

Analýza využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání

Lenka Měrková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Lenka Měrková
Osobní číslo:	H190161
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Analýza využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek týkajících se stimulace a rozvoje intelektových schopností dítěte předškolního věku.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2019). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum.

Feuerstein, R., Falik, L. H., Feuerstein, R. S., & Bohács, K. (2017). *Myslet nahlas-mluvit nahlas: Přístup k rozvoji řeči*. Praha: Portál.

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., & Falk, L. (2010). *Beyond Smarter: Mediated Learning a the Brain 's Capacity of the Change*. New York: Teacher 's College Press.

Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.

Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 21.4. 2022

1) 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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 nahlázení 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 odevzdaním 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, utíže-li někdo 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 díla:

(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 ze 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 výdělků jím 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 přihledne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá analýzou využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání. Tato metoda je využívána v rámci široké cílové skupiny, zahrnuje snad všechny věkové kategorie a cílí na individuální potřeby jedinců. Metoda se soustředí na podporu individuálního potenciálu dětí a na jejich maximální rozvoj.

Teoretická část práce je zaměřena na sumarizování poznatků o metodě v souvislosti se specifiky kognitivního vývoje dětí předškolního věku. Praktická část se zabývá kvalitativně orientovaným výzkumem realizovaným prostřednictvím interview s učitelkami mateřských škol.

V závěru bakalářské práce jsou shrnuty výsledky analýzy využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání.

Klíčová slova: Reuven Feuerstein, metoda instrumentálního obohacování, strukturální kognitivní modifikovatelnost, kognitivní funkce, zkušenost zprostředkovaného učení, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the analysis of the use of Feuerstein's method of instrumental enrichment in preschool education. This method is used within a wide target group, it includes perhaps all age categories and goals for the individual needs of individuals. The method focuses on supporting the individual potential of children and their maximum development.

The theoretical part of the work is focused on summarizing knowledge about the method in connection with the specifics of cognitive development of preschool children. The practical part deals with qualitatively oriented research carried out through interviews with kindergarten teachers.

The conclusion of this bachelor thesis summarizes the results of the analysis of the use of Feuerstein's method of instrumental enrichment in preschool education.

Keywords: Reuven Feuerstein, Instrumental Enrichment Method, Structural Cognitive Modifiability, Cognitive function, Mediated Learning Experience, Preschool education

Mé velké poděkování patří PhDr. Beátě Deutscherové, MBA. Tímto ji velice děkuji za její cenné a podnětné rady, připomínky, ale také za její drahocenný čas, který strávila nad vedením mé bakalářské práce.

Dále děkuji všem učitelkám mateřských škol, které se zúčastnily tohoto výzkumu a umožnily mi tak zrealizovat interview. Děkuji jim za poskytnutí jejich času, zkušeností, názorů a podnětů.

V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat své rodině, přátelům, spolupracovnicím, spolužačkám a blízkým za veškerou podporu a povzbuzení po celou dobu studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU METODY INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ.....	13
1.1 HISTORICKÉ SOUVISLOSTI VZNIKU METODY	14
1.2 VÝZNAM KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ PRO ROZVOJ POTENCIÁLU DÍTĚTE	15
2 TEORIE STRUKTURÁLNĚ KOGNITIVNÍ MODIFIKOVATELNOSTI.....	19
2.1 TEORIE ZKUŠENOSTI ZPROSTŘEDKOVANÉHO UČENÍ	20
2.1.1 Kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení	22
2.2 INSTRUMENTÁLNÍ OBOHACOVÁNÍ REUVENA FEUERSTEINA	23
3.1 POHLED PIAGETA, FEUERSTEINA, VYGOTSKÉHO A JINÝCH NA VÝVOJOVÉ TEORIE.....	26
3.2 PRAKTICKÉ VYUŽITÍ METODY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	33
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	33
4.2 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	34
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	35
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	38
5.1 ZAVEDENÍ METODY FIE	38
5.1.1 Zavedení z nouze.....	38
5.1.2 Zavedení z touhy	39
5.2 PŘÍNOSY	40
5.2.1 Rozvoj individuálních schopností dětí	41
5.2.2 Seberozvoj učitele	43
5.3 ZKUŠENOSTI.....	45
5.3.1 Zkušený učitel metody FIE	46
5.3.2 Vztah školy a rodiny	47
5.3.3 Naplnění cílů RVP PV	48
5.4 NEVIDITELNÝ VÝSLEDEK – ÚSPĚCH.....	52
5.5 ZÁVĚRY Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
6 DISKUZE	58
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	64

SEZNAM OBRÁZKŮ	65
-----------------------------	-----------

ÚVOD

S Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování jsem se poprvé setkala při výběru tématu bakalářské práce. Zjistila jsem, že se jedná o stimulační program, který je využíván v rámci široké cílové skupiny, zahrnující snad všechny věkové kategorie a cílí na individuální potřeby jedinců. Metoda se soustředí na podporu individuálního potenciálu dětí a jejich maximálního rozvoje. Pro tuto metodu se hojně používá zkratka FIE, vycházející z anglického názvu metody Feuerstein Instrumental Enrichment. V této bakalářské práci je tato zkratka také využívána.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. První kapitola teoretické části je zaměřena na sumarizování poznatků o Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování v kontextu historických souvislostí, na specifika kognitivního vývoje dětí předškolního věku. Druhá kapitola předkládá základní principy teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti, teorie zkušenosti zprostředkovaného učení, její kritéria a shrnuje základní poznatky o Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování. Třetí kapitola popisuje využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání.

V praktické části práce je interpretován kvalitativně orientovaný výzkum zaměřený na analýzu Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání. Ve čtvrté kapitole byly vymezeny výzkumné otázky a cíle. Cílem bakalářské práce je analyzovat, jaké je využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání. Přiblížit tuto metodu podmínkám předškolních dětí a předškolnímu vzdělávání a zjistit její možné efektivní využití podle učitelů a učitelek mateřských škol v praxi. Výzkumu, kterému předcházela předvýzkum, byl realizován prostřednictvím interview s učitelkami mateřských škol. Získaná data byla zpracována a vyhodnocena. Pátá kapitola prezentuje výsledky výzkumu, shrnuje a formuluje závěry výzkumu. Poslední, šestá kapitola se věnuje diskuzi nad výsledky výzkumu bakalářské práce a nad aktuálními tématy současného předškolního vzdělávání ve spojitosti s tímto tématem. V závěru bakalářské práce je zhodnoceno praktické využití metody v předškolním vzdělávání v kontextu tlaku současné společnosti na výkon a na přizpůsobení se změnám.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU METODY INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ

Tato první kapitola se zabývá metodou FIE v kontextu historických souvislostí a zaměřuje se na specifika kognitivních funkcí.

„Feuersteinův program Instrumentálního obohacení (FIE) je strategií pro rozvoj kognitivních struktur učícího se jedince“ (Feuerstein, Feuerstein, Falik, & Rand, 2019, s. 25). Feuerstein vychází z předpokladu, že prostředí je důležitým a určujícím faktorem rozvoje jedince, a že jedinec je díky aktivně modifikujícímu přístupu schopen se přizpůsobit prostředí.

Záměrem tohoto programu je změnit, modifikovat spíše jedince než prostředí, a to tak, že mu poskytneme potřebné podmínky a prostředky, které umožní úspěšnou adaptaci na prostředí, případně na změnu. Opakem tohoto modifikujícího, aktivního přístupu je přístup pasivní. Cílem pasivního přístupu je změnit podmínky prostředí tak, aby odpovídaly požadovaným úrovním výkonů jedinců se specifickými potřebami.

Tento program obohacuje a rozšiřuje kognitivní strategie jedinců, napravuje deficitní kognitivní funkce. Deficitní kognitivní funkce jsou ty funkce, které jsou odpovědné za opožděný nebo narušený kognitivní vývoj. Napomáhá odhalovat možnosti, potenciál i úroveň kognitivních funkcí. Zjišťuje deficitní procesy, které mohou stát jedinci v cestě za efektivním rozvojem a učením. Program neučí jednotlivé strategie a postupy, ale vede již předškolní děti k tomu, aby si uměly jednotlivé strategie samy vymyslet, zdůvodnit, ověřit, případně změnit. Pomáhá dítěti rozvíjet vlastní způsob myšlení, vědomě si osvojit myšlenkové operace a vztahy tolik potřebné pro kreativní a kritické myšlení, které je důležité pro dosažení úspěchu a úspěšný život v dnešní společnosti.

Mottem celé metody je: *„Nechte mě chvílku ... Já si to rozmyslím!“* (Feuerstein et al., 2019, s. 203). Každému dítěti je dopřáno tolik času, kolik potřebuje. Dítěti je předáván pocit kompetence. Děti se neporovnávají, nesoutěží.

Cílem metody je poskytnout dítěti dostatečné intenzivní zprostředkované učení, díky kterému je možné *„... usnadnit vývoj a akcelarovat potenciál. Pokud se objeví zřetelné známky rizika ve vývoji, můžeme a musíme předcházet tomuto riziku a něco proti tomu udělat. Dokonce, i když toto riziko již ovlivnilo schopnosti jedince, poskytují programy nutnou a dostatečnou intenzitu zprostředkování, aby se napravily nebo vybudovaly nezbytné*

funkce. Děti s normálním vývojem můžeme účinněji stimulovat a dosáhnout vyšší úrovně jejich schopností, čímž podpoříme jejich vývoj.“ (Feuerstein et al., 2019, s. 332)

1.1 Historické souvislosti vzniku metody

Reuven Feuerstein (1921-2014) byl učitel, psycholog a autor teorií strukturální kognitivní modifikovatelnosti (SCM), zkušenosti zprostředkovaného učení (MLE) a programu FIE. Po druhé světové válce Feuerstein pracoval s dětmi, které přežily holocaust a přicházely do Izraele z utečeneckých táborů, později pracoval i s dětmi imigrantů.

Ukázalo se, že i tyto děti byly poznamenány prostředím, které následně mělo vliv na rozvoj jejich kognitivních dovedností. Feuerstein chtěl těmto dětem pomoci a podpořit je, aby získaly vzdělání a radost ze života. Klasické vzdělávací a diagnostické metody nepředpokládaly takové mimořádné a specifické podmínky a nedokázaly objektivně posoudit schopnosti těchto dětí. V praktickém životě, poznamenaném nelehkou situací, dokázaly děti obstát, ale jejich školní výsledky neodpovídaly úrovni dětí klasického evropského vzdělávání. Z tohoto důvodu se Feuerstein rozhodl pracovat nejprve na metodě, která nezjišťuje mentální výkony jedince, ale schopnost se učit.

„...Během vyšetření se sleduje každá změna v kognitivních výkonech, která nastala během zprostředkovaného nácviku. Svou metodu dynamického vyšetření nazval Learning Propensity (dříve Potential) Assesment Device (LPAD) – postup pro vyšetření schopnosti se učit. Předpokladem této vyšetřovací metody bylo zjistit, které kognitivní funkce se podílejí na učení v nejširším slova smyslu.“ (Pokorná, 2010, s. 122)

V této souvislosti používá pojem modifikovat a výsledky svých prací shrnul v teorii strukturální kognitivní modifikovatelnost.

Feuersteinova práce nad touto teorií započala už v době jeho studií v Evropě. Feuerstein studoval v Ženevě u Jeana Piageta a Andrého Reya, navštěvoval přednášky Karla Jasperse a Carla Gustava Junga. *„...Prof. L.J.Cronbach řekl o jeho práci, že změnila tvář moderní psychologie“* (Feuerstein, Falik, Feuerstein, & Bohács, 2017, s. 183).

Feuerstein založil celosvětově známý výzkumný institut Hadassa-WIZO-Canada Research Institute, později se tento institut přejmenoval na International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP-Mezinárodní centrum pro zvýšení učebních schopností) v Jeruzalémě a v současnosti se jmenuje Feuersteinův institut (Feuerstein Institute). Tento institut propojuje výzkum, proces výuky, školící činnosti i klientské poradenství.

Feuersteinovy programy jsou používány po celém světě a byly přeloženy do více než sedmnácti jazyků (Feuerstein et al., 2017).

1.2 Význam kognitivních funkcí pro rozvoj potenciálu dítěte

Kognitivní funkce jsou jednou z hlavních oblastí lidské psychiky. Prostřednictvím kognitivních funkcí člověk vnímá svět kolem sebe, jedná, reaguje.

Kognitivní funkce jako nutné předpoklady myšlení jsou:

- „*mentální podmínky nezbytné pro existenci mentálních operací a jakékoliv funkce chování.*“
- „*definovány jako podmínky, za nichž se mentální operace vyskytují*“ (Feuerstein et al., 2019, s. 134).

Kognitivní funkce vyvíjející se v závislosti na fyziologickém zrání a zajištění zprostředkovaného učení Feuerstein et al. (2019) rozděluje do pěti základních oblastí růstu:

1. Ne zcela rozvinuté kognitivní funkce
2. Kognitivní funkce rozvinuté, ale projevující se nevhodným způsobem
3. Kognitivní funkce rozvinuté, ale projevující se s obtížemi nebo nedostatečně při mentální činnosti (ve fázi vstupu, zpracování, výstupu)
4. Kognitivní funkce rozvinuté zcela nedávno, křehké, málo procvičené
5. Kognitivní funkce projevující se přiměřeným způsobem v prostředí a v úkolech, s nimiž je dítě konfrontováno.

Proces myšlení (Lucká, B., & Chadimová, L. et al., 2019) probíhá ve třech fázích kognitivních funkcí:

- **Fáze vstup – input** může obsahovat tyto kognitivní funkce a deficity:

Nejasné a povrchní vnímání – dítě si všímá jen náhodných nebo zkreslených charakteristik informací.

Orientace v čase a prostoru – neplánované, impulsivní a nesystematicky zaměřené chování při zvládnutí úkolů. Dítě si neví rady, jak úkol uchopit, čím začít, jakou zvolit strategii, jak si úkol naplánovat. Složitě vztahy mezi daty – dítě nezná příslušné označení předmětů, událostí, vztahů (v čase a prostoru) nebo jejich obsah není na odpovídající úrovni (omezená slovní zásoba). Relativita pojmů spojených s časem (včera, dnes, zítra, nyní, loni atp.) – dítě

nechápe koncept času, myslí a orientuje se jen teď a nyní. Prostorové pojmy (před, za, na, pod, vedle atp.).

Uchovat stálost, neměnnost – pozorné sledování věcí, osob a jevů v kontextu stálosti a změny. Dítě si neuvědomuje podstatné a nepodstatné rysy objektu.

Přesné a výstižné vyhledávání dat – dítě se spokojí s nápadnými nebo náhodnými informacemi, ze kterých pak vyvodí závěry. Jasně, stručně, přesné a jednoduché vymezení a shromažďování dat je zásadní a důležité nejen ve fázi vstupu, ale ovlivní i následnou fázi zpracovávání dat.

Současné využití dvou nebo více zdrojů informací – nedostatečná schopnost dítěte vnímat více důležitých informací současně, koordinovaně – propojeně. Sociální kontext – vnímání reality z více úhlů pohledu (vývojová psychologie – egocentrické vnímání reality v předškolním věku).

