

**Oponentský posudek**  
**doktorské disertační práce Ludmily Májové**  
**Feuersteinův program instrumentálního obohacování**  
**očima učitelů prvního stupně ZŠ**

Autorka předložila práci o celkové rozsahu 275 stran. Z toho je 184 stran textu disertace + 91 stran příloh. Práce je strukturována do tří relativně samostatných částí. První je teoreticko-přehledová s rozбором důležitých empirických výzkumů. Má i s úvodem 81 stran a je členěna do dvou kapitol (Kognitivní výuka, Feuersteinovo dílo a jeho dopad do pedagogické psychologie).

Druhá část je empirická. Shrnuje poznatky z dosavadních evaluačních studií a především prezentuje autorčin vlastní výzkum – celkem 86 stran. Obsahuje kapitoly Instrumentální obohacování v pedagogicko-psychologickém výzkumu, Diskusi a Závěr. Seznam použité literatury zahrnuje 118 titulů + 6 internetových odkazů. Z toho je 11 titulů z posledních pěti let (9 %); dalších 16 titulů je z posledních šesti až deseti let (14 %). Z uvedeného plyne, že plných 77 % titulů jsou práce staršího data.

Třetí část obsahuje sedm příloh a je situována do samostatného svazku. Jsou zde protokoly rozhovorů s respondentkami experimentální skupiny, protokoly rozhovorů s respondentkami kontrolní skupiny; výsledek analýzy (témata, kategorie a výroky), plné znění sémantického diferenciálu „Názory na program FIE“, plné znění sémantického diferenciálu „Já jako učitel“, 22 tabulek s výsledky zpracování sémantického diferenciálu „Názory na program FIE“, 14 tabulek s výsledky zpracování sémantického diferenciálu „Já jako učitel“.

**Aktuálnost zvoleného tématu.** Feuersteinův program instrumentálního obohacování byl vyvinut po 2. světové válce pro velmi specifické účely: pro pomoc židovským dětem, které přicházely do Izraele z rozdílného sociokulturního prostředí s rozdílnou životní zkušeností, rozdílně deprivované a bylo třeba je vzdělávat. Ukázalo se však, že program stojí na předpokladech, které jsou obecněji platné: potenciality člověka lze odhalit a rozvíjet; poznávací funkce člověka lze modifikovat, tj. nejsou jednou provždy dané; druzí lidé mohou jedinci pomoci v učení, tj. učení je sociálně zprostředkované.

Tyto myšlenky se posledních 15 let začínají uplatňovat v České republice, především ve speciální pedagogice, v pedagogické psychologii a poradenské psychologii. Od doby svého vzniku nabyl Feuersteinův systém podoby propracovaného intervenčního programu, který dovoluje posilovat a rozvíjet kognitivní funkce člověka. U nás se využívá v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně-pedagogických centrech, avšak proniká i do základních škol. V naší republice funguje i školicí Centrum kognitivní edukace.

Autorka tedy zvolila téma aktuální, které nabývá na závažnosti a je teoreticky i prakticky zajímavé. Navíc zvolila netradiční pohled: nezajímá se o přínos intervenčního programu pro klienty a žáky, nýbrž pro učitele, což je třeba ocenit.

**Splnění stanovených cílů.** Cíle práce jsou uvedeny na třech místech.

Na s. 9 se píše, že zájem autorky byl nasměřován na otázku, co Feuersteinův program „učitelům přináší, čím jim mohou být prospěšné jeho teoretické principy a jaké jsou možnosti jeho začleňování do vyučování v běžné škole“.

Na s. 99 autorka píše: „Rozhodli jsme se proto zaměřit se na učitele a zmapovat jejich názory na Instrumentální obohacování v našich podmínkách“.

Konečně na s. 101 uvádí: Cíle našeho výzkumu stály na těchto třech otázkách:

1. Jak učitelé hodnotí proměny vyučování, ke kterým znalost tohoto programu a případná práce s ním u nich vedla?
2. Jak učitelé běžných základních škol vnímají využitelnost Instrumentálního obohacování pro svou práci?
3. Jak učitelé pohlíží na výuku myšlení ve škole a na možnosti rozvoje kognitivního potenciálu žáků?

