

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování v předškolním vzdělávání
Application of Feuerstein Instrumental Enrichment in Preschool Education

Bc. Veronika Baštová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika N7506

Studijní obor: Speciální pedagogika 7506T002

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Feuersteinovo instrumentální obohacování v předškolním vzdělávání 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.

Praha, 11. 7. 2019

Na tomto místě bych především ráda poděkovala PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za čas strávený vedením mé diplomové práce, za její cenné rady a podnětné připomínky. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu, díky kterým se výzkum mohl uskutečnit. V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat své rodině, přátelům a blízkým za veškerou podporu a povzbuzení po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá metodou instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina, jejím zavedením a využitím v instituci předškolního vzdělávání. Cíle diplomové práce jsou zaměřeny na poskytnutí vhledu mezi aspekty, které se vztahují k zavedení metody jako součásti vzdělávání v předškolním zařízení.

Teoretická část obsahuje popis teoretického základu, ze kterého metoda vychází, a popis metody ve vztahu k práci s dětmi předškolního věku. Práce se dále zabývá principy a legislativou současného předškolního vzdělávání a s nimi souvisejícím inkluzivním vzděláváním. Praktická část vznikla na podkladě kvalitativního výzkumu zaměřujícího se na realitu zavádění metody do vzdělávání v předškolních institucích. Kvalitativní výzkum byl realizován prostřednictvím rozhovorů s řediteli mateřských škol, které v rámci vzdělávání pracují se zmíněnou metodou. Výzkumný vzorek byl tvořen účastníky z různých mateřských škol napříč Českou republikou. Všechny zúčastněné mateřské školy jsou zapsány v rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Výsledky výzkumu přinášejí názory a zkušenosti jednotlivých účastníků různého rozsahu. V obsahu výpovědí účastníků byla nalezena řada shodných názorů, postojů a zkušeností, ze kterých vyplývá obohacení různých oblastí vzdělávání v dané instituci v souvislosti se zavedením metody. Z výzkumu dále vyplývají problematické aspekty týkající se zejména organizační stránky práce s metodou. Výsledky výzkumu poukazují na možnost propojitelnosti metody s principy předškolního vzdělávání, jak jej vymezuje současná legislativa České republiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Reuven Feuerstein; metoda instrumentálního obohacování; předškolní výchova a vzdělávání; předškolní instituce; inkluze; inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

This master's thesis deals with the Instrumental Enrichment Method of Reuven Feuerstein. It provides an introduction to the method as well as examples of its application in institutionalized Preschool education. The aim of the thesis is to provide insight into aspects of introducing the method as a part of Preschool education.

The theoretical part describes the theoretical framework of the method and defines the method in relation to Preschool education. The theoretical part of the thesis also deals with the principles and Czech legislation of current Preschool education and related inclusive education.

The practical part of the thesis derives from a qualitative research on the real practice introduction of the method in institutionalized Preschool education. Research data are based on individual interviews with the nursery school headmasters. The interviewees were from various nursery schools across the Czech Republic, which are registered in the Register of Ministry of Education.

The results of the research provide the respondents's opinions and experiences of various extent. Many overlaps were found in content of testimonies, which provides method enrichment in various areas of institutionalized preschool education. The research also brings out data on the organizational issues of introducing the method as a part of Preschool Education. The results of the research points at compatibility of the method with the principles of the Preschool Education as defined by the current legislation of the Czech Republic.

KEYWORDS

Reuven Feuerstein; Instrumental Enrichment Method; Preschool upbringing and education; Preschool institution; Inclusion; Inclusive education

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická východiska FIE.....	9
1.1 Historické souvislosti vzniku FIE.....	10
1.2 Teorie Strukturální kognitivní modifikovatelnosti (SCM).....	11
1.3 Teorie Zkušenosti zprostředkovaného učení (MLE)	13
1.4 Deficitní kognitivní funkce	15
1.5 Kognitivní mapa	16
1.6 Program FIE.....	18
1.6.1 Lektor FIE	18
1.6.2 FIE Basic, instrumentální obohacení – základy	20
2 Předškolní vzdělávání.....	22
2.1 Předškolní vzdělávání ve vzdělávacím systému	23
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)	24
2.2.1 Klíčové kompetence dle RVP PV	24
3 Inkluze a předškolní vzdělávání	27
3.1 Legislativní rámec inkluze.....	27
3.2 Inkluze v prostředí mateřské školy	28
3.3 Inkluze a metoda FIE.....	29
3.4 Státní finanční podpora inkluzivního vzdělávání	30
4 Výzkumný projekt a jeho cíle.....	32
4.1 Cíle výzkumné práce	32
4.2 Výzkumné otázky	32
4.3 Výzkumný soubor.....	33
4.3.1 Výběr výzkumného souboru.....	33
5 Metodika výzkumu.....	37
5.1 Použité metody sběru a analýzy dat.....	37

5.1.1	Přípravná fáze výzkumu	37
5.1.2	Použité výzkumné metody	37
5.1.3	Etické aspekty výzkumu	39
5.2	Organizace výzkumného šetření	39
6	Analýza a interpretace získaných dat	41
6.1	Výsledky výzkumného šetření	41
6.2	Interpretace dat ve vztahu k výzkumným otázkám	51
7	Diskuze	57
	Závěr	60
	Seznam použitých zkratk	62
	Seznam použitých informačních zdrojů	63
	Seznam příloh	66
	Přílohy	67

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Díky poznatkům a dlouhodobým výzkumům odborníků v oblasti pedagogiky a psychologie dnes existuje mnoho přístupů doplněných o propracovanou metodologii, se kterými je možno pracovat v rámci institucionálního i neinstitucionálního vzdělávání. Jedním z nich je i stimulační program Feuersteinova instrumentálního obohacování. Jedná se o program s širokou využitelností vzhledem k věkovým skupinám a individuálním potřebám jedinců. Sám autor doporučuje zahájit práci s tímto programem již s dětmi předškolního věku. V této diplomové práci bude pro označení programu Feuersteinova instrumentálního obohacování používána zkratka, která vychází z anglického názvu metody Feuerstein Instrumental Enrichment (FIE). Použití anglické zkratky bylo zvoleno z důvodu častějšího a zažitého používání tohoto tvaru odbornou veřejností, která se Feuersteinovou prací zabývá.

Metoda FIE byla primárně vytvořena s cílem poskytnutí podpory dětem, u kterých docházelo k selhávání v oblasti školních výkonů. Feuerstein jako jeden z mála ve své době o těchto snížených výkonech dětí nepřemýšlel jako o nedostatku na straně dětí, ale jako o nedostatečném působení ze strany prostředí, ve kterém tyto děti vyrůstají a vzdělávají se. Feuerstein děti a jejich výkony odmítal hodnotit na základě diagnóz a kategorizací. Naopak poukazoval na to, že dětem nebyla poskytnuta dostatečná podpora v jejich rozvoji. Principy metody tedy výrazně korespondují s principy inkluzivního vzdělávání, jehož jedním z cílů je vytvořit takové prostředí, které nevytváří bariéry fyzické a bariéry v podobě předsudků, ale naopak umožňuje plné zapojení všech lidí prostřednictvím podpory jejich individuálních schopností a možností. Podobně jako Feuerstein inkluzivní pojetí vzdělávání vychází primárně z pozitivních předpokladů, které jsou soustředěny na individuální potenciál jedince a jeho maximální rozvoj.

Současná legislativa umožňuje mateřským školám pracovat s různými metodami, které jsou v souladu s rámcovými cíli předškolního vzdělávání. Tato diplomová práce se tedy ve své teoretické části bude zabývat nastíněním principů metody FIE a teoretických základů, ze kterých vychází a které jsou přínosné z hlediska jejich pochopení. Tyto principy budou následně doplněny teoretickými podklady současného předškolního vzdělávání a jeho směřování, prostřednictvím kterého bude nastíněna kompatibilita metody FIE s principy vzdělávání a výchovy předškolních dětí. Zavedení inovativní metody do vzdělávací instituce obnáší řadu praktických aspektů, které je potřeba zajistit. V rámci diplomové práce proto

budou tyto aspekty zavádění metody FIE do vzdělávání v předškolní instituci zkoumány a následně předneseny.

1 Teoretická východiska FIE

Metoda Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina reaguje na deficity tradičního pojetí inteligence, které je dle Krejčířové (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) často vztahováno pouze k výsledkům psychometrických vyšetření. Feuerstein se proti tomuto pojetí vymezuje a výsledky vyšetření v podobě hodnoty IQ, která má trvalý a neměnný charakter, považuje za neodpovídající podstatě lidského organismu. Inteligence je ve Feuersteinově pojetí dynamickým a seberegulačním procesem, jehož dynamika je ovlivňována vnitřním a vnějším prostředím daného jedince (Feuerstein a kol., 2014).

Atkinson (2012) uvádí, že současný kognitivní přístup v psychologii je založen na specifčnosti a individualitě duševních procesů, kterými jsou vnímání, paměť, úsudek, rozhodování a řešení problému. Tyto duševní procesy zapříčiňují různost zpracovávání informací. Z toho vyplývá, že jedna informace může být zpracována různými způsoby odvíjejícími se od lidské individuality. Dle významného pojetí Piagetovy teorie kognitivního vývoje je vývoj dítěte podmíněn interakcí s jeho nejbližším okolím. Tato teorie byla pro obor psychologie převratná, přesto byly na základě dalších zkoumání a poznání vývojových psychologů později objeveny aspekty, které Piaget do své teorie nezahrnul a jež mají zásadní vliv na kognitivní vývoj dětí. Jedním z přístupů, které vycházely z kritického přístupu k Piagetovu pojetí kognitivního vývoje, je sociokulturní přístup. V tomto pojetí je vývoj člověka a jeho vnímání okolního světa ovlivňováno kulturními specifiky a normami společnosti, ve které jedinec vyrůstá. Významnou osobností, která je spjata s tímto kritickým přístupem Piagetova učení, byl Lev Vygotskij (Atkinson, 2012). Vygotskij ve své teorii poukazyval na dvě úrovně vývoje člověka – současnou a budoucí. Současná úroveň reprezentuje přítomný momentální stav. Úroveň budoucí je podmíněna podporou ze strany dospělého, který dítěti pomůže akcelarovat jeho psychický vývoj (Čáp, 2001). Helus (2004) obě zmíněné teorie, Piagetovu a Vygotského, považuje vzhledem k psychologii za klasické a stále platné ve vztahu k aktuálnímu zkoumání dětského vývoje poznávání. „*Kognitivní vývoj zahrnuje růst a rozvoj tak rozdílných schopností, jako je vnímání, pozornost, paměť, jazyk, řešení problémů, uvažování a chápání pojmů.*“ (Vágnerová, 2012, s. 43)

Čáp (2001) označuje kognitivní procesy jako poznávací psychické procesy, které zahrnují vnímání, počítky a vjemy, procesy učení a paměti, imaginativní procesy, představy a fantazie a myšlenkové operace, se kterými je spjata řeč a řešení problémů. Jsou dle něj nezbytné pro naplnění lidské potřeby poznání a zároveň ovlivňují další procesy lidské psychiky, mezi které

patří procesy emoční, motivační a volní. Psychické procesy jsou vnitřním mechanismem lidského konání a propojují ho s prostředím, ve kterém člověk žije. Na tyto procesy mají prokázaný vliv biologické podmínky, jako je zdraví či nemoc, sociální prostředí, propojení s činnostmi a ostatními psychickými jevy, samotný vývoj člověka a jeho individualita (Čáp, 1993).

V současné době se odborná veřejnost shoduje na pojetí inteligence jako na věkem měnícím se souboru schopností, který je složen z množství struktur. Obecně bylo pro obor psychologie důležité Cattellovo rozdělení inteligence na dva typy – fluidní a krystalickou, kdy krystalická inteligence je podmíněna kulturně vzdělávacími vlivy a fluidní inteligence se naopak odvíjí od vrozených dispozic daného jedince (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Cattellovo vnímání pojmu inteligence se odráží i v práci Reuvena Feuersteina. V první polovině 20. století se Feuerstein jako jeden z prvních zabýval inteligencí ve vztahu ke školnímu prostředí. Nesouhlasil s názorem, že děti, které v rámci psychometrického vyšetření dosáhly nižších hodnot IQ, není možné vzdělávat. Zároveň takové měření kritizoval z důvodu nedostatečné výpovědní hodnoty o skutečných schopnostech jedince. Kognitivní schopnosti podrobil zkoumání z hlediska jejich důležitosti a případné modifikovatelnosti (Hájková, Strnadová, 2010). Výsledkem tohoto zkoumání bylo ve spolupráci s André Reyem vytvoření systému vyšetření intelektových schopností a dalších možností rozvoje nazvaného Learning Potential Assessment Device (LPAD). Dále byla vytvořena metodika FIE, která měla za úkol tyto schopnosti rozvíjet (Pokorná, 2001). „Vytvořil tak vlastní teoretický i metodický aparát pro rozvoj kognitivních funkcí, který se dnes uplatňuje na všech kontinentech.“ (Pokorná, 2001, s. 5)

Vývoj Feuersteinovy teorie založené na kritickém pohledu na psychometrické vnímání inteligence a na sociokulturním přístupu k vývoji kognitivních schopností bude v následující podkapitole popsán v kontextu historických souvislostí.

1.1 Historické souvislosti vzniku FIE

Reuven Feuerstein významně přispěl do oblasti pedagogické psychologie metodami, které vycházejí z předpokladu strukturální kognitivní modifikovatelnosti člověka. Jednou z nich je metoda FIE. Metoda vznikla v druhé polovině 20. století a její vývoj trval přes 40 let. Při vývoji metody Feuerstein čerpal ze svých zkušeností a poznatků z období druhé světové války, kdy byl pro svůj židovský původ vězněn ve sběrném táboře v Rumunsku. Zde působil jako pedagog a učil vězněné děti. Sám Feuerstein (in Málková, 2008) uvádí, že tato zkušenost

měla významný vliv na vývoj teorie kognitivní modifikovatelnosti. Po válce se přestěhoval do Izraele, kde se podílel na záchraně a následné integraci židovských dětí, které zažily hrůzy holocaustu, v rámci hnutí Youth Aliyah. Hlavním cílem hnutí byla pomoc dětem během druhé světové války a po jejím skončení. V Izraeli Feuerstein později vystudoval pedagogickou fakultu a pracoval nadále s dětskými imigranty. Zkušenosti s integrací těchto dětí a povaha jejich obtíží při školní výuce vedly Feuersteina ke studiu kognitivní a vývojové psychologie (Málková, 2008).

Obor psychologie studoval v Ženevě u Jeana Piageta. Zde si uvědomil, že kognitivní vývoj není pouze otázkou zrání, je také výsledkem zprostředkování sociálních zkušeností. Kognitivní vývoj tak podle něj může být rozvíjen a modifikován vnějším působením. Toto přesvědčení dále ověřoval při práci s dětmi z marockých imigrantských rodin, které se přestěhovaly do nově vzniklého státu Izrael. Společně s profesorem André Reyem popsal pojem kulturní deprivace u dětí imigrantů a její vliv na jejich kognitivní vývoj. Mentální úroveň těchto dětí v klasických inteligenčních testech vycházela jako značně opožděná oproti biologickému věku. Příčina tohoto jevu spočívala v nejistotě, ve které děti žily, v prožitých traumatech a celkovém charakteru prostředí, ve kterém děti vyrůstaly. Feuerstein proto aplikovanou výuku založil na modifikaci jejich dosavadního kognitivního chování (Burgess in Kozulin, Rand, 2000).

Víra a přesvědčení o lidské modifikovatelnosti a všechny dlouhodobé zkušenosti a poznatky podložené výzkumnou prací vedly Reuvena Feuersteina k vytvoření teorie Strukturální kognitivní modifikovatelnosti (Structural Cognitive Modifiability – SCM) a využití Zkušenosti zprostředkovaného učení (Mediated Learning Experience – MLE), jejichž principy jsou východiskem pro metodu instrumentálního obohacování (Feuerstein a kol., 2014).

1.2 Teorie Strukturální kognitivní modifikovatelnosti (SCM)

„Schopnost CNS reagovat na zkušenost je označována jako plasticita, i normální vývoj připouští v této oblasti dost značnou variabilitu. Vnější vlivy mohou podpořit určité funkční změny mozku, které vedou k rozvoji různých psychických projevů.“ (Vágnerová, 2012, s. 25) Krejčová (2013) v souvislosti s plasticitou mozku uvádí, že v současné době existuje průkaznost vzájemného vlivu mezi stavem centrální nervové soustavy (CNS) a edukačními procesy. Dříve se uvažovalo pouze o vlivu CNS na učení, dnes je však popsán i vztah opačný, kdy učení ovlivňuje části CNS a tedy samotný vývoj kognitivních a dalších schopností.

Z tohoto vzájemného vztahu vychází Feuersteinovo přesvědčení o strukturální kognitivní modifikovatelnosti. Ačkoli je vývoj částí CNS příznačný zejména pro první roky života člověka, dnešní vědecké poznatky nevyvrací možnost rozvoje i v pozdějším věku (Krejčová, 2013). Teorie, která bude v této kapitole popsána, je právě na tomto předpokladu založena.

Teoretický základ SCM je tvořen třemi stěžejními pilíři. První pilíř je založen na podstatě lidské modifikovatelnosti. Ta je výsledkem tzv. trojí ontogeneze člověka. Vývoj člověka je dle této teorie ovlivněn biologickou podstatou samotné existence, kde hraje značnou roli genetika. Druhým faktorem v lidské ontogenezi jsou sociálně kulturní vlivy prostředí. A třetím je Zkušenost zprostředkovaného učení (MLE), kde lidský mediátor propojuje dvě výše zmíněné oblasti ontogeneze (Feuerstein a kol., 2014).

Druhý stěžejní pilíř teorie SCM je založen na novém přístupu k definování inteligence a kognitivních schopností, které jsou jejím základním stavebním kamenem. Dle Sternberga (in Kozulin, Rand, 2000) byla inteligence dříve chápána jako neměnný vrozený stav. Dnes mnoho odborníků zastává názor, že inteligenci je možno modifikovat různými způsoby intervence, a odborná veřejnost se tak odklání od pojetí inteligence jako pouze vrozeného stavu. Výzkumy například poukazují na značný vliv prostředí na rozvoj inteligence dítěte. Inteligence má ve Feuersteinově pojetí dynamický charakter, ze kterého vyplývá možnost dalšího rozvoje potenciálu člověka. Oproti statickému měření inteligence, jehož výsledkem je hodnota IQ, dynamické měření do testování zahrnuje kognitivní procesy jedince, jeho individuální možnosti a další potenciál (Feuerstein a kol., 2014). Dle Málkové (2009) je dynamické pojetí inteligence a její hodnocení orientováno na proces, který zahrnuje úroveň kognitivních funkcí žáka, způsob učení se, způsob myšlení a přístup k řešení problémových situací. Inteligence se jako zdroj kognitivních funkcí, díky kterým člověk myslí a vytváří mentální operace, vyvíjí na základě zkušeností a je utvářena souborem všech vnitřních i vnějších vlivů, které působí na daného jedince. Kognitivní funkce Feuerstein (2014) rozděluje do tří fází podle postupného procesu mentální činnosti jedince – fáze vstupu, zpracování a výstupu. První fázi vstupu popisuje jako sběr dat jedincem, poté jedinec dojde k fázi zpracovávání získaných dat, která je stěžejní pro celý kognitivní proces. Ve fázi zpracovávání jedinec analyzuje vztahy v rámci přijatých dat a využívá je pro fázi výstupu, která představuje výsledek zpracovávaného úkolu (Feuerstein a kol., 2014).