Systematické vyhledávání informací – systém a struktura, způsob sběru dat může být jakýkoli, důležité je, aby byl po celou vstupní fázi respektován.

Označování, pojmenování – řeč je nástrojem myšlení. Díky dostatečné slovní zásobě je dítě schopné nejen mluvit, ale hlavně je schopné rozumět, porozumět a pochopit, o čem se mluví.

- **Fáze zpracování – elaborace**

Tato fáze reprezentuje myšlení. Zpracovávají se signály, podněty a probíhá pochopení vztahů mezi nimi.

Neschopnost pochopit existenci problému – dítě nedokáže s danými informacemi pracovat, neví jak, je bezradné.

Neschopnost rozlišovat důležitá a nedůležitá data – dítě nedokáže vybírat významné znaky.

Spontánní (přirozené) porovnávání – povrchní zpracování informací, dítě nemá potřebu porovnávat (zúžené pole potřeb, nedostatek zkušeností), nepotřebuje sledovat podobnosti, anebo má pocit, že úkol nezvládne.

Úzké mentální pole – dítě nepocítilo potřebu rozšířit své zájmy, anebo nemělo příležitost.

Oslabená nebo deficitní potřeba seskupovat podněty – epizodické uchopení reality. Dítě seskupuje předměty a vytváří vztahy mezi nimi, určuje počet, četnost, pořadí, vlastnosti předmětů a vztahů. Opakováním se proces zvnitřňuje a zautomatizuje.

Vytvářet virtuální vztahy – vědomé a záměrné propojování a vytváření vztahů mezi vztahy, opakováním se tato funkce stává zautomatizovanou.

Potřeba logického zdůvodnění – dítě se spokojí s výsledkem řešení úkolu, aniž by uvažovalo o jeho správnosti. „*Správná a vyčerpávající operace myšlenkového procesu je závislá na základním pochopení, že pokud je svět racionální, může být organizován, můžeme mu porozumět, a dokonce ho i kontrolovat*“ (Feuerstein et al., 2019, s. 164).

Zvnitřněné chování – Zprostředkovatel podporuje dítě, aby rekonstruovalo minulé zkušenosti, aktivně zažívalo a prožívalo již dříve získané zkušenosti a představy.

Plánování – tato funkce v sobě zahrnuje schopnost rozdělit si úkol do kroků, uvědomit si cíl, případně cíle jednotlivých kroků, vytvářet si tak představy o budoucí činnosti.

Epizodické vnímání reality – děti, které prožily kulturní deprivaci reagují pasivně až negativně na existenci problému. Je třeba těmto dětem pomoci změnit podstatu jejich zkušenosti z negativní na pozitivní, zpřetrhat spojení mezi omezeními a zábranami a pasivní přístup modifikovat na aktivní.

- **Fáze výstup – output**

Egocentrické způsoby komunikace – dítě se vyjadřuje pouze omezenými způsoby komunikace (preferuje určitý druh komunikace – verbálně, neverbálně, kreslení, vlastní jazyk atp.), nemůže se uskutečnit jasná a vzájemná komunikace.

„*Egocentričnost je charakterizována neodlišením sebe sama. Je to zásadně zcela rané stadium vývoje dítěte a může se projevit i u dospělých. Typickým projevem egocentričnosti je, že se jedinec nesnaží vyjádřit sebe sama způsobem jasným a pochopitelným druhým, protože nevnímá ostatní jako odlišné od sebe sama.*“ (Feuerstein et al., 2019, s. 171)

„*Egocentričnost se překoná sociálními a kognitivními zkušenostmi a vystavením dítěte zprostředkování.*“ ... „*Zprostředkovatel musí poukázat na význam chování dítěte k ostatním a vysvětlit důsledky alternativní způsoby odpovědi*“ (Feuerstein et al., 2019, s. 171-172).

Zablokování (zahrazení) – zprostředkovatel by měl vést dítě k plánování, vytváření strategií, jak danou situaci vyřešit a jak efektivně propojit emoce a kognici.

Odpovědi pokusem a omylem – vést dítě k tomu, aby se vyhýbalo impulzivnímu jednání bez rozmyslu, naučit se stanovovat cíle, uvědomovat si vztahy mezi odpověďmi a výsledky své práce.

Vizuální přenos – důležitá fáze propojení vstupu a výstupu. Problém může být způsoben nedostatečným nebo deficitním senzomotorickým aparátem nebo mentálním polem. Rozvoj vizuálního přenosu úzce souvisí s rozvojem metakognitivního systému dítěte. (Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., & Falk, L., 2010)

Celý tento program je, jak už bylo uvedeno výše, spojen s pojmem „metakognice“. Jedná se vlastně o „přemýšlení o přemýšlení“ a v tomto duchu je zprostředkováván učiteli a učitelkami dětem v předškolním vzdělávání. (Valenta, Morávková Krejčová, Hutýrová & Baptie, 2020)

2 TEORIE STRUKTURÁLNĚ KOGNITIVNÍ MODIFIKOVATELNOSTI

Tato kapitola předkládá základní principy teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti, teorie zkušenosti zprostředkovaného učení a její kritéria. Poslední podkapitola shrnuje základní poznatky o Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování.

Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti vychází z předpokladu, že kognitivní schopnosti jsou modifikovatelné (Valenta et al., 2020) a že vycházejí ze tří zdrojů úvah.

- Člověk je výsledkem trojí ontogeneze – biologické, sociální a kulturní, což se odráží v teorii zkušenosti zprostředkovaného učení (MLE).
- Náhled na způsob chování člověka jako na stav, který je modifikovatelný.
- Lidský mozek je jedním z nejvíce modifikovatelných orgánů (Feuerstein et al., 2019).

V polovině minulého století se předpokládalo, že není možné vyvolat strukturální změny v neurofyziologické oblasti mozku. *„Oficiální pohled tvrdil, že mozek je nejstálejší a nejorganizovanější z lidských orgánů a že schopnosti mozku jsou převážně výsledkem genetických a vývojových procesů“* (Feuerstein et al., 2019, s. 42).

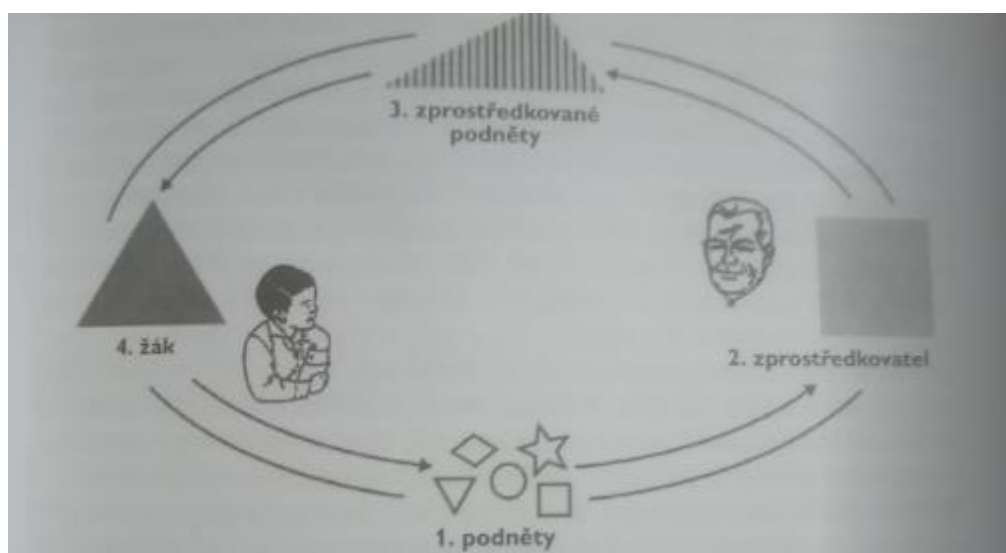
Můžeme pozorovat proces zhoršování funkčnosti mozku ať už s věkem, či zapříčiněním nějaké poruchy a snad nikdo s tímto faktem nepolemizuje. Opačný proces, náprava a zdokonalení mozkových funkcí, není tak lehce přijímán, naopak po dlouhá léta byl zatracován.

Teorie zkušenosti zprostředkovaného učení (MLE) *„...vyvolává změny, které nejsou dosažitelné, pokud se postupuje podle konvenčních metod učení a nápravy“* (Feuerstein et al., 2019, s. 68).

Tyto změny jsou možné jen za předpokladu, že věříme v modifikovatelnost. Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti vyžaduje analytický přístup k inteligenci i ke kognitivním funkcím. *„...Analytický přístup určuje funkční hledisko a záměr intervence umožňující změnu (modifikaci) výkonu, který je pokládán za projev inteligence“* (Feuerstein et al., 2019, s. 132).

2.1 Teorie zkušenosti zprostředkovaného učení

Teorie zkušenosti zprostředkovaného učení je nedílnou součástí Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování a úzce souvisí s teorií strukturální kognitivní modifikovatelnosti.



Obrázek 1 Proces zprostředkování (Feuerstein et al., 2019, s. 77)

Dle Feuersteina (2019) je hlavním záměrem zprostředkování (vzdělávání) změna celkové kognitivní struktury jedinců docílená změnou z pasivního na aktivní způsob učení, „...zprostředkování se musí stát zdrojem zkušenosti“ (Feuerstein et al., 2019, s. 77). Feuerstein konstatuje, že k procesu zprostředkování je třeba uzavření smyčky zprostředkování, které je znázorněno na obrázku č. 1.

A to lze jen za předpokladu, že partneři (dítě, zprostředkovatel, podnět, zprostředkovaný podnět) se vzájemně integračním způsobem ovlivňují. Podnět – „...svět předmětů a událostí, které působí na jedince“ (Feuerstein et al., 2019, s. 70) a zprostředkovatel – učitel, rodič, prarodič, sourozenec atp. „...vybírání, zvyšuje pozornost a zaměřuje ji na určitou vlastnost a dalšími způsoby organizuje svět podnětů žáka, podle jasného účelu a cílů, aby zvýšil a zefektivnil schopnosti žáka. Zprostředkovatel vybírá podněty, které jsou nejvhodnější pro jeho záměry, a pak je přizpůsobuje, filtruje a naplňuje; jejich objevení se a zmizení je uspořádáno tak, aby jim žák byl vystaven podle jasně stanovených a přímo vyjádřených cílů.“ (Feuerstein et al., 2019, s. 80)

A díky tomuto zvolenému postupu a procesu a za pomoci zprostředkovaných podnětů – podněty vhodné pro záměry zprostředkovatele, žák – dítě, student, posluchač reaguje interakcí a je realizována smyčka zprostředkování.

Příklad:

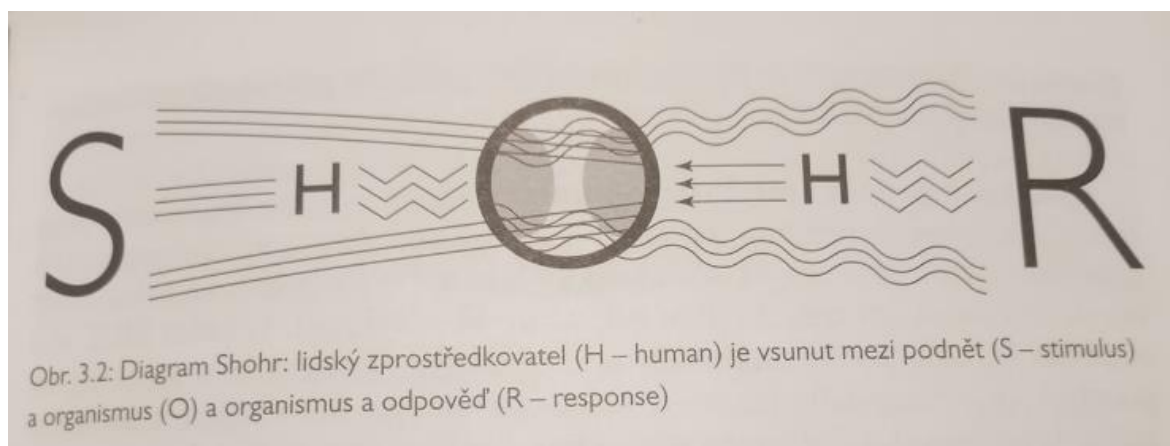
„Babička se svým asi čtyřletým vnoučkem stála na chodníku a čekala na změnu světelného signálu, aby mohli přejít ulici. Babička sledovala dění a hovořila k dítěti: „Podívej se na semafor. Jaká barva tam svítí? Podívej se na auta...Vidíš, už zastavují. Proč zastavila? Podívej se na auta, která se ještě pohybují. Proč i ta zastavila? Jaká je barva světla, na které se dívají řidiči, kteří zastavili svá auta? Abychom mohli přejít ulici...Na jakou barvu se musí změnit světlo, abychom mohli přejít?umožnila mu, aby odpovídal, opakoval to, co sledoval, používal jazyk a otázky, které byly obohaceny novými termíny, přilákala jeho pozornost, povzbuzovala ho k tomu, aby přemýšlel o možnostech, hodnotila jeho pozorování.“ (Feuerstein et al., 2019, s. 71)

Feuerstein vychází z behavioristů (S – stimul, R – reakce) a z Piageta. Piaget přidal k interakci ještě jednu složku O – organismus. S – O – R. Organismus, dítě, které prochází procesem učení je tak vystavováno dvěma typům situací.

Prvním typem situace je přímé učení, které bezprostředně nepředpokládá zprostředkovanou interakci jinými osobami a na myšlení dítěte tak působí „jen učební materiál“.

Druhou situací je zprostředkované učení, které díky promyšlené struktuře, cíleně a záměrně působí na rozvoj kognitivních funkcí dětí, ale i sociálně emočních dovedností. V průběhu tohoto procesu zprostředkovatel aktivně vstupuje mezi dítě a prostředí, mění podněty, podmínky a prostředí tak, že některé zvýrazní, vynechá, či upraví. Dítě se tak za pomoci zprostředkovaného učení a v procesu strukturální kognitivní modifikace učí přizpůsobovat se daným změnám, výzvám, situacím, podmínkám, (pozoruje, popisuje, objasňuje, rozlišuje, vybírá, prozkoumává, analyzuje, navrhuje, porovnává, sestavuje, plánuje, navrhuje, interpretuje, určuje atp.).

„Aby se odehrálo přímé učení, musí být žák připraven a ochotný přijmout podněty přítomné v prostředí. Musí existovat přímý kontakt s podněty, aby alespoň na počátku vznikla tendence k vytváření kognitivních struktur. Úroveň potřeb, dovedností, schopnost reagovat a ostatní vlastnosti musí být přítomny na straně žáka, aby se úspěšně učil z přímého vystavení podnětům.“ (Feuerstein et al., 2019, s. 80)



Obrázek 2 Diagram Shohr (Feuerstein et al., 2019, s. 81)

Zkušenost zprostředkovaného učení (MLE) „...se vztahuje ke způsobu, ve kterém jsou podněty, vyskytující se v prostředí, proměněny nositelem zprostředkování, ...“ (Feuerstein et al., 2019, s. 80) a zahrnuje dvě funkce. První funkcí je dítěti zprostředkovat zkušenosti a znalosti, které dítě nezažilo, nebo nezažije přímým vystavením stimulu (důležitý vliv kulturního přenosu). Druhá spočívá v předávání strategií, stylů učení a způsobů efektivního řešení problémů. Cílem zkušenosti zprostředkovaného učení je naučit jedince (dítě) potřebným strategiím, sebedůvěře, optimismu, efektivnímu učení se, a to tak, aby se stal (stalo) sám (samo) sobě zprostředkovatelem.