**Zvolené metody.** Disertační práce má, jak už bylo výše uvedeno, dvě hlavní části; třetí část tvoří přílohy.

První část je teoreticko-přehledová. Autorka shromáždila, prostudovala, analyzovala a shrnula do koncizního přehledu relevantní poznatky o Feuersteinově programu instrumentálního obohacování a důležitých výzkumech, které ve světě proběhly. Tato část disertace je **neobyčejně zdařilá**. Text má jasnou strukturu, promyšlenou logiku výkladu, je psán kultivovaným jazykem.

Empirická část práce staví na smíšeném designu, který spojuje kvalitativní a kvantitativní přístup. Autorka vzala skupinu 9 učitelek, které prošly kursem instrumentálního obohacování (označila ji za *experimentální* skupinu). S odstupem několika měsíců od absolvování kursu Feuersteinova programu instrumentálního obohacování s nimi vedla jednak polostrukturované rozhovory, jednak jim dala vyplnit dva dotazníky přejaté s mírnými úpravami z obdobného výzkumu Angličana Blagga (dotazníky: Názory na program FIE; Já jako učitel). Polostrukturované rozhovory byly nahrávány (až na jednu osobu, které nahrávání odmítla), přepsány do protokolu a analyzovány pomocí obsahové analýzy.

K experimentální skupině vyhledala a přiřadila *kontrolní* skupinu 6 učitelek. S nimi vedla polostrukturované rozhovory zaměřené obecně na výuku žakovského myšlení ve škole.

Obsahová analýza rozhovorů byla provedena pečlivě, zpracování získaného materiálu byla velmi pracné a časově náročné. Autorka zde odvedla množství odborné práce, což je třeba ocenit.

Přesto musím konstatovat, že empirická část disertační práce vzbuzuje **velké pochybnosti**. Daly by se shrnout do pěti bodů, které níže rozvedeme:

1. Nevhodný typ výzkumného projektu vzhledem ke stanoveným cílům.
2. Nehomogenost experimentální skupiny.
3. Nevhodná kritéria výběru kontrolní skupiny a z toho plynoucí nesrovnatelnost obou skupin.
4. Nesrovnatelné podmínky, za nichž probíhal sběr dat; z toho vyplývá zatížení dat mnoha chybami.
5. Získaná data nelze korektně interpretovat; zjištěné výsledky jsou neodhadnutelným způsobem zkreslené.

Ad 1) Učitelky měly zhodnotit *proměny vyučování*, ke kterým znalost Feuersteinova programu u nich vedla. Nebyl však k dispozici žádný korektiv: autorka nevěděla, jakými osobnostními a pedagogickými zvláštnostmi se tyto učitelky vyznačovaly, jaké bylo jejich pojetí výuky a jak skutečně vyučovaly *před* absolvováním kursu (chyběl pretest). Dotazování po změnách, které kurs navodil, u většiny experimentální skupiny (u 6 učitelek) proběhlo v době, kdy s nově koncipovanou výukou ještě nezačaly; neměly tedy přímé osobní zkušenosti. Autorka pak v oddíle Diskuse s povzdechem konstatuje, že u některých učitelek experimentální skupiny: „*Těžko totiž v analýzách rozhovoru rozlišit, zda jejich skeptické*

*postoje k zavádění Instrumentálního obohacování na jejich škole byly primárně dány osobnostním nastavením anebo prostou reakcí na nedobrovolné okolnosti absolvování výcviku a situací kolem nejasných plánů chystaného začlenění programu [do běžné výuky]“ (s. 167).*

Proč tedy v cílech byly explicitně stanoven úkol zkoumat „proměny vyučování“, navíc bez přesnější operacionalizace?

Ad 2) Experimentální skupina sestávala ze dvou rozdílných skupin učitelek, byla heterogenní.

Jedna skupina (3 učitelky) absolvovala kurs Feuersteinova programu na podzim roku 2008. Její členky byly z různých stupňů školy a z různých měst a absolvovaly kurs z vlastního zájmu. V textu jsou na s. 102 označeny jako předvýzkum, ale nakonec byly počítány jako plnohodnotné členky experimentální skupiny. Jejich odstup od kursu byl zhruba jeden rok (viz s. 105). První učitelka (EII/1) působí na 2. stupni, na rozdíl od všech ostatních členek experimentální skupiny, které jsou učitelkami na 1. stupni. Po kursu vnesla do své výuky prvky Feuersteinova programu. Druhá učitelka (EII/2) je sice učitelkou 2. stupně, ale kurs absolvovala v době své mateřské dovolené a nabyté znalosti nemohla využít, stále byla na mateřské dovolené. Rozhovor u ní probíhal podle instrukcí typu „*zkuste si představit sebe před třídou na gymnáziu, ... co máte pocit, že byste nyní dělala jinak*“ (s. 191). To je z metodologického hlediska úplně jiná, pouze hypotetická poloha. Třetí učitelka (EI/3) zřejmě vnášela do své výuky na prvním stupni nejvíce momentů z Feuersteinova programu.