Podstata modifikovatelnosti lidské inteligence a vytváření nových struktur v návaznosti na plasticitu mozku je dle Feuersteina (2014) třetím základním pilířem, který tvoří teorii SCM.

Nové struktury s sebou nesou změny, které způsobí řetězovou reakci dalších změn v oblasti rozvoje dovedností, vědomostí a celkového chování jedince. Pro dosažení SCM je zapotřebí impulzu a nástroje, který vyvolá řetězec změn vedoucích k modifikovatelnosti. Tímto mechanismem je MLE (Feuerstein, 2006).

1.3 Teorie Zkušenosti zprostředkovaného učení (MLE)

Teorie MLE z části koresponduje s teorií kognitivního vývoje, kterou popsal Jean Piaget. Dle Piageta je jedinec konfrontován s vnějším prostředím, jehož podněty jsou asimilovány organismem jedince do již existujících struktur. Vývoj je tedy založen na vzájemném vztahu mezi jedincem a prostředím (Piaget, Inhelder, 2014). Feuerstein v rámci teorie kognitivní modifikovatelnosti do tohoto vztahu mezi prostředím a jedincem vnáší roli zprostředkovatele. Kognitivní vývoj zahrnuje sociální aspekt, který je naplňován interakcí mezi dítětem a lidmi v jeho okolí, zejména jeho vrstevníky, rodiči a učiteli. Na vlivu sociální složky ve vývoji člověka postavil svou teorii už Lev Semjonovič Vygotskij, který byl prvním, kdo do pedagogiky vnesl myšlenku zprostředkovaného učení (Málková, 2009). Zprostředkovatelem ve Vygotského teorii může být spolužák dítěte, rodiče, nebo učitel. Ti zaujímají roli podpůrného elementu v rámci zóny nejbližšího vývoje dítěte, s cílem zde předejít selhání dítěte a pomoci mu k rozvoji (Helus, 2004). „*Tato pomoc ale musí být jenom minimální nutná – jenom taková, aby dítě šlo kupředu s pocitem, že to je také, nebo lépe především jeho dílo.*“ (Helus, 2004, s. 55) Dle Lebeera (2006) Feuersteinova teorie vychází z teorie Vygotského a dále ji rozpracovává. Možné rozdílnosti v kognitivním vývoji považuje za důsledek odlišných zkušeností jedince se zprostředkovaným učáním.

Teorie MLE zahrnuje tři hlavní faktory – podnět, jedince, na kterého podnět působí, a zprostředkovatele. Podnět je zde chápán jako všechny předměty a situace v okolí jedince. Do vztahu mezi jedincem a podnětem vstupuje zprostředkovatel. Zprostředkovatel neboli mediátor obměňuje a zprostředkovává situace a předměty s cílem dosáhnout kognitivních strukturálních změn, tedy změn trvalejšího charakteru. Aby došlo k takovým změnám, nelze pouze ploše předat informace, je potřeba zajistit nejvyšší možné pochopení a zpracování podnětu a další využití této zkušenosti se zacílením na samostatnost jedince a na zvýšení efektivity jeho učebního procesu. (Lebeer, 2006)

Aby bylo možné mluvit o zprostředkovávání ve smyslu Feuersteinovy teorie a nejednalo se o pouhou interakci mezi jedincem a zprostředkovatelem, musí tato interakce zahrnovat stěžejní kritéria, kterých Feuerstein popsal celkem 12. Klíčovými kritérii jsou zaměřenost

a vzájemnost, transcendence a zprostředkování významu. Dalších 9 kritérií považuje za tzv. doplňková. V následujícím textu budou popsány tři nejdůležitější kritéria, která dle Feuersteina musí být bezpodmínečně přítomna, pokud je cílem zprostředkovávat (Málková, 2008).

Zaměřenost a vzájemnost

Tímto kritériem jedinec a zprostředkovatel vstupují do vzájemné interakce. Jde o vysvětlení záměru dané interakce, které je iniciováno zprostředkovatelem. Záměr třeba je jedinci komunikován tak, aby vše pochopil a získal vnitřní motivaci k tomu něco nového prozkoumat a naučit se. Dojde tak k upoutání pozornosti, zvýší se jedincův zájem o daný podnět a angažovanost v interakci (Málková, 2008).

Transcendence

Kritérium transcendence je v rámci zprostředkovávání naplňováno, pokud mediátor pracuje s právě vnímaným podnětem a dává jej do souvislosti s jevy nebo zkušenostmi z minulosti, nebo naopak přiblíží jejich přesah do budoucnosti. Jedinci si tak zvědomí platné principy, díky kterým je pak schopný dané podněty zobecňovat a používat je v různých situacích (Málková, 2008).

Zprostředkovávání významu

Význam je v tomto parametru chápán v rovině citové, náboženské, nebo sociální. Mediátor v interakci propojuje tyto významy s podněty a zvyšuje tak zájem jedince o ně. Docílit je toho možno příklady z praxe, připodobněním vlastních prožitků a podobně. Jde o to, být osobnější a konkrétnější při výkladu a učení nového (Málková, 2008).

Feuerstein (2014) podmiňuje vývoj kognitivních funkcí zkušeností zprostředkovaného učení. Tento vývoj rozděluje v případě předškolních dětí do pěti stupňů, které nejsou pouze odrazem fyziologického zrání, ale také mírou přítomnosti zprostředkovaného učení. V první fázi jsou kognitivní funkce nerozvinuté, v další fázi už rozvinuty jsou, ale ještě nejsou projeveny tak, aby bylo možné je zachytit z projevu jedince. V třetí fázi se již začínají projevovat, ale většinou jen na úrovni jedné ze tří fází mentální činnosti (vstup, zpracovávání, výstup). Z důvodu zatím jen občasného projevu kognitivních funkcí jsou v další fázi tyto funkce označovány autorem za *křehké*, nebo *vynořující se*. A to proto, že jejich projev je ještě nejistý a sporadický. V poslední fázi se kognitivní funkce naplno projevují již v odpovídajících

situacích a jsou používány přiměřeně k řešení daného úkolu. Pokud jedinec neprojde dostatečnou zkušeností zprostředkovaného učení, dochází dle Feuersteina ke vzniku deficitů v oblasti kognitivních funkcí. Jako hlavní příčiny nedostatečné zkušenosti zprostředkovaného učení Feuerstein uvádí jejich nedosažitelnost způsobenou vnějšími vlivy a vnitřními vlivy. Vnější vlivy určují zejména životní podmínky rodiny či společnosti, ve kterém jedinec žije. Vnitřními podmínkami, které mají vliv na míru zkušenosti zprostředkovaného učení, jsou myšleny podmínky psychosociální a emocionální (Feuerstein a kol., 2014).

1.4 Deficitní kognitivní funkce

Důsledkem nedostatečné zkušenosti zprostředkovaného učení, která může mít příčinu ve vnitřních nebo vnějších podmínkách jedince, jsou tzv. deficitní kognitivní funkce. Náprava deficitních kognitivních funkcí je nejdůležitějším cílem, ke kterému metoda FIE směřuje. Ačkoli se o deficitních kognitivních funkcích hovoří zejména v kontextu s jedinci s nízkými výkony a dříve popsanou kulturní deprivací, velice často takto oslabené funkce můžeme pozorovat i u jedinců, kteří se neprojevují nízkými výkony. Díky vysokým schopnostem jsou deficity vyrovnávány a nahrazovány výměnou za neúměrně vynaložené úsilí, které s sebou nese řadu negativních efektů v oblasti rozvoje a využití potenciálu jedince (Feuerstein a kol., 2014).

„Z hlediska MLE je lidský organismus sledován jako otevřený systém, v němž není modifikovatelnost omezena na určitý věk nebo období vývoje. Mnohé z deficitních kognitivních funkcí, vycházejících z nedostatku MLE, nejsou specifické pro určité období, ale zahrnují všechny etapy vývoje.“ (Feuerstein a kol., 2014, s. 127) Deficit v oblasti kognitivních funkcí je pouze stav, který je možné změnit vytvořením vhodných podmínek a uplatněním působení, které je v souladu s MLE. Stejně jako obecné kognitivní funkce jsou deficitní funkce rozděleny na fáze vstupu (příjem informací), zpracování (realizace daného úkolu), výstupu (závěr, vyřešení úkolu) a v případě deficitních funkcí je přidána ještě kategorie, která zahrnuje afektivně-motivační faktory. Tyto fáze korespondují s fázemi myšlenkového procesu jedince. Feuerstein deficitní funkce popsal stejně detailně jako samotné kognitivní funkce, a to za účelem rozpoznání příčiny negativních projevů, kterými může být například školní neúspěch. Pokud neidentifikujeme oblast kognitivních funkcí, ve které je nějaký problém, není možné jej řešit. Popis deficitních funkcí je také neodmyslitelnou součástí programu FIE,

který byl vytvořen právě za účelem vyrovnání deficitu kognitivních funkcí, jejich nápravy a dále za účelem rozvoje kognitivních strategií (Málková, 2008).

Při práci s instrumenty v lekcích FIE je dle Feuersteina (2014) zapotřebí konkrétní deficitní funkce propojit s tzv. modelem kognitivní mapy, za účelem získání kompletního obrazu schopností jedince s cílem jejich maximálního rozvoje.

1.5 Kognitivní mapa

Kognitivní mapa sleduje prostřednictvím sedmi parametrů mentální činnost daného člověka. Popis mentální činnosti je důležitý zejména při stanovování cílů intervence, analýze jednotlivých instrumentů a celkové přípravě lekcí FIE. Následující text podkapitoly stručně vymezí sedm parametrů dle interpretace Feuersteina (2014), které tvoří strukturu kognitivní mapy. Jsou jimi obsah, modalita, fáze mentální činnosti, operace, úroveň složitosti, abstrakce a výkonnosti.

Obsah

Práce s programem FIE a jeho instrumenty, jak bude blíže popsáno v následujících kapitolách, je založena na minimální závislosti na vzdělávacím obsahu. Obsah jako kognitivní schopnost je možné popsat jako vědomosti, se kterými jedinec vstupuje do jednotlivých lekcí FIE. Jedná se o velmi individuální předpoklad, který je ovlivněn kulturním prostředím, a jeho různorodost je nutno brát v potaz při zadávání jakéhokoli úkolu. Ovlivňuje totiž jeho úspěšné nebo neúspěšné zvládnutí.

Modalita

Jedná se o způsob komunikace, jehož formy mohou být individuálně velice různé ve verbální i neverbální rovině. Použití konkrétní modalit ve vztahu k zadávání úkolu tedy musí být promyšleno a vhodně zvoleno s ohledem na preferovanou modalitu řešitele úkolu. V opačném případě může zbytečně dojít k selhání z důvodu použití modalit, které jedinec nerozumí nebo ji neumí vyjádřit.

Fáze mentální činnosti

Kognitivní mapa mentální činnosti rozděluje dle průběhu do tří fází, které byly popsány již v předchozích kapitolách. Jedná se o fázi vstupu, zpracování a výstupu. Při

plánování intervence je důležité vycházet z toho, na jakou fázi mentální činnosti bude kladen důraz a v jaké fázi se mohou případně objevit problémy.

Operace

Prostřednictvím souboru činností, kterými jsou operace, jedinec nakládá s informacemi z vnějšího a vnitřního prostředí. Zpracovává buď stávající informace, nebo mohou být na základě operací vytvářeny informace nové. Při řešení každého úkolu je zapotřebí využití specifických operací, které by měly být definovány před jeho začátkem.

Úroveň složitosti

Parametr složitosti je vztahován k vlastnostem jednotek informací, které ovlivňují průběh dané mentální činnosti. Tyto vlastnosti jsou charakterizovány množstvím, mírou novosti nebo naopak mírou známosti zpracovávaných informací.

Úroveň abstrakce

Úroveň abstrakce se odvíjí od vztahu mezi mentální operací a její vzdálenosti od zpracovávaného předmětu nebo situace. U operací, které zahrnují fyzický kontakt se zpracovávanými informacemi, je úroveň abstrakce nižší. Čím méně je v tomto vztahu propojení s reálnými předměty nebo situacemi, tím je úroveň abstrakce vyšší.

Úroveň výkonnosti

Výkonnost a její úroveň je posuzována dle tří kritérií, kterými jsou rychlost, přesnost a poměr vynaloženého úsilí. Parametr výkonnosti je často ovlivňován výše popsanými parametry. Působí na něj také vnitřní a vnější faktory, kterými jsou například emoce jedince nebo složitost řešeného úkolu. Za účelem snížení negativního působení těchto vlivů je dobré zautomatizovat dané chování při řešení určitého problému.

1.6 Program FIE

Instrumentální obohacování využívá všech výše popsaných principů a teoretických východisek. Je to intervenční program, který si dává za cíl nápravu výše popsaných deficitních kognitivních funkcí, rozvoj v oblasti verbálního vyjadřování a rozvoj potřebného slovníku k práci s FIE, podporu vnitřní motivace jedince a jeho návyků, podporu vlastního vhledu a schopnosti reflexe, podporu přeměny jedince z pasivního příjemce na aktivního při získávání informací (Feuerstein, 2006). Pokorná (2001) program FIE označuje jako výjimečný mezi stimulačními programy pro svou rozpracovanost a ucelenost. Podstatou programu jsou dvě hlavní složky – instrumenty a odborně vyškolený lektor. Velice zjednodušeně řečeno, instrumenty představuje několik sad pracovních listů, které se vyplňují obyčejnou tužkou, případně pastelkou. Každá sada je specificky zaměřena na konkrétní téma, podle kterého je daný instrument pojmenován. Při práci s instrumenty je nutné dodržet postupnost v plnění jednotlivých listů instrumentu. To však není jediným kritériem. Aby se jednalo opravdu o FIE ve smyslu Feuersteinovy teorie, je nutné dodržet zásady práce s MLE. Z tohoto důvodu je jedinec instrumenty prováděn odborným lektorem, který je držitelem certifikátu pro práci s metodou FIE (Feuerstein, 2006).

1.6.1 Lektor FIE

Jednotlivé instrumenty a jejich účinnost úzce souvisí s osobností a odborností lektora, který s klientem pracuje. Vyplývá to mimo jiné z povahy intervenčního programu, jehož cílová skupina je tvořena opravdu širokou škálou populace. Lektor musí získat kvalifikaci a oprávnění od akreditované instituce, která má v kompetenci kurzy v dané zemi. Zastřešující institucí je The Feuerstein Institute se sídlem v Izraeli. Hlavní aktivitou institutu je rozšiřování metody formou vzdělávání a s ní souvisejícím výzkumem v mezinárodním měřítku (The Feuerstein Institute, 2019). Podstata programu FIE spočívá v aktivním postoji klienta k práci s instrumenty a řešení problému, kterými je odborně provázen vyškoleným lektorem. Metoda a její úspěšnost je závislá na schopnostech lektora a na jeho důkladném porozumění a zvládnutí celé metodologie programu. Feuerstein (2014) uvádí pět cílů, kterých je při výcviku potřeba dosáhnout, aby lektor uměl správně a účinně pracovat s programem FIE. Jsou to porozumění a zvládnutí teoretických východisek, zvládnutí postupu práce s instrumenty, didaktický výcvik, výcvik v používání přemosťování pro využití získaných schopností v běžném životě, umění odhalit individuální schopnosti a potřeby klienta a dále s nimi pracovat. Na rozdíl od konkretizovaných výstupů výcviku nejsou na lektory ze strany institutu kladeny žádné vstupní požadavky na vzdělání či jiná kritéria pro přijetí do kurzu. Stát se

lektorem FIE je založeno zcela na dobrovolnosti. Tento model prokazatelně vytváří přirozenou selekci zájemců, kteří se do výcviku hlásí (Feuerstein a kol., 2014).

Instrumenty nemají didaktický charakter ve smyslu školních předmětů a jsou nezávislé na vzdělávacím obsahu. Funkce instrumentů spočívá ve vytváření příležitostí ke kognitivnímu rozvoji. Jsou tedy nástrojem a prostředkem, který vede k naplňování výše zmíněných cílů FIE, ale nevychází ze specifických znalostí, ze kterých často vychází školní výuka. Jeden instrument by měl odpovídat jedné lekci. Vzhledem k důležitosti návaznosti na jednotlivé instrumenty je však nutné brát ohled na individuální tempo a potřeby jedinců nebo skupiny. V tomto směru metoda zahrnuje možnost instrumentační práci s ním rozdělit do více lekcí (Málková, 2009). Efektivita metody je přímo úměrná intenzitě, četnosti lekcí FIE a množství absolvovaných instrumentů. Doporučeným minimálním rozsahem lekcí FIE jsou dle Feuersteina (2014) dvě až čtyři hodiny za týden věnované odděleně a vědomě této metodě a práci s instrumenty.

Cílem programu je pomoci člověku být samostatný a schopný využívat své schopnosti a dovednosti, získané v rámci formálního i neformálního učení. *„Každý z nás potřebuje zvyšovat svoji modifikovatelnost, aby zvládl náročné a rychle se měnící situace. Největším posláním FIE jako obohacujícího programu je zvýšit plasticitu jedince v nových situacích.“* (Feuerstein, 2014, s. 28) Tyto cíle jsou naplňovány prostřednictvím strukturálních změn, které vedou k vytvoření podmínek pro rozvoj učební kapacity a učebního potenciálu. Přesto, že byl program FIE původně určen ohroženým dětem a mladistvým, cílovou skupinou metody je dnes široké spektrum lidí s různými úrovněmi obtíží v oblasti kognitivních funkcí a různého věku. Toto široké rozpětí je dáno flexibilitou programu FIE (R. S. Feuerstein in Kozulin, Rand, 2000). Feuerstein (2014) cíle metody rozděluje s ohledem na diverzitu populace na dva hlavní směry – nápravný a obohacující. Nápravná funkce programu je zaměřena na deficitní funkce u osob se specifickými potřebami, u kterých se projevují odlišné výkony oproti většinové společnosti. Obohacující funkce tohoto programu je využívána u jedinců s výkony, které odpovídají jejich věku. Obecně se tato metoda u každého jedince zaměřuje na celkový proces učení.

První verze programu instrumentálního obohacování vznikla v roce 1975. Původní verze instrumentálního obohacování prošla minimálními změnami, ale na jejím vývoji pracuje skupina autorů dodnes. Tato verze je východiskem pro nově vzniklou část metody určené zejména předškolním dětem, kterou je instrumentální obohacování – základy (Málková,

2009). Metoda FIE je v současné době rozdělena na varianty dle věku – Standard a Basic. Metoda FIE Standard je názvem pro původní metodu instrumentálního obohacování viz výše. Je určena dětem od 8 let až do dospělého věku. Druhou variantou je FIE Basic, která byla vytvořena pro děti předškolního věku, konkrétně od 3 do 7 let věku, a pro osoby s nedostatečnými kognitivními schopnostmi jak v dětském věku, tak osobám dospělým a v seniorském věku. FIE Basic je označením pro instrumentální obohacování – základy, které uvádí Málková (2009). Obě varianty FIE si jsou značně podobné po formální stránce a ve způsobu práce s instrumenty. Odlišné jsou v počtu a zaměření jednotlivých instrumentů s ohledem na specifika daného věku a specifika deficitních funkcí osob, kterým jsou určeny (Centrum Rozum, 2019). FIE Basic je více zaměřené na krystalickou inteligenci, oproti FIE Standard, které pracuje s inteligencí fluidní. FIE Basic se také liší v práci s emocionální a sociální dimenzí rozvoje dětí, kterou vnímá jako předpoklad pro další kognitivní rozvoj (Feuerstein a kol., 2010).