2.1.1 Kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení

Mezi základní parametry zkušenosti zprostředkovaného učení patří záměrnost, vzájemnost a zprostředkování přesahu. Dále se tato teorie zaměřuje na zprostředkování smyslu, významu, situační nebo upevňující parametry. (Feuerstein et al., 2010)

Záměrnost a vzájemnost – důležité je vyvolat zájem v dítěti o vzájemnou interakci, dítě se tak stává otevřenější k okolnímu podnětnému prostředí, aktivním tady a teď, zprostředkovatel musí být flexibilní, přesný, jasný a srozumitelný, eliminuje impulzivitu

Zprostředkování přesahu – kvalita toho, jakým způsobem dítě prožívá bezprostřední zkušenost a následně tuto zkušenost promítá v prostoru a čase

Zprostředkování smyslu, významu – význam smyslu, optimismus a aktivní energie vycházející z potřeb a cílů dětí, odpovídá na otázky – proč a nač, které jsou základními impulzy aktivního přístupu

Situační nebo upevňující parametry – vliv různých kultur, sociálního kontextu, vývojových schopností souvisí s různorodostí kognitivních stylů

Zprostředkovatel by měl být schopen zprostředkovat dítěti následující parametry:

- Pocit kompetence.
- Jak usměrnit a kontrolovat chování.
- Sdílení.
- Individuální a psychologickou odlišnost.
- Vyhledávání, stanovení, dosažení cíle a sledovat chování, které k cíli vede.
- Náročnost – vyhledávat nové a složité.
- Vědomí, že člověk je měnící se entita (to, co existuje).
- Vyhledávání optimistických alternativ.
- Pocit sounáležitosti.
- Uvědomění.

„Na schopnost lidského organismu využívat přímé vystavení podnětům ve velmi raném stadiu vývoje mají vliv dvě základní stránky MLE: předávání informací a zprostředkované interakce. Čím dříve se s MLE začíná, tím je větší schopnost jedince nechat se modifikovat přímým vystavením podnětům a z toho vyplývající větší schopnost dalšího učení a rozvoje.“
(Feuerstein et al., 2019, s. 107)

2.2 Instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina

Program instrumentálního obohacování (instrumental enrichment, FIE) a metoda dynamického vyšetření učebního potenciálu (LPAD) vznikla díky snaze pomoci dětem využít maximálně svůj potenciál.

Instrumentální obohacování má tři úrovně – standard, basic – základní a tactile.

Úroveň standard vznikla jako první, je určena původně pro žáky od osmi let, horní hranice není uvedena. Skládá se ze čtrnácti instrumentů – cvičných sešitů.

- Uspořádání bodů
- Orientace v prostoru I

- Orientace v prostoru II
- Porovnávání
- Kategorizace
- Analytické vnímání
- Rodinné vztahy
- Vztahy v čase
- Početní řady
- Instrukce
- Ilustrace
- Vzory ze šablon
- Tranzitní relace
- Sylogismy

Dostupné z: <https://cogito-centrum.cz/objednat-instrumenty>

Druhá v pořadí vznikala taktilní úroveň – úprava instrumentů pro zvláštní populace – byla vytvořena pro děti nevidomé.

Pro děti od dva a půl až tří let vznikla třetí úroveň basic – základní, horní hranice není stanovena a je využívána i seniory a adolescenty.

Metoda byla později upravena pro děti se specifickými potřebami (mentální, smyslové postižení, později i pro děti s poruchou pozornosti a syndromem ADHD a ADD).

Dnes je metoda instrumentálního obohacování využívána pro nadané děti, žáky s poruchami učení, studenty, připravující se na důležité zkoušky (maturita, přijímací zkoušky...), managery, osoby s poškozením mozku (Huntingtonova choroba ...), s duševními problémy (depresivní, neurotické, úzkostné stavy ...), vězně a jiné.

Metoda je založena na principu papír, tužka a skládá se z instrumentů = pracovních listů. Cílem není vyplnit pracovní list, ale samotný proces, který probíhá při zpracovávání úkolu. Při tomto procesu dochází k vzájemnému modifikování díky aktivní zkušenosti zprostředkovaného učení. Metoda klade vysoké nároky na zprostředkovatele. Základní kurz pro zprostředkovatele této metody je v rozsahu 80 hod. Kurz je sebezkušenostní a má podobu

terapeutického výcviku. Každá úroveň metody má několik kurzů. Tyto kurzy organizují tréninková centra po celém světě. V České republice to jsou centra: www.centrum-cogito.cz (České Budějovice) a www.atc-feuerstein.cz (Praha). Více na: www.icelp.info (Jeruzalém).

Hlavní cíle metody:

- Zvýšit modifikovatelnost organismu.
- Podporovat nezávislost, samostatnost, kreativitu, samostatnost.
- Rozvíjet celoživotní učení každého jedince.

Dílčí cíle:

- Provádět nápravu deficitních kognitivních funkcí.
- Osvojit si základní pojmy, názvy, slovník, operace a vztahy.
- Vytvořit vnitřní motivace rozvojem návyků.
- Naučit se kritickému vhledu do problému a reflektovat i vlastní myšlení.
- Vyvolat vnitřní motivaci.
- Přetvořit roli jedince s nízkými výkony z pasivního příjemce, který jen reprodukuje informace na aktivního původce nových informací. (Feuerstein et al., 2019)

Feuerstein uvádí, že program může být využíván při individuální i skupinové terapii, v homogenních i heterogenních skupinách. Může být efektivně využíván jako prevence a předcházení vzniku problémů při učení (poruchy soustředění, pozornosti, specifické poruchy učení a chování, poruchy v komunikaci), při podpůrných opatřeních, při podpoře akcelerace vývoje.

3 VYUŽITÍ FEUERSTEINOVY METODY INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Tato třetí kapitola popisuje využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání v návaznosti na vývojové teorie a specifika dětí předškolního věku.

3.1 Pohled Piageta, Feuersteina, Vygotského a jiných na vývojové teorie

Dle Piagetovy teorie je kognitivní vývoj dětí výsledkem propojení zrání a zkušeností, které probíhá spontánně, a toto má učitel respektovat. Feuerstein nesouhlasil s Piagetem v zásadní otázce vývojové psychologie.

Feuerstein zjistil, že důležitým prvkem pro smysluplné předávání informací je zprostředkování. Klade důraz na interakci mezi lidmi, tuto interakci pojmenoval jako zkušenost zprostředkovaného učení. Vyžaduje záměrnost, dostatečně hlubokou a smysluplnou „..., *aby se jedinec chtěl přeformovat jinak, prostřednictvím přenosu na další generace*“ (Feuerstein et al., 2019, s. 77).

Helus (2018) zmiňuje hlavní myšlenky Jeana Piageta, že děti již od kojeneckého období „... *jsou zvědavými aktéry objevujícími svět okolo sebe*“ (Helus, 2018, s. 115).

A že každé dítě objevuje svět svým vlastním způsobem. Tento způsob „... *je třeba pochopit a respektovat*:

- *že dítě si vytváří kognitivní – poznávací schémata, dovolující elementární, základní porozumění*
- *že díky procesům asimilace chápe pomocí již zažitých schémat nové informace, které přináší manipulace s objekty v jeho okolí*
- *že díky procesům akomodace tato schémata posléze mění, když už nevyhovují, vytváří si schémata nová, lépe dopovídající rozšiřujícímu se okruhu různorodých poznatků*“ (Helus, 2018, s. 115).

Šmelová (2018) uvádí, že pro tyto dva protikladné procesy charakterizující adaptaci je podstatné „...*nalézt rovnováhu mezi skutečností, s níž se děti setkávají ve svém okolí, a tím, co jejich poznávací procesy a struktury do tohoto střetu přinášejí, a současně mezi kognitivními schopnostmi*“ (Šmelová, 2018, s. 51).

Jestliže nové pojmy a vjemy zapadnou do již existujících zkušeností dítěte, dochází k procesu asimilace, a dítě se učí. V procesu akomodace se dítě přizpůsobuje, zatímco v procesu asimilace aktivně působí na své okolní prostředí.

Šmelová (2018, s 73) uvádí příklad:

„Daneček (2) je s maminkou na procházce, při níž potkají několik známých na procházce se svými psy, kteří se od sebe odlišují rasou, barvou, velikostí apod. Chlapec používá pojmu pejsek pro vše, co je chlupaté, štěká, má ocásek atd. Daneček zůstává ve stavu rovnováhy.“

Proces akomodace představuje situaci, kdy nové pojmy a vjemy nezapadnou do již existujících zkušeností. Dítě je nuceno se přizpůsobit tlaku okolí, dochází k vnitřnímu konfliktu a k vytvoření nového vjemu, pojmu, zkušenosti.

Příklad:

„Daneček (2), jak jsme si uvedli, viděl různé rasy psů. Do svého schématu musí asimilovat nové informace. Všichni psi nejsou stejní.“

Daneček (2) je s rodiči na návštěvě u známých, kteří mají zvířata (pejska, kočku a králíčka). Chlapec se ptá maminky, zda to jsou pejsci. maminka chlapci vysvětlí, že to jsou různá zvířata: pejsek, kočička, králíček“ (Šmelová, 2018, s. 51).

Oba procesy posouvají úroveň kognitivních funkcí a dochází ke zrání.

Každé dítě prochází čtyřmi vývojovými stadii vývoje myšlení (dle Piageta) v závislosti se zrání mozku. Kognitivní procesy – vnímání, paměť, pozornost, myšlení, řeč a učení pracují, zdokonalují a vyvíjejí se propojeně.

- Stadium senzomotorické (od narození do 2 let)

Na základě sensorických (smyslových) a motorických (pohybových) zkušeností a jejich koordinací se dítě postupně orientuje ve světě. Odlišuje sebe od ostatních věcí, lidí a objektů, Uvědomuje si sebe jako aktéra, začíná jednat záměrně a uvědomí si stálost objektu, i když objekt aktuálně nelze ochutnat, vidět, slyšet, ohmatat.

- Stadium předoperační (od 2 let do 6-7 let)

Dítě se učí aktivně užívat jazyk. Rozvíjí poznávací procesy (orientace v prostoru, čase, v množství), procesy související se sebeprosazení („já sám“, „já chci“). Sebepojetí probíhá v tomto věku ruku v ruce s pojmem socializace. Dítě pojmenovává lidi, zvířata, věci,

předměty. Vše třídí, porovnává, uspořádává, a to na základě jednoho rysu na základě jednoho kritéria (počet, tvar, barva, rozdíly, ...). Představy a fantazie dítěti mnohdy napomáhají k pochopení reality (pohádky, imaginace, ožívování neživých předmětů). Myšlení je intuitivní, úzce souvisí s pocity a bezprostředními dojmy (modrá je pro kluky, sukně pro holky). Je egocentrické značně ovlivněné situací, citové. Názory druhých nedokáže pochopit, poslouchat, porovnávat. Dítě žije tady a teď (presentismus a topismus).

Respektovat daný výrok, pravidlo (herní, bezpečnostní, hygienické ...) má tendenci jen v daném okamžiku. Projevuje se hravě, aktivně, zvědavě, typické otázky „proč?“

Ptáček a Kuželová (2013, s. 34) charakterizují myšlení předškolních dětí pomocí pojmů:

- *„egocentrismus – dítě ulpívá při svých soudech na subjektivním pohledu;*
- *fenomenismus – dítě je fixováno na nějakou představu reality a odmítá ji opustit, důraz na zjevnou podobu světa, magičnost, kdy děti interpretují kauzální souvislosti pomocí fantazie a nadpřirozena;*
- *magičnost – interpretace světa je zjednodušována fantazií;*
- *absolutismus – dítě je přesvědčeno, že každé tvrzení je konečné;*
- *animismus – tzn. ožívování, přičítání života neživému;*
- *antropomorfismus – tedy polidšťování (Ta židle mě shodila dolů, ta je zlá.)“*

Jakým způsobem uvažují předškolní děti zpracovával i Gardner (2018). Popisuje Piagetův zájem o chyby, kterých se děti dopouští při řešení inteligenčních testů a došel k názoru, že: *„... podstatné není, zda je odpověď dětí správná, ale jakým způsobem dítě uvažuje. Nejlépe to můžeme vidět, zaměříme-li se na východiska a myšlenkové řetězce. Které děti vedly k mylným závěrům. Objevem není skutečnost, že většina čtyřletých dětí vidí větší podobnost mezi kladivem a hřebíkem než mezi kladivem a šroubovákem, ale zjištění, že dítě má odlišné pojetí podobnosti, které místo zařazování předmětů do stejné hierarchické kategorie (mezi nástroje) vyjadřuje jejich fyzickou blízkost (kladivo se vyskytuje poblíž hřebíků)“* (Gardner, 2018, s. 51-52).

- Stadium konkrétních operací (od 7 let do 12 let)

Dítě logicky myslí, přemýšlí o věcech, jevech a událostech a dochází k tzv.: *„...myšlenkovému pochopení stálosti předmětu“* (Helus, 2018, s. 116).

Dítě: „*Chápe stálost počtu v šesti letech, množství v sedmi letech a hmotnosti v devíti letech. Třídí předměty podle různých vlastností a dokáže je seřadit podle jedné vlastnosti, například velikosti*“ (Ptáček & Kuželová, 2013, s. 27).

- Stadium formálních operací (od 12 let a více)

„*Dítě dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a systematicky testovat hypotézy. Zabývá se abstrakcí, budoucností a ideologickými problémy*“ (Ptáček & Kuželová, 2013, s. 27).

Lev Semjonovič Vygotskij také nesouhlasil s Piagetem v otázce daných vývojových stadiích a tvrdil, že: „*existují činitelé otevírající před myšlením nové vývojové možnosti; pochopitelně, že jen do určité míry – ale i to může mít značný význam*“ (Helus, 2018, s. 117). Helus (2018) ve své publikaci uvádí, že Vygotskij kladl důraz na následující činitele:

- Kulturní nástroje – rozvíjí myšlení dětí zejména za pomoci řeči, jako nástroje pro dorozumívání, manipulaci s hračkami, předměty denní potřeby
- Interiorizace – zvnitřnění vztahů – otázky, odpovědi, rozhovory (vnitřní řeč)
- Zóna nejbližšího vývoje – dospělý nabízí dítěti i aktivity, které jdou za aktuální vývoj dítěte a vstřícným a nápomocným způsobem, tak dospělý dokáže vyvolat u dítěte kladnou odezvu na danou „náročnější“ aktivitu a dítě tak posune o vývojový krok dále.

Šmelová (2018) apeluje na důležité aspekty související s prací Vygotského, zvláště v souvislosti s rolí učitele mateřské školy. Vygotskij podobně jako Feuerstein ve své teorii zdůrazňuje důležitost vlivu prostředí, a tím tedy i důležitost role učitelky jako zprostředkovatele vzdělávání, učení.

