

# **Možnosti využití poznatků získaných absolvováním kurzu Feuersteinovy metody**

Denisa Lešková

---

Bakalářská práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Denisa Lešková**  
Osobní číslo: **H110116**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Možnosti využití poznatků získaných absolvováním kurzu Feuersteinovy metody**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BLAGG, Nigel.** Can we teach intelligence? New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. ISBN: 978-0805807936.

**KRAUS, Blahoslav.** Základy sociální pedagogiky. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

**MÁLKOVÁ, Gabriela.** Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-02-6.

**THAGARD, Paul.** Úvod do kognitivní vědy: mysl a myšlení. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071784451.

**VYGOTSKIJ, Lev S.** Psychologie myšlení a řeči. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Mgr. Ivana Marášková**

Ústav pedagogických věd

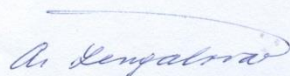
Datum zadání bakalářské práce:

**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

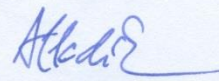
**3. května 2013**

Ve Zlíně dne 19. února 2013



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

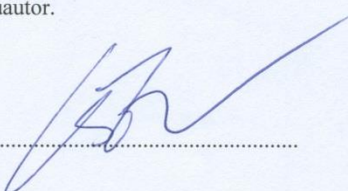
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 21. 8. 2013



.....

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se v teoretické části zabývá metodou instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina, jejími teoretickými východisky i realizací. Nastíněna je problematika specifických poruch učení a chování s možnostmi jejich reedukace. V praktické části vyhodnocujeme výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu. Výzkum byl proveden formou rozhovorů s lektory Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování, které mapovaly zkušenosti s využitím této metody u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování na různých pracovištích v České republice. Smyslem této práce je představit lidem v pomáhajících profesích, psychologům, pedagogům, studentům, ale i rodičům metodu instrumentálního obohacování a zároveň ukázat další možnosti její realizace stávajícím lektorům.

**Klíčová slova:** instrumentální obohacování, Reuven Feuerstein, zprostředkované učení, kognitivní funkce, strukturální kognitivní modifikovatelnost, specifické poruchy učení, poruchy chování, reedukace

## **ABSTRACT**

The theoretical part of the bachelor thesis deals Reuven Feuerstein Instrumental Enrichment, its theoretical bases as well as realization. The specific learning disabilities and behaviour disorders issues are outlined also possibilities of re-education. The practical part evaluates the results qualitative research. The research was conducted through interviews with tutors of Feuerstein Instrumental Enrichment method, and charted the experience of using this method for children with specific learning disabilities and behavior disorders at different departments in Czech Republic. Sense of this study is to introduce the method of Instrumental Enrichment to people who works in the helping professions, psychologists, pedagogues, students as well as parents and show further possibilities of its realization current tutors.

**Keywords:** Instrumental Enrichment, Reuven Feuerstein, mediated learning, cognitive functions, Structural Cognitive Modifiability, Specific Learning Difficulties, Behaviour Disorders, Re-education

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Mgr. Ivaně Maráškové za odbornou pomoc při vedení práce, její cenné rady, ochotu a inspiraci při zpracování problematiky možností využití Feuersteinovy metody u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Za ochotu a vstřícnost děkuji trenérce Evě Váňové a všem zúčastněným respondentům, kteří byli ochotni spolupracovat na realizaci praktické části bakalářské práce.

Děkuji rovněž své rodině za psychickou i materiální podporu během celého studia, přátelům a Robinu Pulterovi, který pro mne byl oporou.

**MOTTO:** „Tajemství výchovy spočívá v tom, zaříditi věci tak, aby dítě bylo úspěšné a pak je za to pochváliti.“

Zdeněk Matějček

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA FEUERSTEINOVY METODY INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 ŽIVOT A DÍLO REUVENA FEUERSTEINA .....	13
1.2 VZNIK METODY INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ .....	15
1.3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA METODY INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ.....	15
1.3.1 Kognitivní funkce a jejich deficity.....	16
1.3.2 Strukturální kognitivní modifikovatelnost .....	17
1.3.3 Zprostředkované učení a jeho prvky .....	18
<b>2 REALIZACE FEUERSTEINOVY METODY INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ</b> .....	<b>21</b>
2.1 STRUKTURA PROGRAMU INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ .....	21
2.1.1 Ukázka lekce při aplikaci Feuersteinova programu .....	22
2.2 POPIS A PRŮBĚH PRÁCE S INSTRUMENTY .....	23
2.2.1 Instrument Uspořádání bodů .....	24
2.2.2 Instrument Porovnávání .....	25
2.2.3 Instrument Orientace v prostoru I .....	26
2.2.4 Instrument Analytické vnímání .....	26
2.3 CÍLE PRÁCE S INSTRUMENTY .....	27
2.4 ROLE ZPROSTŘEDKOVATELE .....	27
2.5 PŮSOBNÍ FEUERSTEINOVY METODY V ČESKÉM PROSTŘEDÍ.....	28
<b>3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ U DĚTÍ A JEJICH REEDUKACE</b> .....	<b>30</b>
3.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ U DĚTÍ A JEJICH NÁPRAVA .....	30
3.1.1 Základní problematika specifických poruch učení .....	31
3.1.2 Reedukace specifických poruch učení u dětí .....	32
3.2 SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ U DĚTÍ A JEJICH NÁPRAVA .....	33
3.2.1 Základní problematika specifických poruch chování .....	33
3.2.2 Specifika vzdělávání a rozvoje dětí s poruchami chování .....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
<b>4 REALIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>37</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	38
4.2 METODA SBĚRU DAT .....	38
4.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	40
4.4 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	40
4.5 POSTUP PŘI SBĚRU DAT.....	43
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	43
4.7 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	44
4.7.1 Kategorie: Metodika lekcí.....	44
4.7.2 Kategorie: Didaktika lekcí .....	46
4.7.3 Kategorie: Transfer FIE do výuky .....	48



4.7.4	Kategorie: Značka ideál .....	49
4.7.5	Kategorie: Reflexe pokroků .....	50
4.7.6	Kategorie: Informační kanály .....	52
4.7.7	Kategorie: I rodič má své místo .....	53
4.7.8	Kategorie: Reakce kolegů a vedení .....	55
4.8	ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	56
4.9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	58
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>		<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>		<b>63</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>		<b>64</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>		<b>65</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>		<b>66</b>

## ÚVOD

Proměny způsobu výuky a přístupu učitelů k dětem se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, související se zaváděnými rámcovými a školními vzdělávacími programy, zcela logicky otevírají nové možnosti pro inovativní zahraniční metody. Mezi ně patří i metoda Reuvena Feuersteina, který se snaží rozvojem myšlení a poznání překonávat u dětí obtíže spojené s intelektovým i osobnostním rozvojem.

Za současného stavu se naše pozornost stále více zaměřuje na umění jak se naučit myslet a učit se. Netrpíme absencí nabízených metod, ba naopak. Široké spektrum možností v oblasti výzkumu programů pro rozvoj kognitivních funkcí nám představuje stále nové varianty a je důležité správně se zorientovat při jejich výběru. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování představuje jeden z nejpropracovanějších systémů pro rozvoj dovedností myslet a učit se, skýtá široké uplatnění v individuální práci i ve třídě. S metodou pracují psychologové, učitelé, speciální i sociální pedagogové, badatelé v humanitních vědách, ale i rodiče bez vysokoškolského vzdělání. Objevuje se na stále nových pracovištích, kde sklízí úspěchy, ale zároveň se potýká s nevolí a nedůvěrou.

Předkládaná bakalářská práce je zaměřena na zmapování zkušeností s využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování (FIE - Feuerstein's Instrumental Enrichment) u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování na různých pracovištích v České republice. Téma práce jsme si zvolili z důvodu nedostatečné informovanosti o metodě instrumentálního obohacování a hledání nových možností uplatnění metody FIE při vzdělávání dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. Osobní zájem o výsledky práce projevili lektori Feuersteinovy metody. Měly by sloužit jako doporučení pro práci s metodou FIE u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování pro stávající i nové lektory.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se věnuje vzniku a teoretickým východiskům Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování. Seznamuje nás s kognitivními funkcemi, se strukturální kognitivní modifikovatelností i s důležitostí zprostředkovaného učení.

Druhá kapitola se týká struktury Feuersteinovy metody. Objasníme si popis, průběh i cíle práce s instrumenty, konkrétněji popíšeme některé z nich. V poslední podkapitole se seznámíme s metodou FIE v českém prostředí.

Vzhledem k praktické části se ve třetí kapitole zaměříme na problematiku specifických poruch učení a chování. Pro potřeby této práce uvedeme základní terminologii a možnosti reedukace u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování.

Ve čtvrté kapitole se zabýváme realizací výzkumu u lektorů metody FIE I, nyní i FIE II. Je zde stanoven cíl výzkumu i výzkumné otázky. Následuje popis metod získávání dat, výběr výzkumných souborů a popis výzkumného souboru. Získaná data z rozhovorů jsou zpracována otevřeným kódováním a jako nadstavba je využita technika „vyložení karet“. Odpovědi na výzkumné otázky se nacházejí v závěrech výzkumu. Poslední podkapitola obsahuje doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 CHARAKTERISTIKA FEUERSTEINOVY METODY INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ

Pro Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování se užívá mezinárodně platný anglický název Feuerstein's Instrumental Enrichment, ve zkratce FIE. Metoda instrumentálního obohacování je primárně zaměřena na posílení a rozvoj deficitních kognitivních funkcí - jak u dětí, tak u dospělých jedinců.

„Cílem metody je vychovat autentickou osobnost, která má znalosti, metodické dovednosti, rozumí svým emocím a je vůči druhým lidem empatická.“ (COGITO, © 2012)

„Metoda přináší umění vytvořit si vlastní strategii řešení úkolu, upevňuje sebedůvěru, odstraňuje z naší práce impulzivitu a strach z chyby, rozvíjí vyjadřování a respektování jiného názoru a pomůže lépe se orientovat ve vlastním životě. Program posiluje pocity kompetence a odstraňuje negativní sebepojetí.“ (Rytmus o. s., © 2013)

Metoda instrumentálního obohacování je unikátní v možnostech její aplikace na všechny, kteří jsou starší 8 let, a neustále se rozšiřuje pole její působnosti. Slouží kupříkladu jak nadaným žákům, tak i jedincům s učebními problémy, konkrétně specifickými poruchami učení. Dále seniorům, lidem s Downovým syndromem i top manažerům. Ve speciálním programu je určen dokonce i dětem ve věku od 3 do 8 let. V návaznosti na jmenované skupiny osob, s nimiž se metodou instrumentálního obohacování může pracovat, zjišťujeme, že lektorství je vhodné pro pedagogické pracovníky, kteří mají chuť nadále rozvíjet své vyučovací metody nebo pracují ve třídě s individuálně začleněným žákem. Rovněž pro psychology, asistenty pedagoga, sociální pracovníky a v neposlední řadě také pro sociální pedagogy.

V první kapitole se budeme věnovat popisu a charakteristice metody instrumentálního obohacování. Nejprve se seznámíme s životem a dílem prof. Reuvena Feuersteina a objasníme si vznik jeho metody. Následný výčet teoretických východisek je podstatný pro pochopení dalších souvislostí.

## 1.1 Život a dílo Reuvena Feuersteina

Reuven Feuerstein se narodil v roce 1921 v Botosan v Rumunsku v rodině profesora judaistiky. Vystudoval učitelství a psychologii v Bukurešti a v roce 1944 emigroval do Palestiny, kde pokračoval právě ve studiu psychologie. V letech 1946 - 1949 navštěvoval přednášky K. Jasperse, C. G. Junga a L. Szondyho ve Švýcarsku. V Ženevě studoval u

Jeana Piageta a Andrého Reye, na které později navazuje ve svém díle. Doktorát z vývojové psychologie získal na Sorbonnské univerzitě v roce 1970. Současně působí na univerzitě v Nashvillu, Tennessee v USA.

Během svého studia v Bukurešti pracoval Feuerstein jako učitel ve škole pro handicapované děti, v Izraeli jako speciální pedagog s mladistvými, kteří přežili holocaust. Ve Švýcarsku působil ve funkci ředitele psychologické služby pro mládež, která se rozhodla pro emigraci. Podílel se na výzkumu *Ženevské školy* (André Rey, Marc Richelle, Maurice Jeannet), jenž se zabýval marockými, izraelskými a berberskými dětmi. (Pokorná, 1997, s. 59-60)

Před koncem druhé světové války také pracoval pro hnutí Youth Aliyah pro záchranu židovských dětí. Po skončení války pomáhal řešit obtíže při jejich integraci do společnosti. Následně se stal učitelem a speciálním pedagogem v osadách pro děti postižené následky holocaustu. V průběhu svých studií v Jeruzalémě pracoval s dětmi ze sběrných táborů pro žadatele o izraelské občanství. Již tehdy získal Feuerstein mnoho psychologických dat, které přispěly k rozvoji jeho teorie o kulturních rozdílech, a mohl díky této zkušenosti objektivněji nahlédnout do problému kulturní deprivace. To byl také první podnět k jeho hypotéze, že je nutné se soustředit na potenciální možnosti změn u dětí, které podávají nižší výkony. (Málková, 2008, s. 11-12)

Od roku 1993 je v Jeruzalémě zakladatelem a ředitelem Mezinárodního střediska pro zlepšování studijních předpokladů (International Center for Enhancement of Learning Potential) známého pod zkratkou ICELP. Za více než 50 let Feuersteinovy teorie byly použité systémy zavedeny na mezinárodní úrovni ve více než 80 zemích světa. (Pokorná, 1997, s. 60-63)

Feuerstein je uznáván pro své celoživotní dílo v oblasti rozvoje teorie a aplikovaných systémů kognitivní modifikovatelnosti, zprostředkovaného učení, kognitivních map a strukturální kognitivní modifikovatelnosti. Dále zpracoval instrumentální programy obohacování a tvarování úpravy prostředí. Tyto propojené praktiky poskytují pedagogům dovednosti a nástroje, aby se systematicky rozvíjely kognitivní funkce žáků. V příloze (viz. PŘÍLOHA PI) je vyobrazen Reuven Feuerstein při práci s metodou instrumentálního obohacování.

## 1.2 Vznik metody instrumentálního obohacování

Metoda instrumentálního obohacování, též metoda kognitivní stimulace, vznikla v Izraeli vlivem nutnosti řešit problém adaptace četných přistěhovalců z nejrůznějších oblastí světa do nově vzniklého státu. Ukazovalo se totiž, že jejich dosavadní prostředí je dostatečně nepřipravilo na zařazení do společnosti, kde je předpokládán jiný způsob zpracování informací o okolním světě či řešení problémů na určité úrovni.

U zrodu tohoto programu stálo přesvědčení jednoho muže o tom, že člověk disponuje ke změně struktury poznávacích funkcí, kterou v něm mohou probudit druzí angažovaní jedinci. Tímto mužem je Reuven Feuerstein, který vytvořil metodu instrumentálního obohacování na základě svých četných zkušeností, uvedených v předchozí podkapitole. Jeho metoda na sebe postupně brala podobu výukových materiálů, tzv. instrumentů pro rozvoj konkrétních kognitivních dovedností. Původně se instrumentální obohacování používalo pouze pro děti a mládež, kterým jejich kulturní prostředí zkomplikovalo školní vzdělávání. Později, v 70. letech 20. století Feuerstein ve spolupráci s americkými psychology zrealizoval rozsáhlou koncepci, která přispěla metodě instrumentálního obohacování pro adolescenty s komplikovanou školní úspěšností. (Málková, 2008, s. 11-15)

## 1.3 Teoretická východiska metody instrumentálního obohacování

Reuven Feuerstein si na základě svých životních zkušeností, jež jsou popsány v kapitole výše, kladl otázky typu: Proč jsou děti ve škole neúspěšné a jaké jsou příčiny tohoto neúspěchu? Je u těchto dětí možná změna přístupu a postojů ke školní práci? Jak lze tuto změnu zachytit, poznat a diagnostikovat? Jaká by měla být východiska intervenčního programu pro tyto děti? Všechny tyto otázky jej vedly k tomu, aby se zpočátku zabýval zásadním problémem – co jsou to *kognitivní schopnosti* a zda je možné je rozvíjet. Výsledky svých výzkumů shrnul v teorii *strukturální kognitivní modifikovatelnosti*.