1.6.2 FIE Basic, instrumentální obohacení – základy

Verze programu instrumentálního obohacování Basic vznikla na základě potřeby rozvoje kognitivních funkcí i u dětí předškolního věku a u jedinců se specifickými potřebami na podkladě obtíží nebo opoždění v oblasti kognitivního vývoje. Funkce intervenčního programu může být stejně jako v případě FIE Standard obohacující, nebo nápravná. U dětí s běžným vývojem hovoříme o funkci obohacující, jejímž cílem je podpora a stimulace směřující k rozvoji kognitivních schopností a celkového vývoje jedince. V případě jedinců, u kterých byl nějakým způsobem negativně ovlivněn vývoj, nebo u nich lze z různých důvodů předpokládat odlišnost nebo opoždění ve vývoji, program napravuje a buduje kognitivní funkce, které mají vliv na vývoj. Kognitivní funkce, které jsou prostřednictvím FIE Basic rozvíjeny, jsou v rámci Feuersteinových pěti základních etap růstu řazeny mezi *křehké, vyořující se*. Používání těchto funkcí ještě není stabilní a důsledné, je už ale možno s těmito funkcemi pracovat metodou zprostředkování (Feuerstein a kol., 2014). FIE Basic je využitelné nejen pro děti předškolního věku. S ohledem na téma diplomové práce bude verze metody popisována zejména s ohledem na využití s předškolními dětmi.

Hlavními cíli FIE Basic jsou dle Feuersteina (2014) akcelerace, prevence a náprava. U věkové skupiny předškolních dětí se tedy jedná o rozvíjení kognitivních schopností s ohledem na možnosti dítěte, nebo o prevenci problémů s učením a školního neúspěchu. V případě vážnějších obtíží na podkladě deficitu kognitivních funkcí je metoda FIE zařazována jako

nápravný program. K dosažení cílů, ať už na kterékoli ze tří úrovní, FIE Basic prostřednictvím instrumentů postupuje skrze rozvoj základních kognitivních funkcí a mentálních operací, které jsou všeobecného a univerzálního charakteru. Ty jsou nezbytné pro další rozvoj konkrétních kognitivních schopností. Vytváří základ, na kterém pak jedinec může dále stavět a rozvíjet se. U dětí předškolního věku je často rozvoj těchto funkcí opomíjen a odsouván až na dobu, kdy dítě dosáhne vyššího věku. FIE Basic naopak pracuje s tím, že některým nedostatkům v oblasti kognitivních schopností je možné předejít právě díky zprostředkování obsahů, se kterými děti neměly zkušenost, nebo jim jejich možnosti znesnadňují těchto zkušeností nabývat (Feuerstein a kol., 2014).

FIE Basic obsahuje celkem 10 instrumentů, které Feuerstein (2010) rozděluje do pěti skupin dle kognitivních schopností, které rozvíjejí. Jsou to oblasti zaměřující se na rozvoj motoriky a vnímání (instrument *Uspořádání bodů; Zaměření pozornosti na tři zdroje učení*), prostorové orientace (instrument *Orientace v prostoru*), sociálního a emocionálního povědomí (instrument *Rozpoznejte emoce; Od empatie k činnosti; Přemýšlejte, abyste uměli zabránit násilí*), abstraktního a integrativního myšlení (*Od jednotky ke skupině; Porovnejte a odhalte absurdity I a II; Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete*) a rozvoje znalosti obsahu (instrument *Poznej a identifikuj*). U některých instrumentů je z názvu patrné, jaké činnosti práce s instrumentem zahrnuje. V následujícím textu bude stručně vysvětlena podstata činností u instrumentů, u kterých by nemuselo být jasné, o jaké činnosti se jedná. V instrumentu *Uspořádání bodů* dítě spojuje čarami různě rozmístěné body na základě zadaných kritérií. Podstata instrumentu *Zaměření pozornosti na tři zdroje učení* spočívá v zapojení tří zdrojů – kanálů, prostřednictvím kterých probíhá proces učení a poznávání. Jedná se o zdroje taktilní, grafické a vizuální. Dítě dostane do rukou jednoduchý předmět, který bez použití zraku navnímá pouze pomocí dotyku, ten má pak za úkol přenést do grafické podoby za použití tužky a papíru a tu následně vizuálně porovná s původním předmětem. V případě instrumentu *Od empatie k činnosti* dítě identifikuje emoce, které se vážou k předloženým obrázkům, na kterých jsou zobrazeny problematické situace. Mezi jednotlivými obrázky pak hledá souvislosti a podstatu problému. V instrumentu *Poznej a identifikuj* dítě pracuje se známými objekty, které pojmenovává a klasifikuje podle různých kritérií (Feuerstein a kol., 2010). V případě ostatních instrumentů jejich název vypovídá o rámcové náplni práce dítěte.

2 Předškolní vzdělávání

Již v práci Jana Amose Komenského bylo období raného a předškolního věku vyzdvihováno jako podstatné pro položení základů vývoje člověka v oblasti intelektových schopností a charakterových rysů. Tyto nadčasové myšlenky byly později vědecky potvrzeny psychologickými výzkumy a uvedeny do praxe. Na pomyslném pokládání základů vývoje člověka se mimo rodinné prostředí dítěte významně podílí i instituce předškolního vzdělávání (Čáp, 1993). V České republice je předškolní vzdělávání povinnou součástí vzdělávacího systému, jehož legislativnímu ukotvení se bude později věnovat jedna z podkapitol. U velké části dětí se tak instituce předškolní výchovy podílí na jejich rozvoji. Opravilová (2016) institucionální vzdělávání v předškolním věku popisuje jako kombinaci vzdělávacího a výchovného působení na dítě. Výsledkem tohoto působení by mělo být vytvoření co nejlepšího možného základu pro postup do dalšího stupně vzdělávání, kterým je základní škola.

Současný model předškolního vzdělávání na území České republiky, jehož podoba se začala formovat v devadesátých letech minulého století, vychází z humanistických principů a ze zkušenosti s nedostatky předškolního vzdělávání v dobách socialismu. Předškolní vzdělávání před sametovou revolucí bylo silně orientováno na společnost a jedinečná osobnost dítěte a její rozvoj nepatřil mezi jeho hlavní cíle. Nový model je nazýván osobnostně orientovaným vzděláváním a je platný nejen pro předškolní vzdělávání. Samotný název v sobě nese nejpodstatnější humanistický princip vzdělávacího modelu, kterým je orientace na člověka. Orientaci na člověka a jeho osobnost je možno chápat ve dvou rovinách. První je zaměřena na rozvoj člověka a jeho dovedností v kontextu individuálních možností a potřeb. Druhá rovina pojímá rozvoj člověka jako součást společnosti a fungování v ní, tedy rozvoj jeho sociálních dovedností (Kotátková, 2014). Helus (2004) vzdělávání v osobnostním pojetí dítěte vztahuje ke konstruktivistickému přístupu, kdy v procesu vzdělávání učitel s žáky nesměřuje pouze k osvojení vyučovací látky, ale hlavně k identifikaci jejich výchozích možností a schopností, které celý proces vzdělávání určují. Předškolní vzdělávání, které vychází z tohoto pojetí a ze specifík daného životního období, nemá jasné osnovy a nemá vymezeno učivo, které si absolventi daného stupně vzdělání musí osvojit. „*Obsah předškolního kurikula má probouzet a podporovat individuální rozvojové možnosti každého dítěte. Současná mateřská škola neusiluje o vyrovnání výkonu jednotlivých dětí, ale o vyrovnání jejich vzdělávacích šancí.*“ (Opravilová, 2016, s. 14) Čáp (1993) působení

mateřské školy také dává do souvislosti s nástupem do základní školy. Tuto myšlenku vyvozuje z výsledků výzkumu, které potvrzují vliv podmínek dítěte v předškolním věku na školní úspěšnosti. Podmínky jsou ovlivněny působením předškolní instituce, kterou dítě navštěvuje. Instituce by měla dítě všestranně rozvíjet, vyvarovat se jednostrannému přetěžování dítěte s cílem zaměřeným na výkon a omezování přirozených potřeb, kterými je například hra (Čáp, 1993). „*Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči.*“ (RVP PV, 2018, s. 6)

Formy předškolního vzdělávání mohou mít mnoho podob a variant. Je možné jej realizovat ve státních i soukromých zařízeních, která zajišťují výchovu a vzdělávání předškolních dětí. Samotné vymezení předškolního období jako životní etapy člověka je také často různě ohraničováno. Někdy je označováno jako období od narození po nástup do základní školy, někdy je období předškolního věku definováno rozmezím od třetího roku života do nástupu do základní školy. V kontextu této diplomové práce budou předškolní vzdělávání a jeho cílová skupina pojímány tak, jak jej vymezují současné zákony České republiky.

2.1 Předškolní vzdělávání ve vzdělávacím systému

Předškolní vzdělávání je legislativně zakotveno zákonem číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon). Je zacíleno na celkový rozvoj dítěte předškolního věku v oblasti osobnostní, rozumové, tělesné a v oblasti, která zahrnuje předpoklady potřebné pro fungování ve společnosti. Dále má za cíl připravit dítě na další stupeň vzdělávání, kterým je základní škola. Předškolním dítětem je v kontextu školského zákona dítě zpravidla od 3 do 6 let věku, v současném znění školského zákona může být do předškolního vzdělávání zahrnuto nejdříve dítě dvouleté. Aktuálně školský zákon a jeho nedávná novelizace ukládá povinnost účasti v předškolním vzdělávání všem dětem, které dosáhnou před začátkem následujícího školního roku pěti let věku, kromě dětí s hlubokým mentálním postižením, které tento zákon z povinnosti vyjímá. Poslední rok v mateřské škole se tak stává součástí povinné školní docházky. Tento povinný rok může být dle školského zákona realizován ve spádové mateřské škole, která je zapsána v rejstříku škol Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), nebo jiným způsobem, kterým je individuální vzdělávání, přípravné třídy a zahraniční školy

v rámci České republiky s povolením MŠMT k plnění povinné školní docházky. Možnost plnění povinného předškolního vzdělávání v přípravných třídách se vztahuje jak na přípravné třídy při základní škole, tak na přípravný stupeň základní školy zřizované dle § 16 odst. 9 školského zákona. Obecné cíle vzdělávání jsou naplňovány prostřednictvím Národního programu vzdělávání, který zpracovává MŠMT (Zákon č. 561/2004, Sb.). Výše jmenované cíle předškolního vzdělávání jsou pak konkrétně a závazně vypracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který bude blíže popsán v následující kapitole.

2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

RVP PV je kurikulární dokument, který na státní úrovni vymezuje hlavní pravidla a cíle předškolního vzdělávání realizovaného v institucích uvedených v rejstříku MŠMT. Jeho rámec je základem pro vytváření školních vzdělávacích programů (ŠVP), které jsou v dikci konkrétní vzdělávací instituce. RVP PV je platným dokumentem pro všechny mateřské školy, pro mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, lesní mateřské školy a přípravné třídy. Verze tohoto dokumentu je aktualizována na základě změn školského zákona, reaguje na potřeby dětí a společnosti a na poznatky odborníků. Hlavními principy RVP PV jsou, na základě výše zmíněných charakteristik dokumentu, práce s vývojovými specifiky dětí, braní ohledu na individualitu jedince a jeho jedinečné potřeby a vytvoření prostoru pro individuální profilaci mateřské školy. V dokumentu jsou uvedeny klíčové kompetence, ke kterým by vzdělávání dítěte mělo směřovat, RVP PV ale zároveň mateřským školám a učitelům poskytuje prostor pro práci s různými metodami a programy vztahujícími se ke vzdělávání. Cíle předškolního vzdělávání jsou definovány v podobě záměrů a výstupů, které sestávají z rámcových cílů, klíčových kompetencí, dílčích cílů a dílčích výstupů. Všechny kategorie jsou vzájemně provázány a všechny vedou k naplňování a zdokonalování kompetencí předškoláků. Předškolní vzdělávání by dle RVP PV mělo vést k úspěšnému a co nejsnazšímu navázání na další vzdělávací stupeň (RVP PV, 2018). Výstupem předškolního vzdělávání a tedy i tím, co je předpokladem k dosažení úspěšné návaznosti na další vzdělávání, jsou právě klíčové kompetence, které budou blíže popsány v následujícím textu.

2.2.1 Klíčové kompetence dle RVP PV

Klíčové kompetence jsou významné z hlediska všech vzdělávacích úrovní. V kontextu předškolního vzdělávání jsou vytvářeny tzv. základy klíčových kompetencí, na které pak

všechny další stupně vzdělávání navazují. V RVP PV jsou uvedeny klíčové kompetence, které by dítě na konci vzdělávání v předškolní instituci a před nástupem do základního vzdělávání mělo získat:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Kompetence k učení zahrnuje schopnosti, které dítě využívá k přijímání informací z vnějšího prostředí, je schopno je dát do dalších souvislostí a dále je využít. Dítě má zájem o vnější podněty, chce jim rozumět a učit se novému. Tato kompetence zahrnuje i dovednost používat různé znaky a symboly a základní znalosti o okolním světě.

Kompetence k řešení problémů vychází ze schopnosti práce s chybou, kdy dítě již dovede rozlišit správné a špatné řešení a umí na tento fakt následně reagovat. Přístup dítěte by měl být aktivní a s ohledem na závažnost problému je v lehčích případech dítě v jeho řešení samostatné, v těžších dokáže vyhledat pomoc dospělého a s jeho podporou následně řešení nalézt.

Komunikativní kompetence se vyznačuje takovou úrovní komunikace, která je potřebná pro komunikaci s okolním prostředím za účelem seberealizace, realizace svých potřeb a sdílení s ostatními. Zároveň jsou vytvořeny základy pro naučení se čtení a psaní.

Sociální a personální kompetence v sobě nese určitou míru samostatnosti a odpovědnosti přiměřenou věku dítěte, tedy zhruba 6 nebo 7 rokům. Dítě je také úměrně věku empatické, tolerantní, schopné kooperace se skupinou a umí rozlišit přijatelné a nepřijatelné chování směrem k němu samotnému i směrem k ostatním.

Činnostní a občanské kompetence se obecně projevují zejména v uvědomění si vlastní role ve společnosti a okolním světě. Dítě chápe, že jeho chování a činy mají vliv na svět kolem něj, chápe podstatu pravidel a je schopné je dodržovat a má zvnitřněn základ lidských hodnot a norem.

(RVP PV, 2018)

Tyto stručné definice klíčových kompetencí jsou v RVP PV uvedeny podrobněji v konkrétních bodech. Jejich definování není striktně závazné a cílem není, aby dítě před nástupem do základní školy vykazovalo všechny uvedené body jednotlivých kompetencí. Jde spíše o vymezení cílů, ke kterým má předškolní vzdělávání směřovat s ohledem na všechna specifika v oblasti potřeb a možností daného dítěte (MŠMT, 2018). Dandová (2018) klíčové kompetence popsané v RVP PV označuje jako způsob definování pojmů školní zralosti a připravenosti pro zahájení základního vzdělávání. Na podkladě rámcově vymezených cílů jsou pak předškolní zařízení v síti škol MŠMT povinny zpracovávat vlastní ŠVP. Školy mají díky obecně nastaveným cílům RVP PV značný prostor pro vytváření ŠVP dle vlastní filozofie a potřeb. V obsahu ŠVP by měly být konkrétně a reálně definovány rámcové cíle předškolního vzdělávání (Kořátková, 2014).

Jak již bylo uvedeno na začátku kapitoly, úloha předškolního vzdělávání mimo jiné spočívá v přípravě na nástup do základní školy a hraje v tomto ohledu důležitou roli. Ve spolupráci s rodinou se předškolní vzdělávání podílí na všestranném rozvoji dítěte. *„Příprava dítěte předškolního věku na úspěšný vstup do 1. třídy základní školy nespočívá v nácvičku specifických dovedností (příprava na čtení, psaní, počítání) či v pouhém získání konkrétních vědomostí, ale jedná se o průběžnou podporu celkového rozvoje dítěte směřující k dalšímu vzdělávání.“* (Dandová a kol., 2018, s. 44) Pokud rozvoj směřující ke školní zralosti a připravenosti probíhá v nějakém ohledu odlišně a vývojová úroveň dítěte před nástupem do základní školy by mohla být rizikem ve vztahu k úspěšnému nástupu, jsou to často učitelé mateřských škol, kteří na ni poukážou. V případě výraznějších vývojových odlišností pak školské poradenské zařízení (ŠPZ) ve spolupráci s mateřskými školami, rodiči, případně lékaři doporučí odklad školní docházky na základě posouzené školní zralosti a připravenosti dítěte. Tu posuzuje z hlediska norem vývojové psychologie, fyzické vyspělosti a připravenosti s ohledem na vymezené rámcové cíle RVP PV. V některých případech po zhodnocení všech kritérií nelze zcela s jistotou doporučit odklad školní docházky. Jedná se o případy, kdy dítě z části kritéria splňuje. V případě těchto dětí je pak vhodné zařadit je do kompenzačních programů před zahájením školní docházky, případně tuto situaci preventovat prostřednictvím různých stimulačních programů (Dandová a kol., 2018).

3 Inkluze a předškolní vzdělávání

Inkluzi v prostředí vzdělávací instituce je možné popsat také jako zahrnutí všech dětí do vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, jehož cílem a principem je maximální rozvoj všech jedinců a jejich vzdělávacího potenciálu s respektem k jejich individuálním možnostem a vzdělávacím potřebám. Škola vytváří inkluzivní školní prostředí, ve kterém je heterogenita vzdělávacích potřeb považována za přirozenou, a umožňuje tak naplňovat různorodé individuální potřeby. V tomto ohledu jsou myšlenky inkluzivního vzdělávání velice blízké myšlenkám Reuvena Feuersteina, které byly předneseny v předchozích kapitolách.

V roce 1994, kdy se uskutečnila Světová konference o vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami v Salamance, byl přijat obecně platný pojem speciálních vzdělávacích potřeb, který je označením pro individuální schopnosti a potřeby výrazněji se odklánějící od obecné normy. V souvislosti s předškolními dětmi je touto normou průběh motorického, komunikačního a sociálního vývoje dítěte a jeho dovedností. Speciální vzdělávací potřeby vyplývají ze znevýhodnění, ať už zdravotního či sociálního, nebo ze zdravotního postižení (Hájková, Strnadová, 2014). „*Postupně nacházíme shodu na tom, že by děti a mladí lidé se speciálními vzdělávacími potřebami měli být začleňováni do zařízení určených pro vzdělávání většiny dětí. Výslednicí takového uvažování je i koncept inkluzivní školy.*“ (Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, 1994, s. 11)

Česká legislativa se o speciálních potřebách v kontextu vzdělávání poprvé zmínila ve školském zákoně v roce 2004. Od tohoto roku prošla nejen legislativa, ale i celkový přístup k inkluzivnímu vzdělávání vývojem a řadou změn v duchu rovných příležitostí ve vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2014). V následující podkapitole bude popsána současná legislativa a jiné platné dokumenty vztahující se ke vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.1 Legislativní rámec inkluze

Před rokem 2016 a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, bylo na dobrovolném uvážení školy, zda přijme dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvoří pro něj vhodné prostředí. Dle Hájkové a Strnadové (2014) taková škola uznávala princip lidské heterogenity jako něco, co je

přirozené a běžné, a v souladu s tím pak zařazovala děti, jejichž přítomnost ve škole vytvářela sociální, kulturní a kognitivní rozmanitost třídního kolektivu. V případě spádových základních škol jim zákon již před rokem 2016 ukládal povinnost přijímat všechny žáky ze spádové oblasti a poskytovat jim nezbytnou míru podpory ve vzdělávání. Tato podpora však nebyla legislativně ukotvena až ve výše zmíněné novele zákona z roku 2016. Školy tak do té doby k míře podpory přistupovaly velice různorodě, kdy některé školy byly k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vstřícné, některé nikoliv. Díky vývoji společnosti a legislativy je dnes inkluze podpořena a ukotvena školským zákonem. Současný školský zákon se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje v § 16. V navazujícím paragrafu zákon vymezuje i vzdělávání dětí, žáků a studentů nadaných. Pro potřeby diplomové práce se podkapitola bude věnovat § 16 zaměřenému na vzdělávání v kontextu speciálních vzdělávacích potřeb. Dle školského zákona jsou školy povinny vytvořit takové vzdělávací prostředí, které nebude znevýhodňovat dítě, žáka nebo studenta na základě jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Nástrojem pro vytvoření takového prostředí jsou poskytnutá podpůrná opatření, jejichž míra je legislativně ukotvena v pěti stupních podpory. Přiznaný stupeň podpory vyplývá z konkrétních potřeb jedince. V prvním stupni podpory je zhodnocení míry podpory v kompetenci školy a za její naplnění zodpovídá ředitel dané instituce. Pokud nepostačuje míra podpory odpovídající prvnímu stupni, jedná se o druhý nebo vyšší stupeň podpůrných opatření. Od tohoto stupně výše je zhodnocení míry potřeb v kompetenci školského poradenského zařízení (ŠPZ). Podpůrná opatření pak na podkladě závazných doporučení ŠPZ realizuje samotná škola (Zákon č. 561/2004, Sb.). Konkrétními opatřeními jednotlivých stupňů podpory se pak zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v příloze č. 1.

