

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Přínosy metody instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina pro žáky
se specifickými poruchami učení

Benefits of Feuerstein's instrumental enrichment for students with specific
learning difficulties

Veronika Pokorná

Vedoucí práce: Mgr. Anna Frombergerová

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Přínosy metody instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina pro žáky se specifickými poruchami učení potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15.4.2022

Poděkování na tomto místě patří především vedoucí práce, Mgr. Anně Frombergerové, za ochotné konzultace a podněty k celé práci. Dále také ATC při katedře psychologie PedF UK a ATC metod prof. Feuersteina za zprostředkování kontaktu s respondenty. Poděkování patří i samotným respondentkám za jejich ochotu a otevřenost.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se věnuje využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování (FIE) u žáků se specifickými poruchami učení (SPU). Popisuje základní problematiku specifických poruch učení a představuje teoretické pozadí a aplikaci metody instrumentálního obohacování. V rámci práce byla provedena studie zkoumající přínosy FIE pro žáky s SPU. Cílem studie bylo popsat konkrétní přínosy využití metody u těchto žáků. Výzkumný soubor tvoří 7 lektorek FIE se zkušeností v práci s těmito žáky. Na základě rozhovorů s respondentkami byla za využití kvalitativní metodologie identifikována klíčová témata této problematiky. Studie popisuje metodou rozvíjené dovednosti, vliv metody na žákovo sebepojetí a výhody implementace metody do školního vzdělávacího programu.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, instrumentální obohacování, zkušenost zprostředkovaného učení, kognitivní modifikovatelnost, Reuven Feuerstein

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses around usage of Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) with pupils with specific learning difficulties. It describes main problematics of specific learning difficulties and theoretic background of FIE and its application. A study was performed in this bachelor thesis. The aim of the study was to describe concrete benefits of the method for pupils with specific learning difficulties. Participants of the study were 7 FIE lecturers who work with those pupils. Based on the interviews, there were main themes of this area identified, using qualitative methodology. The study describes developed skills, influence of the method on pupil's self-concept and benefits of method's implementation to the curriculum.

KEYWORDS

specific learning difficulties, Instrumental Enrichment, mediated learning experience, cognitive modifiability, Reuven Feuerstein

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	8
1 Specifické poruchy učení	8
1.1 Základní vymezení	8
1.1.1 Specifické poruchy učení a intelekt	9
1.2 Etiologie a projevy SPU	11
1.2.1 Dispoziční (konstituční) příčiny SPU	11
1.2.2 Odlišnosti v percepci a kognitivních procesech	13
1.3 Dopady SPU na žáka	15
1.3.1 Rodina a sebepojetí dítěte s SPU	15
1.3.2 Sekundární symptomatologie SPU	16
2 Metoda instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina	19
2.1 Reuven Feuerstein a historie přístupu	19
2.2 Teoretické koncepty a principy stojící za FIE	21
2.2.1 Kognitivní modifikovatelnost	22
2.2.2 Zkušenost zprostředkovaného učení	24
2.2.3 Feuersteinovo pojetí deficitních funkcí	25
2.3 Program instrumentálního obohacování	28
2.4 Program instrumentálního obohacování jako strategie nápravy pro žáky s SPU	29
Empirická část	30
3 Cíl a výzkumné otázky	30
4 Výzkumný design	32
4.1 Výzkumný soubor	32
4.2 Sběr dat a metody analýzy	33

4.2.1	Fáze tematické analýzy.....	34
5	Výsledky.....	36
6	Diskuze.....	50
6.1	Limity studie.....	52
	Závěr.....	54
	Seznam použitých informačních zdrojů	56
	Seznam příloh.....	59

Úvod

Tato bakalářská práce se věnuje využití Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE) u žáků se specifickými poruchami učení (SPU). V teoretické části práce jsou představeny specifické poruchy učení, jejich etiologie a dopady na žáka. Následně je představen život Reuvena Feuersteina a okolnosti vedoucí k formování metody. Jsou představeny stěžejní teoretické koncepty a principy stojící za metodou – teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti a zkušenost zprostředkovaného učení.

V empirické části byl proveden výzkum s cílem popsat konkrétní přínosy FIE pro žáky s SPU. Na základě rozhovorů se 7 lektorkami metody byla s využitím kvalitativní metodologie identifikována stěžejní témata této problematiky. Na základě výzkumu byly popsány metodou rozvíjené dovednosti, vliv metody na žákovo sebepojetí a dále také výhody implementace FIE do školního vzdělávacího programu.

Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení je souhrnný název pro soubor vývojových obtíží, které se projevují v průběhu osvojování čtení, psaní a dalších školních dovedností. Jsou vrozené a narušují proces učení, souvisejí však s konkrétně vymezenými dovednostmi, netýkají se učení jako komplexního procesu, proto název obsahuje pojem “specifické”. (Krejčová, 2019) Jejich prevalence v populaci je okolo 6 %. (Thorová, 2015)

1.1 Základní vymezení

Definice specifických poruch učení si v čase prošla mnoha změnami. V počátcích debaty ohledně těchto poruch se mluvilo především o dyslexii, tedy o poruše osvojování čtenářských dovedností, protože nejnápadněji ovlivňovala úspěch dítěte ve škole. Jde o poruchu, při které je podle starších definic úroveň čtení nepoměrně nižší vzhledem k jiným schopnostem dítěte. (Zelinková, 2015) Klasická definice termínu byla přijata Světovou neurologickou federací v roce 1968 a zahrnovala neschopnost naučit se číst při běžném výukovém vedení u dítěte, které má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. (Matějček, 1974) Mezi další specifické poruchy učení se řadí také dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a dysmúzie. Předpona dys- značí z vývojového hlediska neúplně vyvinutou funkci. V rámci předchozích pojmů se vztahuje k nedostatečnému či nesprávnému vývoji dovednosti. (Zelinková, 2015) Výše uvedené poruchy mohou být podle Národního ústavu zdraví ve Washingtonu a Ortonovy společnosti souhrnně definovány takto:

Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů. (Matějček, 1987, str. 25)

Uvedené poruchy mají řadu společných projevů. Projevy se neobjevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Patří mezi ně v různé míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často bývá také nedostatečná úroveň sluchového a zrakového vnímání. Použití pojmu specifické poruchy učení poukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů. (Zelinková, 2015)

Větší diferenciaci vedla i k vydělení poruch, které se netýkají řečové oblasti. Souhrnně se označují jako neverbální poruchy učení. Charakteristickým rysem jsou právě již zmíněné potíže v prostorové orientaci. Mohou se projevovat například v rámci zapojení do míčových her, ale také v sociální orientaci, kdy dítě nedokáže správně interpretovat neverbální komunikaci. Vývoj řeči u takového dítěte je dobrý, má však problémy s jejím citlivým a sociálně přiměřeným užíváním. Netýkají se výuky hlavních školních předmětů, a může se tak zdát, že nezasahují žáka natolik jako například zmiňovaná dyslexie. Otázkou však zůstává jejich závažnost pro osobnostní vývoj žáka, do kterého mohou zasahovat podobně jako je tomu v případě dyslexie. (Zelinková, 2015)

Poruchy učení jsou v současnosti předmětem zájmu mnoha oborů. Díky novým poznatkům se posunují hranice jejich poznání a tím i jejich definování. Není tedy možné očekávat shodu ve formulaci jedné definice. (Zelinková, 2015)

1.1.1 Specifické poruchy učení a intelekt

Pokorná (2010a) uvádí definici využívanou v americké psychologii, která se podobně jako v jiných oborech vyvíjí nezávisle na evropské. Dle autorky je důležité zabývat se konkrétními definicemi, protože nám umožní pochopit, kam se ubírá zkoumání definovaného problému. Američtí autoři vycházejí z definice Public Law 101- 476:

„Poruchy učení znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním.“ (Siegel, 1999, str. 160)

Problémem této definice je dle autorky mimo jiné to, že neumožňuje oprávněně vyšetřovat děti v předškolním věku, i když by bylo možné identifikovat možná rizika a věnovat se dítěti ještě před započítím školní docházky. Nejvíce však na této definici bývá kritizován

diskrepanční model (model neshody), kdy jsou poruchy učení diagnostikovány pouze za podmínky, že výkony ve čtení jsou nižší než intelektové výkony vyjádřené hodnotou IQ. Čas vyšetření intelektu by přitom mohl být účelněji využit analýzou kognitivních dovedností jedince.

Alternativou je například přístup, jehož filozofie je zaměřena na předpokladu, že obtíže existují tehdy, když se objeví “rozdíl mezi tím, co se od jedince očekává a co aktuálně splňuje” (Shinn, 1989, str. 92). Pro diagnózu poruchy učení je nejdůležitější zjistit, jakých výkonů jedinec dosahuje nebo dosahoval ve škole, hodnotit jeho výkony ve čtení, matematice, a především porozumění čtenému textu, porozumění významu slova, porozumění jednotlivým operacím v matematice a vyšetřit krátkodobou paměť. Siegelová (1999) je přesvědčena, že pro měření IQ existuje jen jeden důvod a to ten, že to vyžaduje definice. Existují navíc značné kontroverze o podstatě inteligence a o tom, jak ji měřit. Dovednost číst nesouvisí s intelektem, není závislá na inteligenci, ale na rozvoji kognitivních funkcí. (Pokorná, 2010a) “Všeobecná verbální inteligence se bezprostředně vztahuje k porozumění textu, ne k dovednosti číst. Proto jedinci s vyššími výkony v inteligenčním testu při stejné úrovni dovednosti číst začínají dříve chápat smysl čteného.” (Pokorná, 2010a, str. 21) Siegelová (1999) došla k závěru, že slabí čtenáři, ať dosahují jakékoliv hodnoty IQ, mají významné obtíže ve fonologickém zpracování, nedostatky v krátkodobé paměti a ve vnímání syntaxe.

Může se tak stát, že se porucha učení neodhalí u jedince s nižším intelektovým výkonem a není tak zařazen do nápravné péče. (Spear-Swerling, 1999)

Výsledky vyšetření intelektu mají mezi odbornou i laickou veřejností podstatně větší váhu než výsledky školních dovedností. Jsou tedy nadřazovány výukovým výkonům a vzniká tak na jedné straně podcenění obtíží dětí s nižším intelektem, a na druhé straně omluva nedostatečného úsilí při nápravě. (Pokorná, 2010a) Vyšetřování intelektových schopností u dítěte s SPU se provádí k porozumění jeho možnostem a případnému uzpůsobení jeho zátěže. Pozitivním aspektem vyšetření aktuálních intelektových schopností může být také jejich role v celkovém hodnocení dítěte. Umožňuje totiž rodičům a pedagogům dokázat, že neúspěch nesouvisí s jeho nedostatečným nadáním. Takové zjištění bývá často silným motivačním popudem k provádění nápravných cvičení a pozitivní ohodnocení dítěte, od

něhož se dosud neočekával úspěch, má samo o sobě výrazný terapeutický dopad. (Pokorná, 2010b)

Každý člověk je svébytným individuem. Každý má v určitých oblastech lepší schopnosti a v jiných může selhávat. Člověk má určitý profil dovedností a z něho vyplývající silné a slabé stránky. Záleží potom na společnosti, ve které vyrůstá, na jeho prioritách a na očekáváních vycházejících z jeho prostředí. Z historického pohledu každá společnost prosazovala schopnosti a dovednosti, které pro ni byly nejdůležitější. (Pokorná, 2010a) “Zásadním a prvořadým úkolem pedagogů, psychologů i rodičů je pomoci dětem i dospělým, aby se v životě uměli orientovat a byli schopni se pohotově a adekvátně adaptovat. K tomu je ovšem zapotřebí, aby byli vybaveni dobrou schopností číst, psát a počítat.” (Pokorná, 2010a, str. 28)

Pokorná (2010a) podtrhává zřetelnou tendenci, která spojuje jednotlivé školy bádání zejména v USA: “Poruchy učení je třeba diagnostikovat především s ohledem na to, jak dítěti i dospělému, který má tyto problémy, ztěžují orientaci ve společnosti i ve vlastním životě.” (Pokorná, 2010a, str. 29)

1.2 Etiologie a projevy SPU

V následující části bude představen výčet možných příčin stojících za rozvojem specifických poruch učení. Následně bude popsáno, jak se SPU projevují a jaké obtíže jedinci způsobují.