Dalším důležitým faktem, který přispěl ke zrodu metody instrumentálního obohacování, bylo Feuersteinovo pojetí inteligence – *inteligence není pevná, ale spíše modifikovatelná*. Smékal (2004, s. 146) ve své publikaci uvádí, že dle Feuersteina je intelekt většiny lidí schopen zdokonalení, pokud není přímo poškozen mozek. Příčinu intelektových deficitů však nevidí v omezené míře interakce s prostředím, tedy v deprivaci, ale v nedostacích poučení týkajících se interakcí. Mnoho lidí se nedokáže učit prostým pozorováním, ale potřebují být vedeni k tomu, jak se mají dívat, jak organizovat, přeskupovat, začleňovat

předměty vzhledem k určitým cílům a požadavkům. Jedinec, který se vyvíjí, potřebuje, aby mu někdo jeho zkušenost uspořádal a objasnil. Každá taková zkušenost je pak účinnější. Specifický obsah zkušenosti je nepodstatný, důležité je, zda zkušenost umožňuje vhléd do procesu myšlení, a ten poskytuje zdůvodněná zkušenost. „Podle Feuersteina je příčinou nedostatečného vývoje právě nedostatek zdůvodněných zkušeností, což omezuje způsobilost člověka poučit se z dalších přímých zkušeností.“ (Smékal, 2004, s. 145)

Metoda instrumentálního obohacování (IO) vychází z principů *strukturální kognitivní modifikovatelnosti a zkušenosti zprostředkovaného učení*, tzn. z pohledu na lidský organismus jako na otevřený systém schopný adaptace a změny. Abychom čtenářům přiblížili propojení jednotlivých podkapitol, přikládáme obsahovou mapu Feuersteinova díla.



Obrázek 1 Obsahová mapa Feuersteinova díla

(Málková, 2009, s. 14)

### 1.3.1 Kognitivní funkce a jejich deficity

Jak již bylo řečeno výše, Feuersteinovo pozorování kognitivních funkcí a hledání způsobů jejich rozvoje, bylo klíčové pro vznik metody instrumentálního obohacování. Zaměříme se na určení kognitivních funkcí a jejich případných deficitů, jež mohou být napraveny prostřednictvím práce s metodou FIE.

Kognitivní funkce můžeme považovat za předpoklady myšlení. Jedná se o soubor nástrojů umožňujících porozumět problému či úkolu a nalézat jejich řešení. Kognitivní funk-



ce nejsou vrozené, vyvíjejí se na základě zkušenosti zprostředkovaného učení při běžných aktivitách doma, ve škole a kdekoli jinde. Standardně je výčet kognitivních funkcí rozdělen do tří základních skupin podle fází mentální činnosti na:

1. Input (Vstup) – je fáze sbírání informací pro splnění úkolu.
2. Elaborace (Zpracování) – sestává z využívání a zpracování informací.
3. Output (Výstup) – se zaměřuje na vyjádření závěru, výsledků úkolu. (Váňová, 2011, s. 1-3)

Každá z fází mentální činnosti vyžaduje správné fungování určitých kognitivních funkcí – soustředěné vnímání, schopnost orientace v čase a prostoru, schopnost vyjadřovat se, kapacita brát v úvahu více než jeden zdroj informací, rozpoznávání vztahů a schopnost porozumět jim nebo schopnost rozmyslet si odpověď. Mezi těmito třemi fázemi je samozřejmě úzká souvislost, přesto je může být užitečné oddělit v případě, kdy chceme lokalizovat příčinu pochybování žáka a zaměřit se na ni. Příčina může být v jedné nebo i ve všech fázích mentální činnosti. (Váňová, 2011, s. 1)

Reuven Feuerstein je názoru, že nejdříve musíme určit a pak i napravovat ty deficitní kognitivní funkce, které jsou předpokladem správného myšlení. „Všeobecnou příčinou nedostatečného rozvoje kognitivních funkcí jsou nedostatečné nebo neefektivní zkušenosti zprostředkovaného učení.“ (COGITO, © 2013)

Prostřednictvím metody instrumentálního obohacování může zprostředkovatel pomoci žákovi, aby si vytvořil kognitivní struktury, díky kterým posílí své myšlenkové strategie, omezí impulzivitu, naučí se, jak přesně shromažďovat a porovnávat data a rozvine své dovednosti používat mentální operace a tím i snadněji řešit problémy.

### 1.3.2 Strukturální kognitivní modifikovatelnost

Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti je základním teoretickým východiskem metody instrumentálního obohacování. Tato teorie zdůrazňuje význam kulturní transmise a přesvědčení o potencialitě člověka rozvíjet se. Obecně můžeme říci, že se věnuje otázkám vývoje a systematické podpory rozvoje kognitivních funkcí. Ale nerozděluje vývoj do časově vymezených období, ani neusiluje o popis intelektu a myšlení dítěte v určitém věku. (Málková, 2008, s. 21)

Hutyrová (2012, s. 19-20) uvádí, že Feuersteinova teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti je založena na dvou předpokladech:

1. Člověk disponuje individuální kapacitou k modifikovatelnosti kognitivních funkcí.
2. Kognitivní modifikovatelnost je možné charakterizovat nejlépe prostřednictvím zprostředkovaného učení.

Samotná strukturální kognitivní modifikovatelnost je vymezena prostřednictvím tří charakteristik – *stálost*, *pronikavost* a *centrálnost*. Stálost zde vnímáme ve smyslu přetrvávání v čase a prostoru. Pronikavost je mírou, ve které změna v jedné oblasti ovlivní jiné oblasti a centrálnost má podobu seberegulace.

„Usiluje spíše hledat a popisovat mechanismy, které se podílejí na utváření a strukturaci forem myšlení a intelektu. Pojmy *strukturní* a *kognitivní* odkazují na fakt, že všechny aspekty Feuersteinova díla se nějakým způsobem vztahují k administraci, popisu či nápravě nebo rozvoji stávající struktury poznávacích funkcí člověka. Slovo modifikovatelnost vyjadřuje Feuersteinovo hluboké, četnými výzkumnými a klinickými zkušenostmi potvrzené přesvědčení, že struktura poznávacích funkcí člověka a formy jeho myšlení jsou modifikovatelné.“ (Málková, 2008, s. 21)

### 1.3.3 Zprostředkované učení a jeho prvky

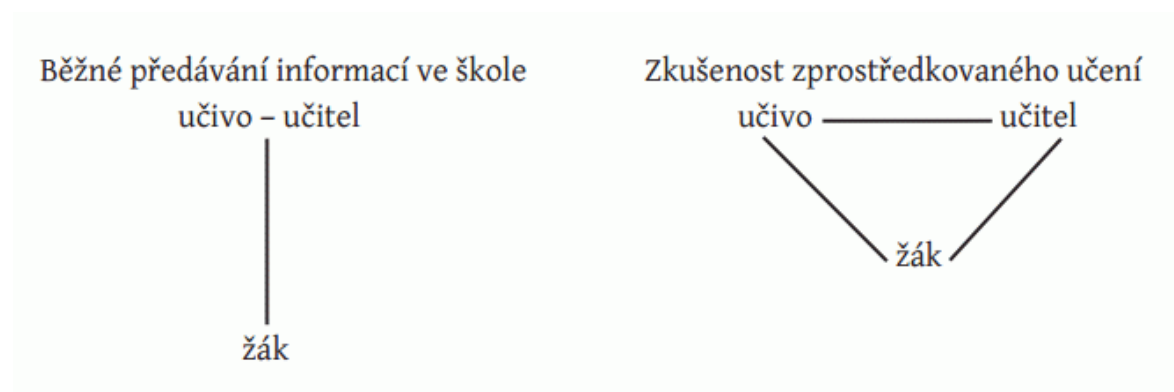
Teorie zprostředkovaného učení sestává v podstatě ze tří částí: zkušenosti zprostředkovaného učení jako metody práce, diagnostického nástroje LPAD (dynamické testování potenciálu učení - Learning Potential Assessment Device) a instrumentálního obohacování (IE - Instrumental Enrichment) jako nástroje nápravy. Dynamické hodnocení LPAD nám umožňuje posuzovat úroveň kognitivních funkcí zkoumané osoby, způsob, jakým se učí, její myšlenkové postupy a způsoby řešení problémových situací. Pro potřeby předkládané práce se v této podkapitole zaměříme na charakteristické rysy zprostředkovaného učení a popíšeme si zkušenosti zprostředkovaného učení, jež popisují způsob interakce mezi vzdělávanou osobou a zprostředkovatelem.

Zprostředkované učení je charakterizováno interakcí, která má probíhat mezi dítětem a zprostředkující osobou a jejich kombinací. Důležitým faktorem zprostředkovaného učení je souhrn řízení a vědomého užívání (vytváření) situací mezi žákem a učitelem. Za základní prvky této interakce považujeme:

1. *Sdílení zájmu o učení*. Vše má být podřízeno potřebám žáků. Učitel by měl umět sdělovat své cíle a záměry práce, uvést, proč by se měly vykonávat právě tímto způsobem a jak souvisí s jinými činnostmi.

2. *Přesažení cílů aktuální učební činnosti.* Učitel má být schopen vytvářet příležitosti, aby žáci uměli nové informace použít a pracovat s nimi v jiných situacích než je výuka. A také, aby tyto situace dokázali vyhledávat.
3. *Zprostředkování hodnoty a smyslu učební činnosti.* Je důležité, aby žáci dokázali poznat význam činností, a to i perspektivně do budoucnosti.

Pro tento typ učení je nezbytné, aby tyto prvky probíhaly souběžně. Je také možné využít doplňkových prvků zprostředkujících učení. (Málková, 2009, s. 7-8)



Obrázek 2 Feuersteinovo znázornění zkušenosti zprostředkovaného učení

(CEROP, © 2011 – 2013)

Zkušenost zprostředkovaného učení popisuje systematicky způsob interakce mezi žákem a zprostředkovatelem. Na rozdíl od tradičního přístupu učitele se zprostředkovatel (mediátor) staví mezi podnět a žáka a mezi žáka a jeho odpověď. Pomáhá tedy žákovi sbírat důležité informace pro daný úkol, vybírá s jeho pomocí strategie, podílí se na plánování úlohy a pomáhá mu s vytvářením co nejpřesnější a nejsprávnější odpovědi na daný problém. (COGITO, © 2013)

Můžeme tedy říci, že úkol není cílem, ale prostředkem, kterým se zprostředkovatel snaží zvýšit schopnost vzdělávaného jedince řešit problémy. Učitel se zaměřuje na přístup jedince k danému úkolu, a ne na vyřešení zadání úkolu.

U forem přímého vystavení podnětům můžeme vidět schéma, kdy stimul působí na organismus a organismus na něj nějak reaguje. U zprostředkovaného učení se před a za organismus staví člověk. Tedy stimul působí na zprostředkovatele i organismus, ale zprostředkovatel ještě třídí, vybírá, plánuje, rozděluje a sdružuje stimuly. Toto předává organismu,

tedy dítěti. Na druhé straně člověk opět působí na organismus – usměřuje a interpretuje reakce dítěte na okolní podněty. (Málková, 2008, s. 27)

Téma zprostředkování můžeme najít u Vygotského. Každá psychologická funkce má podle něj tendenci objevit se dvakrát během vývoje - poprvé jako interakce dítěte s dospělou osobou a podruhé jako zvnitřněnou funkci v mysli dítěte. Jako příklad uvádí vývoj schopnosti ukazovat. Dítě ukazuje na hračku, kterou chce, ale nemůže na ni dosáhnout. Natahuje k ní ruce a hýbe prsty. Když to spatří matka, pochopí toto gesto a hračku dítěti podá. V tomto momentu se tento pohyb stává gestem pro druhou osobu. Když se dítě snaží dosáhnout na hračku, reaguje na toto gesto matka a ne hračka. Díky tomu dává matka tomuto pohybu význam a označuje jej jako „ukazování“. Později dítě dokáže samo pochopit, že tento pohyb označuje ukazování. Právě zprostředkujícím chováním dospělého je význam těchto pohybů formován. (Vygotsky, 1978 cit. podle Málková, 2009, s. 16)

Zprostředkované učení nás provází od nejútlejšího dětství až do stáří. Po narození je člověk zcela nesamostatný a proto je potřeba jiných lidí, kteří se o něj dokáží postarat. Celá společnost je postavena na interakci mezi jedinci a zkušenost zprostředkovaného učení je tedy zcela přirozeným typem učení, a to především u dětí. Stále více odborníků se začíná zajímat o tuto metodu a její využití v běžné praxi.

## **2 REALIZACE FEUERSTEINOVY METODY INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ**

V této kapitole se budeme více věnovat struktuře a popisu práce s jednotlivými instrumenty, které jsou nedílnou součástí metody instrumentálního obohacování. Její základní popis už nabídla první kapitola práce. Víme již, co instrumentální obohacování je, kdo je jejím autorem, jak vzniklo. Představili jsme si rovněž teoretická východiska v podobě kognitivní mapy, strukturální kognitivní modifikovatelnosti a zprostředkovaného učení.

Druhá kapitola je zaměřena na aplikaci metody instrumentálního obohacování v praxi. Svou pozornost zde obracíme na strukturu Feuersteinova programu, výčet cílů práce s instrumenty, popíšeme si i průběh výuky. Stěžejním článkem při výuce metody instrumentálního obohacování je učitel, který vystupuje v roli zprostředkovatele. Tato specifická interakce mezi žákem a zprostředkující osobou bude předmětem předposlední části této kapitoly. V závěru této kapitoly se zaměříme na tréninková centra Feuersteinovy metody v České republice.

### **2.1 Struktura programu instrumentálního obohacování**

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování je realizována prostřednictvím intervenčního programu, jež má celistvou strukturu a vyžaduje důkladnou přípravu především ze strany učitele. Součástí instrumentálního obohacování jsou totiž i průvodní instruktážní materiály pro lektory, které hrají významnou roli při zprostředkovávání učení.

„Strukturace programu do instrumentů má sloužit jako vodítko pro lektory programu při sestavování adekvátní a vhodné intervence pro cílovou populaci či klienta dle jejich stávající kognitivní struktury, resp. přítomnosti deficitních kognitivních funkcí. Lektor tedy může z celého programu vybírat jen ty instrumenty, či jejich části, které jsou pro danou skupinu či klienta přínosné.“ (Málková, 2008, s. 71)

Dle Málkové (2008, s. 9) tvoří program dvě hlavní části - jednak soubor čtrnácti cvičných sešitů zaměřených na různé kognitivní dovednosti, jednak instruktážní materiály s propracovaným učebním systémem, jež vychází z principů Feuersteinovy teorie.

Celkem tedy metoda FIE sestává z více než 500 stran úkolů na bázi papír-tužka s postupně se zvyšující náročností. Tyto pracovní sešity autoři označují jako instrumenty. Každý instrument je zaměřen na specifický kognitivní deficit, sám je však určen k získávání mnoha dalších předpokladů učení. V praxi se setkáváme s aplikací metody v různé nároč-

nosti, která je realizována především prostřednictvím dialogu. Dle Feuersteina nastává optimální situace využití metody, když se odehrává ve třídě při hodinových lekcích, jejichž ideální frekvence by měla být 3 až 5 hodin týdně po dobu dvou let. Méně náročná aplikace metody představuje možnost pracovat s jednotlivci i s celými skupinami. Skupinové použití metody má velkou výhodu ve sdílení postupů práce, názorů na řešení úkolů i vytváření aplikací v běžném životě. (Pokorná, 2008)

### 2.1.1 Ukázka lekce při aplikaci Feuersteinova programu

Typickou strukturu lekce z instrumentálního obohacování rozděluje ve své publikaci Málková (2009, s. 22) do sedmi částí:

1. Představení tématu lekce.
2. Seznámení s úkolem a s podobou dané strany z instrumentu. Analýza informací a materiálů, které jsou k dispozici, formulace problému a příprava na samostatnou práci při řešení úkolu.
3. Samostatná práce klientů, řešení úkolů. Možná individuální podpora ze strany učitele.
4. Diskuze nad postupy a strategiemi užívanými účastníky kurzu při řešení úkolu. Identifikace problémů, které se mohly vyskytnout v průběhu řešení, diskuze nad těmito problémy, hledání jejich řešení.
5. Zobecnění zásad a principů, které se ukázaly jako vhodné a jsou pro účastníky kurzu využitelné i mimo lekci. Zdůraznění významných poznatků a zhodnocení práce.
6. Přemostění, jak uvádí Feuerstein, neboli přenos poznatků z lekce do situací běžného života, případně aplikace poznatků do jednotlivých školních předmětů.
7. Souhrn průběhu lekce, zdůraznění naučených poznatků. Připomenutí nových poznatků či dovedností, jež si žáci během lekce osvojili.

Náplní lekcí je tedy řešení jednotlivých kognitivních úkolů prostřednictvím instrumentů zaměřených na myšlenkové operace. Veškerá cvičení instrumentů jsou konstruována takovým způsobem, že je stupňována jejich obtížnost a složitost. Úkoly především abstraktního charakteru jsou sestaveny tak, aby řešitelé nemuseli mít předchozí znalosti k jejich vyřešení. Jednotlivé úkoly instrumentálního obohacování neobsahují správná řešení. Důležitý

není cíl, ale cesta, kterou se řešitelé učí navrhovat a vytvářet nové možnosti v řešení úloh. Účelem je také formovat strategii snižující pravděpodobnost chybování. Instrumenty Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování pracují rovněž s chybami, což pomáhá řešitelům naučit se je snáze odhalovat, pojmenovávat a předcházet jejich opakování.