„*Na rozdíl od Piageta, u něhož vývoj probíhá zejména „zevnitř ven“ prostřednictvím zrání. Vygotskij tvrdí, že kognitivní vývoj postupuje „zvenčí dovnitř“, prostřednictvím internalizace, tj. vstřebáváním znalostí z kontextu. Dětské učení ve většině probíhá prostřednictvím interakce s prostředím, které svým charakterem předurčuje, co si dítě zvnitřní.*“ (Šmelová, 2018, s. 52)

Příklad:

„*Hanička jede s maminkou v tramvaji, maminka má holčičku na klíně. V průběhu jízdy se děvčátko postaví k oknu a chce se dívat. Maminka děvčátko napomene nařídí mu, aby si sedlo.*

Příkazem matka přerušila možnost učení.

V jiném případě maminka Haničky vysvětluje, aby se posadila, neboť by mohla upadnout a ublížit si.“ (Šmelová, 2018, s. 52)

V druhém případě jsou již prostřednictvím interakce dítěte s prostředím (seznámení se s možností nebezpečí, změna chování dítěte) vytvořeny podmínky pro učení. Tato situace se vztahuje k zóně nejbližšího vývoje. Tato teorie rozděluje úrovně kognitivních schopností dítěte do tří zón.

- Dovednosti, které již dítě zvládlo.
- Zóna nejbližšího vývoje – Dovednosti, které se dítě začíná učit a zvládne s dopomocí.
- Dovednosti, které jsou za hranicí současných možností dítěte.

Sledováním a pozorováním dítěte, zjišťováním, jakým způsobem dítě uvažuje a posuzováním úrovně kognitivních schopností dítěte v dynamickém prostředí a na základě znalostí zóny nejbližšího vývoje dítěte rozvíjí učitel, zprostředkovatel učení, vzdělávání potenciál dítěte v souladu s jeho možnostmi. V souladu s touto teorií se učitel, zprostředkovatel učení, vzdělávání zamýšlí i nad strategiemi, postupem a způsobem, který dítě použilo, nad chybami, které se vynořily, nad schopností se soustředit apod.

Z hlediska důležitosti role učitele, jako zprostředkovatele učení považuje Šmelová (2018) za důležité zmínit zkušenostní učení Rogerse. Toto učení, podobně jako Teorie zprostředkovaného učení (MLE) vychází z předpokladu, že při učení je třeba vědomě vycházet z vlastní zkušenosti, aktivně si uvědomovat činnosti, zkušenosti i výsledky učení a toto vše přenést a dokázat uplatnit aktivně v praktických situacích a v životě při řešení problémů. Učitel jako zprostředkovatel by se měl držet následujících podmínek:

- Oboustranná důvěra ve vztahu učitel – třída, jednotlivé děti, pozitivní klima.
- Podporovat děti při volbě a ujasnění si svých cílů, priorit, záměrů a úmyslů.
- Pomáhat dětem uskutečňovat jejich záměry, úspěchy proměňovat v motivační energii.
- Být poradcem, zprostředkovatelem, odborníkem.
- Aktivně se účastnit kolektivního učení, spolupracovat, sdílet myšlenky a nápady.
- Být schopný dětem naslouchat.
- Poskytnout dětem svobodu (dle možností).

3.2 Praktické využití metody v předškolním vzdělávání

Využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání se otevírají nedožité možnosti. Využít něco nového, alternativního. Ze získaných informací vytěžit maximum. Uvědomit si způsoby, strategie a úroveň kognitivních procesů a dovedností jak u dětí, tak u samotných učitelů.

Tento proces nazývaný mnohdy jako „přemýšlení o přemýšlení“ klade důraz na to, aby dítě vědělo proč, jak a kvůli čemu se danou věc učí. Hlavním nástrojem jsou instrumenty – pracovní listy, nad kterými za pomoci metody rozhovoru a formou zprostředkovaného učení, probíhá stimulace kognitivního rozvoje dítěte, který umožňuje školní, osobnostní a sociální růst. V rámci tohoto procesu se děti, a nejen ony, naučí učit se a myslet. Tato laskavá, nehodnotící metoda spočívající v objevení schopností se učit, je spojená s vnitřní motivací a vírou ve vlastní celoživotní vzdělávání, dokáže flexibilně reagovat na požadavky rychle se měnící dnešní doby a společnosti.

Pokud se učitel či učitelka rozhodne zavést tuto metodu do předškolního vzdělávání, musí nejprve absolvovat základní kurz FIE standard a poté FIE basic určený pro předškolní děti. Ceny kurzů se pohybují okolo 10 000 Kč, časový rozsah deset až čtrnáct dní. Kurzy pořádají dvě autorizovaná tréninková centra metody profesora Feuersteina, jedno je v Praze (Eva Váňová, <https://www.atc-feuerstein.cz/>) a druhé v Českých Budějovicích (Věra Pokorná, <https://cogito-centrum.cz/>). Materiály, které každý účastník kurzu dostává v průběhu kurzu podléhají licenci, nesmí se množit ani jinak předávat dál. Možná i kvůli tomu, je tato metoda tak trochu zahalena do tajemného hávu a rozkrýt její tajemství se podaří, až po absolvování kurzu. Tento přístup také zaručuje kvalitní a odborné zprostředkování metody. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování je zážitkovou metodou založenou na osobní zkušenosti a jinakosti každého z nás. Z tohoto pohledu by její rozšiřování ani nebylo možné pojmout jinak.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické části práce byl nejprve vymezen hlavní cíl výzkumu. Spolu s hlavním výzkumným cílem byly stanoveny tři cíle dílčí a výzkumné otázky, hlavní i dílčí. Poté byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, interview. Výzkumník se dále zaměřil na získání dat a informací. Získaná data byla následně zpracována. Samotnému výzkumu předcházelo studium odborné literatury.

4.1 Vymezení výzkumných cílů a metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem této práce je analyzovat, jaké je praktické využití metody FIE v předškolním vzdělávání podle učitelek mateřských škol.

Dílčí cíle:

- Popsat, jaké motivy vedou učitelky mateřských škol k zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání.
- Zjistit, jaký přínos spatřují učitelky mateřských škol v zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání.
- Zjistit, jakou zkušenost mají učitelky mateřských škol s metodou FIE.

V souvislosti se stanovenými cíli práce byly formulovány následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké je praktické využití metody FIE v předškolním vzdělávání podle učitelek mateřských škol?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké motivy vedou učitelky mateřských škol k zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání?
- Jaký přínos spatřují učitelky mateřských škol v zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání?
- Jakou zkušenost mají učitelky mateřských škol s metodou FIE?

4.2 Zpracování získaných dat

Výzkum měl kvalitativní charakter. Zaměřil se na získání dat a informací souvisejících s oblastmi, které byly vymezeny dílčími cíli a na jejich následnou analýzu. Výzkumnou metodou bylo interview, konkrétně se jednalo o polostrukturovaný rozhovor. Struktura rozhovoru vycházela z předem připraveného seznamu otázek a témat (Škvaříček & Šed'ová, 2007).

Rozhovor byl předem domluvený na základě telefonátu, či e-mailové korespondence. Délka jednoho rozhovoru byla zpravidla 50 minut. Design rozhovoru byl následující:

- Úvodní část – představení, ujištění o anonymitě, požádání o souhlas k participaci na výzkumu a o souhlas s nahráváním rozhovoru
- Ústřední část – povídání o zkušenostech, dojmech, názorech a zážitcích participantek na dané téma, předkládání otázek v závislosti na struktuře polostrukturovaného rozhovoru
- Závěrečná část – ujasnění si případných některých nejasností, či podrobnější prodiskutování detailnějších specifik, zdůraznění principu anonymity, objasnění kdy, jak a kde bude výzkumná zpráva zveřejněna, poděkování za účast ve výzkumu.

Rozhovory byly nahrány na diktafon. Nahrané rozhovory byly následně doslovně přepsány. Přepisy obsahují i stylistické nesprávnosti, případně nespisovné tvary. Data získaná transkripcí rozhovorů byla v souvislosti s výzkumnými otázkami podrobena analýze.

V rámci výzkumného šetření za pomoci metody otevřeného kódování, která byla realizovaná pomocí techniky papír tužka, byly vytvořeny kategorie a subkategorie. Průběh tohoto procesu byl řízen návodnými otázkami tvořící analýzu:

- Co, kdo, jak, kdy, kde, proč, kvůli čemu, pomocí čeho?

Snahou bylo, dodržet odstup, vystihnout to podstatné, rozhodující a to, co se objevovalo v datech. Odpovědi byly srovnávány, porovnávány a na základě tohoto procesu byly vytvořeny kódy. Od kódování proces pokračoval přes kategorizaci dat. Byly vytvořeny čtyři kategorie, 7 subkategorií. Původní data byla opakovaně pročitána, znovu kódována, upravována, srovnávána z důvodu hledání propojení a souvislostí mezi kategoriemi,

subkategoriemi a kódy. Z fáze otevřeného kódování přes axiální kódování přešel proces do fáze selektivního kódování (Hendl, 2005).

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo v podzimních měsících roku 2021. Součástí výzkumu byl i předvýzkum, který probíhal na pomezí krajů Zlínského, Jihomoravského a Olomouckého v měsíci dubnu 2021. Cílem tohoto předvýzkumu bylo, zjistit povědomí o této metodě mezi učiteli a učitelkami mateřských škol ve Zlínském kraji a jeho okolí. Z výsledků tohoto předvýzkumu bylo zjištěno jen velmi malé povědomí o metodě FIE ve Zlínském kraji, a proto jsem oslovila mateřské školy napříč republikou. Na základě kontaktů uvedených na stránkách Autorizovaného tréninkového centra metod prof. Feuersteina (ATC), webových stránek mateřských škol a osobních doporučení následovalo oslovení čtyř mateřských škol. Jednalo se o mateřské školy ve Středočeském, Ústeckém, Libereckém, Jihomoravském kraji, Pátá mateřská škola, zapojená do tohoto výzkumu, se nachází ve Zlínském kraji.

Po zaslání úvodního e-mailu, telefonickém připomenutí, upřesnění či přesměrování z vedení mateřských škol na jednotlivé učitele a učitelky, následovala dohoda na konkrétních termínech osobní, případně on-line schůzky. Dva rozhovory proběhly v prostorách mateřské školy. Čtyři rozhovory z důvodu epidemiologických opatření, a také z důvodu nemalé vzdálenosti, proběhly formou on-line, přes skype, či telefonicky.

Základním kritériem pro výběr výzkumného vzorku byla zkušenost učitelů a učitelek s metodou FIE. Zda dané školy pracují metodou FIE bylo ověřováno na webových stránkách škol, a zároveň tak i informace týkající se typu mateřské školy, zda se jedná o státní nebo soukromou mateřskou školu, o organizační strukturu školy, o počtu tříd a počtu dětí apod. Tyto informace vedly k většímu porozumění nasbíraným datům a výsledkům výzkumného šetření. Rozhovory byly následně doslovně přepsány. Přepisy obsahují stylistické nesprávnosti, případně nespisovné tvary. Data získaná transkripcí rozhovorů a následnou analýzou byla v souvislosti s výzkumnými otázkami podrobena interpretaci a následnému vyhodnocení.

Výběr výzkumného vzorku probíhal záměrným výběrem, jehož hlavním kritériem byla jakákoli zkušenost učitelů a učitelek mateřských škol s metodou FIE. Jednalo se o šest učitelek mateřských škol ve věku od dvaceti pěti do padesáti let. Poloha, kapacita, zřizovatel či jiná uspořádání mateřské školy nebyly při výběru rozhodujícím faktorem. Pro výzkumné šetření byla nejdůležitější osobní zkušenost učitelů a učitelek mateřských škol

s metodou FIE a následné zprostředkování dané zkušenosti formou výpovědí, sdělení či odpovědí na otázky. Bohužel, ve výzkumném vzorku byly samé ženy, žádný muž, i když genderové rozlišení nebylo kritériem.

Učitelka 1

Učitelka 1 je cca třicetiletá, s FIE metodou teprve začíná, nebyla zatím na kurzu, ve výchovně vzdělávacím procesu metodu FIE zatím nezavádí. Má vysokoškolské vzdělání a praxi v mateřské škole cca šest let. Ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole vychází z principů Montessori pedagogiky a ze zkušeností předškolního vzdělávání mimo Českou republiku (Holandsko). Pracuje v mateřské škole umístěné na vesnici. Mateřská škola je spojená se základní školou a vedení tak spadá pod ředitelku základní školy.

Učitelka 2

Učitelka 2 má cca čtyřicet let, pracuje v mateřské škole cca dvacet let. Vystudovala střední pedagogickou školu, účastnila se několika kurzů Montessori pedagogiky. Tuto metodu ve své praxi aktivně využívá již několik let. S metodou FIE se zatím seznamuje. Pracuje v mateřské škole umístěné na vesnici. Mateřská škola je spojená se základní školou a vedení tak spadá pod ředitelku základní školy.

Učitelka 3

Učitelka 3 je ve svém věku cca padesáti let učitelkou, logopedem a speciálním pedagogem v soukromé mateřské škole. V oboru pedagogiky pracuje cca dvacet pět let. S FIE metodou má již dlouholetou praxi, cca deset let. Pracuje i jako lektorka logopedie a metody FIE. S touto metodou má bohaté zkušenosti u osob s Downovým syndromem. Učitelka má dosažené vysokoškolské vzdělání.

Učitelka 4

Učitelka 4 pracuje v mateřské škole spojené se základní školou a gymnáziem. Jedná se o školu církevní. V oboru předškolní pedagogiky pracuje cca patnáct let. S metodou FIE se seznámila před cca osmi lety. Vystudovala vysokou školu.

Učitelka 5

Učitelka 5 je mladá paní učitelka, stáří cca dvacet pět let. Pracuje v menší mateřské škole, spojené se základní školou. V mateřské škole pracuje cca pět let a s metodou FIE má malou zkušenost, cca jeden rok. Vystudovala střední pedagogickou školu.

Učitelka 6

Učitelka 6 má cca čtyřicet pět let. Pracuje v mateřské a základní škole jako učitelka předškolních dětí a v přípravné třídě. Praxi v oboru má skoro dvacet let. S metodou FIE se seznámila před cca sedmi lety. Je také logopedem. Dosažené vzdělání vysokoškolské.

Většina učitelek zapojených do tohoto výzkumného šetření působí v mateřské škole, která je sloučená se základní školou. O chodu, organizaci a programu mateřské školy, tak rozhoduje ředitelka základní a mateřské školy. V jednom případě je mateřská škola součástí spojení mateřská, základní škola a gymnázium. Jedna mateřská škola je soukromá a jedna církevní.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V následujícím textu jsem se zabývala interpretací získaných dat, jejich analýzou a zpracováním výsledků výzkumu. Zaměřila jsem se na získání odpovědí na výzkumné otázky, které jsem definovala v předcházející kapitole.