1.2.1 Dispoziční (konstituční) příčiny SPU

Již na počátcích výzkumu specifických poruch učení se předpokládalo, že musejí mít dispoziční příčiny. Tento předpoklad vycházel z toho, že když nejsou důsledkem sníženého intelektu ani nepodnětného prostředí, musí se týkat konstitučních příčin. Hlavní roli hrají dva faktory. Prvním je dědičný sklon, který s sebou nese zvýšené riziko jejich rozvoje a druhým jsou lehká mozková postižení s odchýlnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí mozkových hemisfér. (Pokorná, 2010b)

Odlišnost ve struktuře a fungování mozku

Existují nezvratné důkazy o vlivu genů na různé vývojové poruchy. Pravděpodobnostní model, který se nejvíce blíží realitě, popisuje kombinaci určitých genů v kombinaci s dalšími faktory, které následně přispívají k riziku rozvoje specifických poruch učení. Mnohé

výzkumy ukazují na podíl různých chromozomů. Výskyt poruchy je pravděpodobnější u jedince, jehož blízcí příbuzní jí trpí také, a výskyt v rodině je tedy jedním z rizikových faktorů pro její rozvoj. (Zelinková, 2015)

“Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy.” (Zelinková, 2015, str. 22) Tyto strukturální rozdíly se pravděpodobně začínají utvářet prenatálně v dynamické interakci genů a prostředí. Anatomické změny se ve větším měřítku týkají planum temporale - tato část mozku se podílí na senzorické a motorické analýze, pozornosti, pracovní paměti a jazyce, účastní se také sluchových procesů. Rozdíly se týkají například také talamu, který je místem, kde jsou informace ze smyslových orgánů převáděny k vyšším procesům mozkové kůry. Do této oblasti patří také cerebelární teorie autorů Nicolsona a Fawcettové, která se týká deficitu ve struktuře a fungování mozečku, a vysvětluje změny, které na základě deficitu vznikají v kognitivních a behaviorálních mechanismech. Mozeček byl vnímán jako motorická oblast podílející se na osvojování motorických dovedností a jejich automatizaci. Pozdější výzkumy ukázaly, že se významně podílí i na aktivitách čelní kůry mozku včetně Brocovy řečové oblasti. Předpokládá se také vliv mozečku na automatizaci jakýchkoliv dovedností - motorických i kognitivních. Nicolson a Fawcett (1999) uskutečnili desetiletý výzkumný program, který měl pomoci pochopit hlavní příčiny dyslexie. Na základě výsledků provedených studií byla formulována hypotéza cerebelárního postižení, podle které je cerebelární postižení možnou příčinou dyslexie. Empirické výzkumy předpoklad potvrzují a hypotéza neodporuje existujícím přístupům, naopak může být jejich sjednocujícím činitelem. (Nicolson & Fawcett, 2001) Narušení funkce mozečku vede mimo jiné k poruchám motoriky, které dále ovlivňují schopnost psaní, vliv má také na artikulaci a automatizaci vědomostí a dovedností, což se dále odráží ve fonemickém uvědomění a poznávání slov, a to má dále vliv na samotnou schopnost číst. (Zelinková, 2015)

Čtení je podmíněno ontologickým vývojem, u dítěte se začínají objevovat první zvuky, probíhá vývoj artikulace a řeči. Vývoj řeči a motoriky však v případě narušené funkce mozečku neprobíhá plynule. To vede k narušení senzorické zpětné vazby. Dítě tak následně nepřesně vnímá zvuky řeči a hláskovou stavbu slov. “To vše vede k fonologickému deficitu, který je považován za jednu z hlavních příčin dyslexie.” (Zelinková, 2015, str. 26)

Lehká mozková dysfunkce

Drobná poškození mozku a na nich závislá lehká mozková dysfunkce byla považována od 60. let do počátku 80. let minulého století za příčinu specifických poruch učení. K drobnému mozkovému poškození dochází v perinatálním období. Jako nejčastější příčiny bývají uváděny například infekční nemoci matky v době těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasné narození, nedostatečný přísun kyslíku, v době porodu poté přímá poranění hlavy nebo intoxikace novorozence. U dětí s diagnostikovanou LMD jsou v anamnéze tyto události časté. Zároveň však neplatí, že každé dítě s perinatálními obtížemi musí mít obtíže charakteru LMD. (Pokorná, 2010b)

Podle Lemppa (1980) se diagnostika poškození dá stanovit na základě psychologických testů. Děti s drobnými poškozeními mozku budou ve vybraných testech selhávat, kromě toho také budou nejisté v prostorové orientaci a v orientaci tělesného schématu, budou mít omezenou řečovou schopnost a obtíže ve vizuální percepci tvarů. Dle autora lze u třetiny dětí s normálním intelektem, které selhávají ve škole předpokládat, že etiologie těchto obtíží souvisí s poruchami mozku v raném dětství. U další třetiny jde o vliv prostředí různorodých příčin a u zbytku dětí se vyskytuje kombinace obou příčin.

Přestože byla LMD dříve často stanovována jako příčina poruch učení, později se začalo mluvit o dalších etiologiích – odchylné organizaci cerebrálních aktivit, netypické dominanci hemisfér nebo jiných uvedených výše. (Pokorná, 2010b)

S přibýváním poznatků dochází k diferenciaci uvnitř pojmů a vzniku nových diagnóz, které umožňují cílenější reedukaci a lepší domluvu mezi odborníky. LMD má některé společné znaky s ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). ADHD označuje poruchy chování, jejichž hlavním znakem je hyperaktivita, porucha koncentrace pozornosti a impulzivita. (Zelinková, 2015)

1.2.2 Odlišnosti v percepci a kognitivních procesech

Odborníci docházejí ke shodě, v tom, že u většiny jedinců s dyslexií se objevuje deficit ve fonologických procesech. Řada výzkumů směřovala k hypotéze, že se u takových jedinců vyskytuje časné poškození fonemického uvědomění, které způsobuje obtíže v dekódování a osvojení dalších dovedností podmiňujících nácvik čtení. (Zelinková, 2015)

“Schopnost fonologického zpracování je dovednost sluchově rozlišit, analyzovat mluvenou řeč.” (Pokorná, 2010a, str. 79) Rozdělení slov mluvené řeči do jednotlivých zvuků nebo hlásek není věcí akustického signálu, ale jde o fonologické zpracování řeči, které je kognitivně-percepčním fenoménem, při plynulém toku řeči totiž jednotlivé hlásky splývají. Jedinec potřebuje pochopit, že mluvená řeč je tvořena jednotlivými zvuky, fonémy. Abdaziová (2003) zastává přesvědčení, že nejlepším prediktorem toho, jak rychle se jedinec naučí číst, je fonologická vnímavost, kterou nemůže nahradit jeho slovní zásoba, porozumění slyšené řeči ani jeho intelektová úroveň. Diagnostickou pomůckou pro zjišťování fonologické vnímavosti je například určování, které z řady slov se rýmují a které mezi ně nepatří nebo vytváření nového slova pomocí odstranění, přidání nebo zaměnění hlásky. (Pokorná, 2010a)

Deficit se objevuje také ve vizuální oblasti. Jedinci s těmito obtížemi si stěžují, že se jim písmena na stránce pohybují, a oni tak nemohou zachytit a zpracovat jejich tvar a pořadí ve slově. Zrakové podněty přetrvávají na krátkou dobu po vystavení podnětu, který již mizí. Jev se nazývá ikonická perzistence a u některých dyslektiků je příliš dlouhá, což se odráží v procesu čtení. V rámci jednoho výzkumu byly prezentovány 2 světelné podněty za sebou a došlo v něm k zjištění, že dyslektici potřebují mnohem delší interval mezi podněty k tomu, aby je vnímali jako dva různé. Při čtení dítě dekoduje písmena, jejich tvary, a z nich následně skládá slovo. “U dětí s dlouhým ikonickým přetrváváním (perzistencí) zůstává dlouho obraz prvního písmene, který maskuje (zaclání) písmeno druhé.” (Zelinková, 2015, str. 27)

Další deficitní oblastí je oblast řeči a jazyka, u jedince s dyslexií je narušena mluvená i psaná řeč, systém osvojování jazyka i jazykové kompetence. Poruchy učení souvisejí také s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, artikulační neobratností a nižším jazykovým citem. (Zelinková, 2015)

Další z oblastí je proces automatizace. Teorie deficitu v oblasti automatizace pracuje s předpokladem, že proces učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti následně nejsou automatizovány tak rychle, jak tomu bývá u běžné populace. Obtíže se objeví tehdy, když se v procesu učení objeví úkoly, které by měly probíhat automaticky, protože jsou předpokladem pro zvládání složitějších úkolů. Automatizace trvá déle, pokud jde o komplikovanější úkoly. Pozorování dětí s dyslexií ukázala, že jejich chování sice nijak

výrazně nevybočuje z normy, ale projevují se výpadky pozornosti a také snazší unavitelnost. Dítě se tedy umí chovat adekvátně, ale stojí ho to ohromné množství koncentrace a úsilí. V chování totiž chybí automatizace, která zajišťuje provádění běžných dovedností bez zvýšeného úsilí. (Zelinková, 2015)

Deficity se vyskytují i v oblasti paměti. Poruchy krátkodobé paměti mohou u žáků způsobit obtíže například při zapamatování pokynů nebo úkolů. Omezit může také zapamatování slovíček v případě, když má žák opakovat slovo slyšené před několika sekundami. Pracovní paměť je také podstatná k řešení úkolů, především těch, které vyžadují vybavení více poznatků současně. U žáků s SPU může toto znamenat problém například při diktátech, kdy je třeba si vybavit gramatická pravidla z více oblastí. Dlouhodobá paměť uchovává obsah informací po delší časové období. Přesun z krátkodobé paměti je ovlivněn kvalitou uložení poznatků a jejich opakováním a užíváním. (Zelinková, 2015)

U dětí s SPU byly také identifikovány obtíže v rychlém jmenování po sobě jdoucích podnětů. Tento úkon je využíván jako jeden z úkolů v testové baterii pro screening dyslexie. Obtíže se neprojevují pouze ve zrakové percepci, ale také v rychlosti procesů auditivních, řečových a motorických. (Zelinková, 2015)

Většina autorů udává jako příčinu poruch učení kombinaci více z výše uvedených deficitů. (Zelinková, 2015)

1.3 Dopady SPU na žáka

Školní neúspěšnost související s SPU se může projevit v sebepojetí dítěte, v jeho profesním směřování, dopady má také v sociální oblasti, a může se pojit se sekundární symptomatologií v podobě poruch chování.

1.3.1 Rodina a sebepojetí dítěte s SPU

Děti, u kterých se ve školním věku projevují poruchy učení, nejsou v předškolním období nijak nápadně odlišné od svých vrstevníků. Rodiče mohou bez obav hledět na jejich budoucnost ve škole. Předškolní věk je vzhledem k sebeuvědomování a sebereflexi nazýván období sugescí. Děti tohoto věku jsou v hodnocení sebe samých závislé na svém okolí, především na rodičích. Přejímají postoje rodičů a vidí sami sebe jejich očima. V případě, že rodiče důvěřují schopnostem svého dítěte, vytvářejí tím předpoklad pro jeho vlastní sebedůvěru.

Dítě se tak do školy těší a vnímá budoucnost bez obav. Nástup do první třídy je něčím výjimečným pro užší, často i širší rodinu a dítě je středem tohoto dění. Rodiče jsou často naplněni pozitivním očekáváním a důvěřují schopnostem svého dítěte. Dítě, které trpí SPU, vyžaduje pomoc rodičů zpravidla již v prvním pololetí první třídy. Výkony dítěte se tak příliš brzo neshodují s jejich očekáváním. I přes domácí přípravu se však nedostávají výsledky a není oceněna ani lepšími výkony dítěte, ani učitelem, který se domnívá, že domácí příprava není dostatečná. Podstatou dyslexie je však to, že odolává klasickému způsobu výuky čtení. Školní neúspěšnost dítěte a s tím související pocit bezmoci vyvolává u rodičů napětí a vzbuzuje pocity viny a nespokojení. (Pokorná, 2010b)

„Jedním z nejvíce traumatizujících zážitků pro dítě na počátku školní docházky je, když zklame očekávání rodičů.“ (Pokorná, 2010b, str. 24) V období sugescce není dítě schopno hodnotit samo sebe ve svých možnostech a vlastnostech. Může dojít k narušení jeho osobnostního vývoje. Dítě je dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a chronicky se mu nedostává bezpodmínečně pozitivního přijetí ze strany rodičů. „Dítě si uvědomuje změnu postojů rodičů vůči sobě, ale nerozumí jí. Výrazně ubývá příležitostí, kdy společně se svými rodiči prožívá spontánní radost, a přibývají chvíle napětí, nespokojenosti a výčitek, které pramení z bezmoci a bezradnosti rodičů.“ (Pokorná, 2010b, str. 24)

Rodinná situace může být pro dítě s SPU zkomplikovaná také faktem, že má školsky úspěšného sourozence. Rodina tak může začít hledat příčiny selhání v dítěti samotném. Každému ze sourozenců je tak přisouzeno určité ohodnocení. V takovém případě už nejde o jeho jednotlivé nezdary, ale o charakteristiku, která může snižovat pocit vlastní hodnoty dítěte. Tak se dítě stane v očích příbuzných a dalších, kteří ho obklopují, méně inteligentním, pomalejším, méně chápavým, mohou jej také označovat za líné, s nedostatečným zájmem pracovat. Negativně jsou tedy posuzovány jeho povahové vlastnosti a charakter. V takovém případě může reagovat dvěma způsoby – přizpůsobit se a přijmout hodnocení, a tím si vytvořit předpoklady pro pozdější pocity méněcennosti nebo se bránit nápadným chováním, které je obrannou reakcí vůči tomuto negativnímu hodnocení. (Pokorná, 2010b)

1.3.2 Sekundární symptomatologie SPU

Dlouhodobá frustrace neúspěchem a absence pocitu pozitivního přijetí vede do nesnesitelného pocitu napětí. To může vyvolat různé neurotické příznaky jako nechutenství,

bolesti hlavy nebo poruchy spánku. Nejčastější obrannou reakcí je různá forma úniku nebo útoku. Únik může mít podobu rezignace a uzavírání se do vlastního světa. Útok se na druhé straně může projevit jako agresivní chování.

Klasenová (1971) zdůrazňuje, že strach, který děti s SPU prožívají je také výrazem pocitu bezmoci vůči obtížím. Autorka se pokusila utřídit nápadné rysy chování dětí s dyslexií, mezi které řadí:

- Strach
- Nedostatečná koncentrace pozornosti
- Infantilita
- Intolerance k frustraci
- Obtížně navazuje kontakt
- Agrese
- Odmítavý postoj
- Deprese
- Asociální

Třídění nápadných rysů chování následně provedla Schenková-Danzingerová (1975):

1. Obranné a vyhýbavé mechanismy

Generalizovaná opozice vůči všemu, co souvisí se školou – odmítání spolupráce, ztrácení sešitů, zapírání úkolů, falšování podpisů

2. Kompenzační mechanismy

Neschopnost prosadit se vlastními výkony vede k šaškování, vychloubáním, vytahování se, zlobení

3. Agresivita a projevy nepřátelství

Útoky, výsměch, ponižování, žalování, vzpurnost, neposlušnost, neklid

4. Úzkostné stažení se do sebe

Pocity méněcennosti, uzavřenost, ustrašenost, citlivost, neklid, labilita, plačtivost, deprimovanost, apatie, denní snění, psychosomatické symptomy

Specifické poruchy učení tedy nemají projevy pouze v rámci školního vzdělávání, ale pojí se s nimi i další vlivy na osobnost dítěte.

2 Metoda instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina

Feuersteinův program instrumentálního obohacování (Feuerstein Instrumental Enrichment – FIE) je strategií umožňující rozvoj kognitivních funkcí, zlepšení flexibility jedince při řešení problémů a celkové zlepšení jeho schopnosti se učit. Svůj původ má v potřebě vzdělávání a integrace kulturně odlišných dětí a imigrantů v Izraeli po druhé světové válce (Málková, 2008). Později se začal jevit jako vhodný i pro jiné cílové skupiny. V dnešní době je rozšířený v mnoha zemích a napříč různými oblastmi. V této části práce bude představeno teoretické pozadí metody a její základní východiska a principy.