## 2.2 Popis a průběh práce s instrumenty

Všechny instrumenty jsou doprovázeny následujícím mottem, jež dokonale vystihuje i práci s Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování: *Nechte mě chvílku...já si to rozmyslím!* Toto příznačné motto je stěžejním při práci s jednotlivými pracovními sešity a odkazuje především na snahu odstraňovat impulzivitu při řešení problémových situací. Také zdůrazňuje význam individuální časové potřeby každého člověka při řešení náročných úkolů. Instrumenty jsou sestaveny způsobem, aby pomáhaly rozvíjet předpoklady myšlení a učení. (Málková, 2008, s. 73-75)

Pracovní sešity IE jsou rozděleny do kategorií dle úrovně gramotnosti řešitele. Tato cvičení jsou seřazena od jednodušších po složitější. V tomto duchu lze instrumenty rozdělit do sérií I., II., III. Základní výcvik obsahuje instrumenty Uspořádání bodů, Analytická percepce a Ilustrace. Jsou dostupné víceméně zcela nebo funkčně negramotným jedincům. Orientace v prostoru I, II, Porovnávání, Rodinné vztahy, Instrukce, Početní postupy a Vzory ze šablon používají omezeně slovník a vyžadují asistenci učitele při čtení instrukcí. Kategorizace, Časové vztahy, Přejícné vztahy a Sylogismy vyžadují relativně dobrou úroveň gramotnosti a verbálního porozumění. Instrumenty, jež je vhodné použít na různé úrovni vývoje, jsou: Absurdity, Analogie, Konvergentní a divergentní myšlení, Iluze, Jazykové a symbolické porozumění, Mapy a Auditivní a haptická diskriminace. (Pokorná, 2008)

Autoři v původním textu o instrumentálním obohacování z roku 1980 doporučují při práci s programem FIE kombinovat jednotlivé instrumenty. Málková (2008, s. 75) ve své publikaci potvrzuje toto stanovisko: „Kombinací instrumentů lze předcházet frustraci z obtíží, které mohou při řešení některých náročných úkolů nastávat. Vkládáním stran z náročnějšího instrumentu mezi strany instrumentu pro danou skupinu či žáka spíše snazšího (jejichž realizace je ale významná z hlediska zvnitřnění a vytváření návyků užívání určitých operací) je zase možné předcházet situacím, kdy zdánlivá snadnost úkolu nemotivuje pokračovat v náročnějších diskuzích na metakognitivní úrovni.“ Dle našeho mínění je

tato učební strategie vhodná pro žáky i pro ostatní část populace. Vnitřně vnější motivaci vnímáme jako hnací motor při vzdělávání dětí i dospělých.

Seznam všech instrumentů zachycuje pro lepší orientaci uvedená tabulka, která rozděluje pracovní sešity programu instrumentálního obohacování dle úrovně náročnosti:

Základní instrument	Instrumenty pokročilé náročnosti	Náročné instrumenty
Uspořádání bodů	Instrukce	Orientace v prostoru III
Porovnávání	Kategorizace	Číselné řady
Orientace v prostoru I	Orientace v prostoru II	Sylogismy
Analytické vnímání	Rodinné vztahy	Přechodné vztahy
	Ilustrace	Sestavování obrazových šablon

Tabulka 1 Přehled pracovních sešitů FIE podle úrovně jejich náročnosti.

(Málková, 2009, s. 22)

Z tabulky můžeme vyčíst, že úvodním instrumentem pro práci s Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování je *Uspořádání bodů*, jimž se doporučuje začínat s metodou FIE u všech klientů. Jedná se o instrument zaměřený na základní kognitivní funkce. Do této série programu patří rovněž *Porovnávání*, *Orientace v prostoru I* a *Analytické vnímání*. Tyto instrumenty je možno zakoupit v akreditovaných výcvikových centrech metody FIE v cenovém rozpětí od 100 - 200 Kč za kus. Pro konkrétnější představu o práci s metodou FIE níže popíšeme práci se všemi výše jmenovanými základními instrumenty.

### 2.2.1 Instrument Uspořádání bodů

Instrument *Uspořádání bodů* je tvořen výhradně schematickým a obrazovým materiálem, neobjevují se zde žádná slovní zadání ani instrukce. Upevňuje percepční funkce v podobě rozvoje schopnosti promítat možné vztahy mezi obrazci, posiluje schopnost vnímání stálosti tvarů, rozvíjí dovednosti přesného sledování vztahů mezi určitými body v představách. Rozvíjí dovednost volit a tvořit strategie řešení a schopnost shrnout poznatky z určité učební situace. Díky tomu, že poukazuje na výhody nebo přímo nezbytnost



přesné práce pro dosažení úspěšných výsledků, podporuje obecnější smysl řešitelů úkolů pro pečlivost a přesnost. (Málková, 2009, s. 23)

Málková (2008, s. 78-79) dále uvádí, že je jedním z úkolů popisovaného instrumentu nalézt ve shluku bodů obrazce, jež odpovídají vzorům a správně je zakreslit. Řešitel musí tedy spojit tečky tak, aby vznikl požadovaný obrazec. K tomu je nutné, aby rozpoznal vztahy a pravidla, promítnul tuto představu do shluku teček, načež vznikne požadovaný obrazec. Přestože se zde pracuje s geometrickými obrazci jako kupříkladu čtverec a trojúhelník, jsou svou náplní dosti vzdálené úkolům, kterým se žák učí na základní škole.

Dle Pokorné (2012) se při práci s instrumentem *Uspořádání bodů* „omezuje tendence k impulzivité u dítěte a odstraňuje se řešení úkolu cestou pokusu a omylu.“ Impulzivita se často vyskytuje u dětí se specifickými poruchami učení a chování, tudíž instrument *Uspořádání bodů* vnímáme jako mimořádně prospěšný právě pro výše zmíněnou skupinu dětí.

### 2.2.2 Instrument Porovnávání

Pro pochopení práce s instrumentem *Porovnávání* je důležité tento pojem nejdříve objasnit. „Porovnávání je základní kognitivní operace. Je předpokladem pro stanovení vztahů, které vedou k abstraktnímu myšlení,“ definuje Pokorná (2012). Domníváme se, že porovnávání je základem každého rozhodování v lidském životě.

Podle Feuersteina (1980, paraf. podle Málková, 2008, s. 84) je cílem tohoto instrumentu rozvíjet schopnost porovnávání a spontánní komparativní chování, rozšiřovat poznání a slovní zásobu, představovat kategorie a parametry, učit vytvářet parametry charakteristické a přílehlavé potřebám konkrétního úkolu.

Instrument *Porovnávání* je tvořený převážně obrázkovou, grafickou, ale i verbální modalitou. Nejprve řešitelé porovnávají obrázky, následně schémata, geometrické tvary i pojmy. Při řešení úkolů se snaží zvažovat a volit různé kategorie v podobě tvaru, barvy, počtu či velikosti, pomocí kterých lze objekty okolního světa porovnávat. Rovněž si osvojují slovní zásobu a pojmy pro označování podobností a rozdílů mezi objekty. (Málková, 2009, s. 26)

Podobu instrumentu *Porovnávání* přikládáme v obrazové příloze (viz. PŘÍLOHA P II).

### 2.2.3 Instrument Orientace v prostoru I

Instrument *Orientace v prostoru I* se zaměřuje na podporu prostorové orientace a překonávání deficitů v této oblasti. Obsahuje 16 stran, jež věnuje převážně ukotvení a interiorizaci pojmů vlevo-vpravo, nahoře-dole. Instrument pracuje jak s grafickou a obrazovou modalitou, tak i s krátkými slovními instrukcemi. První část sešitu obsahuje úkoly zaměřené na promýšlení vztahů mezi objekty okolního světa a figurkou člověka. Na obrázku jsou umístěny čtyři objekty – dům, strom, záhon, lavička - v určitém neměnném pořadí. V pravém horním rohu nalezneme tabulku s figurkou člověka vyobrazeného ve čtyřech různých pozicích – zezadu, v profilu zprava, zepředu, v profilu zleva. Každá pozice má svůj kód a v úkolech se stává výchozím rámcem pro identifikaci pozic objektů v prostoru. Jednotlivé úkoly variiují. Kupříkladu má řešitel určit, který objekt by odpovídal umístění v určeném směru u konkrétní pozice figurky. Pro lepší představu přikládáme výše popsanou ukázkou úkolu ze strany 5 tohoto instrumentu v příloze (viz. PŘÍLOHA P II). Druhá část instrumentu pracuje s tečkami a směrovými šipkami. Cílem popisovaného instrumentu je rozšířit slovní zásobu řešitelů, učí je užívat označení, pojmy a operace, které se vztahují k prostoru a jeho uchopení. (Málková, 2008, s. 81-84)

Při nahlížení na práci s instrumentem *Orientace v prostoru I* můžeme zachytit tzv. práci s chybou. Chyba zde nemusí mít nutně negativní důsledky, ale naopak může být velkým přínosem. To se odráží i v dalších instrumentech Feuersteinovy metody. Chyba není prezentována jako příčina stresu, ale spíše jako podnět k přemýšlení.

### 2.2.4 Instrument Analytické vnímání

Závěrečným instrumentem základní sady Feuersteinovy metody je *Analytické vnímání*, které obsahuje 25 stran úkolů. Málková (s. 87-88, 2008) ve své publikaci popisuje úkoly tohoto instrumentu. První část je zaměřena na úkoly zahrnující členění jednoduchých nebo složitých celků na části, počítání jednotlivých komponent celku a hledání komponent chybějících. V druhé části se komponenty po identifikaci dále kategorizují a skládají do celku. Nejnáročnější je třetí typ úkolů, jenž se zaměřuje na vytváření celků na základě identifikovatelných částí a uzavírání nedokončených celků částmi. V příloze (viz. PŘÍLOHA P II) je zobrazena ukáзка z první části tohoto instrumentu.

Pokorná (2012) popisuje implementaci instrumentu Analytické vnímání následovně: „Děti se učí kategorizovat pojmy, vyhledávat podřazené a nadřazené soubory, vytvářet

celostní představy, mít odstup od vlastních představ, protože část celku se může objevit v jiném kontextu.“

Lektoři učí řešitele zaměřovat pozornost na podstatné informace a určovat mezi nimi vztahy. Prostřednictvím přemostění – *bridging* lektor zprostředkovává situace, kdy může řešitel poznatek použít, tj. neřeší tento problém pouze zde a nyní v pracovním sešitu.

### 2.3 Cíle práce s instrumenty

Cílem práce s jednotlivými instrumenty je posílení kognitivních funkcí řešitele podle fází mentální činnosti *input* - vstup, *elaborace* - zpracování a *output* - výstup, popřípadě odstranění deficitů těchto funkcí.

Feuerstein stanovil cíl instrumentálního obohacování takovým způsobem, že tento program má rozšiřovat kapacitu lidského organismu a stávat se modifikovatelným prostřednictvím přímého vystavení podnětům a zážitkům z okolního prostředí, které člověku poskytují životní události, ale i formální a neformální učební příležitosti. (Feuerstein a kol. 1980 paraf. podle Málková, 2008, s. 63-64)

„Cílem cvičení je rozvinutí učebního potenciálu dítěte, který je chápán v širokých souvislostech a vedení jedince ke kvalitnějšímu a samostatnějšímu učení k co možná největší nezávislosti.“ (Pokorná, 2008) Domníváme se, že právě intervenční program FIE nám pomáhá rovněž ke změně pohledu na sebe sama prostřednictvím rozvoje aktivního učení. Důležité je přejít od pasivity a neschopnosti oprostít se od představy, že ostatní jsou schopnější, proto u nich vyhledáváme pomoc.

### 2.4 Role zprostředkovatele

Osoba, jež zprostředkovává metodu instrumentálního obohacování, je stěžejním článkem v celém procesu tohoto typu vzdělávání. Zprostředkované učení popisuje speciální vlastnosti interakce mezi žákem a touto osobou. Ne každá interakce učitele a žáka se dá označit jako zprostředkování, které je jedním z nejdůležitějších parametrů intervenčního programu FIE.

Jahitha Begum (2009, s. 80) ve své publikaci vysvětluje rozdíl ve funkci učitele a zprostředkovatele. Učitel poskytuje žákovi vhodný stimul v podobě testu, úkolu apod. a na základě reakce žáka na tento stimul s ním posléze spolupracuje ve formě pochvaly, kritiky, známky apod. Zprostředkovatele, na druhé straně, nezajímá řešení problému, ale přístup

žáka k jeho řešení. Problém je jen záminkou k zapojení zprostředkovatele do myšlenkového procesu žáka. Lektor by měl brát ohled především na individualitu a psychologické odlišnosti jedince.

„Učitelé mají žákům zprostředkovat myšlenkový proces umožňující řešení těchto úkolů na základě instrumentů, jež pomáhají žákům osvojovat si strategie a pracovní návyky využitelné i při řešení dalších úkolů,“ uvádí Jo Lebeer (2006, s. 63).

## 2.5 Působení Feuersteinovy metody v českém prostředí

S Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování se od roku 2001 začíná pracovat i v České republice. V současné době existují dvě akreditovaná výcviková centra, která uzavřela licenční smlouvu s Feuersteinovým institutem v Izraeli a na základě toho mají oprávnění školit lektory pro práci s tímto programem. Jejich hlavní činnost se opírá především o školicí aktivity a distribuci instrumentů v podobě pracovních sešitů. Zároveň jsou však čím dál častěji pořádány ochutnávkové kurzy, 23. 11. 2013 pak proběhne již v pořadí II. mezinárodní konference s tématem *Zkušenost zprostředkovaného učení*.

Jedno z českých výcvikových center působí v současnosti jako součást občanského sdružení COGITO - Centrum kognitivní edukace, jež funguje od roku 2009 pod vedením trenérky doc. PhDr. Věry Pokorné. Níže přikládáme motto tohoto pracoviště: „Přinášíme mezinárodně uznávané metody, adaptované na české prostředí, které jsou určeny k nápravě obtíží v učení, rozvíjejí poznání a myšlení v celé jeho šíři a umožňují jedinci, aby se rozvíjel v samostatnou a autentickou osobnost.“ (COGITO, © 2013)

Tréninkové centrum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina při Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy vedené trenérkou PaedDr. Evou Váňovou je druhým akreditovaným centrem v Česku. Skupina odborníků v roce 2012 založila toto centrum jako projev snahy nabízet a šířit metodu Reuvena Feuersteina v českém a slovenském prostředí. (Učíme se učit se, © 2008)

Od roku 2014 budou výše zmíněná centra pořádat kurzy v dotaci 80 výcvikových hodin. Kurzy jsou akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a opravňují účastníky využívat probrané instrumenty ve své práci. Níže uvádíme druhy kurzů, které nabízejí, COGITO realizuje navíc absolvování kurzu *FIE III*.

*FIE I* seznámí účastníky s teoretickým základem metody Feuersteinova instrumentálního obohacování a s praktickým využitím šesti instrumentů: Uspořádání bodů, Porovnávání,

Analytické vnímání, Orientace v prostoru I, Kategorizace a Ilustrace. *FIE II* prohloubí teoretické znalosti metody Feuersteinova instrumentálního obohacování a dá možnost absolventům pracovat s instrumenty Početní řady, Vztahy v čase, Rodinné vztahy, Instrukce. Kurz *FIE Basic* je zaměřen na populaci ve věku přibližně 3 - 8 let, velmi dobře je využitelný u populace se speciálními potřebami, ale i u běžné populace. Na teoretických základech metody Feuersteinova instrumentálního obohacování předloží 8 instrumentů.

Reuven Feuerstein přikládá velký význam tréninku lektorů, kteří s programem budou pracovat, jelikož právě lektor sehrává klíčovou úlohu v implementaci instrumentálního obohacování. „Lektorský výcvik předpokládá přímou zkušenost s materiály instrumentálního obohacování velmi podobnou té, jakou později budou činit žáci lektora. Jen přímá zkušenost s instrumenty zakládá příležitost prožívat proces dosahování úspěchu v úkolech celého programu,“ potvrzuje jeho stanovisko Málková (2008, s. 89).

Výcvik je postaven na skupinové práci účastníků kurzu při vypracovávání jednotlivých instrumentů pod vedením zkušeného lektora. Málková (2009, s. 35) tvrdí, že: „Nejdůležitější částí výcviku by měly být příležitosti pro zvnitřňování principů zprostředkovaného učení, které nemůže být pro učitele jen intuitivní, nahodilou a ne plně uvědomovanou činností, jakou je většinou pro rodiče.“ Jsme názoru, že osobní zkušenost v oblasti zprostředkovaného učení a vzájemné sdílení informací je stěžejní pro lektorskou práci s Feuersteinovou metodou.