3.2 Inkluze v prostředí mateřské školy

RVP PV a jeho obsah, který je dle školského zákona platný pro všechny mateřské školy, se otázce vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje v kapitole č. 8. Jak bylo zmíněno dříve, podstata RVP PV je založena na respektu k individualitě každého dítěte a na snaze rozvíjet ho v rámci jeho možností a schopností. Tento dokument je inkluzivnímu vzdělávání nakloněn v samotném základu a jeho rámcové cíle jsou pro předškolní děti společné bez rozdílu. Na úrovni ŠVP pak škola blíže popisuje systém péče o děti s přiznanými podpůrnými opatřeními (RVP PV 2018).

V institucích předškolního vzdělávání se podmínky inkluzivního vzdělávání naplňují skrze diferenciaci a individualizaci činností, obsahu, forem vzdělávání a zajištění přiznaných podpůrných opatření dítěte dle § 16 školského zákona, mezi které patří od třetího stupně podpory i asistent pedagoga. Úspěšné vytvoření inkluzivního prostředí spočívá také ve spolupráci školy se zákonnými zástupci dítěte, pracovníky ŠPZ, případně jinými odborníky. Ředitel školy je oprávněn snížit počet dětí ve třídě, ve které je dítě s přiznanými podpůrnými opatřeními, dle právních předpisů MŠMT (RVP PV, 2018).

Význam zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy je nesporně přínosný jak pro samotné dítě, tak pro kolektiv spolužáků. Pro každé dítě je důležité setkávat se s vrstevníky, socializovat se mimo rodinné prostředí a být adekvátně rozvíjeno a vzděláváno. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou navíc motivovány kolektivem intaktních dětí a zároveň přínosem pro tento kolektiv. Setkání s dětmi s postižením rozvíjí ostatní děti v oblasti lidských kvalit a jejich pohledu na přirozenost heterogenní společnosti (Mazánková, 2018).

3.3 Inkluze a metoda FIE

Hájková a Strnadová (2014) spatřují přínos Reuvena Feuersteina a jeho programu FIE v rámci inkluzivního vzdělávání nejvýrazněji zejména v souvislosti s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z odlišných kognitivních a mentálních schopností. Heterogenitu v této oblasti autorky považují za největší výzvu pro pedagogy. Metoda FIE, jak již bylo popsáno, pozitivně ovlivňuje řadu dalších schopností člověka. Její využití je zároveň možné uplatnit v rámci široké škály populace. Lebeer (2006) řadí FIE, společně s Modelem konceptuálního vyučování Magneho Nyborga a Portsmouthským systémem osvojování si dovedností v raném věku Sue Buckley a Gillian Bird, mezi ověřené přístupy, které mohou být inspirací ve školním prostředí usilujícím o vytvoření inkluzivního prostředí. Všechny tři zmíněné metody mají společný cíl a prokázané výsledky v oblasti rozvoje jazykových schopností a kognitivních dovedností. Z komparace těchto tří metod vychází projekt INSIDE z roku 2002, který probíhal ve školách v Belgii, Holandsku, Velké Británii a Itálii. Je zaměřen na inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vycházejícími z vývojových obtíží. Projekt poukazuje zejména na roli učitele a jeho vzájemné interakce s dětmi či žáky s různými potřebami, s cílem co nejvyššího naplnění jejich potřeb. Aktivita učitele a jeho schopnost zprostředkovaného způsobu vyučování je dle projektu INSIDE hlavním stavebním kamenem inkluze (Lebeer, 2006). Ben Hur (in Feuerstein a kol., 2014)

ve svém výzkumu zjišťoval postoj učitelů k odpovědnosti za nízké výkony svých žáků. Výzkum byl zaměřen na učitele, kteří sami procházeli programem FIE, a zjišťoval jejich postoj před a po absolvování programu. Většina učitelů předtím, než prošli programem, uváděla, že za výkony žáků necítí žádnou odpovědnost. Po absolvování programu více než 80 % učitelů zahrnutých do výzkumu odpovědělo kladně na souvislost mezi jejich přístupem k vyučování a zprostředkovávání látky a špatnými výsledky žáků. Výstupem tohoto výzkumu bylo poukázání na význam učitele a jeho poznání vlastních strategií myšlení a kognitivních procesů v souvislosti s předáváním vzdělávacího obsahu žákům. V tomto ohledu dochází ke shodě s Lebeerem, kdy se oba autoři shodují na významu hybatele inkluze v podobě pedagoga.

Program FIE cílí nejen na rozvoj kognitivních schopností. Díky zprostředkovanému učení má intervenční program sociální přesah, který dle autora metody spočívá v lepší přizpůsobivosti a větší vyrovnanosti jedince a jeho celkovém přístupu k ostatním. To jsou kvality, které mají často větší vliv na život daného jedince a jeho okolí než skvělé výsledky ve škole (Feuerstein a kol., 2014).

3.4 Státní finanční podpora inkluzivního vzdělávání

Státem vytvořené podmínky pro vytvoření rovných příležitostí ve vzdělávání v podobě legislativy jsou jen jedním z předpokladů pro úspěšné zavedení inkluze do praxe. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, úspěšné vytvoření inkluzivního prostředí a vzdělávání vychází zejména z osobního vkladu lidí, kteří se na vytváření takového prostředí podílejí. Legislativní a finanční podpora státu je ale nezbytným předpokladem v tomto snažení.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je k vytvoření inkluzivního školního prostředí využíváno podpůrných opatření, která jsou dle míry podpory rozdělena do pěti stupňů. Normovaná finanční náročnost se týká podpůrných opatření od druhého stupně podpory výše. Školy mohou mimo prostředků na podpůrná opatření využít jiné zdroje pro podporu inkluzivního vzdělávání, kterými jsou například finanční prostředky Evropské unie poskytované z Operačního programu Věda, výzkum a vzdělávání (OP VVV), finance z krajských projektů nebo jiné podpory ze zdrojů nadací a podobně. Pověřeným vykonavatelem OP VVV je MŠMT, které v rámci tohoto programu může čerpat finanční prostředky ze zdrojů Evropské unie s cílem rozvoje České republiky v oblasti vzdělávání, výzkumu a rozvoji v oblasti trhu práce. Rozvoj oblasti vzdělávání je zaměřen zejména na podporu rovného přístupu ve vzdělávání, zvýšení kvality

vzdělávání a snížení rizik, která mohou vést k neúspěchu mladých lidí ve vzdělávání (OP VVV, 2017).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumný projekt a jeho cíle

Výzkumný problém

Jaká jsou specifika zavedení a využití metody Feuersteinova instrumentálního obohacování v instituci předškolního vzdělávání?

4.1 Cíle výzkumné práce

Cílem praktické části diplomové práce je poskytnutí vhledu do problematiky aplikace a využití metody FIE v současném institucionálním předškolním vzdělávání. Hlavní motivací pro uskutečnění výzkumného projektu bylo absolvování kurzu pro lektory FIE Standard I a FIE Basic. Metoda FIE a její přínos, který byl popsán v teoretické části této diplomové práce, jsou velmi dobře využitelné již v předškolním věku. Z hlediska školského zákona a závazného dokumentu RVP PV jsou principy a cíle této stimulační metody v souladu s principy a cíli předškolního vzdělávání. V současné době pracuji třetím rokem jako učitelka v mateřské škole. Na podkladě zkušeností, získaných během této praxe, v kombinaci se zkušenostmi z kurzů FIE jsem si uvědomovala přítomnost dalších neopominutelných aspektů, které je potřeba zajistit v souvislosti se zavedením metody FIE do vzdělávání. Tyto aspekty představují nejen nadšení a motivaci ze strany pracovníků mateřské školy, ale také personální a organizační zajištění, materiální prostředky pro realizaci metody a jiné. Ve vzdělávání je iniciativa ke změnám ve vzdělávacím přístupu nebo k rozvoji učitelů a jejich působení velice často konfrontována s praktickými aspekty školského systému. Tento vzájemný vztah se stal hlavním předmětem zájmu výzkumného projektu diplomové práce. Na podkladě tohoto záměru byly stanoveny následující výzkumné otázky.

4.2 Výzkumné otázky

- Jaké motivy vedou mateřské školy k zavedení FIE jako součást předškolního vzdělávání?
- Jaký přínos spatřují mateřské školy v zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání?
- Jakou formou probíhá práce s metodou FIE v mateřských školách? Jaký je její průběh?
- Jaké jsou praktické aspekty zavedení FIE do vzdělávání v mateřské škole?

Funkce ředitele školy, která je školským zákonem definována v § 164 a § 165, spočívá zejména v celkovém zajištění vzdělávání v dané mateřské škole. Ředitel mateřské školy odpovídá za vše, co se týká poskytování vzdělávání, a to s ohledem na organizační, obsahovou a finanční stránku. V jeho kompetenci je také umožnit pedagogům možnost dalšího rozvoje a vzdělávání (Zákon č. 561/2004, Sb.). Ačkoli se na školním prostředí a vzdělávacím procesu působícím na dítě a na všech výstupech dané školy podílí celý tým pedagogických (v případě některých aspektů i nepedagogických) pracovníků, dle školského zákona je za zmíněné aspekty vždy odpovědný ředitel školy. Z tohoto důvodu byl výzkum s ohledem na formulované výzkumné otázky zaměřen na ředitele těchto institucí a jejich zkušenosti se zavedením metody v různých formách v rámci předškolního vzdělávání.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vytvořen na základě kritéria používání metody FIE v instituci předškolního vzdělávání, a to v jakékoli formě a době trvání. Pro účast ve výzkumu byli osloveni ředitelé předškolních institucí za účelem sdílení svých zkušeností a názorů souvisejících s aplikací a využitím metody FIE. Předškolní instituce jsou v rámci výzkumu pojímány tak, jak je vymezuje současné znění školského zákona, kterému se v kontextu této problematiky podrobněji věnovala teoretická část diplomové práce. Výzkumný vzorek je tedy tvořen šesti řediteli mateřských škol a jedním statutárním zástupcem mateřské školy. Výzkum zahrnoval celkem sedm účastníků výzkumu. Všechny mateřské školy, ve kterých účastníci působí, jsou zapsány v rejstříku škol MŠMT a jsou umístěny v několika krajích České republiky. Konkrétně se jednalo o mateřské školy z Jihomoravského, Královéhradeckého, Ústeckého, Plzeňského, Středočeského kraje a Prahy. Všichni účastníci jsou ženského pohlaví. Tento aspekt nebyl kritériem pro účast ve výzkumu a vznikl pouze náhodně v průběhu procesu výběru zkoumaného vzorku, který bude blíže popsán v následující podkapitole.

4.3.1 Výběr výzkumného souboru

Výběr zkoumaného vzorku institucí probíhal záměrným výběrem, jehož kritéria spočívala v užívání metody FIE v jakékoli formě a časové dotaci. Geografické umístění škol, jejich kapacita a jiná vnitřní uspořádání nebyly při výběru relevantním kritériem. Pro výzkum byly nejdůležitější výpovědi jednotlivých ředitelů institucí, kteří zavedli práci s programem FIE do školy, ve které aktuálně působí.

Při vyhledávání konkrétních mateřských škol, které s tímto programem pracují, bylo využito kontaktů Autorizovaného tréninkového centra metod prof. Feuersteina (ATC), vlastní depistáže a kontaktů. Některé z kontaktů ATC byly volně přístupné na webových stránkách centra, některé byly získány osobním kontaktem s pracovníky ATC. Osloveny byly všechny kontakty získané ze třech uvedených zdrojů, což představovalo celkem 16 ředitelů předškolních institucí pracujících s metodou FIE. Prostřednictvím ATC byli získáni celkem tři účastníci výzkumu. Tři účastníci byli vyhledáni díky informacím zveřejněným na internetových stránkách škol, které zahrnovaly popis školy a prezentaci vzdělávacího programu se zmínkou o používání metody FIE. Jeden účastník byl získán na základě osobní pracovní zkušenosti s konkrétní mateřskou školou. Vstup výzkumníka do terénu byl v tomto případě závislý pouze na samotném účastníkovi výzkumu, který je zároveň odpovědnou osobou za dění v instituci mateřské školy. Nebylo tedy zapotřebí role tzv. vrátného, jak jej popisuje Gavora (2000). Ředitelé byli osloveni prostřednictvím e-mailu, ve kterém byl stručně popsán záměr výzkumu, jeho cíle a předpokládaný průběh s informacemi o zvolené metodě sběru dat. Kromě informací týkajících se výzkumu jsem v rámci e-mailu krátce představila sebe, z důvodu navázání osobnějšího kontaktu. Prvotní oslovení a žádost k účasti ve výzkumu byly následně podpořeny telefonicky, a to z důvodu malé odezvy od oslovené strany. Na tyto výzvy oslovení reagovali rychleji a často uváděli, že předchozí e-mail četli, ale z důvodu časové vytíženosti na něj nemohli odpovědět. Telefonické kontaktování se tedy ukázalo jako vhodná podpora k získání účastníků. Více jak polovina oslovených ředitelů však účast ve výzkumu odmítla, nejčastěji z důvodu pracovního vytížení v posledním trimestru školního roku 2018/2019, ve kterém výzkum probíhal.

Zavedení metody FIE a jeho průběh se odvíjí zejména od osoby ředitele školy. Názory a zkušenosti jednotlivých ředitelů, které budou v rámci výsledků výzkumu předneseny, budou uvedeny v kontextu stručných informací o typu mateřské školy a jejího vnitřního a vnějšího prostředí s cílem získání komplexnějšího popisu zkoumaného jevu. V následujícím textu budou představeny obecné informace o mateřských školách, ve kterých působí účastníci výzkumu, s ohledem na zachování anonymity jednotlivých osob a institucí. Informace byly získány v rámci přípravy na rozhovor a prostřednictvím přímého dotazování ředitelů v úvodní části rozhovoru.

Ředitelka/škola A

Uspořádání:

- státní mateřská škola
- součástí základní školy
- 1 třída - heterogenní uspořádání

Kraj: Jihomoravský

Ředitelka/škola B

Uspořádání:

- státní mateřská škola
- 5 tříd - heterogenní uspořádání

Kraj: Královehradecký

Ředitelka/škola C

Uspořádání:

- státní mateřská škola
- 4 třídy, 1 třída podle § 16 odst. 9 školského zákona - heterogenní uspořádání

Kraj: Praha

Ředitelka/škola D

Uspořádání:

- soukromá mateřská škola registrovaná MŠMT
- součástí základní školy
- 2 třídy - 1 třída heterogenní uspořádání, 1 homogenní uspořádání

Kraj: Středočeský

Ředitelka/škola E

Uspořádání:

- státní mateřská škola
- součástí základní školy a gymnázia
- 1 třída - heterogenní uspořádání

Kraj: Ústecký

Ředitelka/škola F

Uspořádání:

- státní mateřská škola
- 6 tříd homogenního uspořádání, 1 třída podle § 16 odst. 9 školského zákona heterogenně uspořádaná

Kraj: Královéhradecký

Ředitelka/škola G

Uspořádání:

- státní mateřská škola
- součástí základní školy
- 2 třídy – 1 třída homogenní uspořádání, 1 třída heterogenní uspořádání

Kraj: Plzeňský

5 Metodika výzkumu

5.1 Použité metody sběru a analýzy dat

5.1.1 Přípravná fáze výzkumu

Před realizací výzkumu jsem absolvovala dva kurzy programu FIE. Přibližně rok před uskutečněním výzkumu jsem absolvovala kurz FIE Standart a následně jsem prošla kurzem FIE Basic. Účast na těchto kurzech byla nejen motivací k výzkumu, ale tvořila také přípravu na jeho realizaci. V průběhu kurzů jsem mimo jiné získala doporučení na odbornou literaturu zabývající se metodou FIE a jejím autorem, kterou jsem následně v rámci přípravy prostudovala. Tyto zkušenosti byly vzhledem k bohatému teoretickému základu metody velice přínosné z hlediska orientace v daném tématu, celkové přípravy výzkumu a struktury rozhovoru pro potřeby získání dat ke zpracování. Hlubší znalost metody byla využita i v průběhu samotného rozhovoru. Z důvodu zaměření výzkumu na instituce předškolního vzdělávání jsem pro orientaci v daném tématu velmi těžila zejména z absolvování kurzu FIE Basic, jehož specifika jsou konkrétně popsána v teoretické části této práce.

5.1.2 Použité výzkumné metody

Realizace výzkumného projektu byla provedena kvalitativním přístupem. Kvalitativní přístup byl zvolen na základě stanoveného výzkumného problému a cílů diplomové práce, jejichž výstupem má být vzhled do zkušeností mateřských škol se zaváděním metody FIE, její využití a motivace školy k těmto krokům. Vzhledem k rozmanitosti zkoumaného jevu se výzkum nesnaží o zobecňování individuálních zkušeností jednotlivých institucí, ale o zaznamenání možných rozdílů a odlišných pohledů na FIE jako součást předškolního vzdělávání.

Při realizaci výzkumu byla dodržena obecně používaná a uznávaná kritéria kvality kvalitativního výzkumu dle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007), kterými jsou pravdivost a platnost výzkumu, spolehlivost a etická dimenze výzkumu.

Pro sběr dat byla použita metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru za účelem shromáždění co nejvíce podrobných a komplexních informací od účastníků výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Skalková (1983) uvádí, že pro tuto výzkumnou metodu je příznačná možnost nahlédnutí do motivů a postojů účastníků výzkumu, a to prostřednictvím osobního kontaktu výzkumníka a respondenta. Z tohoto důvodu byla nejvhodnější metodou pro výše zmíněné účely výzkumné práce. „*Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumány členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné*

pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 159). Data získaná rozhovorem byla následně zpracována a analyzována prostřednictvím schématu otázek vytvářejících strukturu rozhovoru.