2.1 Reuven Feuerstein a historie přístupu

Reuven Feuerstein nahlížel na inteligenci jako na vlastnost plastickou, nikoli fixní. Nevzdával práci s dětmi, které byly označeny za nevzdělavatelné. Zpočátku pracoval s přeživšími holokaustu, šlo o vážně kulturně a emočně deprivované děti, později také o děti s mentálním postižením. Kdokoliv by takové děti viděl, zřejmě by je stigmatizoval a kategorizoval jako narušené. Feuersteinův nepotlačitelný optimismus však toto nedovolil. Raději, než aby je prohlásil za beznadějně případy, zaujal jinou perspektivu. Bylo podle něj nutné věřit, že lidská bytost může být změněna. Když je člověk emočně zainteresován, nezbyvá mu pak než říct, že změna je možná, protože dítěti zkrátka musí pomoci (Goldberg, 1991). Dokladem těchto přesvědčení je mimo jiné Feuersteinova kniha *You love me!!... Don't accept me as I am*¹, která cílí na rozvoj jedince jako jeho bytostnou potřebu a celoživotní snahu, v níž jej ostatní mají podporovat.

Feuersteinova vášeň byla především zásluhou jeho rodičů, kteří brali učení a pomáhání druhým velmi vážně. Narodil se v roce 1921 v Rumunsku do chudé rodiny (Goldberg, 1991). Otec byl profesorem judaistiky a váženým poradcem židovské obce, který ve svých dětech pěstoval náboženský a obecně filosofický pohled na svět (Málková, 2009). Ze svého domova utvářel střed rodinného života, učení a respektu. Lidé doslova stáli u jejich dveří, aby od něj dostali radu. Otec zemřel roku 1943 a tehdy dvaadvacetiletý Reuven Feuerstein se nemohl dostat na jeho pohřeb, protože nacisté byli u moci a on kvůli svému zapojení do

¹ Feuerstein, R., Rand, Y., & Feuerstein, R.S. (2006). *You love me!!... Don't accept me as I am*. ICELP Publications

protinacistických aktivit nemohl cestu do jiného města riskovat (Goldberg, 1991). Během druhé světové války byl vězněn v rumunském tranzitním táboře, předstupněm pro transporty do německých koncentračních táborů. Již tam sestavil výukový plán a ujal se role učitele. Chtěl tak dětem dávat naději na lepší budoucnost židovské komunity (Málková, 2008).

Další roky pak pracoval s dětmi, které přežily holokaust, nebo také s kulturně deprivovanými dětmi z Persie a Maroka. Během tohoto období začal objevovat velké téma lidské modifikovatelnosti. Předtím, než se skutečně mohl vydat na cestu tohoto zkoumání, onemocněl tuberkulózou. Lékaři jej označili za nevléčitelného. Obě jeho plíce byly zasaženy a bylo mu řečeno, že mu není pomoci. Vyhlídka na smrt dala Feuersteina velkou lekci. Není nutné akceptovat obecně přijímanou pravdu. Síla lidského přesvědčení je obrovská (Goldberg, 1991). Tuto myšlenku následně uplatňoval nejen v případě boje s vlastní nemocí, ale právě i při práci s dětmi, u nichž se většina odborníků shodla, že nemají šanci na jakékoliv zlepšení.

Feuerstein chtěl žít a silně věřil, že se z nemoci dostane. Neuposlechl tak lékaře a vrátil se ke studiu a práci (Goldberg, 1991). Další roky tak pracoval s dětmi v Evropě a Izraeli a studoval v Ženevě, kde se stal jedním ze žáků Jeana Piageta. Jeho teorii kognitivního vývoje však od počátku zpochybňoval. Osobní zkušenosti Feuersteina nasbírané v poválečném Izraeli nemohly potvrdit Piagetovu teorii, ve které je uspořádání a načasování kognitivního vývoje řízeno vnitřním, biologicky daným mechanismem zrání. Jeho zkušenosti jej vedly k myšlence, že strukturu kognitivních funkcí a časovou posloupnost jejich vývoje určují mechanismy, které jsou vázány na role a činnosti významných druhých v okolí dítěte (Málková, 2008).

Feuerstein pracoval také především s André Reyem. Realizoval s ním výzkum mapující kognitivní dovednosti marockých adolescentů. Všiml si například toho, že tito adolescenti neměli prakticky žádný přístup k formám myšlení, které by umožňovaly vyřešit i nejjednodušší úkol v testech, které jim administrovali. Spolupráce s André Reyem přímo ovlivnila Feuersteina při vytváření souboru diagnostických úkolů pro vyšetření potenciality učít se – Dynamického vyšetření učebního potenciálu, známého také pod zkratkou LPAD. Nástroj vznikl z potřeby rozlišit mezi aktuální nízkou funkční úrovní kognitivních funkcí a potenciální kapacitou pro modifikovatelnost těchto funkcí (Málková, 2008).

V padesátých a šedesátých letech 20. století přicházela do Izraele vlna imigrantů z celého světa. Byly to až tisíce dětí, které vyrůstaly pod vlivem různých kultur a způsobů soužití (Pokorná, 2001). Izraelská vláda se rozhodla systematicky řešit problém jejich zařazení do vzdělávacího systému země. Feuerstein tak dostal nabídku založit Institut podpory dětí (Child Guidance Clinic), který měl za úkol pomoci imigrujícím dětem a dospívajícím přizpůsobit se požadavkům ve vzdělávání. V roce 1957 založil Reuven Feuerstein v institutu oddělení pro výzkum, jehož náplní bylo kromě jiného především sestavení a ověření konkrétního intervenčního programu k překonávání výukových obtíží handicapovaných dětí. Metoda instrumentálního obohacování tak vznikla v letech 1954 až 1970 ve vazbě na jeho pedagogické a výzkumné aktivity (Málková, 2008).

Uvedený institut byl později, roku 1970, transformován na Hadassah-WIZO-Canada Research Institute (HWCRI). V roce 1993 pak rozšířil svoji působnost do zahraničí a vzniklo tak Mezinárodní středisko pro zvyšování učební kapacity, známé pod zkratkou ICELP (Málková, 2008). V průběhu 80. a 90. let metoda oslovila psychology, učitele i rodiče prakticky na celém světě. V České republice se poprvé objevila také v tomto období. Byla představena na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy blízkým spolupracovníkem Feuersteina, profesorem Alexem Kozulinem (Málková, 2008).

Překlad a adaptace programu do českého prostředí vznikly díky doc. Věře Pokorné, která složila lektorské zkoušky v ICELP a založila na katedře pedagogické a školní psychologie PedF UK autorizované tréninkové centrum oprávněné ke školení lektorů pro práci s programem. (Málková, 2008). Centrum na katedře psychologie PedF UK funguje do současnosti. Kromě toho u nás od té doby také přibyla další dvě autorizovaná tréninková centra – Cogito a Autorizované tréninkové centrum metod R. Feuersteina, která jsou dohledatelná v oficiální databázi ICELP (The Feuerstein Institute, 2021).

2.2 Teoretické koncepty a principy stojící za FIE

Pro pochopení principů programu instrumentálního obohacování je nutné vymezit pojmy, které jsou při práci s ním stěžejním. Prvním pojmem a předpokladem je kognitivní modifikovatelnost, která odkazuje na možnost modifikace kognitivních funkcí a celkové schopnosti učit se, druhým je zkušenost zprostředkovaného učení (mediated learning

experience - MLE). V této části také bude představeno Feuersteinovo pojetí deficitních funkcí a práce s kognitivní mapou.

2.2.1 Kognitivní modifikovatelnost

Modifikovatelnost je obecně použitelný termín, který popisuje interakci mezi organismem a prostředím, a jako taková může být přisuzována všem jedincům. Každý člověk potřebuje svoji kognitivní modifikovatelnost zvyšovat, aby zvládl náročné a rychle se měnící situace. Největší posláním programu FIE je právě zvýšení plasticity jedince v nových situacích. V tomto pojetí je zřejmé, že kognitivní modifikovatelnost se netýká jednotlivých vědomostí nebo specifických školních dovedností, ale zvýšení schopnosti se měnit pomocí procesu učení. (Feuerstein et al., 2014)

Na inteligenci je často nahlíženo jako na pevnou a neměnnou entitu. Pohled na kognitivní procesy jako na něco, co není dynamické a modifikovatelné, vytvořil rozšířenou představu, že inteligence je něco, co někdo má nebo nemá. A tak pokusy změnit strukturu intelektuálního vývoje jsou marné. Dle Feuersteina et al. (2014, s. 33) však „potřebujeme odložit zhmotnělou představu inteligence jako neměnné charakteristiky, která ovládá téměř všechny mentální výkony jedince v každém věku.“

Nízké kognitivní schopnosti mohou mít různá odůvodnění, od genetických faktorů po faktory prostředí. Pesimismus ohledně kognitivní modifikovatelnosti vyvstává především kvůli předpokládané etiologii, podle které jsou nízké kognitivní výkony určeny převážně geneticky. Autoři zastávají názor, že je vhodnější genetické faktory považovat za vyvolané variace na úrovni individuální vnímavosti k učebním situacím, které mohou požadovat odpovídající obměny ve kvalitě a kvantitě vynaloženého úsilí, nutného pro rozvoj učení.

Program FIE je zaměřen na změny ve strukturální podstatě, které následně ovlivní průběh kognitivního vývoje. Během vývoje se objevují různé druhy změn. Například přechod od lezení k chůzi je změnou, jejíž podstatou je zrání. Dalším druhem jsou změny specifické, ty jsou výsledkem vystavení jedince určitým okolnostem, například výuka jednotlivých aritmetických operací. Strukturální změny, na které program cílí, se nevztahují na izolované události, ale na způsoby interakce organismu. A tak strukturální změna, která se jednou dostala do pohybu, ovlivní budoucí průběh vývoje jedince.

Přístup k modifikovatelnosti člověka při práci s programem FIE je formulován více než jen jako požadavek. Je to krédo nebo víra, odvozená z rostoucích klinických a empirických dat. Krédo zde neznámá, že neexistuje vědecká nebo teoretická báze pro toto stanovisko. Přesvědčení o modifikovatelnosti člověka je něco, bez čeho intervenční proces nebude účinně vyvolávat očekávané změny. (Feuerstein et al., 2014)

Teorie Strukturální kognitivní modifikovatelnost stojí na třech teoretických pilířích:

1. Člověk je výsledkem trojí ontogeneze

Ontogeneze je ovlivněná vlivy biologickými a sociálně kulturními. K nim autoři přidávají ještě Zkušenost zprostředkovaného učení (Mediated Learning Experience – dále jen „MLE“).

2. Způsob chování je stav organismu

O způsobu chování jedince je uvažováno jako o stavu jedince v dané fázi života, spíše než jako o jeho rysu, který podle definice není modifikovatelný. Rys je stálou entitou, která předem předpokládá neschopnost se adaptovat na nové nebo odlišné situace, a tak se mnohé lidské chování posuzuje jako nepřístupné změně, což vede k pasivnímu přijetí situace. Naopak stav může být ovlivněn podmínkami, které ho vyvolávají, a jejich změnou je možné jedince modifikovat.

3. Plasticita mozku vyúsťuje v zevšeobecnění nových struktur, vytvářených vnějšími a vnitřními změnami chování

Plasticita je celoživotní schopnost mozku se měnit prostřednictvím zkušenosti. Můžeme ji pozorovat na úrovni neurochemického systému, seskupení buněk či chování.

Dle Feuersteina et al. (2014) je nejlepším kandidátem vyvolávajícím modifikovatelnost lidského organismu Zkušenost zprostředkovaného učení. Činnost a výzkum probíhající v ICELP (Mezinárodním středisku pro zvyšování učební kapacity) přinesl mnoho důkazů o tom, že MLE vyvolává změny, které nejsou dosažitelné, pokud se postupuje podle konvenčních metod učení a nápravy. (Seabi and Amod, 2009; Tzuriel, 1999, 2013; Tzuriel and Kaufman, 1999;)

2.2.2 Zkušenost zprostředkovaného učení

Základním předpokladem teorie Zkušenosti zprostředkovaného učení je, že jedinci se učí dvěma základními způsoby. Těmi jsou přímé vystavení stimulu a zkušenost zprostředkovaného učení. Přímé vystavení je charakterizováno nezprostředkovaným setkáním jedince se stimulem v okolí. Při zprostředkovaném učení mediátor upravuje pro dítě stimul tak, aby jej mohlo efektivně zaregistrovat. Upravuje kontext, ve kterém se stimuly nacházejí, snaží se vzbudit zvědavost dítěte. Role zprostředkovatele je dynamická, upravuje se podle úrovně porozumění dítěte, náročnosti úkolu, podmínek dané situace a dalších faktorů ovlivňujících efektivitu učení. Procesy zkušenosti zprostředkovaného učení se stávají mechanismem změny v dítěti. (Tzurriel, 2014)

MLE se odlišuje od jiných forem učení určitými prvky. Pouze určitým seskupením těchto prvků vzniká situace zprostředkované učení. Klíčovými prvky jsou:

- Zaměřenost a vzájemnost

Učitel by měl svou činnost řídit potřebami svých žáků. Žáci by měli pociťovat, že to, co je jim předkládáno, je připraveno přímo pro ně. Pedagog by měl žáky přivést k pochopení cíle jejich práce, proč ji mají dělat, také jak činnost souvisí s jinými činnostmi.

- Přenos (transcendence)

Pedagog se snaží děti vést tak, aby nový poznatek uměly použít i v jiných situacích a souvislostech, než je daná vyučovací hodina. Dokonce také k tomu, aby tyto situace dokázaly aktivně vyhledávat.

- Zprostředkování významu (hodnoty, smyslu) učební činnosti

Pedagog otvírá také příležitost pro žáky k uvědomění si hodnoty a významu informací. Měl by jim odhalovat význam toho, co si mají osvojovat, a to i v perspektivě budoucích událostí. (Málková, 2009)

Dalšími prvky jsou také:

- Zprostředkování kompetence
- Zprostředkování regulace a kontroly chování
- Zprostředkování sdílení chování
- Zprostředkování jedinečnosti a odlišnosti

- Zprostředkování hledání cíle, stanovení cíle
- Zprostředkování výzev, hledání novosti a komplexnosti
- Zprostředkování chápání člověka jako měnící se entity
- Zprostředkování hledání optimistických alternativ
- Zprostředkování vědomí sounáležitosti (Krejčová, 2013)

Podstatným rysem zprostředkovaného učení je souběh uvedených znaků. Pedagog by je měl uplatňovat všechny společně. (Málková, 2009)

Pokud jsou tyto parametry správně aplikovány, dojde i k významné proměně tří součástí interakce – podnětu, žáka a zprostředkovatele. Podnět je pro zprostředkovatele zdrojem změny jedince. Záměrem zprostředkovatele není jen, aby informace byla předána, ale ukázat způsob, kterým je možné podnět vnímat. Podnět je různým způsobem přeměňován, předkládán v různých situacích. Snaží se mu dát zvláštní, žákovi přizpůsobený význam. Žák tak vnímá podnět způsobem, který překračuje bezprostřední zkušenost.