Kurzy jsou otevřeny pro všechny možné profese a skupiny lidí, jelikož není potřeba žádného předchozího odborného vzdělání. Dle Feuersteina (cit. podle Málková, s. 89, 2008) jsou „výhody a nevýhody předchozího studia pedagogického či psychologického oboru nejednoznačné.“ Kurzy jsou zpravidla určeny učitelům, psychologům, speciálním či sociálním pedagogům, vychovatelům i rodičům.

### 3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ U DĚTÍ A JEJICH REEDUKACE

Vzhledem k praktické části bakalářské práce, kdy je naším cílem zmapovat zkušenosti s využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování na různých pracovištích v České republice, si ve třetí kapitole nastíníme základní problematiku specifických poruch učení a chování u dětí. Zaměříme se rovněž na možnosti nápravy a reedukace specifických poruch učení a chování. Jednou z možností reedukace je i Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování, kterou jsme si charakterizovali v kapitolách výše.

Pro účely této kapitoly se dítětem rozumí každá lidská bytost od narození do dosažení středoškolského vzdělání.

#### 3.1 Specifické poruchy učení u dětí a jejich náprava

S pojmem *poruchy učení* se setkáváme v kontextu předškolního vzdělávání, základních i středních škol. Rovněž se může vyskytovat u nadaných dětí, jelikož nesouvisí s inteligencí. „Problémy se čtením, psaním a matematikou měly v dětství i takové výjimečné osobnosti jako Leonardo da Vinci nebo Thomas A. Edison.“ (Ruisel, 2000, s. 130)

V české odborné literatuře se používá výrazů specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení (dále SPU). Přívlastek „vývojové“ vystihuje povahu poruchy, k níž dítě teprve vývojem dospívá. Porucha je nepochybně založena dříve, manifestuje se pod určitým tlakem, za určité konstelace vnějších sil. (Matějček, 1995, s. 23)

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, aktualizované k 1. 1. 2013, jsou zařazeny specifické vývojové poruchy školních dovedností do podskupin poruch psychického vývoje. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie, které jsou pro účely této práce nejpodstatnější.

Poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které zařadí dítě do kategorie integrovaných žáků. U dětí s poruchami učení nevidí nezasvěcený pozorovatel na první pohled žádná znevýhodnění, jedná se o skryté postižení. Pokud nedojde k včasnému odhalení, může dojít k nezvratným změnám v psychice dítěte, kupříkladu v podobě nedostatku sebedůvěry.

### 3.1.1 Základní problematika specifických poruch učení

V dostupné literatuře existuje několik definic specifických poruch učení. Níže přikládáme definice, které se nám zdály vzhledem k práci, kdy si představujeme Feuersteinovu metodu rozvoje a nápravy kognitivních funkcí, nejsignifikantnější.

Slowík (2007, s. 124) ve své publikaci uvádí: „Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.“

„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“ (Selikowitz, 2000, s. 12-13) Domníváme se, že poukazování na intelekt dítěte je stěžejní při definování specifických poruch učení.

V každodenním životě se vyskytuje více druhů poruch učení. Pro potřeby této práce si přiblížíme nejvýraznější z nich.

#### Dyslexie

*Dyslexie* je nejznámějším pojmem ze skupiny poruch učení. Při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence.

Specifická porucha čtení neboli *dyslexie* znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Mezi typické dyslektické projevy patří: obtížné rozlišování tvarů písmen, nerozlišování hlásek zvukově si blízkých, obtíže v měkčení, vynechávání písmen - slabik do slov, nedodržování délek samohlásek nebo dvojí čtení, což znamená, že dítě čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šeptem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas. (Michalová, 2004, s. 17)

#### Dysgrafie

Slowík (2007, s. 127) definuje *dysgrafii* následujícím způsobem: „Specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný; dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.“

Zelinková (s. 11, 1994) zkráceně uvádí, že: „Postihuje písemný projev, který bývá nečitelný, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je napodobuje.“

Děti postižené touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení výšky písma, často je u nich zajišťováno chybné držení psací potřeby.

### Dysortografie

*Dysortografie* je specifická porucha pravopisu, která znemožňuje dítěti správné zapsání všech písmen ve správném pořadí včetně délek. Tato porucha často souvisí s výše uvedenými poruchami. Její obraz se v průběhu vývoje dítěte mění. V počátcích školní docházky se vyskytuje velké množství tzv. dysortografických chyb. Kupříkladu vynechávky, zkomoleniny nebo záměny písmen. S rostoucím vývojem dítě dělá těchto chyb méně, ale potřebuje více času. Při časovém tlaku vzrůstá chybovost, např. v diktátech. (Pipeková et al., 1998, s. 102)

### **3.1.2 Reedukace specifických poruch učení u dětí**

Specifické poruchy učení znesnadňují dětem získávání dovedností a vědomostí na všech stupních vzdělávání a následně i v životě, kde mohou sekundárně ovlivňovat pracovní nebo osobní vztahy. Souhlasíme s tvrzením Jucovičové a Žáčkové (2008, s. 7), které uvádějí následující: „Metody a postupy reedukace specifických poruch učení mohou těmto dětem pomoci rychleji a snadněji překonat jejich obtíže a tím eliminovat nebo zmírnit negativní dopady nejen na jejich školní úspěšnost.“

Při reedukaci je nejprve nutné specifikovat, v jaké konkrétní oblasti má dítě nedostatky. Rozvoj této oblasti je základem reedukační činnosti. K výsledné efektivitě reedukace je důležité, abychom se zabývali příčinami, nikoliv jen vnějšími projevy. Praxe ukazuje, že dochází k vzájemnému prolínání porušených oblastí, stejně jako reedukačních cvičení. (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 32)

Pro dokreslení představy o reedukačních cvičeních uvedeme příklad nácviku orientace v prostoru, která významně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte nejen při výuce čtení a psaní, ale i v jednotlivých výukových předmětech. Není náhodné, že *Orientace v prostoru* je rovněž název Feuersteinova instrumentu.

Nejprve cvičíme pojmy *nahoře a dole*, jelikož vycházíme z předpokladu, že dítě se ve svém vývoji nejdříve vypořádá s orientací ve vertikální rovině. Poté se orientuje ve směru předozadním - pojmy *vpředu a vzadu*. V poslední fázi zkusíme pojmy *vpravo a vlevo*. Dále nám slouží i nácvik pojmů zaměřených na dodržování směru pohybu a určování vzdálenosti, např. *blíž a dál, šikmo a rovně*. Je vhodné nejprve začínat nácvik v makropro-



storu - místnost, park - a poté se pomalu přesouvat do mikroprostoru - obrázek, konkrétní předměty na stole. (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 35-39)

Jsou známy specifické formy reedukace pro každou poruchu učení zvlášť. V odborné literatuře můžeme nalézt návody, jak s těmito dětmi pracovat jak z pozice pedagoga, tak i rodiče. Pro podrobný popis jednotlivých fází reedukace poruch v této práci není dostatek prostoru, podrobně však tento proces popisuje Olga Zelinková v knize *Poruchy učení* nebo Drahomíra Jucovičová a Hana Žáčková v *Reedukaci specifických poruch učení u dětí*.

Náprava, terapie a kompenzace poruch učení spočívá v systematické spolupráci rodičů, pedagogů, psychologů a v pravidelném cvičení.

## 3.2 Specifické poruchy chování u dětí a jejich náprava

Specifické poruchy učení mohou být doprovázeny různými nepříjemnými typy chování. Není to však pravidlem, specifické poruchy chování se vyskytují rovněž zcela samostatně.

Na začátek je důležité odlišit *specifické poruchy chování* od *poruch chování*, jež jsou součástí etopedie a *přirozených výkyvů v chování*, která jsou typická pro některá vývojová období či výjimečné situace v životě člověka - např. období vzdoru, období puberty, adolescence apod. Při jejich diagnostice je stěžejní opatrnost a důslednost v definování příčin. (Slowík, 2007, s. 135)

### 3.2.1 Základní problematika specifických poruch chování

Poruchy chování i učení souvisí s drobným organickým postižením mozku, které bylo dříve označováno jako *lehká dětská encefalopatie* (LDE). Na tento pojem navázala *lehká mozková dysfunkce* (LMD), což „je označení pro řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn CNS, jež se odchyľují od normy.“ (Slowík, 2007, s. 131)

V současnosti se pro potíže spojené s lehkou mozkovou dysfunkcí užívá několika dalších názvů - Attention Deficit Disorder (ADD) a Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Terminologické rozdíly jsou dány přístupem k příčinám problému.

#### ADHD - Syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou

Syndrom ADHD je syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou. „Syndrom ADHD je charakteristický navíc specifickou poruchou chování, která vyplývá z hyperaktivních projevů.“ (Train, 1997 cit. podle Slowík, 2007, s. 131)

U dětí se specifickými poruchami chování se vyskytují potíže s udržením pozornosti, kolísání aktivity - příliš vysoká, nebo příliš nízká, impulzivnost, neobratnost nebo nešikovnost v koordinaci. Časté jsou rovněž poruchy spánku či stravování. Příčina těchto vývojových poruch není dosud přesně rozklíčována. Vzhledem k tomu, že se týkají dětí, je nasnadě hledat původ potíží v době prenatálního vývoje a porodu. „Výzkumy však neprokázaly významnou příčinnou souvislost ADD (z anglického Attention Deficit Disorders - Poruchy pozornosti) a problematických těhotenství a porodů.“ (Serfontein, 1999, s. 25)

Přestože jsou projevy poruch chování v dospělosti značně zmírněny, není pravidlem, že vymizí zcela. „Klíčové symptomy a vzorce chování zůstávají v průběhu týdnů, měsíců i let nezměněné, ačkoliv asi u poloviny postižených dětí tyto symptomy při dosažení dospělosti do značné míry vymizí.“ (Munden a Arcelus, 2002, s. 21)

### 3.2.2 Specifika vzdělávání a rozvoje dětí s poruchami chování

Školní úspěchy dítěte úzce souvisí s chováním, motivací, sebejistotou a podporou prostředí. Ve vzdělávání a výchově dětí se specifickými poruchami chování se užívají specifické metody a přístupy. Je důležité respektovat jejich výkonovou nevyrovnanost, náladovost. Vhodné je strukturovat učení, vymezovat jasné a srozumitelné výchovné hranice a především k nim přistupovat s vysokou mírou tolerance, trpělivosti a klidu. Významné postavení ve výuce a vzdělávání tohoto typu dětí má i spolupráce s rodiči, kteří pomáhají při domácí přípravě. (Slowík, 2007, s. 132)

Pokud je hyperaktivní dítě integrováno v běžné třídě, je pro pedagoga důležité, aby si uspořádal dění ve výuce s ohledem na hyperaktivní žáky. Serfontein (1999, s. 148) v tomto případě uvádí několik návrhů:

1. Výklad koncipujte takovým způsobem, aby se omezilo množství rušivých podnětů.
2. Rozčleňte jednotlivé lekce do kratších úseků, aby žáci s hyperaktivitou zvládali soustředěně pracovat.
3. Pokud se dítě potřebuje odreagovat, zadejte mu úkol týkající se pohybu po učebně.
4. Mějte v zásobě několik nenáročných her, které přinesou žákovi potřebnou relaxaci.
5. Upevnění žádoucího chování dosáhnete také krátkou přestávkou.

Nejdůležitějšími aspekty při vzdělávání dětí s dílčími deficity je pravidelnost a zklidnění. „Právě zklidnění a zachování pravidelnosti a rytmu ve všech činnostech je základním předpokladem úspěchu při jejich výchově, vzdělávání a rozvoji jedinců s dílčími deficity.“ (Slowík, 2007, s. 132)

Na pravidelnosti a zklidnění jsou rovněž založeny lekce s aplikací Feuersteinovy metody. Pochvala, povzbuzení a pozitivní motivace ve výchově a vzdělávání vedou ke znatelnému zmírnění projevů poruch chování i učení.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 REALIZACE VÝZKUMU

Hodnotit rozsah současného užívání instrumentálního obohacování je téměř nemožné vzhledem k tomu, že metoda je rozšířena takřka po všech světových kontinentech. Od roku 1979 bylo publikováno mnoho studií potvrzujících efektivitu programu. Tyto studie mají nejčastěji podobu klasického evaluačního projektu s experimentální a kontrolní skupinou, kdy se efekt sleduje pomocí odlišností výkonů experimentální skupiny ve vybraných diagnostických testech. Výzkumy instrumentálního obohacování v zahraničí popisují obtíže s výcvikem učitelů, jejich počáteční nevoli a negativní postoje s programem pracovat nad rámec kurikula, které však vymizely po třech měsících práce s programem. Z nejobsáhlejších můžeme uvést výzkum efektivitu instrumentálního obohacování Romneyho a Samuelsové z roku 2001, který sestával z vyhodnocení celkem 41 evaluačních studií za posledních 25 let. Dostupnost materiálů publikujících procesy a závěry mnoha výzkumů uskutečněných v minulosti je komplikovaná a často téměř nemožná, jelikož jsou realizovány jen formou ústních prezentací na sympóziích nebo konferencích, např. v americkém prostředí. (Málková, 2008, s. 95-97)

Situace v České republice ukazuje nedostatek literatury, rovněž výzkum instrumentálního obohacování nemá dosud tradici - do r. 2009 byly realizovány a publikovány pouze dvě výzkumné studie na Katedře pedagogické a školní psychologie PedF UK v Praze. I přesto se Feuersteinova metoda těší stále větší pozornosti, i díky pracovnímu nasazení Věry Pokorné a Evy Váňové, trenérek probíhajících kurzů, které vzdělávají a rozšiřují metodu odborné i laické veřejnosti.

**Výzkumný problém** řešený v předkládané bakalářské práci lze vyjádřit následující větou: Jaký je stav a možnosti využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování na různých pracovištích v České republice z pohledu lektorů této metody?

Vzhledem k faktu, že chceme zkoumat problém výše uvedený, volíme kvalitativní přístup při sběru a zpracování dat, abychom tento jev prozkoumali do patřičné hloubky. Nejprve nasbíráme dostatečné množství dat prostřednictvím moderovaného rozhovoru a následně budeme pátrat po jejich souvislostech.

## 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

**Cílem výzkumu** je zmapovat zkušenosti s využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování na různých pracovištích v České republice z pohledu lektorů této metody. Na základě výsledků výzkumu vyvodíme doporučení pro práci s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení a chování při aplikaci Feuersteinovy metody.

Pro splnění výzkumného cíle jsme si stanovili výzkumné otázky, které jednak pomáhají zaostřit výzkum vzhledem k stanovenému cíli, jednak ukazují cestu, jak výzkum vedeme:

1. Jakým způsobem realizují lektori metodu FIE na svém pracovišti?
2. Jaké změny v projevech kognitivních funkcí pozorují lektori u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování vedených metodou FIE?
3. Jak probíhá spolupráce s rodiči dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování vedených metodou FIE?
4. Jaké názory a postoje vyjadřují kolegové lektorů a vedení pracoviště na metodu FIE?

## 4.2 Metoda sběru dat

K realizaci výzkumu jsme zvolili metodu hloubkového rozhovoru, jež je nejčastěji používanou metodou získávání dat v kvalitativním výzkumu. Výhody spatřujeme v možnosti nasbírat o daném problému velké množství dat a zároveň zachytit slova v jejich přirozené podobě.

**Polostrukturovaný rozhovor** (viz. PŘÍLOHA P III) jsme použili ve všech případech dotazování. Rozhovory se uskutečnily v prostorách Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze od 30. 7. - 5. 8. 2013. Načasování i vybrané místo bylo zcela záměrné vzhledem k probíhajícímu kurzu FIE II pod vedením akreditované trenérky Evy Váňové. Rozhovory byly realizovány v osobním volnu respondentů i výzkumníka v předem zvolených termínech vždy o polední pauze nebo po skončení denní lekce. Pořadí i formulaci otázek jsme měnili na základě reakcí a odpovědí respondentů. Rovněž jsme pokládali respondentům doplňující otázky, díky kterým jsme se dozvěděli nové skutečnosti o daném tématu.