Strukturu rozhovoru tvoří 14 otevřených otázek, které byly pokládány v pořadí vyplývajícího ze zachování kontinuity rozhovoru. Pořadí, ve kterém jsou jednotlivé otázky níže uvedeny, nebylo pro průběh rozhovoru závazné. Během pokládání otázek bylo ověřeno, že účastník dané otázky porozuměl, případně bylo provedeno dodatečné vysvětlení či přeformulování otázky.

Otázky tvořící strukturu rozhovoru:

- Jak a z jakých zdrojů jste se o této metodě dozvěděl/a?
- Mohl/a byste popsat rozhodující faktory, které vás vedly k zavedení této metody jako součást vzdělávání ve vaší mateřské škole?
- Je metoda FIE součástí školního vzdělávacího programu? Případně jak jinak je ukotvena?
- Jakou formou probíhají lekce FIE?
- Pracujete touto metodou se všemi dětmi, nebo se jedná o výběrovou aktivitu? Na základě jakých kritérií děti případně vybíráte?
- Jak je organizačně zajištěn průběh lekcí metody FIE?
- Jakým způsobem komunikujete s rodiči zařazení dětí do práce s FIE programem?
- Jak je financována realizace lekcí metody FIE ve vaší mateřské škole?
- Jak jste postupoval/a při výběru lektora metody FIE?
- Jak vnímáte metodu FIE v rámci předškolního vzdělávání? Mohl/a byste popsat vaši osobní zkušenost s metodou FIE v souvislosti s dětmi ve vaší mateřské škole?
- Jaké klady, případně zápory, spatřujete v zavedení metody FIE jako součásti vzdělávání ve vaší mateřské škole?
- Máte zpětnou vazbu od svých kolegů učitelů v souvislosti s metodou FIE a dětmi z jejich třídy?
- Dostal/a jste zpětnou vazbu od rodičů dětí, které pracují metodou FIE? Pokud ano, můžete ji popsat?

- Jak vnímáte metodu FIE v souvislosti s inkluzivním vzděláváním?

5.1.3 Etické aspekty výzkumu

Ve výzkumném projektu byly dodrženy obecné principy etické dimenze výzkumu, které jsou popsány Švaříčkem a Šedřovou (2007). Jednotlivé účastnice výzkumu a školy, ve kterých působí, jsou proto z důvodu zajištění jejich anonymity označeny písmeny v abecedním uspořádání od písmene A do písmene G. Označení jim bylo přiděleno náhodným výběrem. Primární data, která jsou ve výzkumu zpracovávána, nenesou tedy žádné znaky, podle kterých by bylo možné identifikovat konkrétního ředitele či mateřskou školu. Účastnice byly předem informovány o struktuře a přibližné délce rozhovoru. S nahráváním rozhovoru na diktafon a s jeho průběhem udělily slovně poučený souhlas v začátku realizace rozhovoru. Tento souhlas je součástí audiozáznamu rozhovoru.

5.2 Organizace výzkumného šetření

Po zaslání úvodního e-mailu, který byl popsán v předchozí kapitole, a telefonickém připomenutí tohoto e-mailu jsme se s jednotlivými ředitelkami telefonicky dohodly na termínu osobní schůzky. Čtyři ze sedmi účastnic si vyžádaly zaslání struktury rozhovoru před jeho uskutečněním. Osobní schůzky probíhaly na žádost jednotlivých ředitelk vždy v prostorách mateřské školy. Možnost nahlédnout do prostředí mateřské školy byla přínosná z hlediska dotvoření obrazu o postupu mateřských škol ve věcech organizace lekcí metody FIE, kterému se věnovala část rozhovoru. Uskutečnění rozhovoru v prostředí, které bylo pro jednotlivé účastnice známé a vyhovující, bylo také velice přínosné z hlediska navození reportu, který Gavora (1966) popisuje jako jeden z významných předpokladů pro úspěšnost rozhovoru a získání dat. Jednotlivé schůzky probíhaly v oddělených prostorách školy, konkrétně v prostorách určených k pedagogickým poradám nebo v ředitelnách. K uskutečnění rozhovoru jsem použila vytištěnou strukturu rozhovoru a diktafon. V úvodu rozhovoru jsem ředitelky požádala o krátké představení mateřské školy, které zahrnovalo informace o třídách, jejich počtu a uspořádání. Informace týkající se typu mateřské školy, zda se jedná o státní nebo soukromou mateřskou školu, jsem získala předem v rámci přípravy na rozhovor z webových stránek jednotlivých škol. Tyto informace jsou použity v kapitole popisující výzkumný soubor za účelem většího porozumění nasbíraným datům a výsledkům výzkumného šetření. Samotná délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí 25 až 40 minut. Nahrané rozhovory byly následně doslovně přepisovány za účelem získání a zpracování původních dat. Přepisy rozhovorů proto obsahují nespisovné výrazy a stylistické nesprávnosti.

Data získaná transkripcí rozhovorů budou prostřednictvím konkrétních výsledků výzkumného šetření a následnou interpretací vzhledem k výzkumným otázkám představena v následující kapitole.

6 Analýza a interpretace získaných dat

6.1 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření budou v této kapitole představeny a rozčleněny prostřednictvím struktury rozhovoru, která byla použita při jeho realizaci. Tato forma byla zvolena za účelem přehlednosti prezentovaných dat a snazší orientaci v nich.

Jak a z jakých zdrojů jste se o této metodě dozvěděl/a?

Ředitelka B, F a G uvádí, že informace o samotné metodě získaly prostřednictvím pedagogicko-psychologické poradny, se kterou mateřská škola spolupracuje. Poradna ředitelky obeznámila s metodou a zároveň nabídla možnost proškolení učitelů z dané mateřské školy. Tato nabídka proškolení budoucích lektorů FIE vznikla na základě vypsání projektu. Ředitelka B ale uvádí, že základní informace o metodě znala už z předchozí praxe díky rodičům dětí, se kterými pracovala. Jeden z těchto rodičů měl již certifikát na práci s FIE. Informace o metodě prostřednictvím osobního kontaktu s lektorem FIE získaly kromě ředitelky B ještě další dvě účastnice. Ředitelka C se s metodou poprvé setkala na základní škole, kam docházela její dcera, která je touto metodou rozvíjena již několik let. Později se o FIE dozvěděla více díky jednomu ze zaměstnanců, který byl sám lektorem FIE. Ředitelka C: *„A pak jsem se o ní dozvěděla, protože shodou okolností naší zaměstnankyní je přímá příbuzná zakladatelky, nebo prostě ženy, která Feuersteina vlastně v Čechách vůbec zavedla, myslím Věru Pokornou. Takže jsme byli přímo u zdroje“* Ředitelka D se s metodou také seznámila prostřednictvím osobního kontaktu s konkrétním lektorem FIE, který stál u rozvoje metody FIE v českém prostředí. První obeznámení s metodou v případě ředitelky A proběhlo prostřednictvím e-mailové nabídky ochutnávkového semináře ze strany lektorů FIE z ATC.

Mohl/a byste popsat rozhodující faktory, které vás vedly k zavedení této metody jako součást vzdělávání ve vaší mateřské škole?

Ředitelka A, která působí v mateřské škole integrované se základní školou, jako první impulz pro práci s metodou v mateřské škole uvedla právě návaznost na základní školu. *„Hlavní je, že jsme propojení se základní školou a v základní škole máme FIE jako součást pro všechny děti. A vidím v tom smysl, aby se některé věci rozvíjely už v mateřské škole.“* Dalším rozhodujícím faktorem byla v případě ředitelky A metodická pracovitost a přítomnost

lektorů v mateřské škole. Přítomnost vyškoleného lektora byla rozhodujícím faktorem i u ředitelky C.

Ředitelka B se shodně s ředitelkou A rozhodla na základě kvalit metody, které spatřuje v propracovanosti a v pozitivním vlivu na rozvoj myšlení dětí a jejich samostatnosti. Uvádí navíc, že koncept metody celkově souzněl s filozofií vzdělávání v její instituci. Příhodnost metody ve vztahu ke konceptu a filozofii školy mezi rozhodující faktory zařazuje také ředitelka D. Ta pozitivní vliv metody spatřuje opět shodně s ředitelkou B v podpoře samostatnosti dětí a navíc v rozvoji jejich komunikačních schopností. Jako nejvýznamnější rozhodující faktor ale uvádí přínos metody dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, o kterém se dozvěděla ze spolupráce s externí lektorkou FIE. Tento faktor byl významný i pro ředitelku G, která byla o tomto přínosu metody obeznámena díky kolegyni učitelce, která kurz absolvovala. Zprostředkovaná zkušenost s metodou prostřednictvím kolegů z mateřské školy byla významná i v případě ředitelky F. Její kolegyně metodu představila opět jako vhodnou pro rozvoj samostatnosti dětí a jejich schopnosti obhájit si vlastní názor.

Pouze ředitelka E jako rozhodující faktor považuje zkušenost s ochutnávkou FIE, při které si uvědomila, že metoda FIE a témata v ní obsažená se shodují se vzdělávacím obsahem předškolní instituce.

Je metoda FIE součástí školního vzdělávacího programu? Případně jak jinak je ukotvena?

V institucích, ve kterých působí ředitelka B, D, E, F a G, je metoda součástí školního vzdělávacího programu (ŠVP). V instituci ředitelky A metoda v současné době není jeho součástí, ale do budoucna je v plánu metodu do ŠVP zařadit. V ŠVP školy C metoda také není jeho součástí. Ředitelka jako důvod uvádí závislost realizace metody na úspěšnosti v získání grantu. Proto tedy metoda není ukotvena v jejich ŠVP.

Jakou formou probíhají lekce FIE?

Ve všech mateřských školách probíhají lekce FIE jednou týdně. Výjimkou je škola, ve které působí ředitelka D, zde probíhají lekce jednou nebo dvakrát do týdne. Ve všech mateřských školách probíhají lekce skupinovou formou. V institucích A, D a F se na skupinové lekci podílejí současně dvě lektorky FIE. V ostatních školách skupinové lekce vede jeden lektor. Skupiny dětí, se kterými se pracuje metodou FIE, jsou ve většině případů tvořeny pouze částí

třídy. Blíže se tomuto tématu bude věnovat následující otázka. Pouze ředitelka F uvedla, že skupinová práce s FIE zahrnuje celou třídu mateřské školy, která je složena z dětí od pěti let výše. V institucích ředitelky C, D a F jsou skupinové lekce navíc doplněny i lekcemi individuálními. Ve škole F jsou individuální lekce určeny dětem, které to dle názoru učitelek potřebují, nejedná se však o děti s přiznanými podpůrnými opatřeními. V institucích C a D jsou individuální lekce určeny dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve škole F jsou individuální lekce určeny dětem, kterým dle uvážení jejich učitelek více vyhovují. V mateřské škole ředitelky E je možnost využít individuálních i skupinových lekcí FIE dětmi mimo mateřskou školu, které jsou ale nabídkou volnočasových aktivit a nesouvisejí s vzdělávacím programem mateřské školy.

Pracujete touto metodou se všemi dětmi, nebo se jedná o výběrovou aktivitu? Na základě jakých kritérií děti případně vybíráte?

V žádné ze zúčastněných mateřských škol se nepracuje plošně se všemi dětmi z mateřské školy. Při výběru dětí, které budou rozvíjeny metodou FIE, je důležitým kritériem věk dětí. Ve školách v kompetenci ředitelky A, E, F, G se s metodou pracuje s dětmi předškolními, tedy v posledním roce docházky před nástupem do základní školy, případně dětmi s odkladem. Ve škole F, kde jsou třídy homogenně uspořádány, učitelky pracují s celou třídou nejstarších dětí. V instituci ředitelky B se naopak s metodou pracuje jen s dětmi, které mají přiznaný odklad školní docházky. Ředitelka C uvedla, že předškoláci před nástupem do základní školy jsou pouze preferováni. Hlavním kritériem dítěte pro zařazení je předpoklad ohrožené školní úspěšnosti a potřeby rozvíjet určité schopnosti, které se v rámci pedagogické diagnostiky jeví jako oslabené. V mateřské škole ředitelky D je do jisté míry kritériem věk, konkrétně věk, kdy dítě dosáhne 4 let. Nejde však o striktní pravidlo a věková hranice pro zahájení práce s metodou je pohyblivá. Výběr dětí probíhá formou konzultací a dlouhodobého sledování dítěte. *„Takže jenom u předpředškoláků a předškoláků. Ale vlastně u všech, my jakmile vidíme, že už jsou schopný se nějakým způsobem trošičku soustředit, už jsou na nějaký úrovni (někdy to je třeba ve 3,5 někdy, někdy ve 4,5) tak vlastně my tím, že máme poradenské centrum, kde je jak speciální pedagog, tak školní psycholog, kteří taky vlastně s touhle metodou pracují. Tak se dohodneme vlastně, které dítě už je zralé na to, aby do té skupinky nebo v té metodě mohlo nějakým způsobem začít pracovat. Není to tak, že bysme řekli dítě, který je narozený 1. září může tuhleto metodu plně začít užívat. Opravdu to*

záleží i na tom jak ty děti jsou ve školce dlouho, protože některé se přidávají během školního roku. Takže má to spoustu faktorů, kdy ty děti vlastně naskočeš.“

Ve škole ředitelky G je kromě věku dalším významným kritériem výběru přítomnost speciálních vzdělávacích potřeb u předškoláků. Je zde tedy možné mluvit o podobnosti s kritérii výběru se školou ředitelky C.

Jak je organizačně zajištěn průběh lekcí metody FIE?

Skupinové lekce probíhají ve všech školách, kromě školy ředitelky D a ředitelky F, ve vyhrazený den v odpoledních hodinách, konkrétně v době odpočinku mladších dětí. Přičemž ve školách ředitelky C a E je pro předškoláky zachována zkrácená forma odpočinku před lekcí FIE. V případě školy učitelky F se skupinově pracuje s předškoláky v dopoledních hodinách během hlavního programu. Individuální práce s předškoláky pak probíhá odpoledne během odpočinku. Ve škole ředitelky D je organizace lekcí zajišťována jejich lektory, kteří operativně plánují, kdy se budou které skupině či jednotlivci věnovat. V této škole mají pouze vyhrazené dny, kdy lekce FIE probíhají v průběhu celého dne. Individuální lekce ve škole C probíhají dopoledne během hlavního programu. Ve všech školách, kromě školy F, je zajištěn průběh lekcí v oddělených prostorách pro individuální i skupinové lekce. Škola F, která nemá k dispozici oddělenou místnost pro průběh lekce FIE, alespoň rozdělí třídu pomocí zástěny na část, kde se odpočívá, a část, kde mají děti individuální lekce FIE. Všechny školy pro lekce FIE využívají prostory, kde je umožněno pracovat s dětmi jak u stolu, tak volně v prostoru.

Jakým způsobem komunikujete s rodiči zařazení dětí do práce s FIE programem?

Ředitelky A, D a E rodiče seznamují s metodou prostřednictvím zkušební lekce FIE neboli ochutnávky FIE. Ředitelka B rodiče zve přímo na jednotlivé lekce FIE, které probíhají v mateřské škole. Komunikace s rodiči ohledně zařazení jejich dětí do práce s metodou FIE v této mateřské škole probíhá prostřednictvím samotných učitelů dětí, kteří jsou s metodou seznámeni. Tento způsob komunikace ohledně zařazení dětí do programu FIE je používán i ve školách C a F. Ve škole C jsou učitelé obeznámeni s metodou navíc vybaveni informačním letákem pro rodiče přímo od lektorky FIE, která ve škole působí. Ve škole ředitelky F je metoda učitelů komunikována až po prvotním seznámení rodičů s metodou, které probíhá na informativních schůzkách na začátku každého pololetí. Informativní schůzky rodičů pro tento účel využívá i ředitelka G, která navíc odkazuje na informace o metodě FIE na webových stránkách školy. Ředitelce E se mimo zmíněné zkušební lekce pro rodiče

podářilo získat grant zahraniční nadace, který financuje projekt zaměřený na lekce FIE pro rodiče dětí z mateřské školy. „Rodiče vřdycky projdou taky tou ochutnávku, dokonce teda tady jsme zapojený do projektu, kdy nám nabídli, že pro rodiče můžeme udělat vlastně celý instrument, projít ho. Takže v rámci projektu jsme na to získali peníze a rodiče se dobrovolně přihlásili. Máme to na dvě skupiny, v jedné je skupině máme 5 rodičů, v jedny 7 rodičů a procházíme celý ten instrument. Tak ale to je ted' výjimečně.“ Tři z dotazovaných účastnic výzkumu hovoří o tom, že rodiče přijímají zařazení svých dětí do programu FIE velice pozitivně a ve většině případů s ním souhlasí.

Jak je financována realizace lekcí metody FIE ve vaší mateřské škole?

Ředitelky A a B financují potřebné materiály (instrumenty) a lektory FIE z peněz, které získají ze státního rozpočtu. Děti v jejich škole tak mají lekce FIE zdarma. Lektori jsou ohodnoceni formou zaměstnaneckých odměn. Zaměstnanecké odměny využívají pro ohodnocení svých lektorů i ředitelky F a G. Jednotlivé instrumenty, které děti v lekcích využívají, však hradí rodiče. Lekce tedy nejsou zcela zdarma, rodina dítěte se na nich z části finančně podílí. Instrumenty dětem rodiče hradí i v případě školy E. Rozdílem zde však je, že lektor FIE lekce vede v rámci svého úvazku v mateřské škole a není za to nijak finančně ohodnocen. Ve škole vedené ředitelkou C je individuální práce s vybranými dětmi kompletně hrazena z grantu Magistrátu hlavního města Prahy určeného dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto děti jsou lekce FIE bezplatné. Skupinová práce s dětmi není v kompetenci školy a je organizována klubem rodičů jako zájmový kroužek. Tento kroužek je hrazen rodiči dětí, které ho navštěvují. V případě ředitelky D se jedná o soukromou mateřskou školu, která lekce FIE hradí převážně z prostředků vybraných v rámci povinného školného. Ředitelka ale uvádí, že část potřebných peněz na realizaci pokryly finance z projektů Šablon OP VVV.

Jak jste postupoval/a při výběru lektora metody FIE?

Pouze ředitelka E je sama jediným lektorem FIE v mateřské škole, ve které působí. Výběr lektorů ředitelkami A, B a G se odehrál spíše na bázi dobrovolnosti a iniciativy jednotlivých učitelů, kteří již v mateřské škole pracovali a měli zájem o proškolení a vlastní rozvoj. Určitá míra dobrovolnosti hrála roli i při výběru lektora v mateřské škole ředitelky F. Zde však byla snaha ze strany ředitelky zejména o proškolení učitelek, které pracují v homogenní třídě, která je složena z předškolních dětí od 5 do 6 let. Ředitelka C při výběru lektora využila také toho,

že jím byl zaměstnanec školy. Tím však nebyl učitel, jako tomu bylo v předchozích případech, ale psychologka speciálně pedagogického centra (SPC), které je součástí mateřské školy a spadá do kompetence ředitelky C. Zcela odlišný přístup při výběru lektora metody FIE uplatňovala ředitelka D. V této mateřské škole je předpoklad budoucího sebevzdělávání nejen v oblasti metody FIE podmínkou k přijetí do zaměstnání. „*Ale defakto teď máme jednu novou paní učitelku, ale vlastně všichni, kdo jsou u nás víc než rok, tak to FIE mají. U nás je jako velká taková podmínka, samozřejmě se to nedá podmínit, ale je důležitý, že kdo k nám nastupuje, tak musí mít ochotu se vzdělávat a dál se tomu věnovat, protože nepracujeme jen s touhle metodou, ale pracujeme i s metodou MBTI a dalšími metodami. A to když prostě ty učitelé neumějí, tak u nás nemůžou pracovat.*“

Jak vnímáte metodu FIE v rámci předškolního vzdělávání? Mohl/a byste popsat vaši osobní zkušenost s metodou FIE v souvislosti s dětmi ve vaší mateřské škole?