Druhá proměna se odehrává v jedinci, který přijímá zprostředkování. Učí se zacházet s podněty diferencovaně, podle kontextu a záměru zprostředkovatele. Žák by měl aktivně reagovat a stát se tak partnerem v interakci. Jedinec zprostředkování zvnitřní a vyvolané přeměny se stávají součástí jeho kognitivního repertoáru a ovlivní i jeho chování.

MLE v interakci působí i změny ve zprostředkovateli – musí změnit způsob interakce, aby dosáhl cíle zprostředkování. Snaží se vytvořit ty nejlepší podmínky, aby se z dítěte stal partner v interakci. Dosáhne tak toho, že podněty budou pro dítě přitažlivé a změní se jeho stav mysli ve smyslu otevřenosti a snahy nechat se ovlivnit interakcí. Nic z toho se nemůže stát bez proměny zprostředkovatele. (Feuerstein et al., 2014)

2.2.3 Feuersteinovo pojetí deficitních funkcí

Feuerstein zdůrazňuje potencialitu člověka adaptovat se ve změněných životních podmínkách. Na neschopnost adaptace je v tomto směru nahlíženo jako na stav, který znemožňuje jedinci vykazovat takovou úroveň fungování intelektu, která by umožňovala dostatečnou míru adaptability.

Deficitní kognitivní funkce v tomto smyslu odkazují na deficity těch funkcí, které tvoří základ internalizovaného, reprezentativního a operačního myšlení. Tyto funkce nelze zaměňovat s operacemi nebo obsahy samotného myšlení. Deficitní funkce bychom neměli chápat jako neměnné charakteristiky chování člověka, ale spíše jako způsoby jeho interakcí s učebními situacemi a úkoly, které jsou z nějakého důvodu nevhodné. (Málková, 2008, str. 58)

Popsání deficitních kognitivních funkcí umožňuje vysvětlit příčiny nízkého výkonu v testech nebo ve škole obecně. (Málková, 2008)

Program instrumentálního obohacování byl sestaven jako nástroj pro nápravu těchto funkcí. Feuerstein formuloval tzv. kategorie deficitních kognitivních funkcí, ke každé z nich budou uvedeny jejich příklady, nejedná se ovšem o kompletní výčet všech z nich:

a. Deficitní kognitivní funkce na úrovni vstupu

- nezřetelné a povrchní vnímání informací,
- impulsivita, nesystematické chování v situacích vyžadujících úsudek a zkoumání okolní reality,
- nedostatečné nebo omezené verbální nástroje a pojmy, které ovlivňují rozlišování, členění a verbální schopnosti,
- deficitní schopnost prostorové orientace, a další.

b. Deficitní kognitivní funkce na úrovni zpracování

- neschopnost vybírat relevantní oproti irelevantním klíčům k definování problému,
- omezená kapacita mentálního pole,
- nedostatečné nebo deficitní plánovací chování,
- nedostatečné hypotetické a deduktivní myšlení, a další.

c. Deficitní kognitivní funkce na úrovni výstupu

- impulsivita ve fázi odpovědi, která ovlivňuje charakter komunikace s okolím,
- egocentrické komunikační modality,
- konstrukce odpovědi na bázi pokus-omyl,
- bloky v komunikaci (typicky následuje po řešení úkolů pomocí postupů „pokus-omyl“).

d. Deficitní kognitivní funkce na úrovni afektivně-motivačních faktorů

- týkají se negativních postojů k situacím učení, neznámým situacím a sebepojetí.
(Málková, 2008)

Uvedené fáze myšlenkového procesu nelze vnímat jako fáze, které jdou po sobě výhradně v uvedeném pořadí a existují odděleně. Fáze jsou propojené a vzájemně se ovlivňují.
(Málková, 2008)

Kognitivní mapa

Kognitivní mapa je jedním z dalších teoretických východisek instrumentálního obohacování. Jde o hypotetický model, který tvoří výchozí model pro strukturaci didaktických materiálů k programu. Umožňuje analýzu, kategorizaci a popis procesu myšlení a výkonů člověka, rozlišovat kvalitativně rozdílné fáze, obsahy a operace procesů. Je strukturována tak, aby umožnila porozumění potížím, které se objevují při řešení úkolů.
(Málková, 2008)

Díky kognitivní mapě může ten, kdo provádí intervenci analyzovat úkol, na kterém s žákem pracuje a snáze tak nalézt, kde se vyskytuje největší obtíž. Mapa stanovuje 7 parametrů:

1. Obsah úkolu
2. Modalita, ve které je úkol prezentován
3. Fáze duševní činnosti – funkce, které potřebujeme k řešení úkolu (fáze vstupu, zpracování, výstupu)
4. Mentální operace, kterou úkol vyžaduje
5. Komplexnost úkolu, která vyžaduje větší množství a vzájemnou propojenost informací
6. Abstrakce
7. Účinnost – rychlost zpracování, přesnost zpracování, míra vynaloženého úsilí. (Krejčová, 2019)

Teorie deficitních kognitivních funkcí je důležitá v rámci diagnostiky a volby dalších intervenčních postupů. Krejčová (2019) uvádí možnost využití kognitivní mapy při čtení u dětí s dyslexií. Analýza podle kognitivní mapy umožňuje nalézt konkrétní zdroje obtíží, které jsou přesnější než konstatování, že je oslabená technika čtení nebo jeho porozumění.

Z hlediska procesu čtení jsou významné především parametry fáze duševní činnosti a mentální operace. Parametr mentální operace z kognitivní mapy přichází na řadu při zvažování toho, jaké komplexnější mentální aktivity jsou třeba při řešení určitého úkolu. Jedná se o mentální postupy, které jsou realizovatelné, pokud jsou dostatečně rozvinuty dílčí kognitivní funkce ve fázích řešení úkolů (na vstupu, zpracování, výstupu). „Každý z nich obnáší nějaký algoritmus, který má různou úroveň komplikovanosti, ale současně můžeme vycházet z předpokladu, že ho lze trénovat a osvojení takového postupu práce se promítne do řady aktivit, v nichž je třeba ho využívat.“ (Krejčová, 2019, str. 29)

2.3 Program instrumentálního obohacování

Předešlé teoretické předpoklady jsou prakticky uplatňovány za pomoci tzv. instrumentů, souborů úkolů různého typu. Feuersteinův program Instrumentálního obohacování – standard sestává přibližně ze 300 stránek cvičení s použitím papíru a tužky, rozdělených do 14 cvičných sešitů, instrumentů. Každý z instrumentů se zaměřuje na určité kognitivní funkce, zároveň se vztahuje i k mnoha dalším nezbytným předpokladům učení. Standardní řada je určena žákům od 8 let a dále neomezeně. Kromě toho také existuje řada Basic určená pro věkovou kategorii od 3 do 8 let. Existuje zvláštní verze v Braillově písmu pro nevidomé žáky a několik instrumentů je určeno zejména pro dospělé. Instrumenty je možno využívat pravidelně při aplikaci programu ve škole, ale mohou být používány i jako doporučená terapie. V takovém případě se volí instrumenty, které odpovídají zvláštním potřebám žáka a podle těch se přizpůsobí i struktura lekce, rychlost práce a pořadí jejich probírání. (Feuerstein et al., 2014)

Při práci s programem je kladen důraz na rozvíjení řeči, jako nástroje každé intelektuální činnosti. Žáci musejí umět vyjádřit řečí každou strategii a každý myšlenkový pochod. (Pokorná, 2010b) Při lekci vedou žáci se zprostředkovatelem diskuzi nad instrumenty, následně je vypracovávají a poté nad nimi znovu vedou rozhovor, při kterém si sdělují strategie a způsoby překonávání možných obtíží při jejich plnění. Důležitou součástí lekce je přemostění, při kterém žáci reflektují, jak nabyté zkušenosti mohou využít i mimo lekci – v běžném životě, ve škole, v práci a dalších oblastech.

2.4 Program instrumentálního obohacování jako strategie nápravy pro žáky s SPU

Jak napovídá jeho teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti, Reuven Feuerstein neuznává pojmy „learning disability“ nebo dyslexie. Pro něj jde pouze o termíny charakterizujících aktuální stav, bez předpokladu toho, že učení je proces. (Feuerstein a kol., 2010)

Feuersteinovo instrumentální obohacování bývá žákům s SPU běžně doporučováno a je nabízeno některými školami, poradenskými zařízeními i soukromými lektory. Ve své publikaci je zmiňuje například Krejčová (2019), která je uvádí jako ucelený program pro rozvoj kognitivních funkcí a postupů učení. Učí strategii práce s informacemi, umožňuje trénink konkrétních myšlenkových operací jako je porovnávání, analytické vnímání, kategorizace nebo orientace v prostoru. Program „posiluje oslabené kognitivní funkce, nejen čtenářské dovednosti, zcela naplňuje ideu explicitní intervence za využití metakognitivních procesů.“ (Krejčová, 2019, str. 208)

Pokorná (2010a) zdůrazňuje důležitost rozvoje metakognitivních dovedností, jako zásadních pro celý učební proces. Uvádí práci Meltzerové (1991), která se systematicky zabývala strategiemi ve vyučování a ve své práci výrazně čerpá z Feuersteinova přístupu. Dle autorky jsou žáci s SPU charakterizováni četnými kombinacemi postižení v různých oblastech. Variabilita jejich obtíží je ovlivněna vzájemným působením individuálních charakteristik, mezi které patří kognitivní výkony, úroveň vědomostí a úroveň motivace, a vlivů prostředí jako jsou životní podmínky, školní prostředí nebo styl učení. Kognitivní deficity mohou zastínit i výkony nadprůměrných dětí, protože zastíní jejich přednosti a neumožní jim další rozvoj, protože musejí vytvářet kompenzační strategie a náhradní techniky. Autorka se proto domnívá, že heterogenní strukturu můžeme porozumět lépe, pokud se zaměříme na kontext řešení problému a na metakognitivní strategie, což se shoduje s podstatou Feuersteinova přístupu k poruchám učení. Jeho podstatou je naučit děti, aby se uměly učit, vědomě se kontrolovaly již v procesu učení, uměly měnit strategie, pokud ve změněné situaci už nejsou vyhovující. (Pokorná, 2010a)

Empirická část

3 Cíl a výzkumné otázky

Metoda instrumentálního obohacování je v Česku rozšířená a těší se oblibě. Je jí věnována pozornost jak v akademickém prostředí, tak v praxi. Je nabízena mnoha lektory v jejich soukromé praxi, nabízí jí také poradenská zařízení, a je možné se s ní setkat i ve vyučování na základních školách, přičemž některé z nich zapojily metodu do školního vzdělávacího programu.

Organizace sdružující lektory a Autorizovaná tréninková centra metody si kromě vzdělávání lektorů dávají za cíl šířit metodu mezi širší populaci a různé cílové skupiny. Například nezisková organizace Charlie Karlín nabízela program v základních školách po celé ČR a zapojila tak metodu do praxe některých škol. V současnosti je díky projektu² zastoupena minimálně jedna škola z každého kraje ČR. Nejen díky této činnosti je využívání FIE na základních školách stále více rozšířeno.

Vzhledem k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, jejichž část tvoří i žáci se specifickými poruchami učení, je vhodné popsat přínosy, které metoda pro žáky v tomto směru může nabízet. Výsledky výzkumu navíc mohou sloužit pro větší informovanost škol o možnosti zapojení programu do své praxe a také o průběhu a přínosech zapojení. Cílem výzkumu není pouze popis přínosů implementace programu do ŠVP, ale i mimoškolní práce žáků s SPU s metodou a vlivem práce na obtíže související s poruchou.

Hlavní výzkumnou otázkou je:

- Jaké přínosy má metoda Instrumentálního obohacování (FIE) pro žáky se specifickými poruchami učení (SPU)?

Vedlejšími výzkumnými otázkami jsou:

- V jakých oblastech se při práci s metodou u žáků s SPU projevuje zlepšení?
- Jaké výhody má pro žáky s SPU implementace programu do ŠVP školy, kterou navštěvují?

² <http://charliekarlin.cz/projekty/sofie/>

Výzkumným cílem je popsat konkrétní přínosy metody instrumentálního obohacování pro žáky s SPU, a to v různých podobách, v jakých se žák s metodou může setkat.

4 Výzkumný design

4.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří 7 lektorek metody instrumentálního obohacování, které mají zkušenosti v práci s žáky se specifickými poruchami učení. Respondentky byly osloveny přes Autorizované tréninkové centrum instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina při katedře psychologie PedF UK³ a přes Autorizované tréninkové centrum metod prof. Feuersteina.⁴ Do souboru byly zařazeny respondentky splňující podmínky, které jsou pro výzkum nutné. Musejí být lektorkami metody, mít dostatečné zkušenosti v práci s metodou a v práci s žáky s SPU. Zohledněna byla také oblast a způsoby práce, jakými respondentky s metodou pracují – zastoupeny byly lektorky ze soukromé praxe, PPP a základních škol a formou práce s metodou byla individuální a skupinová práce a práce s celým kolektivem třídy. Všechny respondentky pracují nebo dříve pracovaly ve školství.

Každé respondentce byl přidělen pseudonym pro zachování anonymity. Metodě se věnují v rozmezí dvou až osmi let.