5.1 Zavedení metody FIE

Důvodů, proč se učitel, učitelka, ředitel, ředitelka rozhodne pro zavedení této metody je velké množství a mohou být různé. Rozhodnutí zavést metodu FIE do předškolního vzdělávání předchází mnoho překážek a postupů. Často uváděné motivy učitelů a učitelek pro zavedení této metody do předškolního vzdělávání zahrnují např. potřebu změnit stávající strategie, metody, zavést efektivnější formy vzdělávání, jako je kooperativní učení, činnosti podporující sociální interakci, účinnější a aktivnější zapojení dítěte do aktivit a mnoho dalších činitelů.

Poznání motivu, které vede učitele a učitelky k zavedení metody FIE je důležitou informací, jež vypovídá o smyslu, způsobu a o potřebě ředitele, ředitelky, učitele či učitelky uvědomující si nezbytnost zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání. Na začátku snahy o analýzu využití praktického využití metody FIE do předškolního vzdělávání stojí tak zkoumání motivu, důvodu, smyslu, proč vlastně metodu FIE prakticky zavést a nadále pak využívat v předškolním vzdělávání?

Helus (2018) s pojmem motiv spojuje pojem usilování. Tyto pojmy dále zpracovává pomocí definice pojmu motivace: „...jako motivaci označujeme činitele aktivizující organismus k reagování, chování, jednání vedoucímu k dosažení cíle, k uspokojení“ (Helus, 2018, s. 128). Motiv rozděluje na potřeby (základ tvoří vnitřní zdroje) a incentive neboli popudy (vnější zdroje).

5.1.1 Zavedení z nouze

Zavedení metody FIE úzce souvisí od osobnosti ředitele či ředitelky školy. Motivы, které vedou učitelky k zavedení FIE do předškolního vzdělávání jsou tak úzce propojené s motivы ředitele, případně ředitelky mateřské školy. Ačkoliv se rozhodnutí zavést tuto metodu do předškolního vzdělávání může jevit pro někoho jako bezvýznamné, motivы ovlivňující zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání mohou významně ovlivnit

následné praktické aplikování metody ve vzdělávacím procesu, postoje učitele, kvalitu jeho pracovního výkonu, pracovní místo.

Učitelky uváděly, že na metodu je upozornila paní ředitelka, a i paní ředitelka byla ta, která domlouvala kurz.

„...od naší paní ředitelky, protože je to vlastně paní ředitelka základní i mateřské školy. Na základní škole už tuto metodu používají a zdálo se jí, že by to mohlo být i pro nás zajímavé ve školce...“ Učitelka 1

„...ono to u nás ve škole dělá paní ředitelka a já, když jsem nastoupila, tak mi to nabídla jako kurz, vůbec jsem o tom nic nevěděla, jela jsem tam úplně naslepo, Jednou jsem u ní byla na hodinu, ale nebylo to z mojí iniciativy. No teď budu ve školce čtvrtý rok, takže skoro tři roky, co jsem dělala ten kurz.“ Učitelka 5

Dalším důležitým vlivem se ukázal i vliv osobní známosti ředitelky, nebo i učitelky s lektorkou kurzu, či zkušenosti kolegů a kolegyně napříč vzděláváním s touto metodou. Učitelky uváděly, že s metodou se seznámily od kolegyně. Jejich motiv k zavedení metody FIE tak byl také vnější. Na základě již dřívějších zkušeností ředitelky či kolegyně kontaktovala škola autorizované školící centrum a v podstatě bez nutnosti vyvinout osobní aktivitu či úsilí se většina učitelek seznámila s metodou a absolvovala kurz.

„...u nás na škole už byly proškolené pracovnice, které vlastně s tím FIE pracovaly, dělaly FIE standard, protože naše ředitelka biskupského gymnázia studovala s paní Evou Váňovou, která vlastně tuto metodu zaváděla v Praze, takže postupně jsme se všichni proškolovali v Praze...“ Učitelka 4

Paní Eva Váňová je trenérka lekcí FIE a vede Autorizované tréninkové centrum prof. Feuersteina v Praze (www.atc-feuerstein.cz). Druhé autorizované centrum je v Českých Budějovicích. Zde působila i paní Věra Pokorná, která jako první zavedla Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování v ČR (www.centrum-cogito.cz).

5.1.2 Zavedení z touhy

Z výzkumného šetření vyplývá, že hlavním důvodem pro zavedení FIE do předškolního vzdělávání je dle mínění učitelek touha ředitelů a ředitelek škol propojit předškolní a základní vzdělávání. Tento důvod se ukázal jako důležitý hlavně u mateřských škol, které spadají pod jedno společné vedení spolu se základní a v jednom případě i se střední školou.

„...tak se jí zdálo (paní ředitelce) jako taková dobrá návaznost by byla přes toho Feuersteina, ale když s náma o tom poprvé mluvila, tak říkala, že ona by to viděla jako metodu pro předškoláky, že bychom to jako používali...“ Učitelka 2

Zavedení z touhy učitelky uváděly v souvislosti s tlakem a potřebou se vzdělávat, a to zvláště v oboru logopedie. Učitelka 6 vypověděla svou cestu k této metodě.

„...dozvěděla jsem se o této metodě tak, že jelikož jsem logoped, tak jsem dojela na nějaký náš sněm do Prahy. A tam vlastně oni mají vždycky nějakou přednášku pro nás, pro logopedy a vlastně nám tehdy přednášela paní Váňová, a jelikož mám sama děti ve školním věku, tak mě to opravdu velmi zaujalo, ten přístup, takže to byla ta cesta. To už je tak sedm let zpátky.“ Učitelka 6

Mezi výpověďmi se lišila výpověď Učitelky 3. Ta popisovala situaci, jak ona sama tuto metodu nabídla při vstupním, pracovním pohovoru s vedením soukromé mateřské školy.

“...a když jsem se tam jela ukázat, tak jsem s sebou vezla i tu metodu. Že bych to tam mohla zkusit v soukromé školce nabídnout, že umím i něco jinýho, než logopedii. A vedení se docela nadchlo a chtělo to... a tohle byl vlastně nový prvek, nová aktivita...” Učitelka 3

Tato učitelka 3, aktuálně pracující v popisované soukromé mateřské škole, jako speciální pedagog a logoped pracuje i jako lektorka logopedie a metody FIE mimo školu. S metodou má bohaté zkušenosti u osob s Downovým syndromem.

Mezi hlavní motivy ovlivňující zavedení Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u učitelek mateřských škol převažují dle výzkumného šetření vlivy vnější – zavedení z tlaku z nouze (incentivy, popudu), konkrétně z rozhodnutí ředitele školy. Ředitele škol, případně ředitelky vede k zavedení této metody do předškolního vzdělávání vnitřní motiv, a to dle některých výpovědí učitelek mateřských škol zavedení z touhy (potřeba propojit předškolní a základní vzdělávání, v jednom případě i návaznost na střední vzdělávání). Zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání z vlivu vnitřního, tedy z potřeby u učitelek mateřských škol, se objevovalo méně často. V jednom případě se o zavedení metody do předškolního vzdělávání zasadila sama učitelka.

5.2 Přínosy

Hlavní přínosy této metody při zavedení do předškolního vzdělávání vidí učitelky ve spojitosti s cíli metody FIE a v souvislosti s rozvojem individuálních schopností dětí.

Valenta et al. (2020) uvádí, že hlavním cílem metody *„...je zvýšit schopnost lidského organismu, aby se stal modifikovatelným“* (Valenta et al., 2020, s. 135). Metoda je založena

na předávání zkušenosti, že člověk je po celý život schopen se učit a pokud nějakou dovednost nezkusí, nikdy se jí nenaučí. Víra v aktivní a pozitivní přístup je základem metody.

Kvalitní předškolní vzdělávání důsledně respektuje individuální potřeby, možnosti, schopnosti a zájmy jednotlivých dětí, dbá na diferenciaci nároků, cílů, úkolů, vzdělávací nabídky a přístupů s důrazem na rozvoj samostatnosti dítěte a jeho spolurozhodování o vlastním učení. Podstatou vzdělávacích strategií má být využití potenciálu každého dítěte, jeho stimulace, podněcování k učení a vedení k vlastnímu vzdělávacímu úsilí. (VZ ČŠI, 2021)

Využitím metod FIE může předškolní vzdělávání v oblasti komplexního rozvoje dětí, ale i v oblasti individuálních schopností dětí, získat nemalý přínos. Stejně tak velkým přínosem je využití metody pro samotné učitele a učitelky, a i pro rodiče předškolních dětí.

5.2.1 Rozvoj individuálních schopností dětí

Hlavním předpokladem tohoto programu je aktivně modifikující přístup, schopnost přizpůsobit se prostředí a možnost změny. Hlavním cílem metody je potom dle Feuersteina: „...usnadnit vývoj a akcelarovat potenciál...“ (Feuerstein et al., 2019, s. 332).

Metoda instrumentálního obohacení pracuje podle principů předpokládajících strukturování okolního světa. Každého z nás tak může obohatit v tom smyslu, že se naučíme se přizpůsobit daným okolnostem, které se neustále mění, a pro každého z nás jsou tak tyto dané okolnosti jiné v závislosti na čase i prostoru.

Průcha, Syslová a Borkovcová (2014) uvádějí, že dle závěrů z výzkumů zaměřujících se na předškolní vzdělávání, kurikulární reformu, se valná většina „...93 % respondentů domnívá, že individualizace se daří pouze částečně, respektive s obtížemi uspokojují potřeby jednotlivých dětí“ (Průcha, et al., 2014, s.138). Jako hlavní důvody se ukazují velký počet dětí ve třídách, problémy se zvládnutím některých dovedností zvláště v oblasti komunikace, sebeovládání a v sociálních vztazích, nedostatek přizpůsobení a kázně.

„...no já osobně vnímám metodu jako metodu, která je vhodná pro úplně každého... Ve školce trošku narážím na to, že třeba není to tím, že jsme soukromá školka, se snaží to propagovat jako, že to je metoda pro nadané děti. Já osobně s tím mám trochu problém,

protože já to mám opravdu postavené tak, že je to úplně pro každého, Tak to někdy tak musím jako vyrovnávat. Spíš možná sama v sobě. Ale za mě pro každého...“ Učitelka 3

„...jako upřímně bych to asi směřovala spíš k těm předškolákům, dovedu si představit, že třeba z těch emocí by mohly profitovat i mladší děti, ale upřímně bych jako třeba na ty body nespěchala, že si myslím, že ta metoda je úžasná a neviděla bych důvod to nabízet už třeba těm čtyřletým dětem. Pokud by nebyly mimořádně nadaný, tam si to dovedu představit, protože ty děti mají akcelerovaný tempo a tak dále, ale u běžného čtyřletého dítěte si myslím, že tam jsou jiné priority, než aby sedělo, sedělo a zas na zadečku, a tak předškoláci. Odklady rozhodně ano...“ Učitelka 6

„...zkoušeli jsme to i s menšíma, mám tam třeba i čtyřletou holčičku, kterou se zabývám, ale je pravda, že s nima se to pak musí opakovat, s těma čtyřletýma dětma. Mám zkušenost, že to potom zase zapomenou. Jo, když ty pěti až šesti letý děti, pro ně je to docela takový už ten trvalej poznatek...“ Učitelka 4

Učitelky napříč výzkumným vzorkem se shodly na tom, že metoda je v podmínkách předškolního vzdělávání spíše vhodná pro děti ve věku pěti až šesti let. Mladší děti potřebují lekce častěji opakovat a formu lekcí je vhodné přizpůsobit této věkové skupině. V případě dětí vyžadující specifické vzdělávací potřeby (Downův syndrom, porucha autistického spektra, mentální postižení) je doporučována individuální forma a přístup.

Dětem, u kterých je třeba posílit nebo napravit některé deficitní funkce, je tak prostřednictvím této metody poskytnuto zprostředkované učení a poskytnuto vzdělávání zohledňující specifické potřeby dětí. Za pomoci této metody se u dětí napraví, či vybudují nezbytné funkce. Ty děti, které se vyvíjí bez nutnosti specifických potřeb, ale i děti nadané, může tato metoda účinněji stimulovat, aby podpořila jejich vývoj.

Významným faktorem je uvědomění si, jak důležitá je znalost aktuální úrovně rozvoje každého jednotlivého dítěte, zejména pak u dětí nadaných, či u dětí vyžadujících specifické vzdělávací potřeby. (RVP PV, 2021)

Z Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2020/2021 vyplývá že: „... úroveň vyhodnocování individuálního vzdělávacího pokroku dítěte, je dlouhodobě nejslabším článkem při hodnocení vzdělávání. V aktuálním období neměla pedagogická diagnostika požadovanou úroveň a nepodporovala tedy žádoucím způsobem individualizaci

vzdělávání zhruba ve dvou třetinách případů (69 %). ČŠI na tento problém opakovaně upozorňuje ve Výročních zprávách, ale zlepšení zatím nebylo zaznamenáno. Ze způsobu vedení pedagogické diagnostiky je zřejmé, že se učitelky rozvoj a pokroky dětí snaží sledovat.“ (VZ ČŠI, s. 37)

„..., že někdo to vidí dřív, někdo později, že jsme prostě každý jiný a že i tomu dítěti to pomáhá i v tom kolektivu, tu radost, když potom to vyplní a najde to tam, ty obrazce, tak že to opravdu jsou spokojení a já dbám na to, aby všichni to tam našly a všichni měly ten výsledek, potom dobře, někdo dřív, někdo později...“ Učitelka 4

Metoda pracuje s myšlenkou postupného zprostředkování náročnější a náročnějších úkolů s ohledem na každého jednotlivého člena skupiny.

„...no to byl právě ten důvod, proč mě zaujala ta FIE právě tím důrazem na to individuální tempo, to je přesně to, co v běžném základním školství není a pokud naroubujeme FIE přesně na ten počet dětí šest plus, nebo deset plus, tak přesně se dostáváme do mantinelů toho základního školství, který nemá na ty děti čas, protože musí je hrnout v jednom davu, a to je přesně to, co není cílem Feuersteina...“ Učitelka 6

Jelikož je základním principem metody FIE zprostředkované učení a individuální přístup, hlavním kritériem praktického využití metody FIE v předškolním vzdělávání je, dbát na individuální potřeby jedinců, učitelů, dětí, ale i rodičů.

5.2.2 Seberozvoj učitele

Sebevzdělávání učitelů a učitelek zaštiťujících předškolní vzdělávání se jeví jako jedna ze základních podmínek určující kvalitu a úroveň vzdělávání. Učitelé a učitelky mateřských škol jsou tak prvními představiteli a představitelkami osobnostního systému školství. Předškolní vzdělávání představuje základ budoucího vzdělávacího systému každého dítěte. A paní učitelka z mateřské školy je tak první v řadě učitelů a učitelek se kterými se dítě v procesu vzdělávání setkává.

S požadavkem vysokoškolského vzdělání u učitelů a učitelek mateřských škol polemizuje v dnešní době mimo jiné i Průcha, Syslová a Borkovcová (2014). Zamýšlejí se nad závěry výzkumů, které zkoumaly názory učitelů a učitelek mateřských škol. Z těchto výzkumů vyplývá, že vysokoškolské vzdělání je přínosné, ne však nezbytně nutné pro všechny učitele a učitelky mateřských škol, „... avšak že před akademickým vysokoškolským

vzděláváním dávají jednoznačně přednost prakticky zaměřenému dalšímu vzdělávání“ (Průcha, et al., 2014, s.138). Podobný názor, nutnost a ochotu se vzdělávat v prakticky zaměřených oblastech uváděly i participantky tohoto výzkumného šetření.