Všechny účastnice výzkumu vnímají metodu FIE v rámci předškolní instituce a procesu vzdělávání pozitivně. Ředitelky A, C a D shodně uvádějí, že metodu vnímají jako určitou formu předškolní přípravy před nástupem do základní školy. Ředitelky A a C ale metodu vnímají jen jako jednu z přínosných metod a principů, které jsou používány u nich ve škole. Shodují se na tom, že vliv metody vnímají v kontextu celého působení školy a ve spolupráci s rodinou. Ředitelka C navíc uvádí, že podstata metody a jejího přínosu je v dlouhodobosti působení. Tento názor sdílí i ředitelka B, podle které jsou předškolní děti typicky častěji nemocné než děti starší, a efektivita metody tím tak může být snížena. Ředitelka E metodu FIE také dává do souvislosti s přípravou na školu, ale pouze ve smyslu nástroje, který rozvíjí slovní zásobu a osvojení pojmů, které jsou později využívány při výuce matematiky na základní škole. S metodou ředitelky A, E, F a G shodně spojují rozvoj samostatnosti dětí a rozvoj jejich vyjadřovacích a komunikačních schopností. Dle ředitelek A, B a D má metoda dále významný vliv na schopnost koncentrace pozornosti u dětí. Ředitelka B: „*A jinak z mé zkušenosti mám tady ve třídě chlapce, který má velmi odlišný způsob přemýšlení a rodiče se dlouho bránili vyšetření. Pravděpodobně bude diagnostikován jako chlapec s Aspergerovým syndromem. Je pro něj hodně těžké překonávat jakékoli překážky, když je to cílená práce. A musím říct, že co chodí teď rok na FIE, tak se ta jeho koncentrace a vůle, to je to správné slovo, k té práci, tak tam došlo k velké změně.*“

Ředitelky F a G uvádějí, že u dětí vnímají větší respekt k ostatním spolužákům, jejich názorům a individuálním potřebám. Společně s ředitelkou B zmíněné ředitelky hovořily také

o rozvoji myšlení dětí díky metodě. Ředitelky E a G spojují metodu s přínosem při práci s chybou v procesu vzdělávání. Ředitelka E: „*Pak se tam setkáváme s tou chybou v té metodě. Že se chyba dá vždycky opravit, chybama se prostě učíme. Takže i tyhle malé děti to vnímají, a když na ně začne někdo pospíchat, nebo se jim vysmívat, že mají někde chybu, tak už jsou schopný se bránit a říct, ale to nevadí, ta chyba se dá opravit. A je vidět, že se děti tý chyby nebojí a zkusí to.*“

Ředitelky D a G uvedly, že dalším přínosem je rozvoj systematickosti dětí a schopnost plánování různých úkolů.

Jaké klady, případně zápory, spatřujete v zavedení metody FIE jako součásti vzdělávání ve vaší mateřské škole?

Ředitelka A metodu FIE obecně i v kontextu své školy popisuje jako významný přínos zejména pro učitele, kteří jsou lektory FIE. Ředitelka A: „*Vnímám to jako hodně důležité, aby touhle metodou procházeli studenti na pedagogických fakultách, aby vnímali, že učení není jen, že se otevře učebnice a pracuje se s učebnicí. Já si myslím, že ti co se nejvíc mění v souvislosti s metodou, jsou ty učitelé. A pak v návaznosti i děti, ale hlavně učitelé.*“

Ředitelka A: „*Já myslím, že ta metoda hlavně učí dospělé, jak vést, jak připravovat děti na úkol, aby byly schopné ho splnit. Jak přemýšlet v podstatě nad dětmi v té přípravné fázi a jak potom rozvíjet i povídání o těch situacích. Je to přínosné pro učitele, a pokud je to přínosné pro učitele a umí s tím učitel zacházet, je to pak přínosné i pro děti. Na nich se to odráží.*“
Jaký je rozsah vlivu metody u dětí z její mateřské školy, však nedokáže určit.

Ředitelka B hovořila o kladech v podobě všestranného rozvoje dětí. Lekce FIE jsou dětmi v mateřské škole oblíbené, jsou ale jen pro omezený počet dětí a četnost lekcí je nižší, než by podle jejího názoru bylo vhodné, což považuje za záporný aspekt zavedení metody FIE do instituce, ve které působí.

Podobně nad možnostmi školy a časové dotace lekcí FIE uvažuje i ředitelka C. Její dcera je touto metodou rozvíjena již několik let a ředitelka si tedy je vědoma hlediska potřeby dlouhodobosti a intenzivnosti působení metody, která pak souvisí s její efektivitou. „*A jak říkám, pro mě je to dlouhodobější věc, která na ty děti působí pozitivně. Moje vlastní dcera vlastně prochází tím FIE několik let, ale jako jinou metodologií a má individuální hodiny, a určitě to na ní nějakým způsobem funguje. Ale nevím, jak dalece. Třeba vím, že u těch*

starších dětí je vyžadována vlastně každodenní práce intenzivní, i v rodině. Takže pak nevím, jestli tyhle děti, pokud mají ten kroužek jednou týdně, tak jak dalece je to může posunout. Nevím, jestli by u těchhle předškolních dětí taky nebyla potřeba nějaký každodennosti.“

Ředitelka D vidí hlavní přínos metody pro její školu v tom, že metoda v kombinaci s jinými metodami a osobním přístupem pedagogického personálu vytváří pro ni smysluplný koncept vzdělávání, a naplňuje tak jeho cíle. V souvislosti s metodou zmiňuje nedostatek pro ni kvalitních lektorů FIE, kteří vedou kurzy pro učitele. Někdy nejsou ona a její zaměstnanci spokojeni s průběhem kurzu.

Ředitelka E se odkázala na odpověď předchozí otázky. Opět uvádí rozvoj respektu ke spolužákům, schopnosti práce s chybou a přínos v oblasti školní připravenosti dětí. Přínosem pro její školu je dle jejích slov také to, jak metoda propojuje řešené problémy během lekcí se situacemi z běžného života.

Děti, které mají možnost být metodou rozvíjeny, jsou dle ředitelky G sebevědomější. Společně s ředitelkou F uvádí jako záporný aspekt zavedení metody do jejich mateřských škol nedostatek financí, který má za následek menší počet lektorů, než který by škola potřebovala využít, a také nedostatečné ohodnocení pro již působící lektory, kteří vedou lekce v rámci svého úvazku.

Máte zpětnou vazbu od svých kolegů učitelů v souvislosti s metodou FIE a dětmi z jejich třídy?

Všechny účastnice od svých kolegů získávají kladnou zpětnou vazbu ohledně metody FIE. Tři ředitelky zmiňují, že se o přínosech a průběhu lekcí FIE s kolegy vzájemně pravidelně informují na pedagogických poradách. Kolegové ředitelky A metodu vnímají jako jednu z možností, jak rozvíjet děti. Vyjádřili se, že je při používání metody ve vzdělávání zapotřebí zachovat určitou míru a pestrost s ohledem na přínos jiných způsobů a metod přispívajících k rozvoji dětí. Dle jejich zkušenosti příliš jednostranné a časté užívání jedné metody má vliv na motivaci k práci jak jich, samotných lektorů, tak i dětí. Ředitelka B popsala konkrétní zpětnou vazbu od kolegyně, kdy se chlapec z její třídy začal více zapojovat do dříve odmítaných činností. Jedná se o školu, která pracuje s programem Začít spolu a ve výuce využívá center aktivit. Chlapec se dle své učitelky vlivem FIE začal více aktivně a samostatně zapojovat do těchto center. Ředitelka C kladné hodnocení metody vyvozuje ze zájmu učitelů zařazovat děti ze své třídy do lekcí, které jsou ve škole nabízeny. Uvádí, že metoda je kolegy

vnímána jako přirozená součást vzdělávání a jejím prostřednictvím jsou dle nich naplňovány cíle, ke kterým filozofie školy a pedagogický přístup směřuje. V mateřské škole D je o metodu veliký zájem ze strany učitelů. Kolegové ředitelky D metodu vnímají jako velmi prospěšnou pro jejich rozvoj a pedagogickou činnost. Uvádí, že po absolvování kurzu a vypracování instrumentů vnímají pozitivní změnu u sebe samých a při svém pedagogickém působení. Podobně zájem kolegů popisuje i ředitelka E. Učitelé mají veliký zájem o absolvování kurzu FIE, který však nemůže být z finančních důvodů uspokojen. Školy E a G dostávají navíc zpětnou vazbu od kolegů ze základní školy, zejména prvního stupně, a velmi tuto provázanost oceňují. Ředitelka G se v souvislosti s názory svých kolegů ohledně metody zmínila o bipolárním vnímání metody a jejího přínosu. Dle její zkušenosti prý metoda učitele buď absolutně nadchne, nebo naopak dotyčného vůbec neosloví. Ředitelka E uvádí, že její škola a výsledky dětí, které přecházely do základní školy, byly inspirací pro jejich prvostupňové učitelky, aby se o FIE zajímaly.

Dostal/a jste zpětnou vazbu od rodičů dětí, které pracují metodou FIE? Pokud ano, můžete ji popsat?

Rodiče jsou dle všech ředitelky spokojeni s tím, že jsou jejich děti rozvíjeny prostřednictvím této metody, a jak již bylo dříve popsáno, ve většině případů souhlasí se zařazením dětí do práce s FIE programem. Ředitelka C uvádí, že konkrétnější zpětnou vazbu od rodičů získává spíše přímo lektorka FIE osobně. Ředitelky B a D spokojenost u rodičů vnímají, ale zároveň poukazují na nízkou míru zájmu rodičů o celkový způsob práce s dětmi a jejich rozvoj, který zajišťuje škola. Ředitelka B: *„Určitě ne. Rodiče jsou rádi, že tam chodí, ale blíž se k tomu nevyjadřují. S tím jako aby viděli tu naši práci, tak s tím mají potíže.“* Ředitelka D také vyslovila názor, že pro rodiče, kteří sami neprošli programem FIE, je velice těžké konkrétně posoudit její přínos. Ředitelka D: *„Ale já si prostě myslím, že pokud si člověk neprojde tím FIE aspoň třeba jedním instrumentem, tak úplně nedokáže jako ohodnotit, jaký vliv to může mít třeba na jeho myšlení nebo na myšlení jejich dětí, to prostě si myslím, že je velmi nereálný. Protože to, aby rodič hodnotil, tak si myslím, že je hodně nereálný. To jako nejde.“* V této souvislosti zmiňuje, že by do budoucna ráda, aby ve škole byly dostupné lekce FIE i pro rodiče. Z kapacitních důvodů školy to však prozatím není možné. Lekce pro rodiče by uvítali i ve škole A, kde je o ně velký zájem a velká poptávka ze strany rodičů. V současné době škola aktivně pracuje na tom, aby tyto lekce pro rodiče v co nejbližší době zrealizovala. S lekcemi pro rodiče má pozitivní zkušenost ředitelka školy E, kde se podařilo získat grant na

skupinové lekce FIE pro rodiče dětí. Škola E navíc pořádá dvakrát do roka ukázkové hodiny, kde rodiče mohou pozorovat průběh celé lekce a sami procházejí část instrumentu. Rodiče jsou na základě této zkušenosti dle slov ředitelky ohromeni, co vše děti dokážou. Ředitelka G od rodičů získává zpětnou vazbu k metodě FIE během celého roku. Nejvíce rodiče hodnotí zlepšení v oblasti samostatnosti dětí a soustředěnosti. Nejvíce zpětné vazby od rodičů však přichází ke konci školního roku v souvislosti s nástupem do základní školy. Ředitelka G: „*Ale nejvíce na konci školního roku, když se podaří prostě, nebo ne na konci roku, ale při zápisu do základní školy, když se podaří to dítě, o kterým si v září v listopadu myslíme, že bude mít odklad a rodiče jsou z toho třeba nešťastný, a podaří se to dítě dovést na takovou úroveň, že může do té první třídy nastoupit. Tak tam ty rodiče chválí samozřejmě tu učitelku, která FIE s těmi předškoláky dělá.*“

Jak vnímáte metodu FIE v souvislosti s inkluzivním vzděláváním?

Mateřská škola A s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci předškolního vzdělávání nepracuje s metodou FIE a to zejména z důvodů časových a personálních. Ředitelka A uvedla, že pro zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do programu FIE by bylo zapotřebí asistenta pedagoga proškoleného ve FIE. Ředitelka má ale pozitivní zkušenost z přílehlé základní školy, kde jsou touto metodou rozvíjeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami individuálně. Ředitelka F také nemá v rámci svého působiště zkušenost s aplikací metody při rozvoji dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Shodně s ředitelkou A jako důvod uvádí nedostatek učitelů, kteří mají certifikát pro práci s FIE programem. V mateřské škole F s touto metodou pracují s dětmi, u kterých je na základě pedagogické diagnostiky předpokládána možnost ohrožené školní úspěšnosti. Zde ředitelka popisuje posun u těchto dětí ve schopnosti soustředit se, hledání řešení, rozhodování a být samostatný.

Ostatních pět účastnic vnímá metodu na základě svých zkušeností v souvislosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jako jednoznačný přínos. Čtyři z nich přínos spatřují konkrétně ve zlepšení soustředěnosti dětí a dvě z nich hovořily o rozvoji v oblasti komunikace. Ředitelka G vnímá metodu jako přínosnou zejména pro děti s poruchami pozornosti a soustředěnosti. Ředitelka B přínos metody v rámci inkluzivního vzdělávání v předškolní instituci spatřuje ve zlepšení koncentrace a vůle dětí a dále ji vnímá jako vhodnou přípravu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pro nástup do základní školy. „*Pro mě třeba největší přínos je ta koncentrace na úkol a vůle aktivně se zapojit do toho*

úkolu. Třeba když je ten úkol náročnější, tak děti předem říkaly ne ne ne, to nezvládnou, to dělat nebudou. Ale díky tomuhle, díky kooperativnímu vzdělávání a FIE, tak jako ta vůle k činu tam jednoznačně je. To vnímám jako důležitý pro budoucí školní práci, aby pak na základní škole mohly co nejlíp fungovat, k tomu vlastně směřujeme.“

Ředitelka C konkrétní přínos metody spatřuje v rozvoji oblastí, které dle jejího názoru u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bývají často oslabeny. Konkrétně uvádí orientaci ve světě jako celku, rozvoj slovní zásoby a obrazové představivosti. Ředitelka D jako největší přínos metody FIE pro inkluzi v mateřské škole uvádí její terapeutickou a nápravnou funkci. Velkou výhodou této metody podle ředitelky je, že její používání není pouze v kompetenci speciálního pedagoga nebo psychologa, ale může s ní pracovat kdokoli s certifikátem FIE. Dětem se tak dostává více individuální péče, která by jinak školou z kapacitních důvodů nemohla být zajištěna. Metodu FIE hodnotí v souvislosti s inkluzivním vzděláváním pozitivně také pro její vliv na zlepšení soustředění a vyjadřovacích schopností dětí.

Ředitelka E má zkušenost s přínosem metody FIE dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nejen ze své školy, ale i z práce s externími klienty, se kterými dlouhodobě individuálně pracuje. „Mám tu zkušenost s tím, že tedy mám tady to dítě s Downovým syndromem z jiné školy, kde vlastně úspěch s tou holčičkou je vidět. Trvalo to sice dva roky, než jsme udělaly první dva listy z toho instrumentu, ale ta holčička se na to strašně moc těší a její rodiče to nechtějí vzdávat. Takže jí zařadili do školky a tam si paní učitelky pochvalují, jak začala pracovat s tužkou, jak se dokáže soustředit.“

6.2 Interpretace dat ve vztahu k výzkumným otázkám

Tato část diplomové práce bude zaměřena na získání odpovědí na výzkumné otázky, které jsou zformulovány v úvodu praktické části práce. Výzkumné otázky budou zodpovídaný prostřednictvím interpretace dat získaných během výzkumu, která jsou podrobněji popsána v předchozí kapitole. Získaná data budou podrobena komplexní analýze, jejímž cílem bude získat odpovědi na předem vymezené výzkumné otázky.

Motivy mateřských škol, které je vedou k zavedení FIE jako součásti předškolního vzdělávání

Seznámení vedení mateřské školy s metodou FIE bylo stěžejním motivem pro započetí jakýchkoli úvah o jejím zařazení do vzdělávání v instituci v jejich kompetenci. Prvotní informace o existenci metody získaly účastnice výzkumu ze tří hlavních zdrojů. Jedním byly

pedagogicko-psychologické poradny, druhým nabídky samotných akreditovaných tréninkových center pro FIE a třetím byl osobní vztah k lektorovi, který FIE metodu již používal a znal. Všechny tyto zdroje poskytly informace o metodě, které se později staly důvodem zájmu ředitele o metodu a pro následné zařazení metody do vzdělávání. Významným motivem škol, které byly osloveny ze strany pedagogicko-psychologické poradny, byl motiv finanční, který nabízel možnost uhrazení kurzu FIE učitelům, kteří o něj budou mít zájem. Vnější vliv ze strany pedagogicko-psychologických poraden, akreditovaných center, nebo zaměstnanců školy, kteří již byli lektory FIE, měl silnou motivační úlohu u ředitelů, kteří sami neměli kurz lektora FIE a neměli s metodou žádné předchozí zkušenosti. V tomto ohledu byla pro ředitele škol stěžejní zprostředkovaná zkušenost pro ně důvěryhodných osob, kterými byli zaměstnanci školy nebo jiní kolegové z praxe. V některých případech byl zohledněn i praktický aspekt využití přítomnosti učitelů, kteří jsou lektory FIE.

Po seznámení s metodou ředitelky v několika případech vyhodnotily metodu jako přínosnou pro naplnění cílů vycházejících z filozofie a konceptu jejich školy. Jako konkrétní motivy pak jednotlivé ředitelky uváděly zejména metodickou propracovanost FIE, zaměření metody na rozvoj samostatnosti a komunikace u daného jedince a její využití v práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. V některých mateřských školách bylo využití metody pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami hlavní prioritou v zařazení do vzdělávání. V mateřských školách, které jsou integrovány se základní školou, bylo častým motivem právě propojení se základní školou a dále návaznost, které je dosaženo zavedením metody FIE už v rámci předškolního vzdělávání. Ve všech těchto případech bylo FIE zavedeno primárně na základní školu a následně pak bylo na podkladu uvedených motivů rozhodnuto o zavedení FIE do mateřské školy.

Přínos zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání z pohledu ředitelů mateřských škol

Výsledky výzkumu poukazují na tři roviny přínosu, který byl popisován v rámci výzkumného souboru. První rovinou je přínos v oblasti podpory rozvoje individuálních schopností dětí. Druhou rovinou je přínos týkající se podpory vztahu školy s rodiči dětí navštěvujících danou instituci. Třetí rovina se vztahuje k rozvoji samotných učitelů a přínosu metody v oblasti jejich pedagogického působení a schopností.