³ <https://kps.pedf.cuni.cz/katedra-psychologie/skolici-centrum-a-atc-feuersteinovy-metody/>

⁴ <https://www.atc-feuerstein.cz/>

Tab.1: Výzkumný soubor

Pseudonym	Oblast práce	Klientela	Doba práce s FIE
Sára	Učitelka na ZŠ, výchovná poradkyně	Žáci ZŠ (skupiny, třídy)	4 roky
Romana	Speciální pedagog na ZŠ, učitel FIE	Žáci ZŠ (individuálně, skupiny, třídy)	4 roky
Barbora	Soukromá praxe, dříve učitelka a speciální pedagožka na ZŠ	Děti s SPU (individuálně, dříve skupiny)	7 let
Marie	Učitelka na ZŠ	Žáci ZŠ (třídy)	2,5 roku
Olga	Speciální pedagog v PPP	Žáci 3-26 let (individuálně, skupiny)	2 roky
Karolína	Učitelka na ZŠ	Žáci ZŠ (individuálně, skupiny, třídy), děti, dospělí	8 let
Klára	Soukromá praxe, učitelka na gymnáziu	Děti, dospělí, jedinci po úrazu hlavy (individuálně, skupiny)	3 roky

4.2 Sběr dat a metody analýzy

Respondentky, které navázaly kontakt s výzkumníkem, byly seznámeny s účelem výzkumu a souhlasily se svou účastí na něm a s nahráváním provedeného rozhovoru. Následně se zúčastnily video rozhovoru, jehož délka se pohybovala mezi 25-45 minutami. Rozhovory byly polostrukturované a otázky byly utvořené ke zkoumání zkušeností lektorek v práci s metodou FIE s žáky s SPU. Obsahovaly otázky na práci zprostředkovatele, jeho cíl při vedení žáka s SPU, posuzování úspěšnosti zprostředkování, odlišnost FIE a jiných nástrojů pro nápravu SPU, a další. Data z rozhovorů byla doslovně přepsána. Následně byla analyzována metodou tematické analýzy (Braun & Clark, 2006).

Data byla identifikována induktivním (bottom-up) způsobem. Identifikovaná témata se tak silně vztahují k datům samotným. Proces kódování dat probíhal bez snahy data umístit do předem existujícího kódovacího rámce nebo analytických prekonceptů výzkumníka.

Úroveň identifikace dat může být sémantická, explicitní nebo naopak latentní a interpretativní. Analytický proces v případě tohoto výzkumu přecházel z deskripce k interpretaci širšího významu a dopadů identifikovaných témat.

Cílem analýzy bylo vytvoření detailnější zprávy ohledně skupiny témat, které se vztahují ke specifické otázce či oblasti zájmu. Téma zachycuje něco důležitého o datech ve vztahu k výzkumné otázce. Jde o určitý vzorec v odpovědích nebo významech.

4.2.1 Fáze tematické analýzy

Některé fáze jsou podobné jiným výzkumným metodám a nejsou tedy unikátní pro tematickou analýzu. Proces analýzy začíná, když si výzkumník v datech začne všimnout a vyhledávat vzorce významů a záležitostí potenciálního zájmu, to může nastat už při jejich sběru. (Braun & Clark, 2006)

Konečným výstupem je podání zprávy o obsahu a významu témat v datech, kdy témata jsou abstraktními konstrukty, které výzkumník identifikoval před, během a po analýze. (Ryan & Bernard, 2000)

1. Fáze: seznamování se s daty

Fáze zahrnuje přepisování nasbíraných dat, jejich opakované čtení a poznamenávání počátečních nápadů.

2. Fáze: generování počátečních kódů

V této fázi probíhá kódování zajímavých prvků v datech systematickým způsobem napříč celým data setem. Kód identifikuje určitý rys v datech, který se zdá být pro výzkumníka zajímavý. Ke kódování byl využit program Atlas.it. Následujícím krokem poté bylo srovnávání dat relevantních ke každému kódu.

3. Vyhledávání témat

V této fázi jsou kódy srovnávány a shromažďovány vzhledem k jejich relevanci ke každému potenciálnímu tématu. Začínají se zde rozlišovat hlavní témata a subtémata v rámci nich.

4. Přezkoumávání témat

Probíhá kontrola, zda témata sedí ve vztahu ke kódovaným extraktům z první úrovně a celému data setu. Vytvoří se soubor možných témat.

5. Definování a pojmenování témat

Trvající analýza k vylepšení specifik každého tématu a celkového obrazu, který analýza zachycuje. Vytváří se jasné definice a jména pro každé téma.

6. Vytvoření výzkumné zprávy

Poslední příležitost k analýze. Finální analýza vybraných extraktů, vztahování zpět k výzkumné otázce, vytvoření zprávy o analýze.

Zpráva musí obsahovat dostatek důkazů pro téma uvnitř dat - je nutno uvést dostatek výňatků pro demonstrování prevalence tématu. Je nutné vybrat takové výňatky dat, které zachycují hlavní pointu toho, co se výzkumník snaží demonstrovat, bez zbytečné komplexnosti. Výňatky musejí ilustrovat celkový obraz, které o datech zachycují, a analytický popis musí jít dál za pouhý popis dat. Musí utvořit argument ve vztahu k výzkumné otázce.

5 Výsledky

Byla identifikována tři zastřešující témata. Každé z nich obsahuje sub-témata, pro zachycení komplexnosti každého z nich.



Obr. 1 – Identifikovaná témata

Rozvoj jednotlivých dovedností

U všech respondentek došlo ke shodě, že FIE je komplexním prostředkem pro rozvoj žáka. Podle Olgy probíhá při práci s metodou „*všestranný rozvoj, ve všech možných oblastech*“. Podle Barbory se žák „*mění a dokáže lépe využívat všech svých schopností - kognitivní funkce se mění a je to ve prospěch těch dětí*“. Metoda dle Kláry žáka učí „*přizpůsobovat mozek změnám, být flexibilní, kreativní*“. Karolína tvrdí, že když žáci s metodou pracují, tak „*to prostě na nich poznáte - budou myslet jinak*“.

U žáků s SPU metoda umožňuje rozvoj funkcí, které bývají u těchto žáků oslabené. Při využití různých metod k reedukaci SPU se často učitel s žákem zaměřuje na jednu oblast. Olga a Romana ve své praxi s žáky využívají i nácviky prostřednictvím speciálně pedagogických metod, jako například rozvoj zrakového nebo sluchové vnímání. FIE však vnímají tak, že „*ta osobnost se zkrátka rozvíjí všestranně*“ a metoda komplexně zastřešuje rozvíjení více oslabených funkcí naráz. „*Člověk se nemusí zaměřovat na konkrétní oblast a vlastně to plyne samo*“. „*Když dám dítěti hledat rozdily na obrázcích, budu s ním rozvíjet zrak, kdežto když mu dám Feuersteina, rozvíjím tam zrak, grafomotoriku, komunikaci - prostě víc těch oblastí.*“ Podle Barbory každá z metod může mít svoje opodstatnění a každá z nich má svoje místo v reedukaci těchto žáků a je důležité hlavně to, jak učitel metodu uchopí.

Klára vnímá metodu také jako velmi flexibilní, dávající spoustu možností v rámci různých instrumentů. Na základě práce s žákem a přemostování je možné dále společnou práci adaptovat a zaměřit se na oblasti, které u daného žáka potřebují více pozornosti. Klára i Barbora ve své praxi využívají i dynamickou diagnostiku LPAD, díky které mohou následně vybrat, který z instrumentů bude pro daného žáka nejpotřebnější. Následně je pak možné na základě instrumentů „ušít práci na strážce na míru”.

Metoda je pro žáka vždy aktuální, protože otevírá témata, která jsou v dané chvíli pro něj relevantní. Klára procházela jednotlivé instrumenty s různými žáky mnohokrát a stále bývá překvapena, jaké originální způsoby řešení se mohou objevit a jaká témata mohou být otevřena. Karolína při cílené individuální práci směřuje přemostění do situací, které s daným žákem potřebuje ošetřit, nebo vyzvedává kognitivní princip, který je v dané chvíli pro žáka potřebnější.

Zásadou pro správné a fungující používání metody je pravidelná a dlouhodobá spolupráce. Menší změny se mohou projevit již v začátcích spolupráce, pro delší a trvající změny je však důležitá dlouhodobost. Je tedy důležitá spolupráce rodičů, pokud žák dochází na soukromé lekce nebo na kroužek. Olga ráda rodičům dětí chodící na kroužek FIE vysvětluje, že „zrovna tak, jak máme plastické svaly a nestačí jít do posilovny jednou, tak to samé je mozek, který se musí rozvíjet pravidelně”. Zde mají výhodu žáci, kteří mají FIE jako povinný předmět, a tím pádem jsou tyto podmínky zajištěny. Podle Barbory se dlouhodobější dopady projevují přibližně po jednorocní spolupráci.

Podle zkušeností Karolíny žáci se SPU nebo jinými výukovými obtížemi často dokáží výtěžit z práce s metodou více než žáci, kteří ve škole nezažívají neúspěch. Mívají často pocit, že jim práce k ničemu není, protože všechno zvládnou i bez toho a může tak trvat déle, než se „jim nastaví zrcadlo zpátky”. „Obecně víc pracujou, makaj a připouštěj si věci ty děti, který nějaký problémy mají.”

(a) komunikace

Téma komunikace se otevřelo během rozhovoru se všemi respondentkami. V oblasti komunikace bývá zlepšení zřetelné nejrychleji, respondentky docházely často ke shodě, že

se projeví ihned po pár setkáních. Podle Barbory se „u dětí s SPU výrazně zlepšovaly komunikační dovednosti“.

Při práci s metodou dochází k rozvoji slovní zásoby. Pro Barboru toto bývá nejčastějším cílem, protože často pracuje s žáky s dyslexií „a tam práce s rozvojem slovní zásoby je klíčová“. Žáci také začínají lépe umět vyjadřovat svoje myšlenky. „Zpočátku není jednoduché, aby se naučily říkat ty věci ostatním spolužákům tak, aby jim rozuměly“ vyjadřovala svoji zkušenost Sára. Na jedné straně se tedy u žáků objevuje srozumitelnější vyjadřování svých myšlenek, na druhé straně se žáci také zbavují nejistoty z mluvení před svými vrstevníky. „Děti, které málo mluvily, tak tam k rozvoji komunikace došlo.“ Podle Romany je výhodou, že se na hodinách z podstaty metody rozvíjejí diskuse, „kterých běžně tihle žáci nejsou schopný“ a na hodinách tak mají šanci se zapojit do konverzací a zbavovat se nejistot v komunikaci. „Tady ty děti kolikrát ani nepromluvěj, anebo teda zase to nemá hlavu patu.“ Díky zprostředkovateli se komunikační situace uhladí a následně je úroveň vyjadřování těchto žáků vyšší, než tomu bývá v běžné výuce, kde pro toto nebývá dostatek prostoru. V tomto směru je také možné u dětí se zvýšenou impulsivitou odbourat skákání druhým do řeči, Olze se toto podařilo již během prvních třech počátečních setkání.

V metodě je kladen důraz na přenos naučeného do běžného života, Barbora zažila u svého žáka výraznou změnu, které se všiml i její kolega, který za ní přišel se slovy „Co se stalo? Ondra mluví!“. Žáci jsou také schopni lépe obhajovat svůj názor a tohle je taky jednou z oblastí, jejíž přenesení do výuky pozoruje Karolína. Její žáci si jej již obhajují automaticky. Vždy, když něco říkají, vědí, proč s daným názorem přicházejí, a umějí vysvětlit co za ním stojí. „Když mi něco vysvětlovali, tak než jsem se stačila nadechnout, tak oni už řekli: “a je to proto, že..”“

Rozvoj komunikačních dovedností bývá v počátcích práce s metodou nejrychlejší a nejvýraznější změnou, která se v žákovi odehraje.

(b) plánování a strategie

Schopnost plánovat a tvořit strategie je další tematickou oblastí, která se vyskytovala u všech respondentek. Podle Barbory je plánování dovedností, která je pro žáky zásadní “ale málokdo z dětí se SPU ji umí, z těch, co jsem do teď měla, plánovat neuměl nikdo”.

Metoda umožňuje žákům si tuto dovednost osvojit. Učí je rozfázovat si práci a najít si způsob, který jim samotným při řešení různých úkolů vyhovuje. Podle Romany je pozitivem to, že každý na hodinách zjistí, co mu vyhovuje *“někdo má rád ten pomalejší systém a to, že jim dopřejete ten čas, někdo potřebuje mít ten tlak nad sebou”*. U pěti respondentek se otevřelo téma impulsivity a tempa při práci. Opakovaly se v názoru, že metoda dokáže *„zrychlené děti zpomalit a ty pomalejší to naopak zrychlí”*. Klára pomáhá zrychlovat tempo kromě jiného tím, že žákovi pomáhá zprostředkovat řešení a ošetřuje u něj deficitní kognitivní funkci na úrovni vstupu. *„On bojuje s tím časem, kterej ve škole nemá, a potřebuje si to osmkrát ověřit, než udělá čáru.”* Na druhé straně uvádí žáky, kterým je naopak potřeba pomoci, se před plněním úkolu zklidnit, a nepracovat chaoticky, což následně vede k většímu počtu chyb. Ona i další respondenty se shodují v tom, že klíčová je práce na kognitivní funkci zachování klidu. Podle Karolíny jde o to *„vůbec si uvědomit, že když něco nezvládám, nejde mi to, tak nezpanikařit, zachovat klid a pak to ostatní - zkusit si rozkrokovat a naplánovat práci”*. Sára se svým žákem s úspěchem pracovala na nastartování *“klidu, ty přehnané reakce na začátku, tu impulzivitu, zůstat v klidu, promyslet si, než něco udělám”*. Tato funkce je podmínkou pro schopnost plánování a jdou spolu ruku v ruce. Metoda umožňuje žákovi zjistit za jakých podmínek se mu nejlépe pracuje a pomáhá rozvíjet schopnosti, které jsou nutné při řešení problémů ve výuce i v běžném životě. Žák se také učí vhodně využívat nápovědy a to, jak je efektivně zapojovat do svých strategií a usnadnit si tak řešení úkolů.

Schopnost plánovat a tvořit strategie některé z respondentek označovaly jako stěžejní pro běžný život i vyučování. Karolína na téma zapojení FIE do školního vzdělávacího programu hodnotila tuto schopnost jako to nejjednodušší, co si z práce s metodou každý odnese. *„Pokud v rámci FIE odejdou devátáci, kteří si budou schopni - naplánovat, rozkrokovat práci, nechají si čas na rozmyšlenou, aby něco neřekli nebo neudělali zbrkle, tak už to je za mě skvělé.”* Projevy osvojení této schopnosti jsou často tím, co učitele upozorní na to, že v žákovi skutečně probíhá změna. Několik respondentek popisovalo, jak se schopnost přenášela do výuky a života u jejich žáků. Karolína měla žáka s obtížemi v českém jazyce, který *„sice nezvládal měkký tvrdý i, ale pak když jsme začali větný rozbor, tak on měl strategii, zaprvé, zadruhé, na co se mám zeptat, jak to mám podtrhnout, a to mu hrozně pomohlo.”* Měla také žáka, který si před písemkami z matematiky nejdříve barevně rozlišil úkoly podle toho, které zvládne vyřešit a u kterých si není tolik jistý. Zachoval klid, úkoly

si nejdříve vyseletoval a poté teprve šel test vyplňovat. Našel strategii, která pro něj byla výhodná a vedla jej k větší úspěšnosti.