Polostrukturovaný rozhovor byl rozdělen do několika navazujících částí. Na začátku jsme se představili, seznámili jsme respondenta s cíli výzkumu a zeptali se na souhlas ohledně nahrávání rozhovoru. Souhlasy respondentů jsou čitelně zachyceny na jednotlivých

videozáznamech. Následně jsme respondentům položili sadu demografických otázek pro podrobnější zmapování výzkumného souboru. V rozehrívacích otázkách jsme se snažili o motivování respondenta k rozhovoru a navození důvěrné atmosféry. V hlavní části polostrukturovaného rozhovoru jsme se zaměřili na oblasti týkající se: motivace respondentů při práci s metodou FIE, realizace metody FIE u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, spolupráce s rodiči a reakcí z pracovního prostředí respondentů. Uvedeme nyní otázky pro polostrukturovaný rozhovor s lektory FIE:

1. Mohu se Vás zeptat na Váš věk?
2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
3. Kde pracujete a na jaké pozici?
4. V jakém městě realizujete metodu FIE?
5. Jak jste se dozvěděl/a o metodě FIE?
6. Jaký byl Váš hlavní důvod pro započnutí práce s touto metodou?
7. Jak dlouho aktivně pracujete s metodou FIE?
8. S jakými cílovými skupinami pracujete?
9. Jak probíhá realizace metody FIE na Vašem pracovišti?
10. Co považujete za nezbytnou součást při realizaci metody FIE?
11. Na co kladete důraz při práci s metodou FIE u dětí s SPU a SPCH?
12. Jak probíhá Vaše standardní lekce při práci s instrumentem s dětmi s SPU a SPCH?
13. Jak by podle Vás měla probíhat ideální realizace Feuersteinovy metody s dětmi s SPU a SPCH?
14. V čem spatřujete význam metody FIE pro děti s SPU a SPCH?
15. Pokud má dítě problém se splněním úkolu daného instrumentu, jakým způsobem mu vypomáháte k jeho splnění?
16. Jaké vnímáte nejčastější pokroky dětí s SPU a SPCH pracujících s metodou FIE?  
Jak se tyto pokroky projevují?
17. Jak si zaznamenáváte pokroky dětí pracujících s metodou FIE?
18. Můžete uvést příklad, kdy jste měl/a pocit, že metoda FIE byla účinná?
19. Jakou roli hraje spolupráce s rodiči dětí s SPU a SPCH u metody FIE?
20. Jak zapojujete rodiče při práci s aplikací metody FIE u dětí s SPU a SPCH?
21. Jakým způsobem informujete rodiče a děti s SPU a SPCH o možnostech práce s metodou?

22. S jakými reakcemi svých kolegů se setkáváte při zainteresované diskuzi o metodě FIE?
23. Jaká je Vaše spolupráce s vedením pracoviště při realizaci metody FIE? Jaké podmínky Vám vytváří vedení pracoviště pro realizaci metody FIE? Jak by Vám mohlo pomoci?
24. Jaké největší překážky vnímáte při práci s metodou FIE u dětí s SPU a SPCH?
25. Jak byste zhodnotil/a Vaši dosavadní práci s metodou?

### 4.3 Výběr výzkumného souboru

Výzkumný vzorek byl vytvořen na základě souladu s cíli výzkumu. Zvolili jsme nepravděpodobnostní metodu výběru – *záměrný (účelový) výběr*, který je založen na úsudku výzkumníka. Cíleně byli vyhledáni respondenti podle jejich určitých charakteristik tak, aby splňovali předem stanovená kritéria výběru a byli ochotni zapojit se do výzkumu. Základní soubor tvoří lektoři, kteří se účastnili kurzu FIE II od 29. 7. – 9. 8. 2013 a využívají Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování při práci s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení a chování na svých pracovištích. Vybrané osoby měly potřebné zkušenosti a vědomosti z daného prostředí. Mají za sebou nejméně půl roku aktivní práce s metodou FIE a zkušenosti s individuální i skupinovou organizací výuky při aplikaci metody FIE. Zároveň se jednalo o lektory ochotné s námi spolupracovat a podělit se o své zkušenosti s metodou FIE. Pro zaručení anonymity lektorů jsme je označili čísly 1 - 5.

### 4.4 Popis výzkumného souboru

**Výzkumný soubor** tvořilo 5 lektorů z celkového počtu 18. Respondenty byly ženy, protože na kurzu byl jediný muž, který však nepracoval s metodou FIE s dětmi se specifickými poruchami učení a chování - jednalo se o učitele výběrové střední školy gymnaziálního typu.

Na základě analýzy polostrukturovaných rozhovorů s lektory vyplynuly následující údaje.

#### Lektor 1

Lektor 1 má 50 let. Vystudovala Pedagogickou fakultu v Liberci a v současnosti pracuje jako ředitelka Základní školy a Mateřské školy Doksy – Staré Splavy. Jedná se o malotřídní školu zaměřenou na inkluzivní vzdělávání. O Feuersteinově metodě instrumentálního



obohacování se dozvěděla z nabídky ochutnávkového kurzu, kterého se zúčastnila. Jejím důvodem pro započnutí práce s metodou FIE bylo hledání dalších cest, jak pomoci dětem se specifickými poruchami učení, chování i jinými postiženími. Metodu FIE realizuje jednak s dětmi ve škole, jakožto součást povinné školní výuky v předmětu Instrumenty, jednak v Městském kulturním středisku Doksy, kde získali grant k organizování mimoškolní aktivity v podobě kurzu.

Z dosavadní práce s metodou je nadšená. Přála by si, aby každý učitel absolvoval kurz metody FIE. Jejím snem je proškolit všechny své zaměstnance, ale zatím nemá k dispozici dostatek finančních prostředků.

### Lektor 2

Lektor 2 má 46 let, vzdělání středoškolské. V současnosti pracuje jako sociální pracovníce v Salinger o. s. a zároveň jako živnostník. O metodě FIE se dozvěděla v Salesiánském středisku v Plzni, kde vypomáhala při práci s dětmi. Hlavním důvodem pro započnutí práce s Feuersteinovou metodou byla pomoc své dyskalkulické dceři i ostatním dětem, které mají problémy. Lektor 2 dosud realizoval metodu FIE s dospělými jedinci v zapůjčených prostorech, na soukromé střední škole jako povinnou odpolední aktivitu a s dalšími dětmi skrze občanské sdružení Salinger.

Svou práci s metodou FIE hodnotí velmi pozitivně. Po pracovní stránce je ráda, že může pomáhat, osobní přínos vidí v rozšíření obzorů a setkávání s lidmi. Ocenila by více finančních prostředků na reklamu metody FIE, jelikož stále spousta lidí neví, o čem to je.

### Lektor 3

Lektor 3 má 59 let a vysokoškolské vzdělání. Pracuje jako učitelka na Základní škole a Mateřské škole pro tělesně postižené v malotřídních školách. O metodě FIE se dozvěděla na vzdělávacím semináři pro učitele, který vypsal středisko Divizna. Nejprve se zúčastnila jednodenního ochutnávkového semináře a na základě této zkušenosti se rozhodla pro absolvování kurzu FIE. Lektor 3 se domluvila s vedením školy a za souhlasu rodičů realizovala metodu FIE v rámci předmětu *Výchova ke zdraví*. Později začala i s individuálním vzděláváním, nabízela lekce pro děti se specifickými poruchami učení a chování.

Její přístup k metodě je pozitivní. Osobně vnímá práci s metodou FIE jako velmi obohacující činnost. Má víru, že se vždycky dá nějakým způsobem pomoci.

Lektor 4

Lektor 4 má 52 let. S vysokoškolským vzděláním pracuje na střední škole jako zástupkyně ředitele a výchovná poradkyně zároveň. O metodě FIE se dozvěděla ze dvou zdrojů. Jednak při studiu výchovného poradenství na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, jednak od své dcery, která absolvovala semináře metody FIE v jednom semestru studia v Praze. Metodu FIE realizuje zdarma formou nepovinného kroužku v rámci střední školy, na které pracuje.

Metodu FIE vnímá velmi dobře. Cítí, že má smysl a nabývá významu i pro malé skupiny žáků. Přestože jí Feuersteinova metoda zabírá spoustu volného času, ráda s ní pracuje.

Lektor 5

Lektor 5 má 52 let, vzdělání vysokoškolské. Na živobytí si vydělává jako osoba samostatně výdělečně činná, pracuje v oblasti vzdělávání a psychoterapie. O metodě FIE se dozvěděla přímo od trenérky Evy Váňové, která byla původně její ředitelkou na základní škole. Poté, co Eva Váňová odešla ze školy, aby se naplno věnovala FIE, začala k ní docházet jako klient, později se rozhodla pro lektorský kurz. Metodu FIE uplatňuje individuálně i skupinově ve své praxi, rovněž dochází do soukromé základní školy Kouzelné školy s Montessori pedagogikou, kde realizuje skupinovou výuku s dětmi.

Svou práci s metodou FIE hodnotí v podstatě kladně, vnímá znatelné výsledky. Doporučila by všem, koho to alespoň trochu zajímá, vyzkoušet metodu FIE na vlastní kůži. Ráda by měla více klientů.

	<b>Lektor 1</b>	<b>Lektor 2</b>	<b>Lektor 3</b>	<b>Lektor 4</b>	<b>Lektor 5</b>
<b>Věk</b>	50 let	46 let	59 let	52 let	50 let
<b>Nejvyšší dosažené vzdělání</b>	Vysokoškolské	Středoškolské	Vysokoškolské	Vysokoškolské	Vysokoškolské
<b>Pracovní pozice</b>	Ředitelka ZŠ a MŠ	Sociální pracovnice/ Živnostník	Učitelka na MŠ A ZŠ pro tělesně postižené	Zástupce ředitele a výchovná poradkyně na SŠ	OSVČ – vzdělávání a psychoterapie
<b>Místo realizace FIE</b>	Staré Splavy, Doksy	Hradec Králové	Liberec	Rožnov pod Radhoštěm	Praha
<b>Délka práce s FIE</b>	11 měsíců	24 měsíců	9 měsíců	10 měsíců	36 měsíců

Tabulka 2 Výzkumný soubor  
(vlastní výzkum)

Z výše uvedené tabulky můžeme vypočítat průměrný věk lektorů metody instrumentálního obohacování, který činí 51 let, nejčastěji vyskytující se nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské – ve čtyřech z pěti případů. Pracovní pozice napovídá, že všichni lektori přicházejí dennodenně do styku s dětmi se specifickými poruchami učení či chování.

Nejdelší období práce s metodou jsou 3 roky, zatímco nejkratší je 9 měsíců. V průměru pracují lektori s metodou rok a půl, tedy 18 měsíců. Místo realizace FIE ukazuje, že Feuersteinova metoda je rozšířena v různých částech České republiky.

#### 4.5 Postup při sběru dat

Před započnutím výzkumu bylo důležité zajistit si terén. Zkontaktovali jsme trenérku Evu Váňovou, vedoucí kurzu, která nám umožnila vstup na kurz a pomohla k vytvoření potřebného zázemí. Pro kvalitu získaných dat jsme se důkladně věnovali přípravě polostrukturovaného rozhovoru. Přichystali jsme si návod k rozhovoru, který sestával z úvodu, rozehrívacích otázek, hlavních otázek a závěru. Dalším krokem k uskutečnění rozhovorů byla individuální předběžná setkání s vybranými lektory, při kterých jsme domluvili schůzky samotných rozhovorů.

Postupně jsme provedli rozhovory se všemi lektory, kteří byli předem seznámeni s daným tématem i etickými zásadami výzkumu. Lektory jsme rovněž ujistili o anonymitě výzkumu, o nezneužití dat, které poskytl. Před začátkem rozhovoru jsme nainstalovali nahrávací zařízení v podobě tabletu, jež nahrával nejen zvuk, ale i obraz. Videozáznamy jsme pořídili ve snaze co nejméně redukovat komplexnost zkoumané reality. Při začátku interview nám lektori podávali osobní údaje podle našich demografických otázek. Vzhledem k situaci, kdy jsme s informacemi nepotřebovali v průběhu rozhovoru dále pracovat, nahrály se pouze na tablet a připravený záznamový arch jsme si vyplnili později podle videozáznamu. Jednotlivé rozhovory trvaly v průměru dvacet pět minut.

#### 4.6 Způsob zpracování dat

Zaznamenané rozhovory jsme transkripcí převedli do písemné podoby. Přepsané rozhovory jsme následně ještě jednou zkontrolovali s videozáznamem, abychom se ujistili, že vše, co bylo řečeno, je adekvátně přepsáno. Získaný nestrukturovaný materiál jsme podrobili systematické analýze a interpretaci. K získaným datům jsme přistupovali realisticky, kdy jsme výpovědi respondentů považovali za popis jejich vnější nebo vnitřní zkušenosti. U vtištěných rozhovorů jsme pečlivě označili řádky číslu a do zápatí jsme připsali

iniciály lektorů. Tento postup se osvědčuje i při zpětném dohledávání dat. Průměrný počet řádků v rozhovorech byl 145.

Pro analýzu získaných dat jsme zvolili techniku *otevřeného kódování*, která je díky své jednoduchosti a účinnosti použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů. Využili jsme metodu *papír a tužka*, což znamená, že jsme kódovali v ruce. Doslovný přepis rozhovorů jsme rozebrali na jednotky, kterým jsme přiřadili kódy, přičemž jsme jako jednotku označili slovo, slovní spojení, celou větu i odstavec. Kódovali jsme obyčejnou tužkou a zároveň jsme si vytvářeli seznam kódů. Každý rozhovor tedy existuje jako ručně kódovaný fascikl. Tyto kódy jsme pak podle obsahu, podobnosti nebo popisu stejného jevu přiřazovali do kategorií. Kategorie vzniklé *otevřeným kódováním* představují názvy jednotlivých kapitol, v nichž jsme interpretovali kódy nacházející se v každé z nich.

Analýzou polostrukturovaných rozhovorů s lektory, kteří pracují s dětmi se specifickými poruchami učení a chování na svých pracovištích, jsme získali faktografické údaje o způsobu realizace Feuersteinovy metody, vnímaných pokrocích u dětí i o kooperaci s rodiči nebo s pracovními kolegy. Jako nadstavbu nad otevřené kódování jsme zvolili *techniku „vyložení karet“*, která vede k tomu, že se názvy jednotlivých kategorií stávají názvy jednotlivých podkapitol. Obsahem je potom podrobná deskripce a interpretace kódů spadající do této kategorie.

## 4.7 Výsledky výzkumu

U přepsaných rozhovorů s lektory týkající se zkušeností s využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování jsme provedli otevřené kódování. Ze získaných kódů jsme sestavili a pojmenovali následující kategorie: Metodika lekcí, Didaktika lekcí, Transfer FIE do výuky, Značka ideál, Reflexe pokroků, Informační kanály, I rodič má své místo, Reakce kolegů a vedení, které jsou naplňovány jednotlivými kódy.

### 4.7.1 Kategorie: Metodika lekcí

Způsob výuky metody instrumentálního obohacování má svá specifika. Aby byla výuka FIE naplněna, je potřebné, aby byla dodržena určitá forma. Tato kategorie je tedy naplněna kódy, které vyjadřují průběh lekcí FIE. Uvedeme nyní kódy obsažené v kategorii:

Laskavost

Principy nápovědy

Názornost

Návaznost	Důraz na postup	Zaměřenost na deficity
Časový prostor	Pravidelnost	Start s uspořádáním bodů
Cesta je cíl	Absence hodnocení	Navození atmosféry
Povzbuzení	Dle instrukcí	Vzájemnost
Individuální přístup	Variabilita lekcí	Přemostění
Sdílení	Přípravenost lektora	Spolupráce
Adaptace	Specifika práce	Míra zprostředkování
Individuální tempo	Odstranění překážek	Dodržování pravidel

#### Děti bez domácí přípravy

Zkušenosti lektorů nám dovolují detailně nahlédnout na výuku Feuersteinovy metody. Začíná to přípravou, která není v režii dětí: „protože tam není žádná jakoby domácí příprava“ (VK 102), nýbrž lektora: „tak já si to doma hlavně připravím, podívám se, kam jsme došli, řeknu si, co bych asi chtěla“ (HB 63), „když se ta stránka dobře připraví a udělá se dobrá příprava té lekce, tak mně se nestává, že by ji někdo nezvládl“ (MCH 47-48). Na samotném začátku lekce je důležité navodit správnou atmosféru: „Vezmeme stránku, úplně, úplně na samý začátek, tak si chvíli povídáme, co je nového, tak se zklidníme, vzájemně se na sebe naladíme“ (VH 23-24), „řeknu tomu dítěti jednak, jak se měl, jestli se něco dělo, vo čem bych měla vědět, co by třeba ta hodina byla kvůli tomu znepokojená“ (HB 64-65). Poté, co je vytvořena otevřená pracovní atmosféra, přijde na řadu opakování: „Snažím se s dětmi zopakovat vlastně to, co už jim ten instrument dal v té předchozí straně“ (VK 40-41), „vycházíme většinou z toho, kde jsme skončili“ (VK 40), „je důležitý, aby to mělo vlastně furt tu návaznost“ (HB 52-53), „potom si řekneme, co jsme se naučili za ty minulé hodiny, o co šlo“ (HB 65-66). Bariéry nastávají ve chvíli, kdy dítě: „je problém, když ten žák onemocní, ale tak se to tam musí dokončit nebo dodělat někdy jindy“ (MCH 51-52) nebo lektor „aby se tam ztrácelo co nejméně času, a když tam potom přijde velká nemoc, to já si myslím, že to jako v rámci školy to je hodně těžký“ (HB 53-54) onemocní.