Dotazované ředitelky mezi přínosy pozorovatelné přímo na dětech rozvíjených metodou FIE shodně uváděly schopnost soustředění, samostatnosti, komunikace, vytváření strategií, práce s chybou a respektu k individualitě druhých. Rozvoj těchto schopností dále vztahovaly k přínosu v přípravě na školu, který dokládaly pozitivními ohlasy ze strany učitelů základních škol a dalšími příklady z praxe, kdy se u dětí rozhodovalo o školní připravenosti a zralosti a případném odkladu školní docházky. Mateřské školy, které jsou součástí školy základní, navíc vyzdvihovaly pozitiva v návaznosti práce s metodou na základní škole a možném zvýšení efektivity metody FIE na základě dřívějšího zahájení stimulace. Většina mateřských škol spatřuje přínos metody také v podpoře dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a podpoře inkluzivního vzdělávání. Výzkum poukazuje na nutnost pojímat metodu a její přínos pro pozitivní rozvoj dětí v souvislosti s veškerým dalším působením, které se odehrává jak v mateřské škole, tak v rodině. Procesy, které působí na rozvoj dětí, od sebe není možné zcela oddělit, a proto bylo pro účastnice výzkumu těžké specifikovat konkrétní přínosy metody FIE. Metodu pojímají jako prvek, který přispívá k celkovému rozvoji dětí.

Zavedení metody do mateřské školy a její dostupnost dětem, které mateřskou školu navštěvují, dle dotazovaných ředitelek přispívá k dobrému vztahu školy s rodiči těchto dětí. Rodiče jsou obeznámeni s principy metody a s rozvíjením dětí prostřednictvím FIE souhlasí. Dle výpovědí jednotlivých ředitelek jsou rodiče velmi často vděční za to, jak škola s dětmi aktivně pracuje, a oceňují to. V některých případech rodiče tuto aktivitu školy přijímali více jako přirozenou součást vzdělávání, téměř až jako samozřejmost. I v těchto případech je však tento způsob práce s jejich dětmi přijímán pozitivně, a může tak být předpokladem pro budování dobrého vztahu mezi školou a rodinou dítěte.

Přínos metody byl několika účastnicemi výzkumu spatřován také v rovině působení metody na osobnost učitele a jeho pedagogické schopnosti. Učitelé po absolvování kurzu FIE prý jinak přemýšlí o řízených i neřízených činnostech s dětmi. Absolvováním kurzu učitelé více pracují s aktivním zapojením dětí a s podporou směřující k jejich celkové samostatnosti. Tyto názory jsou podloženy zpětnou vazbou od konkrétních učitelů, kteří s metodou pracují. Jedna z účastnic výzkumu by takovou průpravu uvítala pro všechny učitele již v rámci studia na pedagogických fakultách.

Formy práce s metodou FIE a průběh lekcí v mateřských školách

Lekce FIE v mateřských školách probíhají zejména skupinovou formou a zajišťují je jeden až dva lektori. Část z výzkumného souboru pracuje s dětmi i formou individuálních lekcí FIE, které jsou určeny především dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Školy, které individuální lekce nenabízejí, tak činí z důvodů nedostatečných finančních a personálních prostředků. Skupinové i individuální lekce nejsou určeny plošně pro všechny děti navštěvující danou školu. Jedná se o výběrovou aktivitu, kdy podmínkou k zařazení do ní je splnění několika kritérií. Pro výběr dětí zúčastněné instituce nejčastěji používají kritérium věku, jehož hranice je převážně spojována s posledním rokem předškolní docházky a přípravou na nástup do základní školy. Pouze jedna škola zahajuje práci s dětmi s FIE od přibližné hranice věku čtyř let. Dalším používaným kritériem je potřeba podpory rozvoje dítěte v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami a souhlas rodičů dětí s jejich zařazením do práce se stimulačním programem FIE, kterému se bude věnovat podkapitola zaměřená na praktické aspekty zavedení metody FIE do předškolního vzdělávání.

Pouze v jedné škole je hlavním používaným kritériem výběru dětí přítomnost speciálních vzdělávacích potřeb. Kritérium věku je až druhotným pro zařazení dětí do programu FIE. Při výběru dětí, které jsou vybírány na základě potřeby podpory, jsou pak preferovány ty, které čeká dříve vstup do základní školy. Z tohoto vyplývá i odlišnost oproti většině škol výzkumného souboru, které s dětmi pracují převážně ve skupinách. Zde je hlavním cílem pracovat individuálně s dětmi, které mají přiznaná podpůrná opatření. Následně je pro omezený počet dětí nabízena možnost navštěvovat lekce FIE v podobě volnočasové aktivity, která je v gesci klubu rodičů při mateřské škole.

Lekce ve všech školách zařazených ve výzkumném souboru probíhají v přibližném časovém rozmezí 60 minut, jehož variabilita vychází z potřeb a specifik dětí předškolního věku. Tím, že se většinou jedná o děti staršího předškolního věku, školy pro realizaci lekcí často využívají časového prostoru, který je určen pro poobědový spánek, nebo jinak efektivně využívají prostor, který vzniká v průběhu dne. Lekce FIE jsou v několika školách realizovány i během hlavního dopoledního programu. Ve většině škol lekce probíhají jednou týdně v oddělených místnostech, či oddělených prostorách třídy. Pouze jedna mateřská škola práci s FIE zařazuje až dvakrát do týdne. Několik ředitelk mateřských škol vyjádřilo v souvislosti s časovou dotací lekcí FIE obavu z negativního vlivu na efektivitu a míru možného přínosu

metody. Některé školy principy FIE zařazují a využívají během běžných každodenních činností v mateřské škole.

Praktické aspekty zavedení FIE do vzdělávání v mateřské škole

Z hlediska oficiálního ukotvení metody FIE v předškolním vzdělávání většina škol práci s metodou FIE ukotvila ve svém ŠVP, nebo má v plánu ji do něj zařadit. Jedná se o školy, které metodu financují převážně z prostředků získaných ze státního rozpočtu. Škola, která metodu realizuje na základě úspěšnosti v získání grantu, metodu z praktických důvodů do ŠVP nezařazuje. Lekce FIE jsou vedeny jako volnočasová aktivita oficiálně spadající do gesce spolku Klubu rodičů při mateřské škole.

Jak již bylo uvedeno, realizace metody je financována z prostředků školy získaných ze státního rozpočtu a jiných zdrojů. Peníze získané od státu jednotlivé ředitelky používají na výdaje spojené s lekce FIE, kterými jsou materiální zajištění lekcí v podobě jednotlivých instrumentů a personální zajištění v podobě platového ohodnocení lektorů FIE. Bez lektora FIE a potřebných materiálů není možné metodu praktikovat. Materiální zajištění lekcí je pro jejich uskutečnění nezbytné, platové ohodnocení lektorů však nikoli a v některých případech jej školy nezajišťují. Lektoři na těchto školách jsou jejími zaměstnanci a hodiny FIE vedou v rámci svého pracovního úvazku s finančním ohodnocením vyměřeným v rámci platových tabulek. Situace financování se liší v případě soukromé mateřské školy, která rozpočet nastavuje dle svých potřeb a je tvořen zejména penězi ze školného.

Výběr lektorů pro danou mateřskou školu probíhal na principu dobrovolnosti, kdy ředitelky mateřských škol reagovaly na iniciativu jednotlivých učitelů. Učitelé, kteří reagovali se zájmem na nabízený kurz lektora FIE, se pak stali lektory v mateřské škole, ve které pracují. Někteří lektoři FIE byli naopak impulsem pro zavedení metody do práce s dětmi. Výběr lektora tak vycházel z jeho přítomnosti v dané škole. Pouze v případě soukromé mateřské školy je podmínkou pro přijetí aktivní přístup k seberozvoji, který do budoucna zahrnuje absolvování kurzu FIE. Žádná škola pro své potřeby nevyužívá externích lektorů pro vedení lekcí FIE.

Ve školách, kde se rodiče finančně podílejí na lekcích FIE, je souhlas rodičů k zařazení dětí do práce s metodou nezbytný. I tam, kde škola výdaje lekcí FIE pokrývá zcela ze svých finančních prostředků, metodu FIE a docházku dětí na lekce komunikuje s rodiči i jinými způsoby než prostřednictvím ŠVP. Pro seznámení rodičů s metodou FIE využívají textových

informací na webových stránkách školy a informačních letácích. Jednotliví učitelé rodiče informují při běžném každodenním kontaktu a při pravidelných oficiálních informačních schůzkách v průběhu školního roku. Školy také organizují ukázkové semináře a hodiny pro rodiče dětí, které s metodou pracují nebo budou pracovat. Jedné škole se podařilo získat prostřednictvím nadace peníze, které mohou použít na samostatné lekce FIE pro skupinu rodičů dětí z mateřské školy. Rodiče tak mají možnost sami zažít FIE metodu a projít jednotlivými instrumenty.

Pro lekce FIE je nezbytné, aby byl zajištěn oddělený prostor pro skupinu nebo jednotlivce v čase, kdy lekce probíhají. Ve většině škol mají k dispozici samostatné oddělené místnosti, které umožňují práci s instrumenty u stolu i v prostoru. Ve školách, kde nemají možnost využívat oddělené místnosti, alespoň zajišťují oddělení prostoru pomocí bariér v podobě závěsů po dobu průběhu lekce.

7 Diskuze

Tato kapitola se bude věnovat vymezení limitů výzkumné práce a následnému vyhodnocení úspěšnosti zodpovězení vytyčených výzkumných otázek za pomoci dat získaných rozhovory s řediteli mateřských škol. Výzkumné závěry budou porovnány s teoretickými východisky této diplomové práce.

Limitem výzkumu, který měl za cíl poskytnout vhled do aspektů zavedení metody FIE do součásti předškolního vzdělávání, je vzhledem k jeho další aplikovatelnosti zejména počet účastníků, kteří svolili k poskytnutí rozhovoru na toto téma. Úbytek respondentů byl v několika případech způsoben nehodícím se načasováním výzkumu. Realizace rozhovorů k výzkumu byla naplánována na období od dubna 2019 do června 2019. Výzkumný vzorek tvořili ředitelé mateřských škol. Toto období se ukázalo pro vedení škol jako časově velice vytížené z důvodu povinností souvisejících s blížícím se koncem školního roku. Někteří oslovení účastníci z tohoto důvodu odmítli žádost o poskytnutí rozhovoru. I tak se však podařilo získat účastníky z několika krajů napříč Českou republikou, což zajistilo místní pestrost škol v rámci výzkumného souboru.

Aspekty zavádění metody FIE do předškolního vzdělávání se individuálně liší v každé instituci. Tato diverzita vychází z různých charakteristik školy a působení vnějších a vnitřních vlivů na danou instituci. I přes tyto předpoklady bylo možné výzkumem získat několik prolínajících se názorů a aspektů souvisejících se zavedením práce s metodou FIE do mateřské školy.

Jedna z charakteristik programu FIE, která vedení mateřských škol zaujala ve smyslu zařazení metody do vzdělávání v jejich mateřské škole, byla jeho metodická propracovanost. Propracovanost a komplexní charakter programu FIE v jeho popisu dokládá již Pokorná (2001). Cíle programu směřují dle Feuersteina (2014) k rozvoji celkové samostatnosti a aktivního přístupu jedince při získávání informací, rozvoji verbálního projevu a hlavně k vytváření příležitostí pro kognitivní rozvoj. Všechny tyto cílové oblasti FIE byly účastnicemi výzkumu uváděny jako motivy, které v nich probudily zájem o to s metodou pracovat v rámci své mateřské školy. Zmíněné oblasti, jejichž rozvoje lze dosáhnout působením FIE, uváděly jednotlivé účastnice zároveň jako přínos a výsledný efekt zavedení metody do vzdělávání v předškolní instituci, který pozorují ony samotné a který dokládají i výpovědi jejich kolegů učitelů a rodičů dětí. Jedním z přínosů metody je dle výzkumu také

dostupnost stimulačního programu, který metoda FIE nabízí. Možnost být lektorem FIE je dostupná pro kohokoli, kdo absolvuje certifikovaný kurz. Práce s FIE tedy nemusí být pouze v kompetenci speciálního pedagoga nebo psychologa, kteří často zaštiťují velkou část intervenčního působení na školách, a škola tak může navýšit dostupnost programů pro rozvoj a podporu dětí. Absence specifických požadavků na lektora FIE dle Feuersteina (2014) podporuje přirozený výběr zájemců o práci s metodou založený na dobrovolnosti volby. Tento princip potvrdily i výpovědi účastnic výzkumu v souvislosti s výběrem lektora FIE pro jejich školu.

Výzkumného šetření se zúčastnily ředitelky škol zapsaných v rejstříku MŠMT. Jejich vzdělávací obsah a cíle vzdělávání jsou dle školského zákona vytvářeny na základě RVP PV. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, obsah RVP PV je tvořen tak, aby jednotlivým školám umožňoval vlastní profilaci a práci s různými metodami, za předpokladu souladu s jeho principy a rámcovými cíli. Individuální profilace škol je pak konkretizována v rámci vlastního ŠVP. Tento způsob profilace byl dle výzkumu využit většinou škol pro oficiální ukotvení používání metody FIE ve vzdělávacím programu. Metoda FIE koresponduje s klíčovými kompetencemi, které jsou uvedeny v RVP PV. Zanesení používání programu FIE do ŠVP a jeho využití v předškolním vzdělávání je tak možné plně realizovat.

Program FIE Basic, který je určen pro práci s dětmi předškolního věku, se vyznačuje rozvojem a podporou, která má za cíl vývoj dětí akcelarovat, preventovat jeho možné obtíže, případně je napravovat (Feuerstein a kol., 2014). Z výzkumu vyplývá, že je program používán zejména jako předškolní příprava dětí před nástupem do základní školy, nebo jako podpůrný program pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Záměr autorů, se kterým byl program FIE Basic vytvořen, je tedy školami naplňován vhodným využíváním akceleračních, preventivních a nápravných účelů metody. Feuerstein (2014) také zmiňuje vhodnost započetí rozvoje kognitivních funkcí již v předškolním věku, s čímž ve svých výpovědích souhlasí i část zúčastněných ředitelek s odkazem na vhodnou návaznost na základní školu. Z teoretických východisek práce vyplývá relevantnost obav jednotlivých ředitelek ohledně efektivnosti metody při četnosti jedné hodinové lekce FIE jedenkrát týdně. Dle Feuersteina (2014) by totiž lekce měly probíhat v oddělené časové dotaci dvou až čtyř hodin týdně. Výzkum však přináší zjištění, že ředitelky mateřských škol obecnou míru práce s metodou vhodně kriticky hodnotí prostřednictvím osobnostně orientovaného přístupu v předškolní

pedagogice a myšlenek RVP PV, které odmítají jednostranné přetěžování dítěte a apelují na pestrost podnětů a činností s ohledem na specifika předškolního věku.

Z hlediska vztahu přínosu metody FIE k vytváření inkluzivního školního prostředí výzkum společně s teoretickými východisky práce potvrzuje určitý přínos metody v tomto směru. Lebeer (2006) rozvoj kognitivních schopností označuje za základní stavební kámen inkluze. Mateřské školy program FIE často využívají k podpoře dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména formou individuální práce. Vytváření inkluzivního prostředí školy je však díky metodě FIE výrazně podpořeno i na straně dětí, které nemají přiznaná podpůrná opatření a práce s metodou FIE u nich má být pouze za účelem akcelerace vývoje a nápravy drobných deficitů. V rámci výzkumného souboru se v několika případech objevil názor, že metoda významně přispívá k rozvoji empatie a respektu k individualitám druhých. Tento názor tak naplňuje sociální přesah metody, o kterém hovoří i Feuerstein (2014). Autor tento přínos vyvyšuje nad přínos metody ve vztahu ke školním výsledkům. Rozvoj v této oblasti je možné označit za další podstatný předpoklad pro vytvoření inkluzivního prostředí ve společnosti.

Závěr

Cílem této diplomové práce a jejího výzkumu bylo vytvoření sondy zabývající se realitou aplikace metody FIE v instituci předškolního vzdělávání. Aspekty zavádění metody FIE do předškolního vzdělávání zahrnují několik rovin, které byly popsány převážně v praktické části práce. Teoretická část práce se zabývala teoretickými východisky metody FIE, jejichž přednesení je nezbytné pro pochopení principů metody a vysvětlení její podstaty. V teoretické části byly uvedeny informace o současném předškolním vzdělávání, ke kterým neodmyslitelně patří i téma inkluzivního vzdělávání, a byl popsán vztah metody FIE k principům inkluze ve vzdělávání.

Ačkoli metoda FIE vznikla již před několika desítkami let, její principy a myšlenky jsou velmi aktuální vzhledem k současným principům uplatňovaným ve vzdělávání. Metoda FIE je Feuersteinem (2014) popisována jako program rozvíjející adaptační schopnosti, kterými jsou dále naplňovány požadavky na kompetence jedince pro život v moderním světě a jeho společnosti. Tyto schopnosti mohou být dle autora metody rozvíjeny jak u jedinců s vážnějšími obtížemi v oblasti kognitivních funkcí, tak u jedinců, u kterých výrazné obtíže nejsou zaznamenány. Nadčasové pojetí cílů metody FIE a široké spektrum jedinců, kterým je metoda určena, ji činí výjimečně všestrannou a aktuálně velmi dobře využitelnou. Teoretická i praktická část práce přináší vědecky podložené názory a názory pracovníků z pedagogické praxe o přínosech metody nejen v oblasti rozvoje dětí, případně klientů, ale také v oblasti rozvoje učitelů, tedy lektorů FIE, a jejich profesních dovedností. Využití metody v prostředí vzdělávacích institucí je tedy přínosné pro všechny zúčastněné osoby.

Metodou FIE je s vhodnými úpravami podmínek možné rozvíjet všechny jedince bez rozdílu se stejným cílem dosažení jejich maximálního rozvoje ve spektru individuálních možností. Feuersteinovo pojetí rozvoje jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož nástrojem je právě metoda FIE, ve svém základu souzní s principy inkluzivního vzdělávání, a koresponduje tak se směrem, kterým se současné vzdělávání ubírá. Toto tvrzení je podpořeno výsledky výzkumu, ze kterých vyplývá možnost oficiálního ukotvení metody FIE do vzdělávacího programu předškolní instituce a participace metody na vytváření inkluzivního školního prostředí.

Vhled do jednotlivých aspektů zavádění metody FIE do předškolního vzdělávání prostřednictvím osobních zkušeností konkrétních ředitelů poskytuje poznatky o řadě přínosů,

kterými byla škola prací s FIE obohacena. Přínos je spatřován v oblasti rozvoje dětí, rozvoje inkluzivního prostředí a rozvoje pedagogických dovedností učitelů. Výsledky výzkumu také popisují oblasti, které účastníci považují za problematické v souvislosti se zaváděním metody do vzdělávání a každodenního života mateřské školy. Díky pozitivním ohlasům a zkušenostem ředitelů mateřských škol, které s metodou pracují, a díky stručnému nastínění principů a teoretických východisek metody může tato diplomová práce sloužit jako přehled informací obohacený o reálné zkušenosti pro pedagogy a ředitele mateřských škol, kteří mají zájem o bližší seznámení s Feuersteinovou teorií, nebo uvažují o zavedení metody FIE v jejich místě působení. Diplomová práce a její zpracování má veliký přínos i pro mne jako budoucího speciálního pedagoga. Feuerstein rozvoj dětí a celý program FIE staví na interakci mezi zprostředkovatelem a rozvíjeným jedincem. Interakce je ve Feuersteinově pojetí pro všechny zúčastněné osoby obohacujícím dějem, při kterém jsou dodržovány principy vzájemného respektu a úcty k individuálním potřebám, možnostem a názorům. Pro budoucí praxi je, myslím, velice přínosné uvědomovat si a neustále si připomínat vzájemnost vztahu s klientem, kdy nejen speciální pedagog působí na klienta, ale i klient a jeho jedinečná individualita je přínosem pro rozvoj osoby, která s klientem pracuje. Prostřednictvím takové interakce dochází k vzájemnému obohacování a naplňování principu vzájemného respektu a úcty.