Podobný případ měla ve výuce Sára, žákyně si vytvořila svůj systém a začala pracovat v modalitě barev. V zadání měla za úkol barevně podtrhnout podstatná jména podle rodu. Aby se v úkolu lépe orientovala, podtrhla si barevně zadání „*a jela v tom systému až do konce cvičení, což by dřív neudělala*”. Měla také žáka, u kterého bylo obtíží kromě SPU také výrazné afektivní chování a plačtivost, a nebyl schopen řešit běžné problémy. U něj byl rozvoj schopnosti plánovat zásadní. Sára žáka potkala s pláčem, protože nebyl schopen vyřešit situaci, která by pro jiného žáka mohla být banální. Otevřela následně toto téma na hodině FIE a společně se skupinou jeho vrstevníků vymýšleli strategie, jak takovou situaci řešit. „*Konkrétně problém, kterej ho jednou vedl k pláči, tak podruhý to nebylo, protože si s ním uměl poradit ... Tam to zlepšení přetrvalo v tom chování. Přetrvává do dneška*”.

Romana měla ve své skupině žáka s dyspraxií, který „*vlastně pochopil v tom FIE, že to rozfázování práce, tvorba strategií a rozkouskování, je vlastně jediná šance pro něj, jak fungovat, jak se naučit prakticky věci*”. Při přemostění došla skupina na téma hygieny a při diskusi o střihání nehtů žák došel k tomu, že schopnost neovládá. Po otevření tohoto tématu následně Romanu poprosil „*že když se dá rozkouskovat práce s instrumentem, že bysme rozkouskovali to střihání nehtů*.” Nakonec se díky otevření tématu a následnému tréninku i toto naučil.

Žákovi Kláry tato schopnost pomohla při distanční výuce a vyplňování online testů. Selhával, protože se zasekl, když nevěděl, jakým principem test vyplnit. Klára toto s ním pomocí přemostění následně ošetřila i na dalších konkrétních příkladech ze školy a žák díky tomu u úkolu z dějepisu zjistil, že „*nemusí znát jedinej datum a ten úkol vyřešil, jenom díky tomu, že se na to díval po té stránce technické a strategické*.”

I Marie oceňuje rozvoj této schopnosti a všimá jej u svých žáků. Při řešení různých úkolů ve skupinách si její žáci říkají „*Musíš jít na to Feuersteinsky. A takhle to používají v praxi, to jsem měla radost*”.

(c) deficitní funkce

V rozhovorech se také opakovaly jednotlivé funkce, které u žáků se SPU bývají oslabené, a způsob, jakým je metoda dokáže rozvíjet. Opakovalo se téma percepce, pozornosti, schopnosti soustředěného vnímání. Podle Olgy metoda rozvíjí percepce „zrakové, sluchové, prostě celkově“. Romana uváděla pozornost jako další zásadní prvek vedle komunikace, při dlouhodobé práci s metodou „*ta pozornost vlastně se dá vypracovat*“. Metoda je vhodná pro trénink zaměřování a udržování pozornosti po potřebnou dobu, což někdy bývá pro žáka s SPU v běžné hodině náročné, po dlouhodobém tréninku se však schopnost přenáší i do výuky. Dochází k rozvoji soustředěného vnímání a žák je schopen lépe vnímat zadání.

Další oslabené schopnosti byly popisovány v souvislosti s jednotlivými instrumenty. Dá se rozvíjet kategorizace, analýza a syntéza, deduktivní myšlení nebo logické uvažování, podle Barbory „*záleží na tom, po kterém tom instrumentu vlastně sáhnu*“. Běžně se při metodě začíná pracovat s instrumentem Uspořádání bodů, který je podle Karolíny „*nejsilnější, kde můžete ošetřit úplně cokoliv, protože máte možnost vyzdvihnout principy, který jsou v tu chvíli potřeba*“. Co se dá vyzdvihnout u žáka s SPU, především s dyslexií nebo dysgrafií, je zde zrakové vnímání i rozvoj grafomotoriky. Žák zde díky spojování bodů tuto dovednost trénuje a rozeznává spojené obrazce. „*Pak to tam nevidí ten obrázek, tak se prostě snažíme to víc pilovat a zaměřit na ty oblasti, co mu tvoří potíže.*“ Instrument Od jednotky ke skupině z řady Basic je vhodný pro využití u žáků s dyskalkulií, pomáhá například s ujasněním číselné hodnoty.

Další oslabenou funkcí může být orientace v prostoru, kde se jako nástroj pro její rozvoj nabízí stejnojmenný instrument. Barbora byla díky dynamické diagnostice schopná určit, že její žákyně se v prostoru orientuje pouze v rámci toho, co je nejbližší u jejího těla. Instrument je založený na rozšiřování vědomí prostoru a hledání hranic. „*Co je pro mě vzadu, co už je vpravo dole, co už je vpravo nahoře?*“ Žákyně ve škole měla obtíže při psaní, protože nedokázala vnímat linku. „*Takže měla problém ve škole, že pořad píše pod linku, pořad jí to paní učitelka podtrhávala a tady najednou pochopila, jak to je a jak to funguje.*“ Porozumění a osvojení používání předložek, vztahů mezi nimi a zlepšení prostorové orientace pomohlo vyřešit sekundární problém, který byl tímto způsoben.

Žák s SPU v kolektivu

Následující téma se zaměřuje především na popis výhod a přínosů, které má začlenění FIE jako povinného předmětu do ŠVP, a to jak pro žáka se SPU, tak pro celou třídu.

V rozhovorech s respondentkami se otevřela témata vlivu FIE na klima třídy, také téma různých podpůrných opatření, které bývají žákům se SPU umožněna, ale často je nevyužívají kvůli tomu, do jaké pozice v kolektivu jsou tak stavěni, a jak těmto žákům prostřednictvím FIE pomoci je efektivně využívat, souběžně se zachováním pozitivního sebepojetí v rámci kolektivu.

(a) klima třídy

Práce s metodou v běžné třídě umožňuje učiteli sledovat komunikaci žáků v jiném duchu, než je tomu v běžných školních předmětech. Rozvíjení diskusí a přemostování do relevantních oblastí žáků umožňuje rozkrýt různá témata. Ve škole, kde pracuje Karolína, dávají vyučovat předmět FIE třídnímu učiteli, pokud je to možné, „*aby se podpořily vztahy a třídní měl představu toho, jak spolu komunikují*”. „*Ono se tam vyřeší spoustu věcí, který tam začínají rašit a vy byste to nepoznala oni si to tam vyřikají dřív, než něco začne*”. Karolína měla hodiny FIE se svou třídou, kde byla třídní učitelkou, ve které byl větší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a problémovým chováním, „*a vlastně díky tomu FIE jsme přežili do devítky*”. Jako velký přínos vnímá to, že žáci „*tam mluví samozřejmě i o jinejch věcech než školních, takže se pochopí navzájem fakt lidsky. Je to ten prostor poznat se*.” Pochopení a odůvodnění chování druhých vede k tomu, že neshody či konflikty se mohou vyřešit i nepřímo. Přemostění totiž může vést k otevírání důležitých témat v životě žáka, které mohou stát za jeho problémovým chováním. Na jedné z hodin, kterou měla Marie, se nad dvěma tečkami chlapec rozmluvit o střídavé péči. „*Tady ty dva body, to je máma a táta. A víte, kde jsem já? Já lítám mezi nima, od jednoho bodu k druhému*.” Žáci se mohou navzájem pochopit, a najít společná témata, kterým čelí. V případě tohoto chlapce ostatní pochopili, co kromě jiného může stát za jeho agresivním chováním. Sára má se svojí třídou podobné zkušenosti, „*má to velký efekt na klima třídy, na otvírání určitých, nechci říct problémů, ale určitých jevů v té třídě*”. Rozvíjení diskusí vede k zapojení všech žáků do komunikace, Romana oceňuje v této souvislosti instrument Ilustrace, kde se většinou do diskuze všichni zapojí, „*vždycky se tam chytanou*”.

Ve třídě se často scházejí děti, které mají SPU nebo jiné obtíže ve výuce, a zároveň děti, které pracují velmi rychle. „*Pak už může vznikat konflikt v té třídě*”. Podle Marie „*když přemostujeme a sdílíme, tak děti jsou velice tolerantní, že třeba někdo pracuje pomaleji*”. Ve FIE má každý možnost prožít úspěch. Karolína měla ve své třídě na hodině FIE zkušenost s žákem, který má SPU a obtíže ve výuce, ale řídil se strategií a nápovědami, a to mu umožnilo být poprvé hotov jako první a s uspokojivým výsledkem. Naopak jiný, běžně převážně úspěšný, žák a „*frajírek*”, strategii ignoroval a potom měl vztek, že jinak neúspěšný žák vedle něj byl hotový dřív než on a zvládnul úkol lépe. Jiný způsob práce na hodinách může vést k proměně rolí ve třídě a umožnit prožitek, který běžně zažívá druhá strana. Zažití úspěchu je do hloubky rozebráno v rámci dalšího zastřešujícího tématu.

Sára i Karolína sdílejí názor, že „*FIE je o obrovské toleranci jednoho člověka k druhému*”. Metoda vede žáky k toleranci druhých a jejich názorů. Žáci mohou říct co chtějí a co si myslí, zároveň však musejí dát prostor druhým – „*přijetí toho, že ten, kdo sedí naproti mně si může myslet něco úplně jiného a je to naprosto v pořádku*.” Každý má v hodinách nárok na názor a také na to, aby udělal chybu.

„*Nebudu se nikomu smát, protože to je to nejlepší, co on v ten moment jako osoba dokázal udělat. A každý jsme jiný. Někomu to jde, někomu ne, ale on se snažil, on to udělal nejlépe jak mohl, vidí tu situaci jinak než já. A ony se ty děti v té třídě začnou respektovat. Není to jako lusknutí prstu, je to delší proces v té třídě, ale jak jsem říkala - to klima té třídy, ten respekt, že se naučí říkat, když se jim něco nelíbí, opravdu se to naučí říkat jeden druhému - tak to je obrovské plus toho FIE.*” (Sára)

Na hodinách FIE se každý uplatní, je prostor pro jeho názor a ve skupině jsou si děti rovnocennými partnery. Práce ve skupině zároveň umožňuje vzájemné obohacování žáků mezi sebou. Každý může mít jiný náhled nad řešeným problémem, a to žákům umožňuje jak obohacení od toho druhého, tak také nutnost umět vysvětlit svůj pohled a přijmout pohled druhého.

U žáků s těžšími obtížemi se Karolíně a Romaně osvědčilo kombinovat individuální hodiny a následně hodiny v rámci výuky s žakovou třídou. Sice i skupinová práce „*pomáhala úplně stejně, akorát ta péče není tak intenzivní*“. Na druhou stranu by Karolínin žák dle jejího názoru nedělal tak rychlé pokroky ani kdyby s metodou pracoval pouze individuálně. „*On si ty základní principy osvojoval už mezi těma svýma vrstevníkama, spoustu věcí od nich přejímal, a já už jsem měla jenom ten čas na tom to doladit*“.

(b) přijetí pomoci

Žáci s SPU mohou v rámci výuky využívat různých podpůrných opatření. Mohou mít například přehledové tabulky gramatiky, nebo dostat zkrácený diktát. „*Někteří o to ani nestojí, právě proto, že je to možná nějakým způsobem, nechci říct vyčleňuje, ale už je to jako označuje v té skupině*“. Při práci s FIE se dá toto ošetřit a napomoci žákovi k efektivnímu využívání pomůcek bez pocitu studu nebo méněcennosti a zároveň k respektování těchto upravených podmínek jeho spolužáky.

Na straně žáka je důležité, aby si uměl říct o pomoc, když ji zrovna potřebuje. Karolína si často všimá, „*že oni mají pocit, že pořád všechno musej zvládat sami*“. Při instrumentu Uspořádání bodů mají žáci možnost využít malý papírek jako pomůcku, k tomu, aby si změřili vzdálenost mezi body nebo si například ověřili pravý úhel. Karolína měla žáka, který jej ovšem nechtěl přijmout, nebo pouze se vztekem a nechutí. „*Kalkulačka v matice mu nevadila, ale papírek ve Feuersteinovi jo. Tak jsme pak analyzovali, do jaké míry nám ta pomoc přijde samozřejmě, že si o ni můžeme říct nebo použít nějakou pomůcku, a kdy už je to za čáru*“. Její žáci také nechtěli v českém jazyce využívat přehledových tabulek, protože chtěli úkol zvládat sami, toto je ale něco, co lze „*ve FIE ošetřit, že nemusím vždycky všechno zvládnout sama, že pomoc není žádný problém, když mám navíc nárok*“.

V rámci FIE se také dá cílit na přijetí pomoci jako součásti vlastní strategie při práci, pomoci žákům převzít zodpovědnost sám sebou a hledat si vlastní strategii, která jim samotným funguje. U jednoho žáka se Karolíně povedl v tomto směru udělat velký pokrok. Naučili se společně pracovat s pomůckami, které mohl využívat navíc a když ani to nepomáhalo, nebát se říct si o pomoc učiteli.

Na straně kolektivu se zde opět vrací téma tolerance a respektu jeden ke druhému. Olga popisovala zkušenost, kdy jí výběr žáků, kteří se mezi sebou předtím neznali, chodí na

kroužek FIE a nestydí se před sebou číst, když ovšem jde na metodickou návštěvu do běžné třídy, žák se tak bezpečně a sebevědomě necítí. Proto je velkým přínosem, když žák může pracovat ve skupině se svojí vlastní školní třídou.

„Pak když je máte všechny na FIE, tak krásně ošetříte i to, že je to v pořádku, že on to má a já to nemám. Protože prostě každé ty potřeby máme jiný.“ (Karolína)

Je tedy možné pomocí metody vést spolužáky žáka s SPU k toleranci a pochopení odlišnosti schopností a potřeb každého jedince. Zařazení FIE do ŠVP může být kromě rozvoje kognitivních funkcí také přínosem pro integrované žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v oblasti socializace, vztahů s vrstevníky a jejich sebehodnocení v rámci skupiny.