Pro lektory je důležité sledovat a podporovat dítě v plnění úkolů: „Sledovat, hlavně sledovat je při práci a hledat důvody, proč pracujou zrovna tímto způsobem“ (LO 28). „Snažím se ho spíš vést k tomu, že někdy nejde ani o to splnění úkolu, ale jako o tu cestu“ (VK 64). Lektori při práci kladou důraz rovněž na: „laskavý přístup. Na klidné tempo. Na to, že tam děti mají dost času se rozmyslet“ (MCH 20-21). „Na individuální přístup, na to, abych

*ošetřovala to, co dítě konkrétně potřebuje*“ (VH 19). Rovněž je důležité stanovit si taktiku: *„vytvoříme společně nějakou strategii toho, jak se bude pracovat“* (VH 26). Lektor 2 vidí specifika práce s FIE následujícím způsobem: *„Takže u těch dětí se snažím držet tu linii, aby nebyly zatěžovány zbytečnostmi, a určitě respektuju jejich tempo, což je strašně důležitý i takovou tu vstřícnost, že nic není špatně, jenom si vysvětlit jak k tomu kdo došel“* (LO 34-36).

Dětem s poruchami učení a chování prospívá i absence hodnocení na lekcích FIE: *„není tam žádné hodnocení“* (MCH 20-21), odměnou jsou příjemné pocity: *„Najednou zažívají, že i při řešení velmi obtížných logických nebo matematických úloh, může člověk zažívat příjemné pocity“* (MCH 63-64).

#### 4.7.2 Kategorie: Didaktika lekcí

Kategorie Didaktika výuky se zabývá postupy a organizačními formami lekcí s aplikací Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Uvedená kategorie byla naplněna následujícími kódy:

Nenáročnost pomůcek	Časové požadavky	Co s prázdninami
Dobrovolnost	Finanční stránka	Požadavek prostoru
Hledání ideálního počtu	Individualita ve skupině	Nesourodost skupiny
Vyčleněná hodina	Význam pro malé skupiny	Boj s časem
Kdy individuální výuku	Mimoškolní aktivita	Nízká absence
Rozmístění ke spolupráci	Preference dětí	Předmět Instrumenty

Metoda instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina se dá realizovat skupinovou i individuální výukou. Dotazovaní respondenti využívají při své práci obou forem výuky. Ve skupinách se může vyskytnout značná nesourodost, tudíž se lektor může rozhodnout pro individuální práci: *„takže to bylo jakoby obtížná skupina, kde každý dítě mělo jinou diagnózu, tak jsem si nakonec vozkoušela, jestli vůbec je možný v tady tý skupině někoho víst“* (HB 26-27). V tomto případě se nakonec skupinová práce neosvědčila, protože *„někdo byl rychlejší, někdo byl pomalejší, tak to sladit na to tak, jak se učíme na kurzu, tak to vůbec téměř nešlo, tak jsem to musela zkusit individuálně“* (HB 31-32). Lektor 3 zpřesňuje pojem individuálně následujícím způsobem: *„nakonec jsem to musela dělat, i když to probíhalo skupinově, ale většinou to byla potom individuální práce“* (HB 27-28). Lektor 2

však tvrdí, že: „oni zase nemají rádi, když by byly samostatně“ (LO 29). Zatímco Lektor 1: „ve škole individuální používám jenom, když prostě třeba některý dítě nestihne, nebo prostě vůbec nezvládá, tak si ho vezmu zvlášť, ale jinak pracujeme ve skupině“ (VK 32-33). Pokud má dítě problémy se splněním úkolu v instrumentu, volí individuální práci i Lektor 2: „začnu s ním pracovat jakoby víc individuálně“ (LO 46), dodává i průběh: „V tu chvíli nechám tu třídu pracovat, nebo tu skupinku pracovat samostatně, přisednu si k němu a začnu se ptát, tak, abych zjistila, kam až došel“ (LO 46-47).

Čtyři z pěti lektorů realizují metodu FIE jako mimoškolní aktivitu: „do těch Doks, tam děti chodí spíš jakoby podle zájmu“ (VK 14-15), „na naší škole probíhá formou nepovinného kroužku“ (MCH 11), „je to tedy mimoškolní volnočasová aktivita pro děti“ (VH 124), „je to odpolední aktivita“ (LO 88). Vzhledem k vysoké pracovní pozici Lektora 1, kdy je ředitelem školy, se mu podařilo začlenit metodu FIE do školního vzdělávacího programu pod předmětem Instrumenty: „Rozhodla jsem se teda, že začlením tu výuku do vzdělávacího programu, že jsem si vyčlenila čas, je to vlastně hodina pro každou třídu“ (VK 13-14). S jinou formou začlenění do výuky má zkušenosti Lektor 2: „protože to byla soukromá škola, tak to začlenila do povinné odpolední aktivity a měli to zapsaný na vysvědčení“ (LO 13-14). Důležitým aspektem výuky FIE je však dobrovolnost: „jsou dobrovolně účastníci“ (VH 124-125), „do kterého se děti hlásí dobrovolně“ (MCH 12), „většinou tam jsou děti, že si to prostě vybraly“ (VK 17).

Co se týče potřebného technického vybavení, metoda FIE je velmi nenáročná na pomůcky: „Feuerstein je hodně nenáročný vlastně na ty pomůcky“ (VH 135). „Já potřebuji tabuli, křídlo“ (MCH 119), „stačí jenom instrumenty a tužka a guma“ (VH 18). Za důležitý považují všichni lektori prostor pro výuku: „A možná prostory. Ještě kde“ (HB 143-144) a je ho uspořádání: „vybrala jsem si speciální malou učebnu, kde jsou speciální židle a stoly do tvaru U, aby všichni žáci mohli spolu lépe spolupracovat“ (MCH 119-120). „Snažím se, aby děti seděly spolu, což se daří při tak malé skupince, protože jsou tam lavice v řadách a jsou, děti sedí proti sobě“ (VH 130-131), dále Lektor 5 dodává: „že můžou vždycky sedět spolu a já jim dovoluju, že můžou spolu i spolupracovat“ (VH 132-133). Takové štěstí na učební prostory neměl Lektor 2: „jsem nesměla ani do té školy, takže jsem učila na internátě v šíleně malé místnosti, kde děti seděly u jednoho oválného stolu a nemohly se tam vejít. Já jsem měla jenom takhle složenou tu A4 a na jednoho stejně místo nezbylo, tak ten pracoval na lednici.“ (LO 114-116)

### 4.7.3 Kategorie: Transfer FIE do výuky

V uvedené kategorii jsou umístěny kódy, které se týkají integrace Feuersteinovy metody do běžné výuky. Uděláme si představu o možnostech aplikace a způsobech, kterými je metoda instrumentálního obohacování do výuky implementována. Kategorii naplňují následující kódy:

Způsob zprostředkování	Využití instrumentů	Děti aplikují
Porozumění	Práce s chybou	Zpětná kontrola
Kladení otázek	Efektivní přenos	Využití k objasnění
Učitel lektorem	Význam aplikace	Forma posílení funkcí
Hledání nápovědy	Předmět Výchova ke zdraví	

Instrumenty nejsou vázány na předmět, tudíž se dají využít na posílení kognitivních funkcí v jakékoliv výuce: „*ty instrumenty jsou vlastně bez obsahu vztahujícího se k nějakému předmětu, tak se tam dá naopak přidat úplně všechno a dá se to velmi dobře využít*“ (VH 33-34). Přenesení Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování do výuky jiného předmětu může mít mnoho podob: „*nerealizujete celou Feuersteinovu metodu, vy z ní vybíráte pouze ten způsob toho zprostředkování*“ (MCH 36-37), „*takže třeba v zadání, aby si prostě děti opravdu všimly, co všechno tam mají, co jim vlastně napovídá a ukazuje ty kroky k tomu, aby to úspěšně zvládly*“ (VK 49-50), „*někdy se stane teda, že to zařadím jinam podle potřeby, většinou to dělám, protože zjistím třeba, že něco v látce děti nechápou a tak prostě použiju instrument na to objasnění*“ (VK 21-23).

Pokud lektor pracuje současně na pozici učitele, po absolvování kurzu se změní jeho styl výuky: „*jakmile člověk projde tím kurzem, tak už nikdy nemůže učit tak, jako dříve. Už si mnohem více uvědomuje, to zprostředkování*. (MCH 37-38) Učitel a lektor v jedné osobě častěji klade otázky, zajímá se o porozumění žáků: „*mnohem více se ptá žáků, jestli mu rozumí, jestli rozumí pojmům, které ve výuce používá a to jde napříč všemi předměty*“ (MCH 38-39). I děti používají prvky metody FIE ve výuce: „*je jasně vidět, jak děti začínají přemýšlet, jak vlastně aplikují to, co už se vlastně dozvěděly a naučily a na tom staví*“ (VK 74-75).

Kreativní Lektor 3 vytvořil nový koncept, kdy se rozhodl, za souhlasu rodičů, metodu využívat při výuce předmětu *Výchova ke zdraví*: „*když má být výchova ke zdraví, tak aby věděli, že nebudou mít k tomu učebnici, že se nebudou učit o hygieně, ale budou se učit*



*konkrétní věci, co si člověk představuje pod pojmem zdraví, ale budou děti procházet tímhle tím instrumentem“ (HB 17-19).*

Přestože jsou děti ve vzdělávacích zařízeních od útlého věku vedeni k nutnosti překontrolovat si svou práci, stále to nedělají automaticky. Díky metodě FIE můžeme ve výuce uplatňovat zpětnou kontrolu a napravovat tak deficitní kognitivní funkce: *„Tak jak si to kontrolujeme prostě v tom instrumentu, tak si to musíme zkontrolovat i v tom sešitě“ (VK 52).*

#### 4.7.4 Kategorie: Značka ideál

Do kategorie *Značka ideál* jsme zařadili kódy, které obsahují zkonkretizované představy a podněty lektorů pro ideální realizaci Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování. Uvedeme kódy, které jsou obsaženy v kategorii:

Pravidelnost především	Povzbudit a neradit	Posílení do života
Finanční dotace	Propojení s výukou	Kvalifikovaní lektori
Dostatek lektorů	Sdílení	Zprostředkování
Celoplošné pokrytí	Flexibilita lektorů	Individuální přístup
Součást vzdělávání	Ideál neexistuje	Lektor na 100%

#### Hodinové dotace

Metoda instrumentálního obohacování dosud není v českém prostředí součástí školního vzdělávacího plánu, v čemž mnozí lektori vidí značné mezery. *„Myslím si, že by měla být ta metoda zakomponovaná do školního vzdělávacího plánu. Doporučovala bych to úplně každé škole“ (VH 31-32).* *„Velmi by to prospělo prostředí škol, hlavně by to prospělo těm žákům, kdyby byla na všech školách“ (MCH 34-35).* Lektori své stanovisko ještě více specifikují u dětí s poruchami učení a chování: *„v rámci našeho školského systému byly pro tyto děti třeba umožněny ty hodiny, jako v rámci běžné výuky (MCH 29-30).* Neopomíná ani finanční stránku: *„samozřejmě bylo nějak dotováno, placeno“ (MCH 31).* Jednou z charakteristik dětí s poruchami chování je nedodržování časového harmonogramu. *„No, právě děti s poruchami chování speciálně mají velký problém s pravidelností, mají problém dodržovat jakýkoliv pravidelný rozvrh“ (MCH 123-124).* Lektori vidí pravidelnou realizaci Feuersteinovy metody jako možnou nápravu tohoto deficitu: *„myslím si, že je tam důležitá hlavně ta pravidelnost. To, že to nemá smysl, já nevím, jednou za čtrnáct dní“*

(VK 53). Svou zkušenost má i Lektor 5, jehož klientka měla rovněž potíže s dodržováním harmonogramu, bohužel s matkou na lekce pravidelně nedocházely: „*u ní bylo potřeba opravdu pravidelně každá týden docházet a pracovat, což nedělaly*“ (VH 139-140).

Vedle dostatečného časového prostoru a pravidelnosti je metodu vhodné aplikovat ve výuce jiných předmětů: „*plus teda to propojování s běžnou výukou*“ (VK 54). „*Protože bez toho, si myslím, že by to nebylo tak efektivní, takže vedu ty děti k tomu, aby si to uvědomily, to, že vlastně teďka se aplikuje ten a ten princip a je to prostě třeba při hodině matematiky nebo při českém jazyku*“ (VK 44-46). Instrumenty totiž neobsahují předmětovou podstatu, tudíž se mohou aplikovat ve výuce dalších předmětů: „*tím, jak ty instrumenty jsou vlastně bez obsahu vztahujícího se k nějakému předmětu, tak se dá naopak přidat úplně všechno a dá se to velmi dobře využít*“ (VH 33-34).

Při práci s Feuersteinovou metodou se lektori snaží o aktivizaci dítěte: „*je důležitý zachytit takový ten moment a opravdu je povzbudit spíš v tom myšlení a v té samostatné činnosti, než jim radit*“ (VK 68-69). Při hledání ideálních vzorů je stěžejní role zprostředkovatele: „*Já si myslím, že ideální vzor neexistuje, protože každé dítě reaguje jinak, každé je jedinečnej*“ (LO 37), „*vím, že to nikdy není ideální, že to musím já být flexibilní a umět si s tím jakoby poradit*“ (HB 72-73).

#### 4.7.5 Kategorie: Reflexe pokroků

V následující kategorii obracíme pozornost od vnějších předmětů k pokrokům ve vnímání, poznávání a myšlení dětí se specifickými poruchami učení a chování očima lektorů. Kategorii naplňují následující kódy:

Zklidnění	Soustředěnost	Aktivita
Zábava	Odbourání strachu	Komunikace
Sebedůvěra	Nacházení souvislostí	Organizování času
Radost	Zlepšení prospěchu	Náprava nedochvilnosti
Pozitivní myšlení	Kvalitnější paměť	Obtížná měřitelnost
Umím pozdravit	Od impulzivitu ke spolupráci	Formy evidence
Učím se učit se	Jak na problémy s rodinou	Začlenění
Orientace v prostoru	Sebereflexe	

Přestože dotazovaní lektori pracují s metodou FIE poměrně krátké časové období (nejkratší dobu pracuje s FIE Lektor 3, 9 měsíců) pozorují četné změny v chování a percepci dětí s poruchami učení a chování. Výraznou změnou je zklidnění v reakcích i při práci: „*dochází k výraznému zklidnění*“ (MCH 22-23), „*je tam vidět ten pokrok, co se týká uklidnění, že tam není takovej chaos*“ (HB 101-102), „*většinou se to projeví v takovém jakoby zklidnění a že to dítě jde pracovat jakoby samo*“ (HB 100-101). Ruku v ruce se zklidněním jde i nabytí sebedůvěry: „*Když ty děti ho absolvují tak zjistí, tak se velmi zklidní a nabudou té sebedůvěry*“ (MCH 41-42). Kupříkladu to můžeme pozorovat na příkladu dítěte s poruchou učení i chování, který nadšeně uvádí Lektor 1: „*děti, které jsou právě díky těmto poruchám naprosto neúspěšní v nějakém předmětu nebo i ve více předmětech, někdo i ve všech. Měla jsem holčičku, která prostě opravdu byla hodně špatná a v těch instrumentech byla nejlepší. Prostě jí to ohromně zvedne sebevědomí a dá to hlavně tu zprávu o tom, že si najde v životě něco, co jí bude bavit*“ (VK 55-58). Pokrok v sebedůvěře vnímá i Lektor 4: „*prostě daří se jim ta práce lépe a oni si mnohem více věří, že to řešení najdou, potom se to projeví ve všech předmětech*“ (MCH 43-44).