Učitelky shodně uváděly, že díky absolvování kurzu si měly možnost samy na sobě vyzkoušet práci s instrumenty a zažít tak zprostředkované učení „na vlastní kůži“. Učitelky si tak projdou vlastně stejnou cestu, jakou potom provádí děti.

„...a ze začátku jsem to vůbec nechápala, co po mě chtěj. A já jsem jakoby, bavilo mě to. A pak mě nakonec bylo líto, že už je konec. Dostali jsme obrázky, povídali jsme se i, třeba ono jsou různé ty díly a musí se pokračovat, když se chybělo, tak to byl průšvih, protože jste se nenapojila na další ten díl a povídali jsme si a různě a někdy až zdlouhavě a ve finále to bylo strašně fajn, uvolníte se u toho, slovní zásoba se rozšiřuje, noví lidé, lektorka super...“

Učitelka 5

„... , že si musíte najít prostě ten čas v kuse třeba ten týden, čtrnáct dní někdo to má rozdělené, že dělá týden a týden a za delší dobu, anebo to bylo prostě jenom vlastně s víkendem volným a čtrnáct dní v kuse a je to velmi zajímavé no a hodně jsem si z toho odnesla sama pro sebe i co se týká nějaký vlastního sebepoznání a posunutí se dál nejen v profesním, ale i osobním životě. Říkám takový terapeutický kurz to byl pro mě trošičku...“

Učitelka 3

Učitel, zprostředkovatel učení, tím, že si sám projde tímto kurzem, stojí před stejnými problémy, řeší stejné instrumenty, které potom, posléze bude probírat s dětmi a dokáže se mnohem lépe přiblížit procesu myšlení konkrétního dítěte, v konkrétní situaci, nad konkrétním problémem.

„...protože tam jdete do podstaty uvažování toho dítěte a je fakt, že třeba ještě rok zpátky jsem dělala s žákem z 5. třídy už teda ten standard. A tohleco je úžasný, protože pochopíte, jak k tomu to dítě došlo, ať je nadané nebo méně nadané. A to je vlastně podstata rozkrutí. Ono třeba selhává, ale je to o přemýšlení a vlastně ne každý chce věnovat ten čas tomu přemýšlení nad tím dítětem. Proč selhává. Stojí to čas, opravdu to stojí čas...“ Učitelka 6

Zajímavý postřeh zaznamenala jedna z participantek, při návštěvách kurzu metody FIE. Zamýšlela nad cílovou skupinou, byť určitě ne záměrnou, kdo vlastně a proč navštěvuje a projevuje zájem o metodu FIE:

„...a samý ženský. Nevím, proč chlapy tam nebyli, nevím. Samý ženský, a i ženský to jako učily, ale není to nějaký ženský tohle, můžou to dělat i chlapy. Ale asi víc ženský o to jevěj zájem. A byly to různý ženský, nejen ze školství. Firmy, a tak...“ Učitelka 5

Tato výpověď je zajímavým podnětem k zamyšlení, zda opravdu je tato metoda více zastoupena v ženské populaci a pokud tomu tak je, tak proč?

Důvody pro zavedení této metody do předškolního vzdělávání a její následné přínosy vychází tedy z podstaty metody, a ta spočívá v modifikovatelnosti organismu, v podpoře rozvíjení celoživotního učení každého jedince, nezávislosti, samostatnosti, kreativitě, vnitřní motivace. Metoda provádí nápravu deficitních kognitivních funkcí, ale také podporuje akceleraci vývoje a předchází vzniku možných poruch učení. Sebevzdělávání učitelů zvláště pak v oblastech zaměřených na individualizaci vzdělávání směřující k vyrovnání nerovnoměrností, podpoře vývoje, nadání, vnitřní motivaci a samostatnosti každého dítěte, je třeba posilovat a zvyšovat tak efektivnost předškolního vzdělávání.

5.3 Zkušenosti

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2020/2021 doporučuje školám nastavit efektivnější systémy vlastního hodnocení. Toto hodnocení pravidelně vyhodnocovat a závěry systematicky využívat v zájmu celkového zkvalitňování vzdělávání. Podporovat u dětí schopnosti hodnotit sebe sama, své pokroky, odhadovat své síly a možnosti, ale také ocenit úspěch druhého. Kvalitní předškolní vzdělávání má vytvářet příležitosti pro efektivní posilování zdravého sebevědomí a k aktivnímu a postupnému přebírání vlastní zodpovědnosti za svůj osobnostní růst a úspěchy.

Na první pohled se může zdát, že práce u stolu s instrumenty je pro děti předškolního věku neadekvátní. Výpovědi učitelek se shodovaly, že první dojem související s popisem metody a pak s následnou ukázkou lekce se může lišit a mnohdy se také liší. Někdy jsou dokonce pozorovatelé až „šokováni“, co vše jsou děti schopné se naučit.

„... setkávám s názorem, že ti, kdo to vidí třeba poprvé, kdo to slyší tak, že to je náročný pro ty děti. Dokonce i inspektorka, když to viděla, řekla, Ježíši, no to už je jak ve škole. Ale pak když zjistila, jak to ty děti baví, že to mají vyplněný a že správně a že je to takový přirozený. Tak jako to kvitovala, že prostě nic proti tomu, ale byla s tím mile překvapena, a to i některý lidi, takhle reagovali. Že ty znalosti, až je to prostě šokovalo, když takhle děti věděly...“ Učitelka 4

5.3.1 Zkušený učitel metody FIE

Z výpovědi participantek je zřejmé, že zkušenosti učitelek s metodou FIE se odvíjí od osobních zkušeností v oblasti seberozvoje a mění se v závislosti na délce praxe. V tomto smyslu bylo z výpovědí zřejmé, že zkušený učitel metody FIE „...vstupuje mezi podnětnou situaci a dítě a přizpůsobí podněty jeho vývojovým potřebám...“ (Valenta et al., 2020, s. 135).

„... tam bych to možná i rozdělila, nebo spíš uchopila jako pro mě, jako toho lektora, učitele, je to o tom, jak hodně se člověk v té metodě už cítí zběhlý. A čím má víc zkušeností a praxe, tak samozřejmě pracuje líp.“ Učitelka 3

Valenta et al (2020) uvádějí, že ne každý učitel je vhodný zprostředkovatel. Zprostředkovatel metody FIE by měl „... konkrétnímu jedinci porozumět a vědět, jak jej dostat na vyšší úroveň...“ (Valenta et al., 2020, s. 135).

„...zprostředkovatel je tam strašně důležitá osoba, tím, že mám už ty zkušenosti a vím, že zpočátku jsem se taky tak nějak potýkala s tím, že to dítě mě jako tak nechápe, nebo mě chápe několik dětí, a ne všechny, takže už jsem se dopracovala a tu metodu už mám tak zpracovanou a zažitou, že opravdu teda zapojím i všechny děti a všechny děti, to časem pochopí. Ale je pravda, že se některému dítěti musíte věnovat víc, že to musíte zprostředkovávat a opakovat několikrát, někdo to hned pochopí, hned to vidí a s některýma to musíme probrat detailně a věnovat tomu opravdu víc hodin...“ Učitelka 4

Většinou je daná paní učitelka jedinou proškolenou osobou v mateřské škole s touto metodou. Což je velmi náročné po organizační stránce. V souvislosti s tímto bodem učitelka 6 uváděla že: „...viděla jsem, že ta kolegyně, která to vedla sama, tak to jde úplně ven z principů, jak by ten Feuerstein měl vypadat, protože ten obsah samozřejmě byl, ale ten výsledek. Nebo to prostě ty děti jako neměly dodělané listy, měly brutálně chyby v těch listech, prostě nedošlo tam vůbec k tomu aha momentu, protože ona byla sama na tu třídu plus teda třeba asistentka, která tam fungovala, takže skutečně takhle ne a ono je to opravdu o tom počtu...“ Učitelka 6

V případě nepřítomnosti dítěte může nastat problém:

... když někdy někdo chybí, je to někdy těžší, to vlastně nějak uchopit, protože potřebuju, aby si to dítě prožilo, to, co si prožili všichni před tím, ale ti ostatní už to mají hotové, takže tam

s tím musím nějak naložit... Takže je to takový spíš jako o mě. Umět to zorganizovat a tohle to vnímám při tom, co jsem už prošla, jako největší takovou zátěž a jako to mínus, když mám skupinu a někdo mi z ní na chvíli vypadne...“ Učitelka 3

5.3.2 Vztah školy a rodiny

Spolupráci s rodiči je velmi vhodné nasměrovat na individualizaci vzdělávání. Každé dítě do mateřské školy přichází ze svého známého prostředí, které se může a ve většině případů i liší od prostředí ostatních dětí. Každá rodina a domov každého dítěte je specifický a jiný. Očekávání rodičů od předškolního vzdělávání je různé, mnohdy se očekávání rodičů liší i v samotné rodině. Rodiny nejsou úplné, někdy o děti pečují jen matky, či otcové jako samoživitelky a samoživitelé. Jindy jsou rodiče rozvedení, někdy jsou součástí rodiny i sourozenci z dřívějších vztahů. Někdy jsou rodiče velmi mladí, jindy už ve zralejším věku. Tyto a mnoho dalších faktorů ovlivňujících vzdělávání a výchovu předškolních dětí se ukazují jako důležité, kvalitní předškolní vzdělávání s nimi musí počítat a naučit se vytvářet optimální předpoklady pro zajištění individualizovaného předškolního vzdělávání.

Výpovědi participantek napovídají, jak se propojují hlavní myšlenky metody FIE s již získanými zkušenostmi a v návaznosti na získávání zkušeností nových z hlediska vztahu školy a rodiny. Některé školy organizují pro rodiče ukázkové práce s metodou FIE.

„...udělali jsme ochutnávku. Vysvětlovali jsme jim to, aby měli nějaké povědomí, aby věděli, o co se vlastně jedná... Tak jsme to předvedli těm rodičům a byla ukázková hodina. A pak i rodiče sami si vyzkoušeli a byli překvapení, co ty děti všechno znají... Takže to, co vlastně dělaly děti, tak oni si to mohli vyzkoušet. Začínalo to tak nějak v říjnu, takže vlastně společně a rodiče měli svoje pracovní listy, a to byla zajímavá zkušenost a s rodiči jsem to pak dělala v odpoledních hodinách...“ Učitelka. 4

V době pandemie covidu probíhaly lekce FIE on-line formou a rodiče tak měli možnost nahlédnout do práce dětí nad instrumenty, ale také měli možnost sledovat práci učitelek.

„...ti rodiče viděli ty stránky, viděli, o čem se bavíme, věděli, jak se ptám, věděli, jak pracuju, takže v určitém směru jsem byla i ráda, že jsem vstoupila do toho domácího prostředí, a že tam ten rodič byl a kolikrát se stalo, že jsme ukončili práci nad stránkou a rodiče pak samy tam ještě zůstali před tou obrazovkou a na spoustu věcí se ptali a říkali, že je to je škoda, my bychom chodili samy, jako dospěláci...“ Učitelka 3

Za zmínění určitě stojí i tvrzení jedné z participantek, vycházející z úvahy a zamyšlení nad současným stavem vztahu mezi rodiči a jejich dětmi. Společné trávení volného času a předávání hodnot, postojů.

„...myslím, že je pošlou prostě k televizi nebo nehrajou si s nima. Já jsem taková výtvarně založená a ráda vyrábím. A ty děti to nebaví, prostě nebo třeba bavi, ale neuměj. Neuměj stríhat, vzít tužku. Já vím, že je to i naše, jako že je to máme učit, ale z toho domova přece jen by nějaký ty základy od těch rodičů mohly mít... Nebo třeba ty pohádky, to jsou taky blbiny, co tam dávaj v televizi. No, když jim chci pustit pohádku, to je samej bing a tady ty. No, moc pro to nejsem a právě myslím, si je to rok od roku horší, ale čím to je nevím, ale říkaj to i učitelky nahoře u nás...“ Učitelka 5

Mateřská škola je v podmínkách současného českého systému vzdělávání institucí podporující socializaci a zdravý vývoj dětí. Spolupráce rodičů s mateřskou školou a očekávání rodičů od této případné spolupráce jsou často diskutovaná témata. Význam spolupráce mateřské školy s rodinou je důležitý zvláště z důvodu podpory psychické odolnosti předškolních dětí.

Z pohledu vývojové psychologie je období předškolního věku velmi významné a vstup do mateřské školy je důležitým mezníkem v životě každého dítěte. Očekávání rodičů od mateřské školy jsou různá a mohou se radikálně lišit. Škála očekávání je v širokém rozmezí – od extrémně přehnaných až po v podstatě nulové. Právě kvalitní předškolní vzdělávání je klíčové pro odstranění překážek dětí ohrožených školním neúspěchem z důvodu sociálního znevýhodnění. Vzdělávací systém v ČR vykazuje již řadu let (dle výsledků mezinárodních studií PISA 2000) závislost úspěchu dětí na jejich rodinném zázemí. Rodinné zázemí zásadním způsobem ovlivňuje školní úspěšnost dětí a ukazuje se, že má-li být práce učitelů v mateřských školách efektivní, je třeba v otázkách výchovy a vzdělávání rozvíjet i vzájemnou spolupráci a podporu mezi učiteli a rodinou dítěte.

5.3.3 Naplnění cílů RVP PV

Předškolní vzdělávání se již dlouho dobu potýká s neefektivní a s nedostatečně předkládanou nabídkou vzdělávacích aktivit, které by byly založené na experimentování, objevování, kooperaci a řešení problémů či rozvoji tvořivosti. (VZ ČŠI, 2021)

Současný český institucionalizovaný systém vzdělávání je vymezen Školským zákonem č. 561/2004 Sb., platnými vyhláškami a souvisejícími dokumenty a materiály (MŠMT). Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ zahrnuje tři hlavní pilíře vzdělávací politiky – celoživotní vzdělávání, rovnost příležitostí a zaměřenost na občana. Systém vzdělávání v ČR se v současnosti řídí dle ISCED - 2011 a lze jej najít na webových stránkách <http://www.nuv.cz/vystupy/nova-klasifikace-vzdelani-v-europassu>, o EQF na www.eqf.cz.

ČR má decentralizovaný systém vzdělávání, určité kompetence jsou tedy přeneseny z vyšších složek systému na nižší složky. Tímto se systém stává efektivnější, nižší celky (obce, kraje) mají lepší povědomí o dění ve svém okolí, jsou blíže k problémům, potřebám. Školský systém je tedy propojený komplex škol a školských zařízení zajišťující formální vzdělávání. Součástí vzdělávacího systému jsou tedy veškeré edukační instituce a v nich realizované edukační procesy, tj. jak formální, tak i neformální vzdělávání.