Změna přístupu k žákovi

Když žáci začnou poprvé pracovat s metodou, často se setkávají se systémem a atmosférou práce, kterou do té doby v běžné školní výuce nezažili. První zásadní změnou je to, že materiál není zaměřený na konkrétní předmět a nejsou tedy nutné žádné předchozí znalosti. Už tento fakt je prvkem, který dovoluje žákům cítit se v hodinách více bezpečně a klidně. Práce s metodou je také symbolizovaná nenásilností. *„Je to baví, myslej si, že se vlastně nic nedělá, že jenom tak kecáme a jsou spokojení, a přitom se za tím děje spousta věcí“*.

„Vstupují do toho systému a vlastně vůbec nevědí, jak se vyjadřovat a najednou nikdo nic nesoudí, přemostuje se někam, mluví se o jejich životě, řeší se jejich problémy.“ (Barbora)

Na dítě se nahlíží na základě jeho individuality. *„Opravdu se počítá s tím, že každé dítě má nějaké své možnosti a s těmi se pracuje.“* V běžné výuce se taky může často stát, že žák je pod časovým tlakem a musí pracovat v rychlém tempu, které mu nemusí vyhovovat. Na hodinách FIE naopak mají šanci pracovat po svém, všechno si v klidu rozmyslet, v souladu

s doporučením z poradenského zařízení, což podle Sary „*ve třídě není až tak běžná věc, ale tady si opravdu pracují podle svého tempa, a díky tomu vždycky dojdou k nějakému výsledku, který je uspokojil, a pokud ne, dokázaly si to odůvodnit. Což byly ty děti, který běžně v té výuce nestíhají, během těch hodin*”. V hodinách FIE je tedy kladen důraz na respektování tempa a možností každého jednotlivce. „*Spousta z nich opravdu selhává, že se na ně hrne „máte na to pět minut”*”. Popisuje Klára, která respektování tempa přenáší i do své běžné učitelské praxe.

(a) zažití úspěchu

Žáci školsky neúspěšní často zažívají ve škole neúspěch, který následně vede k jejich demotivaci a resignaci. „*Jsou tím neúspěchem věčně věků v té škole ve finále tak paralyzovaný, že se jim vlastně do ničeho nechce, protože zase mají strach ze selhání.*” Podle Romany, „*ty děcka jsou kolikrát tak demotivovaný, že vlastně nic jim nejde, takže jak se rozjede nějaký úspěch, tak už se dá trochu vlastně s nima pracovat, jako - povedlo se ti to tady, povede se to i na matice*”. Zažití úspěchu u žáku se speciálními vzdělávacími potřebami je podle ní „*to gró*”. V tomto názoru se shodlo 6 respondentek. Bezpečná atmosféra na hodinách FIE otevírá prostor pro tento prožitek. „*Žádný z dětí, který mělo nějakou z poruch učení a chodilo ke mně na FIE, tak se nestalo, že bych u něj nezažila takovýto “wow”. U všech dětí to jednou přišlo. A to je velká krása.*” Podle Kláry, když žáci na hodině poprvé vidí stránku „*tak je to šílený, ale díky tomu rozboru, tak oni to daj a odcházejí hrozně spokojený, že vlastně ten úspěch maj*”.

Úspěch umožňuje těmto žákům rozvoj jejich sebevědomí. Následně se i ve škole a mimo ni cítí jistější. Díky tomu, že se na metodě učí také vysvětlovat a obhajovat svoje názory a postupy, nebojí se následně sebevědomě vystupovat i mimo hodin FIE. „*Jak jsou vlastně navyklý na to, že oni jsou ty špatný, a že oni vlastně něco, tak nemají to sebevědomí na to, se třeba ozvat a říct “Ale já to myslím takhle.” A tady se to vlastně učej.*”

V souvislosti se školním neúspěchem Romana popisovala výhodu FIE jako povinného předmětu:

„Ten úspěch to je jedna věc, protože vlastně jsou celou tu základku vesměs takoví neúspěšní v těch předmětech. A když se to FIE u nás stalo povinným předmětem, tak je to něco jiného, než kdyby chodili do nějakého kroužku nebo to bylo v rámci poradenského pracoviště, ale vlastně je to předmět školní, v kterém jsou prostě dobrý nebo zažívají ten úspěch.“

Přenos zažití úspěchu a rozvoj sebevědomí tedy může být intenzivnější, pokud je FIE pro žáka povinným předmětem vedle běžných školních předmětů.

U většiny respondentek se opakovalo, že tento prožitek vede k „*nastartování motivace*“. Ta se následně přenáší mimo hodiny, do školy a života žáků. „*Co se týče školy, tak mně to přijde, že je to takový ten startovací motor*“. Na hodinách s metodou žáci mají šanci poznat svoje silné stránky, které mohou využívat, a to spolu s dalším pomáhá odstranit resignovaný postoj k předmětům, ve kterých žák často selhává.

(b) práce s chybou

Žák si při opakovaném dopouštění se chyb může vytvořit blok, a následně se bojí pracovat a má strach z dalšího selhání. Podle Karolíny je „*FIE dokonalý nástroj, jak trénovat práci s chybou a její přijetí*“. Při práci s metodou se žák učí, že chyba nemusí nutně znamenat něco negativního, a naopak může nástrojem, díky kterému se může poučit. „*Jsou prostě nastavený ty děcka, že pořád dělají chyby, pořád je to špatně a dál nic. A tady tu chybu vlastně chceme, a potom dál tu práci s ní.*“ Žáky to vede k uvědomění, že chyba může být velkým přínosem a zároveň se naučí analyzovat její příčinu. Když se toto podaří, je to také jeden z faktorů, který se následně odráží v jejich sebehodnocení. „*Já s nima hodně řeším, aby vlastně neměli ten pocit, že jako to selhání třeba v písemce je to, že to neuměj, ale že tam může být úplně jiná příčina.*“

Romana má žákyni s většími obtížemi vzhledem k SPU, která byla za chyby vždycky trestána. U ní byla důležitá „*ta práce s tou chybou i pro ni, aby si to přijala - co je chyba, co je porucha.*“ Díky FIE se žákyně „*na ty chyby i těší*“. Metoda jí pomohla v odbourání strachu a vedla k její větší otevřenosti a spolupráci při výuce. I Karolína považuje tuto skutečnost za velký přínos metody pro žáky:

„Díky FIE už se nebojí udělat chybu. A proto třeba v hodinách více spolupracují, protože vědí, že nemusí hned vše vědět na jedničku. Považuji to za zcela zásadní, protože se to pak hodně promítá i dál do života a souvisí to s dětským sebevědomím. Strach z chyby je ve škole podle mě největším blokem.“

I Marie oceňuje možnost v metodě rozvíjet schopnost práce s chybou. Žák následně *„umí vyhledat chybu a uvědomí si, třeba se vrací k zadání, umí vyhledat všechny informace“*. U žáků s dysgrafií Marie toto využívá například při psaní diktátů. Nechává žáky vyhledat si vlastní chyby a následně s nimi pracují.

Uvědomění si vlastních chyb může vést i k přijetí vlastních nedostatků. *„Myslím, že se tam naučeš o tom mluvit. A to může vést k tomu přijetí - že si to tam jako připustěj nahlas, to se mi tam stalo několikrát u těch dětí.“* Na druhou stranu žáci mají při metodě šanci i k tomu, aby objevili své silné stránky. Metoda přispívá k celkově lepšímu sebehodnocení.

(c) změna v učiteli

Metoda klade velké nároky na učitele a správný přístup učitele je zásadním předpokladem pro správné předávání metody. Přínosem pro žáka může být to, že díky změně ve stylu učení vytváří učitel žákovi příjemnější podmínky, které mu umožňují lépe fungovat. Podle Sáry *„FIE rozvíjí deficitní funkce, které my dokážeme si myslím jako učitelé potom mnohem lépe díky té metodě, kterou máme osvojenou, i lépe určit.“* Podobný názor má i Marie. *„Máme to hodinu týdně, je skvělý, jak to na ty děti působí. Můžeme pak říct učitelům, co má dítě za problémy a jak na něj.“*

Kromě toho se také významně mění komunikace učitele směrem k žákům. Učitel jinak přistupuje k otázkám. Ve škole, kde pracuje Karolína, prováděli kazuistiku a žáci reflektovali, že *„učitelé, kteří mají FIE, jsou víc takový otravný než ty, co ho nemají, protože se víc ptaj a chtěj vědět ten důvod za vším, to proč.“* Podobnou zkušenost má ze své školy i Sára *“musím se teda přiznat, že máme za sebou hloubkovou inspekci a ta, my už to možná nevidíme, ale oni byli nadšení z komunikace s dětmi, protože díky FIE, to je ta obrovská změna pro učitele, a je to najednou v češtině, v matematice.“*

Kromě toho je přínosem také zlepšení vztahu mezi lektorem FIE a třídou. Karolína a Sára popisovaly svoji zkušenost s prohloubením vztahu třídy a třídního učitele. „*Mezi námi nastal i nějaký vztah, takovej jako bližší, byť jsem je měla jako třídní a ten vztah máme opravdu hezkej od té první třídy, ale tady je to něco jiného.*”

Učitel také začne vnímat a hodnotit svoje žáky jiným způsobem. Sára nerada hodnotí žáky podle chyb, ale podle pokroku, který žák udělal, protože žák s výukovými obtížemi musí vynaložit ke stejnému výsledku mnohem větší úsilí. „*A najednou začnete, to je možná plus toho FIE, i jako učitel koukat na dítě mnohem víc individuálně, a ne že prostě seberete prověrku a opravíte chyby. Tak to potom nevnímáte.*” I Klára ráda využívá principů zprostředkovaného učení při učení běžných předmětů. Nechává všem dostatek času a s žáky analyzuje chyby, které se objevovaly v písémkách. Vytváří je za pomoci instrumentu Instrukce, „*což je geniální instrument na tvoření písemek a na to, že musej respektovat to, že to každěj může mít jinak. Aby si ty učitelé prostě uvědomili, že mají 30 dětí a tím pádem 30 individuí a 30 možnejch odpovědí, ale to málokdo přijme.*”

Shrnutí

Výsledky studie poukazují na přínosy využití Feuersteinovy metody u žáků s SPU. Program se ukazuje být vhodným pro individuální práci pro nápravu žakových obtíží, také pro práci ve skupině, a i pro práci s celou třídou ve výuce na základních školách. Program umožňuje rozvoj v oblasti komunikace, schopnosti vytvářet strategie a rozvíjí oslabené funkce jako grafomotorika, percepce, pozornost a další. Metoda učí žáka pracovat s chybou a umožňuje mu prožít úspěch, který následně přispívá k rozvoji jeho vnitřní motivace. Při implementaci do ŠVP má pozitivní vliv na klima třídy. Přispívá k zachování pozitivního sebepojetí žáka s SPU v rámci kolektivu a jeho spolužáky vede k pochopení odlišnosti schopností a potřeb každého jedince. U učitelů, kteří absolvovali lektorský kurz, metoda rozšiřuje kompetence směrem k žákům nejen s SPU, ve smyslu snazšího rozpoznání deficitních funkcí a přístupu k jejich nápravě.

6 Diskuze

Podle výsledků provedeného výzkumu se metoda ukazuje jako vhodná pro práci s žáky s SPU z hlediska několika rovin. Umožňuje těmto žákům rozvoj v oblastech, které jsou v souvislosti s poruchou oslabené, kromě toho napomáhá i k lepšímu sebehodnocení.

Jako jedna z velmi důležitých a výrazných rozvíjených oblastí se v tomto výzkumu ukázala komunikace. Miková (2013) sledovala ve své studii 6 žáků s různými obtížemi pracujících s FIE, a několik z nich mělo diagnostikovanou i specifickou poruchu učení. Jednou ze sledovaných oblastí byla kvalita vyjadřování. Popisuje, že se dětem postupně dařilo plynuleji vyjadřovat a hovořit v celých větách. U všech dětí pozorovala rozšíření slovní zásoby o pojmy, které se používají při práci s metodou. I rodiče těchto žáků popisovali snazší vybavování slov, lepší srozumitelnost a logičtější strukturu výpovědí. Dochází tedy k obdobným výsledkům jako v tomto výzkumu, kde se komunikace ukázala být nejvýraznější a nejrychlejší změnou u žáka, které si často všimá i jeho okolí.

Co se týče tématu dalších deficitních funkcí, ve výzkumu byl jmenován například rozvoj pozornosti. Miková (2013, str. 27) pozorovala ve své studii „patrné prodloužení koncentrace pozornosti, kvalitnější soustředěnost a větší odolnost vůči rušivým podnětům.“ Respondentky tohoto výzkumu mluvily o pozornosti jako o jednom ze zásadních prvků, který se dá při dlouhodobé práci s metodou vypracovat, a schopnost se následně přenáší i do běžné výuky.

Práce s využitím metakognitivních strategií, kterých FIE využívá, může být přínosná v souvislosti s dyslexií. Krejčová (2013, str. 97) uvádí, že oblastí zájmu v metakognitivních strategiích bývá i rozvoj čtenářských dovedností. „Uvědomit si postupy práce s textem je pokládáno za jeden z významných cílů nácviků čtení, protože až poté se čtení stane prostředkem k získávání dalších informací.“ Výzkum dochází zde ke shodě s důrazem respondentek na schopnost tvorby strategií jako zásadní pro žáky s SPU, která se navíc promítá do různých oblastí mimo práci s instrumenty.

Jedním z cílů výzkumu byl také popis přínosů implementace programu do ŠVP. V zemích, kde proces inkluze probíhá již delší dobu, než je tomu u nás, je zřejmé, že nestačí děti se znevýhodněním pouze umístit do běžné třídy, a to i v případě, že mají asistenta. Musejí být na integraci připraveny, aby se mohly zapojit do co největšího množství školních aktivit.