Seznam použitých zkratk

ATC – Autorizované tréninkové centrum metod prof. Feuersteina

CNS – centrální nervová soustava

FIE – Feuerstein Instrumental Enrichment, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování

IQ – Intelligence Quotient, inteligenční kvocient

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

MLE – Mediated Learning Experience, Zkušenost zprostředkovaného učení

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OP VVV - Operační program Věda, výzkum a vzdělávání

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SCM – Structural Cognitive Modifiability, Strukturální kognitivní modifikace

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

Seznam použitých informačních zdrojů

Použitá literatura

ČÁP, Jan (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-706-6534-3.

ČÁP, Jan (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-373-5.

FEUERSTEIN, Reuven, Refael S. FEUERSTEIN a Louis H. FALIK (2010). *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-5118-3.

FEUERSTEIN, Reuven, Yaacov RAND, Raphael S. FEUERSTEIN (2006). *You Love Me!...Don't Accept Me As I Am: Helping the Low Functioning Person Excel*. Jerusalem: ICELP Publications. ISBN 965-7387-01-9

FEUERSTEIN, Reuven, Raphael S. FEUERSTEIN, Louis H. FALIK a RAND Yaacov (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2400-6.

GAVORA, Peter (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GAVORA, Peter (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3115-X.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HELUS, Zdeněk (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KOZULIN, Alex a Yaacov RAND (2000). *Experience of mediated learning: an impact of Feuerstein's theory in education and psychology*. New York: Pergamon. ISBN 00-804-3647-1.

KREJČOVÁ, Lenka (2013). *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.

LEBEER, Jo, ed (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7103-4.

MAZÁNKOVÁ, Martina (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.

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

MÁLKOVÁ, Gabriela (2009). *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-585-1.

OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.

POKORNÁ, Věra (2001). Reuven Feuerstein a jeho metoda instrumentálního obohacování. *Speciální pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, **11**(1), 04-15 s. ISSN 1211-2720.

SKALKOVÁ, Jarmila (1983). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

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

VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Elektronické zdroje

Centrum ROZUM: centrum pro rozvoj učení a myšlení. *Instrumentální obohacování* [online]. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <http://www.centrumrozum.cz/instrumentalni-obohaceni>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2019-05-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (2017). *O programu* [online]. MŠMT [cit. 2019-06-26]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/>

The Feuerstein Institute: The International Institute for the Enhancement of Learning Potential (2019) [online]. Israel: The Feuerstein Institute [cit. 2019-06-08]. Dostupné z: <http://www.icelp.info>

Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami (1994) [online]. Španělsko: UNESCO [cit. 2019-06-09]. Dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-sespecialnimi-2>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolskyzakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – část rozhovoru s ředitelkou D

Příloha č. 2 – část rozhovoru s ředitelkou G

Příloha č. 3 – část rozhovoru s ředitelkou E

Přílohy

Příloha č. 1 – část rozhovoru s ředitelkou D

Jak a z jakých zdrojů jste se o této metodě dozvěděl/a?

„My jsme se o tom dozvěděli přímo od Evy Váňové, protože hodně spolupracujeme, naše škola se hodně vzdělává, hodně vlastně vzděláváme paní učitelky. Takže myslím si, že na nějaký školní MBTI s Jiřinou Majerovou, že se o tom mluvilo a vlastně i já a vlastně i kolegyně jsme na tom FIE byly už před čtyřmi nebo pěti lety. Takže postupně vlastně tímhle směrem proškoluje celý tým. Takže přímo od Evy Váňové.“

Mohl/a byste popsat rozhodující faktory, které vás vedly k zavedení této metody jako součást vzdělávání ve vaší mateřské škole?

„My jsme tenkrát nějakou ochutnávku FIE viděli a vzhledem k tomu, že právě integrujeme děti a s Evou jsme hodně mluvili o tom, jak ona sama pracuje s dětmi, který mají nejrůznější potřeby nebo třeba nápravami i lidí starých s Alzheimerem, tak nám to přišlo hodně zajímavý jako nějaká průprava pro výuku a pro to, aby se děti dobře uměly samy učit, aby uměly komunikovat a vyjadřovat se a nějakým způsobem diskutovat. Takže jako nástroj to vnímám velmi dobrý. Je to moment i kdy si třeba ty děti ve třídě můžou vyřikat i spoustu věcí, na který by třeba jindy nebyl čas. Takže tenhle prostor tam dáváme. Nám to hodně zapadalo do konceptu školy, do toho jakým způsobem k těm dětem přistupujeme, jak s nimi pracujeme a jak bychom je chtěli rozvíjet. Takže to nám k tomu tak jako nahrálo, že to velmi dobře ladí k tomu, jakým způsobem s těmi dětmi pracujeme.“

Je metoda FIE součástí školního vzdělávacího programu? Případně jak jinak je ukotvena?

„Je je. V základní škole i v mateřské. V mateřské to teda není tak jako na rozvrh, ale je to ve školním vzdělávacím programu. U předškoláků je to úplně standartní hodina/lekce, kdy jsou děti rozděleny na menší skupinky a pracujeme s nimi hlavně s Basicem a k tomu FIE I se dostáváme až v té škole. Hodně se pracuje s Emocema, s Porovnáváním, takovýto, co ty děti zvládnou a jak vlastně vůbec se připravit na takovej ten běžnej život. Tam nám to funguje velmi dobře.“

Jakou formou probíhají lekce FIE?

„Pracujeme buďto ve skupině. A nebo protože máme i hodně dětí integrovaných, tak s těma třeba pracují paní učitelky i individuálně. A máme vlastně v každé třídě nejméně jednoho vyškoleného lektora. To znamená nejméně jednu třídní učitelku těch starších dětí (pozn. 2 třídy) a plus vlastně asistenta pedagoga. Jedna asistentka tam má FIE. Takže teď budeme pokračovat dál ve vzdělávání asistentů. A mají jak základní FIE tu jedničku (pozn. FIE Sandard I) tak i Basic. Ty další u nás vzhledem k věku těch dětí to není potřeba.“

Pracujete touto metodou se všemi dětmi, nebo se jedná o výběrovou aktivitu? Na základě jakých kritérií děti případně vybíráte?

„To FIE vlastně u dětí praktikujeme od 4 let. V tom přízemí, kde jsou ty mrňouskové, tam ještě ne, tam opravdu jedeme spíš Montessori, tu samoobslužnou, z toho jsme si to vlastně vytáhli, to že nám to přijde fajn ten praktickejší život to s těma dětma projít, aby pak byly připravený dál. Takže v tom přízemí se to neděje. Takže jenom u předpředškoláků a předškoláků. Ale vlastně u všech, my jakmile vidíme, že už jsou schopný se nějakým způsobem trošičku soustředit, už jsou na nějaký úrovni (někdy to je třeba ve 3,5 někdy, někdy ve 4,5) tak vlastně my tím, že máme poradenský centrum, kde je jak speciální pedagog, tak školní psycholog, kteří taky vlastně s touhle metodou pracují. Tak se dohodneme vlastně, které dítě už je zralé na to, aby do té skupinky nebo v té metodě mohlo nějakým způsobem začít pracovat. Není to tak, že bysme řekli dítě, který je narozený 1. září může tuhle metodu plně začít užívat. Opravdu to záleží i na tom jak ty děti jsou ve školce dlouho, protože některé se přidávají během školního roku. Takže má to spoustu faktorů, kdy ty děti vlastně naskoče. Většinou je to pomyslný, když z toho přízemí odejdou do toho patra vejš.“

Jakým způsobem komunikujete s rodiči zařazení dětí do práce s FIE programem?

„Děti i rodiče si to mohou vyzkoušet vlastně, když jsou třeba rodičovská setkání, tak jim hodně ukazujeme jak to vypadá, na jakým principu to funguje. A zatím ještě nemáme dobře vyvinutý takovej ten systém nějakých setkání nás jako, kdo s tím všechno pracuje. Teď jsem se třeba setkala s panem ředitelem z Vlašimy, kde FIO buňka ve škole funguje, kde hodně sdílejí, jak FIE funguje. My zatím jsme si na to ten prostor nevyhradili, plánuju to až v dalším roce. Víc vlastně propojit i ty jednotlivý lektorky, abychom věděli, co nám to FIO přináší. To třeba u nás vidím jako hendikep, že prostě ten čas jsme si na to zatím nenašli. Jo je to samozřejmě součástí klasických porad, to samozřejmě ano. S poradenským centrem se bavíme o tom jak

kteře děti kam zařadit, jak s nimi pracovat a co jim prospívá. Ale z mého pohledu je to hodně málo, není tam vlastně taková ta klasická vlastně evaluace jenom tó metody. Jakej má třeba vliv na klima třídy, jak fungujou děti, když vlastně v předškolním věku mají FIE a jaký je rozdíl mezi dětma, když třeba k nám přistoupí do 1. třídy a neprošli tímhle programem. Tak to už mi třeba víme, že je to hodně znát, je to hodně vidět, když ty předškoláci už to FIE mají a vůbec když u nás jsou ve školce, a když k nim přistoupí někdo nový, tak to dítě je viditelně pozadu. A teď to nemyslím, že by bylo třeba hloupý, nebo že by nestíhalo cokoli, ale je dobrý, aby v tom kolektivu rok fungovalo, protože ta 1. třída naše už potom po tó předškolní přípravě nezačíná úplně od začátku, jestli mi rozumíte. My opravdu navazujeme na to, co děti v tó školce získaly a potom je těžký pro ty dětska do toho vstoupit. Takže tam to vidím jako nejproblematičtější mezi školkou a školou. Z toho předškolního do tó 1. třídy se zařadit.“

Příloha č. 2 – část rozhovoru s ředitelkou G

Jak je organizačně zajištěn průběh lekcí metody FIE?

„Tak ty organizované skupinové hodiny jsou jednou týdně, je to zaměřené na předškoláky. Jsou to ty materiály, který kupují rodiče. Jsou to ty pracovní listy, se kterými pracují. A klasický sezení u stolečků v kruhu a je tam těch 6 dětí. Probíhá to jednou týdně 45 minut až 60 minut, ale to rozpětí je tam, že některý dítě potřebuje větší časovou rezervu a některý dítě se zas lehce unaví. Takže podle potřeby těch dětí je to někdy vyloženě individuální práce. Takže třeba těch třičtvrtě hodiny až hodinu se týká spíš těch dětí, který vydrží. To jsou 3 děti, který vydrží to soustředění. Je samozřejmý, že jinak to vypadá v září, jinak to vypadá v lednu a na konci školního roku, kdy ty děti jsou už zběhlý v těch úkolech a plní je víc samostatně. Je to místo spaní, tyhle předškoláci nechodí spát. A je to vlastně od 12 do 1h. Vždycky je to v třídě předškoláků, protože ta je stranou od dětí, co jdou spinkat.“

Jak je financována realizace lekcí metody FIE ve vaší mateřské škole?

„Tak protože to paní učitelka dělá v rámci mateřské školy v pracovní době, tak je placená normálním způsobem. Ale protože ta příprava na to zabere spoustu času, tak je ohodnocená nenárokovou složkou platu, zvýhodněna. A co se týká těch metodických materiálu, tak to platí rodiče. Jinak na proškolení paní učitelky to bylo díky grantu pedagogicko psychologické poradny v Náchodě, ředitelka poradny získala grant a mohla proškolit učitelky jak mateřských tak na to navázalo potom i proškolení učitelů základních škol. Ale jméno toho grantu si nevzpomenu, je to už 8 let zpátky.“

Jak jste postupoval/a při výběru lektora metody FIE?

„No bylo to hlavně z vlastní iniciativy paní učitelky. U nás to byla paní učitelka, která vlastně studovala tu speciální pedagogiku, tak v tomhle oboru se rozvíjí a dál získává moderní technologie, který se tohohle oboru týkají. No a tam prostě. My jsme malá školička, takže my zas takovej výběr neděláme.“

Jak vnímáte metodu FIE v rámci předškolního vzdělávání? Mohl/a byste popsat vaši osobní zkušenost s metodou FIE v souvislosti s dětmi ve vaší mateřské škole?

„Ta metoda je nesmírně přínosná, protože se děti učí mezi sebou toleranci vzájemnému respektu, učí mezi sebou komunikovat, přemýšlet. Nebojí se projevat svoje pocity. Naučí se při ní pracovat s chybou a nebojí se chybovat, protože ví, že za to není trest. Jsou vedeni

k systematické práci a zodpovědnosti. Samozřejmě je to všechno přiměřené věku, kdy si ty děti učí už sami vyhledávat souvislosti a využívají vědomostí a zkušeností. No a malé děti si vyhledávají informace sami, to je při té každodenní činnosti, kdy pracují s obrázky, encyklopediemi, časopisy a nebojí se, chodí za náma a ptají se. Takže tam už je i ta komunikace u těch tří-čtyřletých dětí. Pokud něco někomu nejde, tak je vedeme k tomu, aby si pomáhaly vzájemně. Jo protože my máme tu možnost, že když se děti schází v ranních hodinách, tak je máme pohromadě, takže ti předškoláci s těmi malými dětmi. A je to hrozně hezký a zajímavý pozorovat a poslouchat, jak mezi sebou umí vzájemně komunikovat, ti předškoláci s těmi maličkými. Jo takže pro mě prostě superlativa.“

Příloha č. 3 – část rozhovoru s ředitelkou E

Jaké klady případně záporny spatřujete v zavedení metody FIE jako součásti vzdělávání ve vaší mateřské škole?

„Tak všechno tohle co jsem říkala v předchozí otázce. A potom teda další je to povídání. Při té metodě vždycky zdůrazňujeme motto Nech mě, já si to rozmyslím, aby si neskákaly do řeči, nechaly druhého dokončit myšlenku. Aby pochopily, že každý máme jiné tempo, takže nechat všem čas na rozmyšlenou. Pak se tam setkáváme s tou chybou v té metodě. Že se chyba dá vždycky opravit, chybama se prostě učíme. Takže i tyhle malé děti to vnímají, a když na ně začne někdo pospíchat, nebo se jim vysmívat, že mají někde chybu, tak už jsou schopný se bránit a říct, ale to nevádí, ta chyba se dá opravit. A je vidět, že se děti tý chyby nebojí a zkusí to. No potom tam je dobré na konci vždycky to přemostění, kdy si to převádíme trochu do života, proč vlastně vůbec si na začátku plánujeme, jak to budeme dělat a proč je důležitý si věci v začátku plánovat, trošku si to rozmyslet, vytvořit si tu strategii. Oni znaj i slovo strategie, ví, že si musí předem něco rozmyslet, a samozřejmě znaj potom, že když se jim v tom běžném životě něco nepodaří, tak i samy si to hodnotí, řeknou si, že si to špatně rozmyslel a naplánoval. Říkají: „Můžu si to opravit? Můžu to udělat znovu?“ Takže i ty děti začínají prostě takhle trochu uvažovat, což je jediné dobře. A v souvislosti s připraveností na školní docházku tyhle děti vlastně z té naší třídy, je vždycky tak do těch 10 dětí, které přecházejí do té třídy základní školy, a máme teda dobrý ohlas, že opravdu přicházejí, jsou překvapené i učitelky, které tu metodu předtím neznaly, teď už jí tedy znají, ale předtím ne, tak jsou velice překvapené, jak jsou ty děti znalé a jak se s nimi dobře pracuje. Takže to i podpořilo to, že si učitelky tady z prvního stupně o to začali mít zájem, studují to a dokonce to teď do svých hodin skoro každý už zavedl.“

Máte zpětnou vazbu od vašich kolegů učitelů v souvislosti s metodou FIE a dětmi z jejich třídy?

„No takže z prvního stupně tady naší základní školy, se kterou jsme ve stejné budově, máme od kolegů kladnou zpětnou vazbu, jak jsem říkala. A od kolegů v rámci mateřské školy, tak ony by samozřejmě měly veliký zájem se do ní zapojit, ale tím, že je to taky finančně náročná metoda pro školu, tak se uvažuje vždycky, nebo teda přijde mateřská škola na řadu až zase za rok. Ale určitě si další paní učitelky budou chtít doplnit a dělat tady tohle studium. V souvislosti přímo se zkušenostmi s dětmi od kolegů slyším úplně nejvíc tu práci s chybou. Že

ty děti chtějí tu chybu prostě napravit a chtějí tu šanci od kolegyně. Tak je vždycky překvapená jak jí to ty děti vysvětlují, že by si to chtěly zkusit znovu, že se jim to třeba nepodařilo. A nebo vlastně k těm kamarádům, kdy udělají něco a chtějí prostě, aby je ten druhý kamarád nerušil, že ještě potřebují čas, aby si to mohly dodělat. Tak nějak takhle reagují. Jinak samozřejmě se paním učitelkám potom pracuje dobře v prostoru, protože ta prostorová orientace pro ty děti je velice dobrá, když se jí naučí. No a jinak u nás je teda dobrý, že to navazuje, že to mají děti ve školce, kde se s tím seznamují. A teď vlastně od nového školního roku se to zavedlo v první třídě, kde si znovu projdou Basic, protože tam jsou i děti, které s tou metodou ještě nepracovaly. A vůbec to není na škodu. Jsou zase v novém prostoru, naučí se ho znovu vnímat, mají tam nové spolužáky, kterým třeba pomáhají. Basic mají teda do 3. třídy a od 4. třídy Standard.“

Dostal/a jste zpětnou vazbu od rodičů dětí, které pracují metodou FIE? Pokud ano, můžete ji popsat?

„Rodiče si toho váží, považují si to, pochvalují si to. Ze začátku k tomu byli teda skeptičtí a ptali se, co tam ty děti teda dělají, když spojují teda jenom nějaké body a podobně. Ale když si to potom sami vyzkoušeli, tak byli překvapeni k čemu děti až dojdou, že k těm posledním stránkám, které jsou už teda náročné, tak nevěřili, že ty jejich děti jsou schopný to udělat. Samozřejmě děláme ukázkové hodiny pro rodiče, takže dáme vždycky i vyplnit rodičům a i vlastně děti dělají pracovní list, takže to rodiče přímo vidí na místě. Takže vždycky dvakrát do roka se konají tyhle ukázkové hodiny, kam se rodiče mohou přijít podívat, je to dobrovolné.“

Jak vnímáte metodu FIE v souvislosti s inkluzivním vzděláváním?

„Mám tu zkušenost s tím, že tedy mám tady to dítě s Downovým syndromem z jiné školy, kde vlastně úspěch s tou holčičkou je vidět. Trvalo to sice dva roky, než jsme udělaly první dva listy z toho instrumentu, ale ta holčička se na to strašně moc těší a její rodiče to nechtějí vzdávat. Takže jí zařadili do školky a tam si paní učitelky pochvalují, jak začala pracovat s tužkou, jak se dokáže soustředit. Vlastně první bylo těžký pro ni spojit ty dva body, takže to jsme trénovaly hodně dlouho. Takže určitě jako tady pro tyhle děti je ta šance velká, dělají to rády, líbí se jim to. A u dětí konkrétně tady u nás ve školce, mám holčičku v předškolní skupině, která má vadu sluchu, takže pro ní zase to bylo dobré, protože jí dělala veliký problémy orientace v prostoru. A tady vlastně na té metodě jak si to zkoušíme, tak si myslím,

že je teď taková spokojenější, je to na ní i vidět. Ona má 3. stupeň podpory a prochází tou metodou už druhým rokem v rámci té skupiny, opakuje si jí. Někdy když to nestačí dokončit, tak se s ní třeba individuálně dokončuje, ale jinak tedy pracuje ve skupině.“