Předškolní vzdělávání má: „...vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná...“ (RVP PV, 2021, s. 6)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání tak ukládá mateřským školám za úkol dbát na individuální potřeby dětí a zároveň optimálně podporovat a rozvíjet maximální rozvoj každého dítěte. Přejod z mateřské na základní školu je pro dítě velká událost. Tato událost vyžaduje od dítěte nemalé přizpůsobení se, a to hned několika vlivům. Předškolní vzdělávání by mělo dítěti napomoci, aby se tato událost stala událostí radostnou a dítěti tak pomoc s tímto přizpůsobením.

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování je založena na principu papír, tužka a skládá se z instrumentů, pracovních listů. Cílem není dosáhnout výsledku, vyplnit pracovní list, ale cílem je proces samotný, který probíhá při zpracování listu. Spojováním bodů se děti učí hledat souvislosti, hledají různé možnosti a odpovědi. Všechny odpovědi jsou správné, neexistuje nesprávná odpověď. Výsledky se nehodnotí, neznámkuje. Podporuje se kreativita, samostatnost, sebedůvěra, soustředěnost a přemýšlení. Důležité je kladení otázek, vedení rozhovorů a hledání různých pohledů.

Učitelky popisovaly, že lekce trvají obvykle třicet minut, dvakrát týdně. Lekce probíhají skupinovou formou, ve vyhrazených dnech a vyhrazeném čase. Děti se ve skupince nemění a je důležité zachovat návaznost instrumentů. Pokud dítě delší dobu chybí, nastává problém.

„...no formou vlastně nejčastěji u stolu s instrumentem a s obyčejnou tužkou. Ale u těch malých dětí se samozřejmě snažím ty lekce nějakým způsobem obohatit. Takže používáme i nevím, vystřižené geometrické tvary, snažíme se různě modelovat, modelína, špejle, aby si vlastně ujasnily, jak ten tvar vypadá. Snažíme se i si povídat o různých situacích o stránkách s chybou, tak se děti ptám a snažím se to vlastně převést do toho jejich prostředí, ve kterém se vyskytují, mluvíme o těch chybách, ale někdy беру i obyčejné nějaké hry, stavebnice...“

Učitelka 3

Důležitá je nejen forma lekcí, použití vhodných pomůcek, poskytnutí dostatečné časové dotace, ale i zajištění optimálního počtu dětí ve skupině.

„...ideální skupinka je do těch deseti dětí, abyste se jim tak nějak mohla věnovat, víc. Tak teď mám teda opravdu těch dětí jedenáct, a je to už hodně. Osvědčilo se mi, když mám třeba šest, osm dětí. Tak nějak to všechno probereme, procvičíme a každý se dostane ke slovu...“

Učitelka 4

„...trvat si na počtu tak, aby se z toho neztratila ta individuálnost a nestala se z toho skupinová záležitost a opravdu rozmyslet tu stavbu té skupiny těch dětí. Protože pokud tam je dítě, které má různé nezralosti tak, aby to pro něj nebylo nakonec trápení to, že nějakým tempem postupuje vlastně celá ta skupina, takže tohle asi...“ Učitelka 6

„...zápory, počet rozhodně. V běžném provozu buď se to udělá tak, že tam bude celá třída, a to pak jakože ohnou ty principy, a tím pádem ohnou celou tu metodu, protože není reálně pracovat fakt s deseti a víc dětma. To už není to, co by to mělo rozvíjet, tam už nedochází k aha momentu, nerozvíjí to, co by mělo. Tam už dochází k tady to přece napiš, udělej tady tu čáru, a to už není ta cesta, to už je bohužel, ten výsledek a ta cesta je ztracená...“

Učitelka 6

Jedna participantka uvedla, že metoda FIE je součástí školního vzdělávacího programu. *„...ano, máme tuto metodu jako součást vzdělávání i na MŠ, ZŠ...“* Učitelka 4

Většina učitelek uvedla, že aktuálně tato metoda není součástí vzdělávacího programu, i když v minulosti byla.

„...v naší školce není součástí vzdělávacího programu, ale je v nabídce vlastně těch aktivit, které školka nabízí...“ Učitelka 3

„pracuju jenom s téma předškolníma dětma...“ Učitelka 4

Víra v aktivní a pozitivní přístup jako jeden z hlavních principů metody FIE podporuje a rozvíjí myšlení, předávání pocitu kompetence, děti se neporovnávají, nesoutěží.

„...vzdělávání je začne bavit, a že vlastně mají chuť se vzdělávat samy, hledat si informace a získávat nějakou důvěru sám v sebe...“ Učitelka 3

Langmeier & Krejčířová (2022) uvádějí, že: *„... velký počet dětí vykazuje po delší nebo kratší dobu po vstupu do školy různě intenzivní a rozličné známky nepřizpůsobení. Učitelka na nich pozoruje, že se špatně podřizují kolektivnímu vedení, nevydrží se soustředit na vyučování, stále si musí s něčím hrát, i kdyby to byl jen papír a tužka., nevydrží klidně sedět, otáčejí se, mluví při výkladu učitelky apod. ...“ (Langmeier & Krejčířová, 2022, s. 104).*

Z výpovědí učitelek je zřejmé, že mezi hlavní a významné bonusy této metody by mohla být podpora rozvoje těch schopností, které souvisí se soustředěním se na činnost, schopností vyčkat, práci a chování si rozmyslet.

„...soustředění a vydržení u nějaké té činnosti to by klidně mohlo podpořit, určitě, ale je to na dlouhou práci...“ Učitelka 5

Z pohledu roviny školní ve spojitosti s předškolním vzděláváním se ukazuje, že zkušenosti s metodou FIE v porovnání se zkušenostmi s běžným vzděláváním dětí vyhodnocují učitelé a jejich kolegové takto:

„...učitelé to pak popisují, že ty děti jsou bystřejší, šikovnější, pozornější při zadávání toho úkolu, a dost dbají pak na to, že něco dělají podle nějakýho vzoru nebo návodu, detailnější.“

Učitelka 4

„...bylo znát, že ty děti, které přešly do první třídy tak mnohem lépe komunikují, i používají tam ten slogan nechte mě chvíli, já si to rozmyslím. Umějí pracovat s chybou, že jim můžou napravit a tyhle ty argumenty nebo jak jim můžou opravit. A dokonce chtěly po paní učitelce, když si tu chybu opravily, aby jim opravila známku, že si na tu chybu přišly tak, aby jim to nepočítala...“ Učitelka 4

„...my jsme dělali vlastně dva ty instrumenty, Orientace v prostoru a Uspořádání bodů, nejprve teda uspořádání bodů, pak orientace v prostoru, takže byly překvapený učitelky v první třídě, jak děti bez problémů poznají i pravý úhel, svislou a vodorovnou čáru nebo rovnoběžky, když najdou. To byli všichni v šoku, že tady ty malý děti, oni to nasávají, jak houby, tady ty děti v tom předškolním věku, takže a jsou to takový trvalý tady ty poznatky...“ Učitelka 4

U některých dětí se tak projevy nepřizpůsobení se při vstupu do první třídy mohou projevit ve školním neúspěchu. Tento neúspěch se dále může projevit ve sníženém sebehodnocení dítěte, v narušené sebedůvěře, v problémovém zapojení se do kolektivu a následně potom i na zdraví dítěte.

„... sledujeme-li historii těchto dětí, pak u velkého počtu nalézáme jasnou vývojovou souvislost s počáteční nepřizpůsobivostí, která vyústila v onen bludný kruh ...“ (Langmeier & Krejčířová, 2022, s. 105).

5.4 Neviditelný výsledek – úspěch

Výroční zpráva České školní inspekce (2021) upozorňuje, že se nedaří kvalitně a efektivně poskytovat dostatečně všem dětem konkrétní popisnou zpětnou vazbu k jejich vzdělávacím pokrokům. A přitom každé dítě potřebuje zažít pocit radosti z úspěchu a má právo na úspěch.

Učitel předškolního vzdělávání má *„...zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, byla podporována jeho poznávací motivace. Dítě se tak prostřednictvím vzdělávacích aktivit postupně rozvíjí v základních dovednostech (motorických, poznávacích ad.) vzhledem ke svým optimálním možnostem tak, aby docílilo úspěchu, který je jeho okolím oceněn a samo se cítilo úspěšné.“ (RVP PV, 2021, s. 7)*

Výpovědi učitelek tak odkazují na to, že metoda v porovnání s běžným předškolním vzděláváním vede k efektivnější podpoře učení, rozvíjí kognitivní funkce, strategie práce s chybou, s emocemi, sociálně – emoční dovednosti dětí.

Dle výzkumů OECD se ukazuje, že právě tyto sociálně – emoční dovednosti jsou základní složkou pozdějšího úspěchu dětí. (VZ ČŠI, 2021)

„...že vlastně se může spoustu věcí naučit, a že vlastně takový to, co je v těch školách, hodnocení, známkování, hodně vlastně ukazuje na to chybování a na to, co neumíme. A že tady tohle není, a naopak se z těch chyb vlastně díky FIE naučíme získávat ta pozitiva a učit se s tou chybou pracovat. Tak, abychom se nehroutili a abychom ji uměli případně i využít v to dobré a v to poučení se v to další, ať už studium, nebo fungování ve své profesi...“ Učitelka 3

„...Zprostředkování rozvíjí „přemýšlení o přemýšlení“, tedy metakognici, a tím se vyznačuje celý program...“ (Valenta et al, s. 135). Výpovědi participantek potvrzují, že i předškolní děti se:

„...naučí přemýšlet nad těmi věcmi úplně jinak, a pokud je to vedené správně tak, a vlastně děti pracují tou formou mám nějaké zkušenosti, něco znám, slyším, co mi říkají ti ostatní, naučím se je poslouchat a na spoustu věcí si dokážu přijít sám ...“ Učitelka 6

Učitelky zmiňují, že děti, které prošly touto metodou dokáží vytěžít ze získaných informací maximum, učení se pak stává efektivnější.

„... klady, systematickosti, takový to rozšiřování vnímání pojmů, obsazení velkého množství oblastí, které to dítě má rozvíjet...“ Učitelka 6

Dvě učitelky jsou vystudované logopedky. Ve výpovědích těchto učitelek je znát vliv zaměření na komunikační oblast v souvislosti s přínosy zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání, a to i v porovnání s běžnou formou předškolního vzdělávání.

„...děti se bojí komunikovat, jestli to neřeknou špatně, tak tady to vlastně tady ta metoda to vlastně všechno podporuje. Nehledě na to samotné zprostředkování...“ Učitelka 4

„...stejně tak se učí prostě komunikaci, naslouchání jeden druhému, spolupráci. Udržet si svůj vlastní názor, umět si ho obhájit, ale přitom respektovat a tolerovat toho druhého. Že

to může mít úplně jinak, a že ve finále dojdeme k úplně stejnému cíli, i když každý jinou cestou...“ Učitelka 3

„...takže myslím si, že ta komunikace hlavně, protože ty děti se bojí komunikovat, jestli to neřeknou špatně, tak tady to vlastně tady ta metoda to vlastně všechno podporuje. Nehledě na to samotné zprostředkování...“ Učitelka 4

Metoda FIE může být a je využívána nejen ve školství, ale i v sociální oblasti, a i ve zdravotnictví jako terapeutická metoda.

„...a vím, že hodně se pracuje i třeba s romskou populací, kde prostě kolegyně přichází do těch jejich vlastně, jak to mám říct, to se nedá říct ani bytů, ale do těch skupin, kde jsou úplně vybydlené místnosti a kolikrát vyprávěly, že ani žádná podlaha, jenom hlína a že vlastně ty děti neposílají do těch škol a že vlastně i s těmahle skupinama se pracuje právě proto, aby získaly nějakou takovou důvěru v to vzdělávání a chtěly dávat ty děti do škol a i to, že má velké úspěchy a daří se jim...“ Učitelka 3

„... je mnoho oblastí, kde se to dělat dá. A hlavně logopedky to využívají taky ve své praxi velmi dobře, v logopedii. Takže, prostě já jsem o tom přesvědčená, a vím, že to tak funguje, takže je to prostě tak. Samozřejmě že, když se to nabídne někde jako terapie nebo program pro nadané děti, tak je to vlastně v pořádku. Zrovna tak, jako když se to nabídne někde ve stacionáři, kde jsou prostě děti, které mají nějaké rezervy a je tam třeba i kombinované postižení tak je to taky v pořádku, protože tam to také funguje, ale to už záleží, kdo se s tím potká a jak to vlastně nabízí...“ Učitelka 3

Z podstaty metody je zřejmé vzájemné propojování zprostředkování, takže z praktického využití této metody v předškolním vzdělávání získávají všechny strany, učitel i dítě, ale i třetí strana rodiče.

Program FIE je chápán jako celoživotní proces, jehož neviditelným výsledkem je úspěch. Tento výsledek se nedá zhodnotit, oznámkovat, ani porovnávat. Metoda FIE nezná známky, hodnocení ani testy. Hlavním principem je samotný jedinec a rozvoj jeho potenciálu, ne výsledky scio testů, či jiných porovnávacích testů. Souvisí s růstovým nastavením myslí každého z nás a s jeho nastavením procesu celoživotního vzdělávání.

5.5 Závěry z výzkumného šetření

Hlavním cílem této práce bylo analyzovat, jaké je praktické využití Feuersteinovy metody v předškolním vzdělávání podle učitelek mateřských škol. Dílčí cíle, kterými se práce zabývala byly tři. Popsat, jaké motivy vedou učitelky mateřských škol k zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání. Zjistit, jaký přínos spatřují učitelky mateřských škol v zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání. Zjistit, jakou zkušenost mají učitelky mateřských škol s metodou FIE.

U zavedení Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování u učitelek mateřských škol převažují dle výzkumného šetření vlivy vnější – zavedení z tlaku z nouze (incentivy, popudu). Toto zavedení úzce souvisí od osobnosti ředitele školy. Ředitele škol, případně ředitelky vede k zavedení této metody do předškolního vzdělávání vnitřní motiv. Z výzkumu vyplývá, že hlavním důvodem pro zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání je dle mínění učitelek potřeba ředitelů škol propojit předškolní a základní vzdělávání. Tento důvod se ukázal jako důležitý hlavně u mateřských škol, které spadají pod jedno společné vedení spolu se základní a v jednom případě i se střední školou. Zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání z vlivu vnitřního, tedy z potřeby u učitelek mateřských škol, se objevovalo méně často. V jednom případě se o zavedení metody do předškolního vzdělávání zasadila sama učitelka.

Hlavní přínosy této metody při zavedení do předškolního vzdělávání vidí učitelky ve spojitosti s cíli metody FIE a v souvislosti s hlavními principy této metody. Jako důležité a přínosné učitelky uvádí využití metod FIE v oblasti komplexního rozvoje dětí, ale i v oblasti individuálních schopností dětí. Stejně tak je velkým přínosem využití metody FIE pro samotné učitele a učitelky, ale i pro rodiče předškolních dětí.

Jelikož je základním principem metody FIE zprostředkované učení a individuální přístup hlavním kritériem praktického využití metody FIE v předškolním vzdělávání je dbát na potřeby dětí, a to co se týká času, počtu dětí ve skupině, ale i formě lekcí. Důležité je kladení otázek, vedení rozhovorů a hledání různých pohledů. Z podstaty metody je zřejmé vzájemné propojování zprostředkování, takže z praktického využití této metody v předškolním vzdělávání získávají obě strany, učitel i dítě. Zároveň tato metoda podporuje v praktickém využívání zodpovědnost, samostatnost, systematickosti a vnitřní motivaci každého dítěte.