Proto je třeba rozvíjet jejich kognitivní funkce, které umožňují jejich samostatnou adaptaci na nové prostředí. „Vyučování, které je zaměřeno na rozvoj kognice přispívá i k lepším školním výkonům ostatních dětí, tedy i těch, u kterých žádný handicap nebyl rozpoznán. I nejlepší žáci ve třídě profitují z tohoto způsobu výuky.“ (Pokorná, 2006, str. 7)

Podle Burešové (2017) je FIE přínosné z hlediska vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), protože umožňuje jejich realizaci a rozvoj. Ačkoliv dostupné dokumenty podrobně popisují konečné dovednosti a schopnosti žáků (očekávané výstupy), kromě Standardů ZV nemají učitelé k dispozici instrukce, jak těchto schopností při běžné výuce dosáhnout. Feuersteinova metoda přitom toto umožňuje. Kromě naplnění vzdělávacích cílů má FIE pozitivní vliv i na klima třídy, jak se ukazuje v tomto výzkumu.

Podle autorky je dále oblast RVP určená vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spíše organizačního a legislativního charakteru. Poskytuje sice doporučení pro práci s žáky s SVP dle posudků PPP, detailnější propracování však učitelům chybí. „Pouze úlevami, které jsou v odborných posudcích PPP bohužel často zdůrazňovány, však svým žákům nepomůžeme, neumožníme jim tím s jejich oslabením bojovat.“ (Burešová, 2017, str. 59) Pomocným prvkem tedy není úleva, ale naopak systematická práce, která umožňuje kognitivní rozvoj. Dle autorky je další vzdělávání pedagogů v oblasti pedagogické a psychologické diagnostiky nezbytnou podmínkou. „Využití principů metody FIE – práce s kognitivní mapou a deficitu kognitivních funkcí se zřetelem k očekávaným výstupům a cílům vzdělávání – je jedním z možných řešení.“ (Burešová, 2017, str. 60) Tvrzení autorky jsou ve shodě s tím, jak vnímají své kompetence směrem k žákům po absolvování metody respondentky tohoto výzkumu. Reflektovaly, že dokáží lépe rozeznat deficitní funkce žáků a nahlížet na žáka více individuálně. Změní se také jejich pohled na žáka a začnou ho hodnotit vzhledem k jeho pokrokům, které jsou ceněny více než dobré výsledky ve formě výborných známek. Díky lektorství se celkově mění jejich přístup v komunikaci směrem k žákům a jsou tak vytvořeny příjemnější podmínky pro práci žáka ve vyučování.

I ve studii Lipské (2011) byla popisována změna přístupu k vyučování a přenos některých prvků vyučování, například propojování učiva s praktickým životem, větší důraz na strukturaci, přesnost a vyvozování poznatků a o poskytování většího množství času pro

samostatné aktivity žáků. Respondentky ve výzkumu autorky také refletovaly, že vlivem znalosti programu mají jiný pohled na schopnosti žáků a začaly je vnímat jako schopnější a poskytovat jim větší prostor pro uplatnění jejich potencialit.

Lipská (2011) uvádí dva systémově problematické prvky ve vztahu ke škole a implementaci programu do školního kurikula. Na rovině organizační jde o nutnost nižšího počtu dětí ve třídě, nákup pracovních materiálů nebo supervizní konzultace a další. Na druhé rovině jde o obtíže plynoucí z obsahové povahy programu. Povaha instrumentů „je současně *content-free* (ve smyslu školního učiva) i *content-full* (ve smyslu psychologickém, z hlediska práce s kognitivními funkcemi).“ (Lipská, 2011, str. 173) Obsahová náplň instrumentálního obohacování se, až na některé výjimky, míjí s profesním zaměřením učitelů. Autorka však přesto vyjadřuje přesvědčení o přínosnosti Feuersteinovy teorie a jejích aplikačních podob pro učitele, o čemž vypovídají i výzkumná zjištění provedené studie. Autorka poukazuje na to, že se jedná o nástroj primárně psychologický, a z tohoto faktu plyne řada problematických aspektů vzhledem k implementaci programu do vyučování. Jako jednu z možných cest pro překonání obtíží navrhuje autorka nejen přípravu učitelů na práci s metodou jako takovou, ale zohledňující vazbu instrumentů na školní učivo. (Lipská, 2011)

6.1 Limity studie

Nedostatkem ve výzkumné designu této studie mohlo být zapojení respondentek, které s metodou pracují pouze po krátkou dobu. V rámci studie byly zařazeny respondentky s nejkratší dobou práce 2 roky. Metoda vyžaduje dlouhodobou a pravidelnou spolupráci. V souvislosti s distanční výukou kvůli pandemii covidu-19 byly nuceny některé z lektorek práci přerušit nebo omezit a po nějakou dobu tak s metodou nepracovat.

Pro další výzkum by bylo vhodné zapojit i samotné žáky a jejich rodiče k posouzení zlepšení v jejich obtížích. I toto bylo původním záměrem výzkumu, ale spolupráce se školami byla kvůli problémům souvisejícím s pandemií náročná, v budoucnu by však rozšíření výzkumného souboru mohlo být přínosem.

Páchová, Bittnerová, Franke, Rendl a Smetáčková (2016) v rámci výzkumu srovnávali program FIE a program Krížom Krážom, který je kombinací programů vytvořených pro vzdělávání dětí z odlišného sociokulturního prostředí, u romských dětí ze sociálně

vyločených lokalit. Ve studii zaznamenali statisticky významné zlepšení u skupin pracujících jak s FIE, tak s KK. Při srovnání zlepšení mezi dětmi z klubu FIE a KK nebyly až na performanční škály SON-R a některé zkoušky fonemického uvědomování, kde bylo zlepšení ve skupině dětí s FIE statisticky významně vyšší než skupiny druhé, nalezeny statisticky významné rozdíly. Pro většinu lektorek tohoto výzkumu bylo FIE jediným osvojeným komplexním programem pro rozvoj kognitivních funkcí a při porovnávání programu s jinými strategiemi pro nápravu oslabených funkcí u žáků s SPU mluvily především o nápravě jednotlivých dovedností prostřednictvím nekomplexních metod. Pro další výzkum by tedy mohlo být vhodné zapojit lektorky, které mají zkušenosti i s dalším komplexním programem pro rozvoj kognitivních funkcí, a popsat v čem spočívají a v čem se liší výhody právě FIE.

Závěr

V teoretické části byla představena základní problematika specifických poruch učení, dále program FIE, jeho historie, teoretické předpoklady a aplikace.

V rámci empirické části byla provedena kvalitativní studie se 7 lektorkami FIE pracující se žáky s SPU, na základě rozhovorů s nimi byla identifikovaná klíčová témata problematiky.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: **Jaké přínosy má metoda Instrumentálního obohacování (FIE) pro žáky se specifickými poruchami učení (SPU)?**

Přínosy byly identifikovány ve 3 různých oblastech:

- Rozvíjené dovednosti

V této oblasti se metoda ukázala pro žáky výhodná díky rozvoji komunikačních dovedností, dále schopnosti vytvářet strategie a plánovat. Rozvíjí také další funkce, které bývají u žáků s SPU oslabené, mezi které patří například grafomotorika, prostorová orientace, percepce nebo pozornost.

- Žák s SPU v kolektivu

Při implementaci programu do ŠVP je výhodou jeho pozitivní vliv na klima třídy. Dále také napomáhá žákovi s SPU k přijetí pomoci ve formě různých podpůrných opatření, souběžně se zachováním pozitivního sebepojetí v rámci kolektivu. Spolužáky žáka s SPU vede k většímu porozumění a toleranci odlišnosti schopností a potřeb každého jedince.

- Změna přístupu k žákovi

Metoda umožňuje žákovi prožít úspěch, který následně napomáhá k rozvoji jeho vnitřní motivace. Učí se také pracovat s chybou, analyzovat její příčinu a poučit se z ní, což vede k odbourávání strachu udělat chybu. Díky lektorství se odehraje významná změna v učiteli, který následně mění komunikaci směrem k žákům a má možnost přenášet principy i do běžné výuky, což vede k vytvoření příjemnějších podmínek pro práci žáka.

První vedlejší výzkumnou otázkou bylo: **V jakých oblastech se při práci s metodou u žáků s SPU projevuje zlepšení?**

Metoda umožňuje rozvoj různých schopností, které bývají u žáků s SPU oslabené. Výrazný je vliv metody na komunikační dovednosti a schopnost vytvářet strategie, dále rozvíjí také percepce, grafomotoriku, pozornost nebo prostorovou orientaci.

Druhou vedlejší výzkumnou otázkou bylo: **Jaké výhody má pro žáky s SPU implementace programu do ŠVP školy, kterou navštěvují?**

Výhodou implementace programu do ŠVP je jeho pozitivní vliv na klima třídy. Metoda také napomáhá žákovi s SPU k zachování pozitivního sebepojetí v rámci kolektivu a vede jeho spolužáky k většímu pochopení odlišnosti schopností a potřeb každého jedince.

Metoda také umožňuje prohloubení vztahu mezi učitelem FIE a třídou, kterou vede. Pomáhá odhalovat jevy, které se v kolektivu objevují a učitelé umožňuje sledovat komunikaci žáků v jiném duchu, než je tomu v běžných předmětech.

Díky lektorství se odehraje významná změna v učiteli, který následně mění komunikaci směrem k žákům a má možnost přenášet principy i do běžné výuky, což vede k vytvoření příjemnějších podmínek pro práci žáka. Osvojení metody napomáhá učitelům k snazšímu rozpoznání deficitních funkcí u žáka.

Seznam použitých informačních zdrojů

Abdazi, H. (2003). Improving Adult Literacy Outcomes. Lessons from cognitive Research for Developing Countries. In V. Pokorná (Ed.), *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. (s. 80-81). Portál.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-10. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Burešová, H. (2017). *Využití Feuersteinova instrumentálního obohacování pro rozvoj čtenářských strategií dospívajících s dyslexií*. Dizertační práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta.

Feuerstein, R., Feuerstein R.S., Falik L. & Rand Y. (2014) *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Karolinum.

Feuerstein, R. a kol. (2010) Beyond smarter. Mediated learning and the brain's capacity for change. In H. Burešová (Ed.), *Využití Feuersteinova instrumentálního obohacování pro rozvoj čtenářských strategií dospívajících s dyslexií*. (s. 59). Dizertační práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta.

Goldberg, M. F. (1991). Portrait of Reuven Feuerstein. *Educational Leadership*, v49 n1 p37-40.

Klasen, E. (1971). Das syndrom der Legasthenie. In V. Pokorná (Ed.), *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. (s. 149). Portál.

Krejčová, L. (2019). *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. Grada.

Krejčová, L. (2013). *Žáci potřebují přemýšlet*. Portál.

Lempp, R. (1980). Organische Psychosyndrome. In V. Pokorná (Ed.), *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. (s. 83). Portál.

Lipská, L. (2011). *Feuersteinův program instrumentálního obohacování očima učitelů prvního stupně ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Málková, G. (2008) *Umění zprostředkovaného učení. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Togga.

Málková, G. (2009) *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Portál.

Matějček, Z. (1987). *Dyslexie*. Státní pedagogické nakladatelství.

- Matějček, Z. (1974). Vývojové poruchy učení. In O. Zelinková (Ed.), *Poruchy učení*. (s. 16). Portál.
- Meltzer, L. J. (1991). Problem-solving Strategies and Academic Performance in Learning-disabled Students: Do Subtypes Exist? In V. Pokorná (Ed.), *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. (s. 115-121). Portál.
- Miková, T. (2013). Instrumentální obohacení a rozvoj kognitivních funkcí - kvalitativní studie šesti pražských školáků. *Psychologie pro praxi*, (1-2), 21-33.
- Nicolson, R., & Fawcett, A. (1999). Developmental dyslexia: The Role of the Cerebellum. In O. Zelinková (Ed.), *Poruchy učení*. (s. 24). Portál.
- Nicolson, R., & Fawcett, A. (2001). Dyslexia: the role of the cerebellum. In O. Zelinková (Ed.), *Poruchy učení*. (s. 25). Portál.
- Páchová, A., Bittnerová, D., Franke, H., Rendl, M., & Smetáčková, I. (2016). *Kluby FIE a KK: Vliv na kognitivní, jazykové a matematické výkony*. Výzkumná zpráva. PedF UK v Praze, Katedra psychologie.
- Pokorná, V. (2001). Reuven Feuerstein a jeho metoda Instrumentálního obohacování. *Speciální pedagogika*. 11, 1, s. 4-15.
- Pokorná, V. (2006). Úvod editorky. In V. Pokorná (Ed.), *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. (s. 7-8). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Pokorná V. (2010a). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Portál.
- Pokorná, V. (2010b). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Portál.
- Ryan, G.W., & Bernard, H.R. (2000). Data management and analysis methods. In Braun, V., & Clarke, V. *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-10. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>[VP2]
- Seabi, J., Amod, Z. (2009). Effects of mediated intervention on cognitive functions: A pilot study with Grade 5 learners at a remedial school. *Australian Journal of Learningn Difficulties*, 14 (2), 185-198.
- Shinn, M. (1989). Curriculum-based measurement: Assesing special children. In V. Pokorná (Ed.), *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. (s. 20). Portál.
- Schenk-Danzinger, L. (1975). Handbuch der Legasthenie im Kindesalter. In V. Pokorná (Ed.), *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. (s. 149-150). Portál.

Siegel, L. S. (1999). Learning disabilities: The Roads we Have Traveled and the Path to the Future. In V. Pokorná (Ed.), *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. (s. 18, 20-21). Portál.

Spear-Swerling, L. (1999). Can We get There from Here? Learning Disabilities and Future Education Policy. In V. Pokorná (Ed.), *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. (s. 22). Portál.

The Feuerstein Institute. (2021, 27. září). *Authorized Training Centers*.
<https://www.icelp.info/centers/>

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Tzuriel, D., & Kaufman, R. (1999). *Mediated Learning and Cognitive Modifiability: Dynamic Assessment of Young Ethiopian Immigrant Children to Israel*.
<https://doi.org/10.1177/0022022199030003005>

Tzuriel, D. (2013). Mediated Learning Experience and Cognitive Modifiability. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(1).

Tzuriel, D. (2014) Mediated Learning Experience (MLE) and Cognitive Modifiability: Theoretical Aspects and Research Applications. *Transylvanian Journal of Psychology*. Dostupné z <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=0b485ed5-ce22-42db-bd47-38c69dce1d51%40sessionmgr103>

Tzuriel, D. (1999). Parent-child mediated learning interactions as determinants of cognitive modifiability: Recent research and future directions. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125(2), 109.

Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení*. Portál.

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 – Ukázka polostrukturovaného rozhovoru