Pokroky se rovněž projeví v prospěchu dětí: „*Myslím si, že velmi rychle tam dochází ke zlepšení školního prospěchu*“ (VH 36), „*u toho středoškoláka, toho jednoho, to byly vyloženě známky na vysvědčení*“ (LO 53). Lektor 2 dále popisuje případ romského chlapce s poruchami učení a chování, u kterého jeho učitelka vnímala pozitivní změny: „*viděla takovej pokrok, že nechala dělat toho žáka nějaký rozdílový testy a toho vlastně nejmladšího Roma z první třídy, tak ho předali na normální základní školu*“ (LO 78-80)

Vnímání pokroků je očima lektorů velmi intuitivní. Žádný z lektorů si nevytvořil záznamové archy, kde si pravidelně zanáší informace o progresi svých klientů, zároveň to není ani jejich cílem: „*To se přiznám, že si nezaznamenávám, že to tak, tak jako mám prostě v paměti*“ (VH 55). „*To je to, co je těžce měřitelné. To je právě to, co vidím na nich při té práci, nebo mi řeknou*“ (MCH 60), dále dodává, že: „*Jako není to mým prvoplánovým cílem, nějak sledovat ty změny a nějak to měřit*“ (MCH 79). U lektorů, kteří působí v učitelské profesi na školách, se vyskytují drobnější formy evidence: „*Mám svůj arch, co děláme, tak si tam píšu, když se tam něco významného stalo, tak si to napíšu, ale jinak u toho dítěte v tom instrumentu to zakroužkuju a nadepišu si nad to, kdy to dělal, jak to dlouho dělal*“ (HB 104-106). „*Vedu si třídní knihu, kde si píši poznámky o každé hodině, o každé lekci, o každém žákovi*“ (MCH 65). Lektor 4 rovněž požádal o dobrovolné reflexe žáků, kteří se v tom daném školním roce kurzu účastnili. Výsledkem byly pozitivní ohlasy:

„Psalí, že tam vyřešili i své vlastní osobní nějaké rodinné problémy, že se naučili uspořádat si čas“ (MCH 69-70). Příjemný pocit ze zpětné vazby žáků zažil i Lektor 2: „jeden žák za mnou dokonce přišel a říkal: tak dneska ráno jsem vyšel, zabouchl dveře a teď jsem si projel seznam, rozvrh, co máme a zjistil jsem, že nemám Ruštinu, tak jsem se pro ní vrátil“. A já jsem říkala „tak to je hezký“, a on „tak to jenom díky tomu Feursteinovi, že si děláme ten rozbor těch obrazců, ten seznam, soupis, tak jsem si to tak nějak jako spojil no a teďka už celej týden jsem nic nezapomněl“ (LO 61-65). Zlepšení paměti vnímá i Lektor 3 u žáka s hyperaktivitou: „Že vo tom přemýšlí, to, co si říkáme, že mu to v tý hlavě zůstane“ (HB 114).

#### 4.7.6 Kategorie: Informační kanály

Kategorie seznamuje se způsoby, kterými komunikují lektori, jejich kolegové, vedení pracoviště, děti nebo jejich rodiče o metodě FIE. Zároveň odhaluje možnosti, jakými se může (nebo nemůže) o FIE dozvědět široká veřejnost. Do kategorie jsme umístili následující kódy:

Ochutnávkový seminář	Výchovná poradkyně	Ukázkové lekce
Rozhovory	Školní psycholožka	Nedostatek informací
Třídní schůzky	Nástěnky	Doporučení
Ředitelé škol	Letáky	Absence reklamy
Třídní učitelé	Internetové zdroje	Komunikační bariéry

Přestože stále přibývá počet proškolených lektorů, informovanost o metodě je stále nedostatečná: „Spousta lidí vůbec neví o čem to je, kde ve světě se to užívá, je to leckde běžnou součástí výuky, to je pro ně taková novinka jo, jako kdybychom objevili nový Slunce“ (LO 137-138). „Myslím si, že to příliš v povědomí lidí není a je to i tím, že se to velmi špatně vysvětluje“ (VH 99-100). To souvisí i s absencí reklamy metody FIE: „ta reklama vůbec k tý metodě pořád není“ (LO 136).

Lektor 4 o metodě informuje rodiče velmi pečlivě: „Informuji přes třídní učitele, informuji na třídních schůzkách jako výchovná poradkyně, přes školní psycholožku“ (MCH 106-107). Lektor 5 rovněž jako informační kanál s rodiči využívá třídních schůzek: „Na třídních schůzkách. Určitě“ (VK 109). Pokud se jedná o externí spolupráci, může nastat situace, kdy lektor by rád o metodě informoval rodiče na třídních schůzkách, ale učitelé mu

to neumožní.: „*přesto, že jsem to nabízela, že tam přijdu, řeknu něco rodičům, tak řekli - ne, to je odpolední aktivita - a hotovo, žádný zájem*“ (LO 87-88).

Lektoři v místech realizace kurzů FIE komunikují o metodě se svými kolegy a vedením, ideálním informačním kanálem se staly ukázkové hodiny, vzhledem k jejich pracovnímu i osobnímu zájmu: „*Řada kolegů měla taky zájem si kurz udělat. „Chodit třeba ke mně jako na lekce*“ (MCH 110-111), „*napřed jsem seznámila taky ředitelku, a ta chtěla ukázkový hodiny, a jak na to budou děti reagovat*“ (LO 92-93), „*jsem ochotná to i pro ty kolegy jakoby zprostředkovat*“ (MCH 113), „*už mě oslovujou i kolegyně třeba z ostatních škol, abych jim udělala ukázkovou hodinu*“ (VK 132-133).

Řada rodičů budoucích klientů slyší na doporučení: „*Pokud se setkám s takovým člověkem a vím, že má tenhle problém, tak mu řeknu, že ta možnost je*“ (VH 97-98), „*podle doporučení, že jim bylo prostě doporučeno, že by jim ta metoda mohla pomoci*“ (VK 15-16), „*mně to přijde, že by to bylo prima pro něj, tak těm rodičům řeknu, ať se nad tím zamyslejí*“ (HB 126). Zároveň Lektor 5 uvádí, že má v doporučování metody mezery: „*v tomhleto musím říct, že vím, že mám ještě velké nedostatky*“ (VH 98-99). Je k podivu, že děti, které už práci s metodou vyzkoušely, ji rovněž doporučují svým známým: „*od svých spolužáků nebo kamarádů se to dozvěděli, takže se přihlásili*“ (VK 18), „*dokonce jsou prostě tak nadšený, že už nakazili další, který by chtěli chodit*“ (LO 98).

#### 4.7.7 Kategorie: I rodič má své místo

V uvedené kategorii jsou umístěny kódy, které se týkají rodičů dítěte s poruchami učení a chování. Seznámíme se s aktivním i pasivním přístupem rodičů při realizaci metody FIE, uděláme si představu o kooperaci s jejich potomky a vzdělávacími institucemi. Kategorii naplňují následující kódy:

Informovaní rodiče na SŠ	Rodič nepřikáže	Delegování problémů
Zájem stoupá s poruchou	Role spolupráce	Souhlas rodičů
Důvody nespolupráce	Rodiče zprostředkují	Předávání principů práce
Nový pohled na potomka	Sblížení	Rodinná výuka
Typy nespolupracujících rodičů	Nulové zapojení	Specifika zpětné vazby

S informovaností rodičů dětí se specifickými poruchami učení a chování na střední škole je to komplikované. Na jednu stranu Lektor 4 uvádí, že „*rodiče vědí, že ta metoda, ta*

*možnost tady je, ten kroužek tady je“ (MCH 108-109), na druhou stranu zdůrazňuje, že „většina rodičů žáků s poruchami učení nebo chování vůbec neví, o čem metoda je“ (MCH 92-93) Po představení metody FIE rodičům může dojít k situaci, kdy rodič má zájem o účast potomka na kurzu, ale dítě odmítá: „Prostě to dítě nechtělo, a pokud nechce, tak se nedá nic dělat“ (MCH 100), „rodiče by měli velký zájem, ale když to dítě se zatne a řekne, že tam chodit nebude, tak nikdo na světě ho nedonutí“ (MCH 101-102). Při realizaci metody FIE je důležitá dobrovolnost.*

Pokud má dítě závažnější problémy, rodiče se o metodu více zajímají: *„A tady u toho těžšího případu maminka měla zájem a ta chtěla vidět, jak ty pracovní listy vypadají“ (MCH 91-92). Zatímco rodiče, kteří nechodí na třídní schůzky, metodu spíše ignorují: „Nemají ten vhled, nechodí už třeba ani na třídní schůzky, u těch starších žáků“ (MCH 93). Lektor 4 při realizaci metody FIE na střední škole postrádá zpětnou vazbu: „nemám ani od nich tu zpětnou vazbu, nevím, jestli doma viděli nějakou tu změnu nebo pokrok“ (MCH 94-95). Při individuální práci s dítětem zpětná vazba není výjimkou: „maminka mi hlásila už po těch nějakých pěti hodinách, že si zlepšil známky“ (VH 75-76), „ta aktivita, jak jsem měla zpětnou vazbu od rodičů, se přenesla i do školy“ (VH 54).*

Předávání principů práce je stěžejním aspektem při kooperaci s rodiči dětí s poruchami učení a chování, které se účastní kurzu FIE: *„já si myslím, že tam není důležitá jakoby spolupráce, protože tam není žádná jakoby domácí příprava, a spíš v těch principech. Třeba v tom hodnocení, jak teda jakoby hodnotit, nebo spíš nehodnotit to dítě, jak ho podporovat a v tomhle tom se jim snažím ty principy jakoby předávat“ VK (101-104). „Myslím si, že kolikrát třeba ten přehled těch rodičů o tom postupu, aby pak ty děti nesráželi, by bylo na místě“ (LO 84-85).*

Se zajímavým konceptem spolupráce rodiče a dítěte přichází Lektor 5, který se ve svém portfoliu zaměřuje na rodinnou výuku FIE, kdy rodič a dítě dochází na lekce společně. Tato forma spolupráce má své klady ve vzájemném sblížení a v novém pohledu na svého potomka: *„Měla jsem matku s dospívající dcerou, neměly spolu problém vztahový, ale byly si mnohem bližší, protože ona tu dceru najednou viděla úplně jinýma očima“ (VH 119-120), „osvědčilo se mi to i tak, že se vlastně, matka s dítětem najednou sblížili nějak jinak“ (VH 113-114). Zároveň může vést ke konfliktům: „Taky se mi stalo, že maminka, když už se chlapec zklidnil a konečně pracoval, tak ona do něj tužkou píchala, jakože já už to mám. Takže ho úplně rozhodila. Museli jsme rozbít tuhle dvojici“ (VH 112-113).*

#### 4.7.8 Kategorie: Reakce kolegů a vedení

Kategorie s názvem *Reakce kolegů a vedení* informuje o přijetí metody instrumentálního obohacování na různých pracovištích v České republice. Vyjadřuje pozitivní i negativní postoje kolegů i vedení souvisejících s realizací metody FIE. Do kategorie jsou zařazeny následující kódy:

Kolega žákem	Kladné reakce kolegů	Nezkušenost
Zájem	Kladné reakce vedení	Nedůvěra
Spřízněná bytost	Komunikace s vedením	Lhostejnost
Ochota přijímat		

Všichni lektori pracují s dětmi se specifickými poruchami učení a chování i jinými klienty na svých pracovištích, což samotné můžeme považovat za velký úspěch. Komunikace s vedením je: „dobrá, v otevřená, vstřícná“ (HB 137). Ředitel: „byl jasně pro, neměl taký žádný s tím problém“ (MCH 116). Co se týče finančních prostředků: „Když to je jako v souladu s těma prostředkama, co můžou, tak je ochotno vyjít vstříc“ (HB 138). Kolegové reagují většinou pozitivně: „No, tak určitě je to zajímavá“ (VK 115), „většinou byly ty reakce pozitivní. Nesetkala jsem se s negativní odezvou“ (MCH 111), „jakoby tomu přejou, protože si myslí, že cokoliv použijeme nebo najdeme, aby těm dětem pomohlo, tak jako nejsou proti“ (HB 130-132), jsou ochotní metodu přijímat: „Mám takovou skupinku spolužaček z vysoké školy, které zase znají mě a tak jsou ochotné to přijímat“ (VH 107-108). Přestože s tím nemají zkušenosti: „s tím nemaj zkušenost“ (HB 129). Kolegové měli rovněž zájem vyzkoušet si metodu na vlastní kůži: „Řada kolegů měla taký zájem kurz si udělat. Chodit třeba ke mně jako na lekce“ (MCH 110-111). Na druhou stranu se můžeme setkat i s nedůvěrou v metodu FIE: „brali to, jako že to je zase nějaký výmysl, nechtěli vůbec seznámení, přestože škola nabídla, že to bude učitelům platit taký“ (LO 106-107).

Lektori ve svém blízkém okolí vyhledávají spřízněnou duši, se kterou se budou moci dělit o své zkušenosti: „Mám jenom jednoho kolegu, je to psycholog, ten to školení má, tak s ním občas jako diskutuju, jaký obtíže mají ty děti, nebo co mě napadlo za vylepšení pro ty děti, nebo takovýhle, takže ten to se mnou sdílí nadšeně, ale jinak jsem se s nikým jako nespojila“ (LO 103-105), „mám jednu kolegyni, která má, a ta to pozoruje, tak s tou si to můžu jakoby dejme tomu konfrontovat“ (HB 130). „Já mám to štěstí, že vlastně lidé kolem mě tu metodu znají, takže s ní souzní“ (VH 106).

Lektor 2 se setkal s lhostejností kolegů. U jednoho žáka po určitém období systematické práce viděl výrazné pokroky, že je velmi bystrý a začala mít podezření na specifické poruchy učení: „*když jsem na to několikrát upozornila učitele, protože učitelé vůbec nechtějí spolupracovat, vůbec se nezajímají o moje poznatky. Tak jsem jednu kolegyni přesvědčila, aby ho nechali vyšetřit v pedagogické poradně a zjistili, že má snad všechny dys co existují*“ (LO 20-22). Díky iniciativě nakonec pomohla chlapci k novému přístupu i získání sebevědomí: „*Od té doby, co k tomu dostali návod, jak s ním pracovat, učitelé, tak v tu ránu šel strašně nahoru*“ (LO 23-24).

#### 4.8 Závěry výzkumu

V této části bakalářské práce odpovíme na výzkumné otázky týkající se zkušeností lektorů s využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování.

Na základě výzkumu můžeme uvést, že se lektorům v českém prostředí daří realizovat metodu FIE formou mimoškolní aktivity i integrací do výuky. Pro realizaci je stěžejní osobnost lektora, který si lekce připravuje a zároveň v roli zprostředkovatele vytváří atmosféru zklidnění. U dětí s poruchami učení a chování dávají lektoři přednost individuálnímu přístupu. S dítětem pracují individuálně i v rámci skupiny, jelikož jejich zkušenost je taková, že děti preferují skupinovou výuku. Lektoři se snaží vést lekce dle instrukcí Reuvena Feuersteina, zároveň vytváří každou hodinu na míru dětem. Lektoři, jež působí jako pedagogové ve školních institucích, projevují zřetelné úsilí o integraci metody FIE do výuky. Nejen v podobě samostatného předmětu, ale především v aplikaci principů, které se týkají zlepšení kognitivních funkcí u dětí s poruchami učení nebo chování. Z instrumentů lze vybrat části, které aplikují na míru v jakémkoliv vyučovacím předmětu a pomáhají tak dětem s poruchami učení nebo chování k pochopení probírané látky. Lektoři využívají nejvíce práci s chybou, nápovědu nebo zpětnou kontrolu. Představy lektorů o ideální realizaci Feuersteinovy metody se doplňují, pro lektory je u dětí se specifickými poruchami chování důležitá především pravidelnost, jelikož považují oblast dodržování časového rozvrhu u těchto dětí za deficitní.

Z analýzy rozhovorů s lektory metody FIE vyplynulo, že u dětí se specifickými poruchami učení nebo chování vnímají změny v projevech kognitivních funkcí již po velmi krátkém časovém horizontu práce s metodou. Zároveň vyšlo najevo, že si nevedou podrobné a pravidelné záznamy těchto pokroků v záznamových arších, dávají přednost zapamato-



vání. Vnímané pokroky u dětí s poruchami učení a chování se dělí v podstatě do dvou kategorií, na měkké a tvrdé dovednosti. Z měkkých dovedností pozorují lektoři zlepšení ve spolupráci, komunikaci, dochvilnosti nebo ve zdravení, kdy dítě začalo zdravit po vstupu do místnosti, což před započnutím práce s metodou nedělalo. Z tvrdých dovedností je to pak zlepšení školního prospěchu. Lektoři pozorují změny v soustředění a sebedůvěře dětí. Očima lektorů metoda pomohla k inkluzi žáků se specifickými poruchami učení a chování, jelikož dala dítěti prostor projevit své schopnosti i inteligenci a zažít tak úspěch u svých spolužáků. Přestože lektoři uvádějí četné pokroky u dětí se specifickými poruchami učení a chování, jejich měřitelnost je velmi obtížná. Existuje spousta faktorů, které dítě ovlivňují, proto se nedá s jistotou tvrdit, že změny v kognitivních funkcích souvisí pouze s absolvováním lekcí Feuersteinovy metody.