Učitelky mateřských škol se shodly, že osobní zkušenost s metodou FIE je velmi přínosná pro další využití metody a mění se v závislosti na délce praxe.

Praktické využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování naráží na časovou náročnost spojenou s individuálními potřebami dětí, s počty dětí v běžných třídách v mateřských školách a také na sladění organizačních záležitostí. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování je dynamický proces, který napomáhá dítěti v rozvoji kognitivních funkcí, nezávislosti, samostatnosti, kreativitě, vnitřní motivace, v rozvíjení celoživotního učení každého jedince.

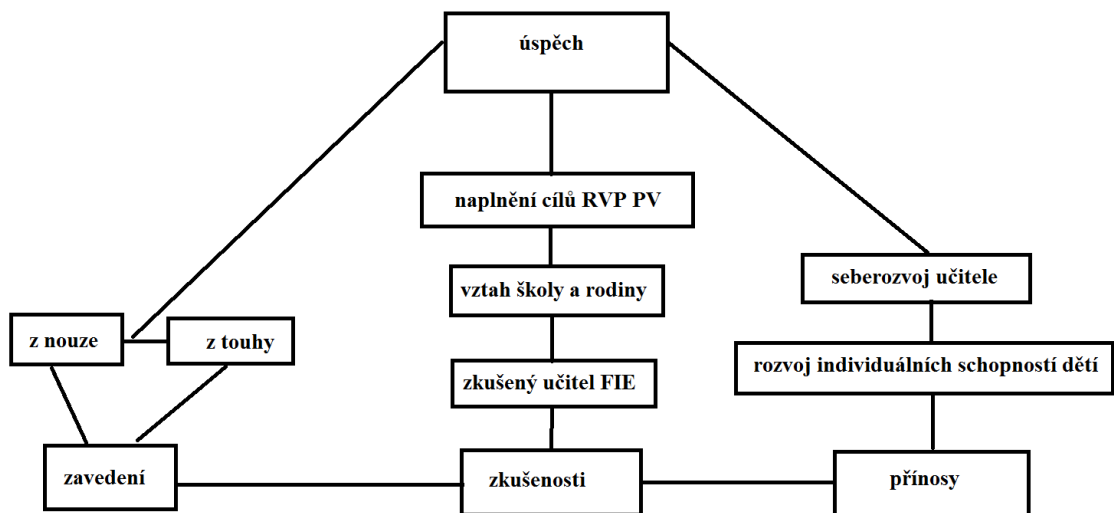
Výpovědi učitelek tak odkazují na to, že metoda v porovnání s běžným předškolním vzděláváním vede k efektivnější podpoře učení, rozvíjí kognitivní funkce, strategie práce s chybou, s emocemi.

Využití metody v předškolním vzdělávání má mnoho přínosů, a to nejen pro děti. Program FIE je chápán jako celoživotní proces, jehož výsledkem je celoživotní vzdělávání. Hlavním principem je samotný jedinec a rozvoj jeho potenciálu, ne výsledky scio testů, či jiných porovnávacích testů.

Děti jsou i po stránce emoční vyrovnanější, klidnější, úspěšnější ve škole, ale i v práci a v osobním životě. Bohužel, tento posun není vidět hned, ale až po dlouhé době, mnohdy i řádově po několika desetiletích.

Učitelé v běžném systému vzdělávání od dětí vyžadují poznatky, informace a znalosti, úroveň těchto znalostí zjišťují testy, hodnotí je známkami. Což je v úplném protikladu s metodou a principy FIE.

Pokud se budeme i nadále držet hlavních principů metody a vycházet z předpokladu, že vše je modifikovatelné, pak tedy i současné předškolní vzdělávání je možné modifikace. Za tohoto předpokladu je v podmínkách předškolního vzdělávání, jako ho známe my, praktické využití metody FIE efektivně možné. Podmínkou je víra v aktivní a pozitivní přístup, čas a odhodlání.



Obrázek 3 Analýza využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování

Následující obrázek představuje kostru analýzy využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání podle učitelek mateřských škol. Z této analýzy vyplývají čtyři kategorie – zavedení metody FIE, přínosy, zkušenosti a neviditelný výsledek – úspěch. Kategorie jsou dále rozpracovány na subkategorie – zavedení z nouze, zavedení z touhy, rozvoj individuálních schopností dětí, seberozvoj učitele, zkušený učitel metody FIE, vztah školy a rodiny, naplnění cílů RVP PV. Kategorie a subkategorie vycházejí ze seskupování kódů. Tyto kódy, subkategorie i kategorie se vzájemně propojují a spolu souvisejí.

6 DISKUZE

Současná postmoderní společnost stojí před velkou změnou. Žijeme v době pandemie covidu, v době rychle se měnících podmínek pro život. Je naprosto zřejmé, že budeme muset řešit situace, na které se nelze dopředu jednoznačně připravit. Jednoznačné nejsou ani teorie výchovy. Pedagogika, potažmo i předškolní vzdělávání, na jedné straně jasně vymezuje normy a pravidla, ale na straně druhé je upravuje, vysvětluje, zkoumá a hledá cesty k jejich zdokonalování.

Celoživotní vzdělávání, rovnost příležitostí, zaměřenost na občana, demokracie, multikulturní výchova, globální výchova, média, vzdělávání v IT technologiích, vzdělávání dětí se speciálními potřebami, vzdělávání cizinců, individualizace, diferenciací vzdělávání, nestigmatizující pohled na jednotlivce ve společnosti z hlediska etnicity, genderu, sexuality, ekonomického postavení, téma šikany, závislostí, nedodržování lidských práv, lidské důstojnosti, spravedlnosti a svobody – tato a mnohá další témata boří současné nastavení paradigma.

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování a její využití v předškolním vzdělávání úzce souvisí s dnešním společenským nastavením. Předškolní vzdělávání se tak v souladu s tímto nastavením zaměřuje na efektivní zvyšování a růst potenciálu, na dosažení úspěchu každého dítěte a na schopnost přizpůsobit se změnám.

Nemalá pozornost je v současné době v oblasti předškolního vzdělávání věnována důležitosti sladění kurikulárních dokumentů pro zajištění péče o děti ve věku do tří let, pro děti navštěvující předškolní a základní vzdělávání a zvláštní důraz je kladen *„k jednoznačnějšímu vymezení přechodu do základního vzdělávání z důvodů vysokého procenta odkladů školní docházky, a to ve smyslu odpovědnosti na otázku, zda je problém v připravenosti dětí na ZŠ, nebo v připravenosti ZŠ na potřeby přicházejících dětí“* (Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014, s. 150). Praktické využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování je jedním z možných způsobů vhodných k propojení vzdělávacích úrovní.

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování podporuje kognitivní funkce dětí, ale také sociálně – emoční dovednosti dětí. Praktické využití této metody v předškolním vzdělávání tak může podpořit rozvoj těch kompetencí u dětí, které jsou odpovědné nejen za

školní úspěšnost, ale i za úspěch jako takový. Práce s emocemi a práce s chybou se v poslední době ukazuje jako jeden z nedůležitějších prvků vzdělávání. Zvláště schopnost odolat impulsu, vyčkat a chování si promyslet se ukazuje jako klíčovou schopností důležitou k tomu, abychom kvalitně a efektivně využívali své mentální schopnosti. Goleman (2020) popisuje výzkum provedený u čtyřletých dětí. Děti měly na výběr. Když dokáží počkat čtvrt hodiny, dostanou dva bonbony. Když počkat nedokáží, dostanou bonbon jeden a hned. Ty děti, které opravdu vydržely čekat, se snažily tuto dobu přečkat pomocí různých strategií. Zadělavaly si oči, zpívaly, hrály si s rukama, nohama, povídaly si pro sebe, snažily se usnout. Jednalo se o dlouhodobý průzkum, který potvrdil, že ty děti, které vydržely čekat se jako adolescenti ukázaly schopnější: *Tito adolescenti „byli asertivnější, pracovně výkonnější a lépe se dokázali vyrovnat s frustracemi, které život přináší. Byli méně náchylní k citovému zhroucení, k trémě či k regresivnímu chování ve stresu: pod nátlakem neztráceli hlavu a nepodléhali rozpakům. Zpravidla měli nejrůznější cíle a zájmy, na kterých pracovali. Byli vytrvalí, dokázali překonávat překážky, spoléhali sami na sebe, byli sebevědomí, důvěryhodní a iniciativní a pouštěli se do rozličných aktivit“* (Goleman, 2020, s. 82).

S principy Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování souzní i Dwecková (2017). Tato psycholožka a autorka knih se zamýšlí nad souvislostí úspěchu, učení, růstového nastavení mysli a strachů dětí z výzev, které pramení z obav, že neuspějí, že nebudou dostatečně chytré. Toto své tvrzení má podložené výzkumy:

„Daly jsme čtyřletým dětem na výběr: mohly opětovně složit snadnou skládačku, nebo se mohly pokusit o nějakou těžší. I v tak útlém věku děti s fixním nastavením mysli (ty, které věřily v nepružnost svých vlastností) zůstaly u jistoty. Děti, které se narodí chytré, „nedělají chyby“, říkaly.

Dětem s růstovým nastavením mysli (těm, které věřily, že chytřejším se může stát) přišla ta volba zvláštní. Proč se vůbec ptáte, paní? Proč by někdo skládat pořád tu samou skládačku dokola? Vybíraly si stále těžší skládačky. Hrozně moc na to chci přijít! Vykřikla jedna holčička.

Děti s fixním myšlením tedy chtějí mít jistotu, že uspějí. Chytrí lidé by měli uspět vždy. Pro děti s růstovým myšlením je však podstatou úspěchu snaha zlepšit se. Jde jim o to, aby se chytrými staly.“ (Dwecková, 2017, s. 26)

Průcha (2016) se zamýšlí nad tlakem dnešní doby, nad prosazovanou orientací na výkon, a to už i u předškolního vzdělávání. V souvislosti s tímto problémem cituje „... kdy

je i pro předškolní vzdělávání skutečně prosazována orientace (zejména ze strany evropských politiků a ekonomů) na výkony dětí hlavně v intelektové oblasti a na emocionální stránku rozvoje se možná dosti zapomíná...“ (Greger, Simonová & Straková, 2015 in Průcha, 2016, s. 198).

ZÁVĚR

Praktické využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování do předškolního vzdělávání ovlivňuje mnoho faktorů a tyto faktory souvisí se zavedením, s přínosy a zkušenostmi učitelů a učitelek mateřských škol s touto metodou. Tyto vlivy mohou působit na motivy učitelek a vycházet z několika okruhů a oblastí. Učitelky si mohou uvědomovat potřebu změn vzdělávání předškolních dětí, ale i ve svém vlastním vzdělávání. Důležitou roli zde hraje i komunikace s rodiči, očekávání rodičů od předškolního vzdělávání. A v neposlední řadě i potřeby dětí vzdělávajících se v předškolních zařízeních, ať již státních, soukromých či alternativních typů. Nastavení společnosti, schopnost přizpůsobit se neustále narůstajícímu počtu a kvalitě změn se stává jednou z nejdůležitějších. Má se přizpůsobovat škola dětem, nebo děti škole, rodičům? Společnost poptávce škol, nebo škola poptávce společnosti? Není potřeba individualizace úzce spojená s potřebou být součástí prostředí? Pociťujeme potřebu vytýčení hranic, kontroly v sobě a v prostředí? Co se stane, když se společnost, tak jak ji doposud známe, „rozbije“, prostě přestane „fungovat“? Proč je tak moc důležité podporovat a rozvíjet schopnosti související s kognitivními funkcemi jako jsou přemýšlení, zpracovávání informací, rozeznání podstatných a pravdivých informací od lží, polopravd a překrucování? Co teda dělat? Jak učit děti? Kvůli čemu hledat souvislosti? Pomocí čeho propojovat různé stupně vzdělávání? Mohly bychom si položit nespočet otázek, ale kde hledat odpovědi? Kde najít východisko z tohoto bludného kruhu?

Jedním z možných variant řešení je, začít uplatňovat Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování již v předškolním vzdělávání a pokračovat v tomto procesu v rámci celoživotního vzdělávání po celý život. Vždyť tato metoda, tak jak je strukturovaná, je vhodná opravdu pro všechny bez rozdílu, jen je třeba dodržet její principy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., Syslová, Z., & Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer.
- Dwecková, C. (2017). *Nastavení mysli*. Příbram: Jan Melvil Publishing.
EQF Dostupné z: www.eqf.cz
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2019). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum.
- Feuerstein, R., Falik, L. H., Feuerstein, R. S., & Bohács, K. (2017). *Myslet nahlas-mluvit nahlas: Přístup k rozvoji řeči*. Praha: Portál.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., & Falk, L. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning a the brain's capacity of the change*. New York: Teacher's College Press.
- Galová, J. (2021). *Jak rozvíjet myšlení dle profesora Feuersteina – „Učíme se učit se“*. Zkola. Otrokovice: Střední průmyslová škola. 2021(18.1.) Dostupné z: <https://www.zkola.cz/jak-rozvijet-mysleni-dle-profesora-feuersteina-ucime-se-ucit-se/>
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.
- Goleman, D. (2020). *Emoční inteligence*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
<https://www.atc-feuerstein.cz/>
<https://www.cogito-centrum.cz>
- Langmaier, J., & Krejčířová, D. (2022). *Vývojová psychologie (2., aktualizované vydání)*. Praha: Grada.
- Lucká, B., & Chadimová, L. et al. (2019). *Metodika ke kurzu „Využívání dynamicko – diagnostického přístupu v poradenské praxi. Teoretický rámec strukturální kognitivní modifikovatelnosti*. (s. 25-40). Praha: NÚV. Dostupné z: https://www.nuv.cz/uploads/KIPR/Vystupy_z_klicovych_aktivit/KA_6/Metodika_4.8._Vyuzivani_dynamicko_diagnostickeho_pristupu_v_poradenske_praxi.pdf
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Nová klasifikace vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/nova-klasifikace-vzdelani-v-europassu>
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.

- Průcha, J., et al. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer
- Ptáček, R., & Kuželová, H. (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šmelová, E., & Prášilová, M., et al. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Valenta, M., Morávková Krejčová, L., Hlebová, B., Hutýrová, M., Baptie, J. a P., ... Ludvíková, L. (2020). *Znevýhodněný žák*. Praha: Grada.
- www.icelp.info
- Zatloukal, T., et al. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021. Výroční zpráva České školní inspekce z roku 2020-2021*. Praha: ČŠI. Dostupné z: www.csicr.cz

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ATC – Autorizované tréninkové centrum metod prof. Feuersteina

FIE – Feuerstein Instrumental Enrichment, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování

LPAD – Learning Potential Assessment Device, dynamická metoda vyšetření učebního potenciálu

MLE – Mediated Learning Experience, Zkušenost zprostředkovaného učení

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SCM – Structural Cognitive Modifiability, Strukturální kognitivní modifikace

ŠVP – Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1	20
Obrázek 2	22
Obrázek 3	57