Z výzkumu vyplynulo, že spolupráce s rodiči probíhá opravdu různorodě. Ve školách lektoři komunikují skrze třídní schůzky, kde představí metodu a vyzývají rodiče k podepsání souhlasu pro práci s metodou FIE. Pro lektory spolupráce s rodiči často souvisí s informováním o domácí přípravě jejich dětí. Vzhledem k tomu, že od dětí není v rámci metody FIE požadována žádná domácí příprava, lektoři nabývají dojmu, že kooperace s rodiči postrádá na významu. Na druhou stranu by lektoři rádi předávali rodičům principy práce, na jejichž základě mohou podporovat dítě v získaných dovednostech v mimoškolním prostředí. Tyto principy by lektoři mohli předávat skrze četné informační kanály, které, jak bylo zjištěno, dosud plnohodnotně nevyužívají. Z analýzy rozhovorů dále vyplynulo, že rodiče dětí s poruchami učení nebo chování se zajímají o nové možnosti v reedukaci více než rodiče dětí bez těchto poruch. Ze zkušeností lektorů se ukázalo, že přímá spolupráce rodiče a dítěte při lekcích metody FIE představuje další možnosti v rodinné terapii. Lektoři však musí vhodně pracovat s konflikty, které mohou během práce vyplynout na povrch.

Z výzkumu můžeme odvodit, že názory a postoje kolegů jsou dvojího typu, záleží na jejich zainteresovanosti a množství získaných informací o metodě. V případě, že mají o metodě více vědomostí nebo přímo absolvovali kurz FIE, rádi sdílí s lektory informace a mají zájem konfrontovat s nimi jejich práci. Lektoři vyjádřili potřebu komunikačního partnera tohoto typu. V případě, že se o metodu přímo nezajímají, jsou ochotni ji respektovat. Názory vedení pracovišť jsou kladné, lektoři však musí být velmi iniciativní a trpěliví. Přestože metoda není náročná na pomůcky, vyžaduje uvolnění finančních prostředků, kdy vedení pracoviště musí zvážit, zda je pro tuto činnost uvolní. Externí lektoři se dostávají do nároč-

nější situace v případě, že pozorují pokroky u dítěte navštěvující jejich kurz FIE, ale učitelé nenaslouchají jejich poznatkům. S takovými typy učitelů je komunikace velmi obtížná a ve výsledku je to na úkor dítěte.

#### 4.9 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků výzkumu navrhuje v této kapitole několik doporučení pro práci s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení a chování při aplikaci Feuersteinovy metody.

Zjistili jsme, že potíže s pravidelností jsou hlavním problémem u dětí s poruchami chování. Feuersteinova metoda je založena na pravidelnosti, pokud však dítě s touto poruchou není schopno v předem stanovený čas docházet na určité místo, není možná náprava tohoto deficitu. V tomto případě navrhuje integrovat metodu FIE do běžné výuky, jelikož na mimoškolní aktivitu dítě s poruchou chování nemusí pravidelně docházet.

Druhý náš návrh se týká evidence pokroků u dětí se specifickými poruchami učení. Pro děti s tímto typem poruch je velmi důležité zažít úspěch ve školní aktivitě, při které nejsou znevýhodněny oproti jiným spolužákům kvůli čtení či psaní. Úspěch tohoto typu upevňuje jejich sebevědomí, což se v důsledku projevuje i na jejich postavení v kolektivu. Navrhujeme, aby si dítě s poruchou učení vytvořilo sebereflexivní deník, kde si bude zaznamenávat své pokroky a úspěchy při práci s FIE. Na konci každé lekce si napíše krátký úryvek nebo jen větu o tom, co se mu v dané lekci povedlo. Pro větší motivaci mu do deníku napíše jednou za čas zpětnou vazbu lektor. Ovšem nikoliv v podobě hodnocení, ale spíše povzbuzení.

Při výzkumu se otevřel jeden značný problém, a to je nedostatečná informovanost o metodě FIE nejen ze strany rodičů dětí s poruchami učení nebo chování, ale i odborné veřejnosti. Navrhujeme systematickou propagaci Feuersteinovy metody nejprve prostřednictvím konferencí, kde se o této tématice může dozvědět odborná veřejnost, poté letáčky v pedagogicko-psychologických poradnách a na školách, pro větší informovanost rodičů. Dalším komunikačním nástrojem může být kvalitní PR nebo publikace i v méně odborných časopisech. Vzhledem k praktickému zaměření metody, by bylo rovněž vhodné rozšířit ochutnávkové semináře a nabízet je pro zájemce ze strany rodičů zdarma.

## ZÁVĚR

S počtem přibývajících dětí s poruchami učení a chování přibývají i inovativní metody k jejich reedukaci. U metody Reuvena Feuersteina vidíme možnost, jak rozvíjet jejich potenciál a napravovat konkrétní deficitní funkce. Přestože je metoda instrumentálního obohacování v českém prostředí stále ještě v začátcích, rostoucí počet vyškolených lektorů vyjadřuje zainteresovanost a brzké rozšíření na další pracoviště po celé České republice. Ať už se jedná o školní instituce, občanská sdružení nebo pedagogicko-psychologické poradny.

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat zkušenosti s využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování na různých pracovištích v České republice z pohledu lektorů této metody. V praktické části předkládané práce bylo tohoto cíle dosaženo, protože byla zvolena adekvátní metoda sběru dat i metoda kvalitativní analýzy dat.

Z výsledků je zřejmé, že lektori realizují Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování s dětmi se specifickými poruchami učení a chování v různých formách a za rozličných podmínek. Důraz kladou na dobrovolnost a individuální přístup. U dětí pozorují značné pokroky v oblasti nápravy deficitních kognitivních funkcí.

Na základě vyhodnocených výsledků jsme navrhli tři doporučení pro práci s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení a chování při aplikaci Feuersteinovy metody v podobě způsobu realizace metody FIE u dětí s poruchami chování, motivace dětí s poruchami učení prostřednictvím sebereflexivního deníku pokroků a zvýšení informovanosti o metodě FIE prostřednictvím marketingové strategie.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BEGUM, Jahitha, 2009. *Learning experience*. New Delhi: APH Publishing Corporation. ISBN 978-81-313-0494-5.
- [2] CEROP, © 2011 – 2013. Metoda rozvoje poznávacích funkcí Reuvena Feuersteina. *Cerop.cz* online]. [cit. 2013-08-13]. Dostupné z: <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch10>
- [3] COGITO, © 2013. Metoda instrumentálního obohacení. *Centrum-cogito.cz* [online]. [cit. 2013-04-28]. Dostupné z: <http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=metoda-instrumentalniho-obohaceni&lang=cz>
- [4] COGITO, © 2013. O autorovi. *Centrum-cogito.cz* [online]. [cit. 2013-07-28]. Dostupné z: <http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=o-autorovi-fie-a-jeho-teorii&lang=cz>
- [5] COGITO, © 2013. COGITO – Centrum kognitivní edukace o. s. *Centrum-cogito.cz* [online]. [cit. 2013-07-28]. Dostupné z: <http://www.centrum-cogito.cz/>
- [6] FEUERSTEIN INSTITUTE. The method. *En.feuerstein-global.org* [online]. [cit. 2013-08-13]. Dostupné z: <http://en.feuerstein-global.org/about-the-system>
- [7] HUTYROVÁ, Miluše, 2012. *Specifika práce s jedinci s behaviorálními poruchami – využití intervenčního programu instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina pro práci se žáky s problémy v chování* [online]. [cit. 2013-08-3]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/5/4-06.pdf>
- [8] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2008. *Reedukace specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
- [9] LEBEER, Jo et al., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.
- [10] MÁLKOVÁ, Gabriela, 2009. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-585-1.
- [11] MÁLKOVÁ, Gabriela, 2008. *Umění zprostředkovaného učení. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: Togga. ISBN 978-80-87258-02-6.
- [12] MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H+H. ISBN 80-85787-27-X.

- [13] MICHALOVÁ, Zdena, 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozšířené vydání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 80-7311-021-0.
- [14] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [15] MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Přeložila Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.
- [16] PIPEKOVÁ, Jarmila et al., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.
- [17] POKORNÁ, Věra, 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 80-71781-35-5.
- [18] POKORNÁ, Věra, 2008. *O metodě* [online]. [cit. 2013-07-24]. Dostupné z: <http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>
- [19] POKORNÁ, Věra, 2012. *Reuven Feuerstein a jeho metoda instrumentálního obohacování* [online]. [cit. 2013-07-22]. Dostupné z: <http://is.jabok.cz/el/JA10/leto2012/S5101/um/obohacovani.pdf>
- [20] RUISEL, Imrich, 2000. *Základy psychologie inteligence*. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-425-7.
- [21] Rytmus o. s., © 2013. Kurz instrumentálního obohacování. *Inkluze.cz* [online]. [cit. 2013-07-28]. Dostupné z: <http://inkluzecz.cz/akce-58/kurz-instrumentalniho-obohacovani>
- [22] SELIKOWITZ, Mark, 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Přeložila Andrea CIVÍNOVÁ. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.
- [23] SERFONTEIN, Gordon, 1999. *Potíže dětí s učením a chováním*. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-315-3.
- [24] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [25] SMÉKAL, Vladimír, 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. opravené vydání. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-86598-65-9.
- [26] ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ Klára a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

- [27] UČÍME SE UČIT SE, © 2008. "Nechte mě chvíli... , já si to rozmyslím". *Ucime-se-ucit.cz* [online]. [cit. 2013-07-29]. Dostupné z: <http://www.ucime-se-ucit.cz/uvod/>
- [28] VÁŇOVÁ, Eva, 2011. *Deficity kognitivních funkcí*. Tréninkové centrum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina při Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- [29] VÁŇOVÁ, Eva, 2011. *Kognitivní mapa*. Tréninkové centrum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina při Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
- [30] ZELINKOVÁ, Olga, 1994. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-317-X.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

FIE	Feuerstein Instrumental Enrichment (Feuersteinovo instrumentální obohacování)
IE	Instrumental Enrichment (Instrumentální obohacování)
IO	Instrumentální obohacování
LPAD	Learning Potential Assessment Device (Dynamické vyšetřování)
SPU	Specifické poruchy učení
SPCH	Specifické poruchy chování
LDE	Lehká dětská encefalopatie
LMD	Lehká mozková dysfunkce
CNS	Centrální nervová soustava
ADD	Attention Deficit Disorders (Syndrom poruchy pozornosti)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
PR	Public relations (Veřejné vztahy)

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Obsahová mapa Feuersteinova díla.....	16
Obrázek 2 Feuersteinovo znázornění zkušenosti zprostředkovaného učení.....	19



**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Přehled pracovních sešitů FIE podle úrovně jejich náročnosti.....	24
Tabulka 2 Výzkumný soubor.....	42

## SEZNAM PŘÍLOH

- P I Reuven Feuerstein
- P II Ukázka základních instrumentů
- P III Otázky k rozhovorům

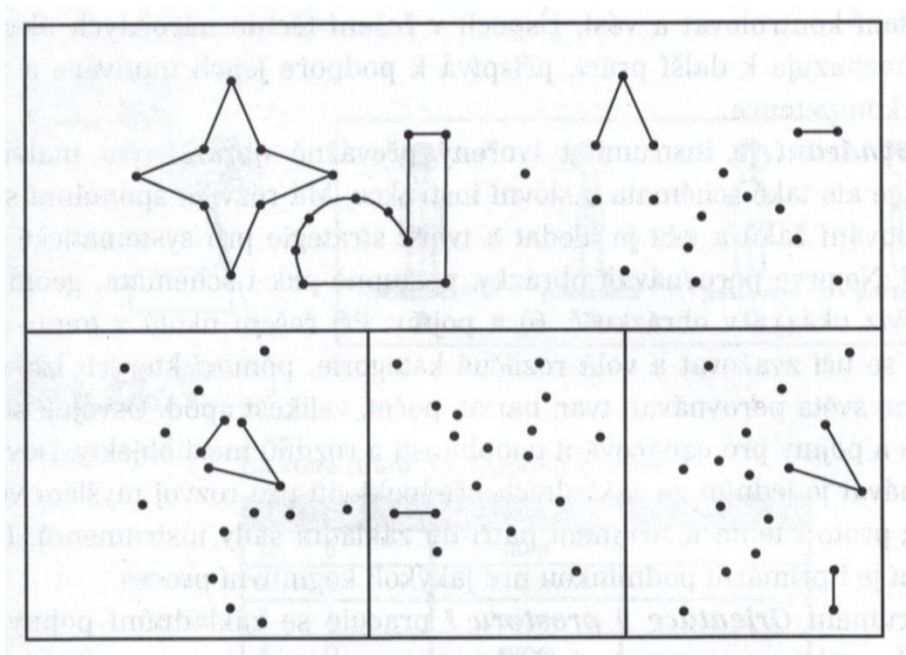
## **PŘÍLOHA P I: REUVEN FEUERSTEIN**



**Reuven Feuerstein při práci s metodou instrumentálního obohacování**

(Feuerstein Institute)

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ZÁKLADNÍCH INSTRUMENTŮ



**Instrument Uspořádání bodů**

(Málková, 2009, s. 25)


Na které straně od chlapce je předmět?


	Postavení	Předmět	Strana osoby
1.	B	dům	
2.	C	květiny	
3.	A	květiny	
4.	D	strom	
5.	C	lavice	
6.	C	strom	
7.	A	dům	
8.	D	lavice	

**Instrument Orientace v prostoru**

(Málková, 2009, s. 27)

Urči, co je společného oběma obrázkům a jaké jsou mezi nimi rozdíly.





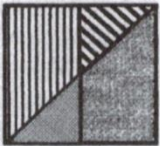
společné: \_\_\_\_\_

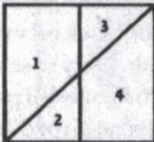
rozdílné: \_\_\_\_\_                      rozdílné: \_\_\_\_\_

### Instrument Porovnávání

(Málková, 2009, s. 26)


Vybarvi každou část různou barvou. Všechny části očíslej.

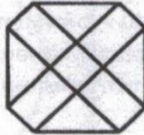




Na kolik částí je celek rozdělen? .....

---





Na kolik částí je celek rozdělen? .....

### Instrument Analytické vnímání

(Málková, 2008, s. 88)

## **PŘÍLOHA P III: OTÁZKY K ROZHOVORŮM**

### **Otázky k rozhovoru**

Dobrý den, jmenuji se Denisa Lešková, jsem studentkou Sociální pedagogiky na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a provádím výzkum pro účely své bakalářské práce. Cílem tohoto výzkumu a tedy i našeho setkání je zjistit zkušenosti s využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení a chování na různých pracovištích v České republice.

Ubezpečuji Vás o anonymitě tohoto rozhovoru, bude využit výhradně pro účely této práce.

Souhlasíte s nahráváním tohoto rozhovoru?

Máte na mě nějaké otázky ohledně průběhu rozhovoru?

-----

### Demografické otázky:

1. Mohu se Vás zeptat na Váš věk?
2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
3. Kde pracujete a na jaké pozici?
4. V jakém městě realizujete metodu FIE?

### Rozehřívací otázky:

5. Jak jste se dozvěděl/a o metodě FIE?
6. Jaký byl Váš hlavní důvod pro započnutí práce s touto metodou?
7. Jak dlouho aktivně pracujete s metodou FIE?
8. S jakými cílovými skupinami pracujete?

### Hlavní otázky:

9. Jak probíhá realizace metody FIE na Vašem pracovišti?
10. Co považujete za nezbytnou součást při realizaci metody FIE?
11. Na co kladete důraz při práci s metodou FIE u dětí s SPU a SPCH?
12. Jak probíhá Vaše standardní lekce při práci s instrumentem s dětmi s SPU a SPCH?
13. Jak by podle Vás měla probíhat ideální realizace Feuersteinovy metody s dětmi s SPU a SPCH?
14. V čem spatřujete význam metody FIE pro děti s SPU a SPCH?

15. Pokud má dítě problém se splněním úkolu daného instrumentu, jakým způsobem mu vypomáháte k jeho splnění?
16. Jaké vnímáte nejčastější pokroky dětí s SPU a SPCH pracujících s metodou FIE?  
Jak se tyto pokroky projevují?
17. Jak si zaznamenáváte pokroky dětí pracujících s metodou FIE?
18. Můžete uvést příklad, kdy jste měl/a pocit, že metoda FIE byla účinná?
19. Jakou roli hraje spolupráce s rodiči dětí s SPU a SPCH u metody FIE?
20. Jak zapojujete rodiče při práci s aplikací metody FIE u dětí s SPU a SPCH?
21. Jakým způsobem informujete rodiče a děti s SPU a SPCH o možnostech práce s metodou?
22. S jakými reakcemi svých kolegů se setkáváte při zainteresované diskuzi o metodě FIE?
23. Jaká je Vaše spolupráce s vedením pracoviště při realizaci metody FIE? Jaké podmínky Vám vytváří vedení pracoviště pro realizaci metody FIE? Jak by Vám mohlo pomoci?
24. Jaké největší překážky vnímáte při práci s metodou FIE u dětí s SPU a SPCH?
25. Jak byste zhodnotil/a Vaši dosavadní práci s metodou?