Druhá část experimentální skupiny absolvovala kurs v únoru 2009 na příkaz ředitele školy a za čtyři měsíce, v červnu 2009, byl s nimi veden rozhovor. Všechny učitelky (EI/4-EI/9) byly z jedné školy a všechny se připravovaly na to, že od září 2009 teprve začnou s výukou podle Feuersteinova programu. Neměly tedy přímé osobní zkušenosti s tím, jak se jim podaří zabudovat nové pojetí do každodenní práce se žáky.

Shrnuto: experimentální skupina byla nehomogenní pokud jde o motivaci k absolvování kursu, stupeň školy, předměty pro které byly aprobovány, o místo, kde se škola nachází, o podporu ze strany vedení školy, etapu zavádění nového pojetí, míru osobních zkušeností s přímou výukou podle programu.

Ad 3) Kontrolní skupina učitelek je v práci označena jako „*srovnatelná s experimentální*“ (s. 101). Srovnatelná ve stupni školy, na kterém vyučují a srovnatelná „*podobnou délkou praxe*“ (s.101). Toto tvrzení není oprávněné, skupiny srovnatelné nejsou. Aprobovanost pro 1. stupeň ZŠ je formální znak a nic nevyovídá o pedagogických kvalitách učitelky, o jejím pojetí výuky, pojetí žáků, ochotě měnit zaběhané stereotypy. Tvrzení o podobné délce praxe neobstojí: experimentální skupina má variační rozpětí 5-38 let, medián 17 let praxe; kontrolní skupina má variační rozpětí 2-40 let, ale medián 31 let praxe, tedy téměř dvojnásobek.

Ad 4) Podmínky, za nichž probíhal sběr dat, nebyly jednotné a rozdílné situace, zřejmě ovlivnily kvalitu získaných dat.

U první trojice učitelek experimentální skupiny probíhaly rozhovory doma, v klidném prostředí. U dalších 6 učitelek experimentální skupiny probíhaly rozhovory ve škole, na konci školního roku (po vyučování nebo v časové pauze mezi vyučovacími hodinami). Autorka je charakterizuje jako rozhovory „*probíhající v časovém tlaku (některé respondentky pospíchaly na další vyučování, jiné kvůli rozhovoru zůstávaly po vyučování déle ve škole) a také podkreslené určitou nedůvěrou, proč mají být dotazovány na metodu, se kterou mají zatím minimum zkušeností. Svou roli jistě hrálo i to, že byl červen, blížil se konec školního roku, což je doba, kdy ve škole narůstá únava a stres.*“ (s. 103).

U kontrolní skupiny probíhaly rozhovory ve škole, na začátku školního roku, po skončení výuky. Autorka je charakterizuje jako „*vstřícné a neovlivněné časovou tísní*“ (s. 103).

Rozhovory s prvními třemi učitelkami experimentální skupiny „*byly vedeny jiným způsobem, ... teprve vznikala jasnější struktura pro rozhovory další*“ (s.102). Proto překvapuje, že vytvořená struktura rozhovoru se v další části výzkumu neosvědčila. Rozhovory u dalších 6 učitelek experimentální skupiny měly jednotnou strukturu: část A se ptala na kurs a Feuersteinův program, část B na instrumentální obohacování ve výuce, část C na rozvoj myšlení ve škole. U kontrolní skupiny se používala jen skupina otázek C. Autorka konstatuje: „*sled oddílů A, B, C (u experimentální skupiny jsme vždy začínali zhodnocením kursu, jeho přínosy a názory na metod) byl do jisté míry nevýhodný. U otázek oddílu C pak totiž některé respondentky neodpovídaly obecně..., ale své odpovědi vztahovaly k Instrumentálnímu obohacování*“ (s. 104).

Ani podmínky pro použití dvou dotazníků Angličana Blagga nebyly standardní a neumožňovaly data z britského a českého výzkumu porovnat. Blagg použil dotazníky u učitelů, kteří 4 roky vyučovali podle Feuersteinova programu, zatímco autorka disertace použila dotazníky u dvou učitelek, které měly jednoleté zkušenosti s Feuersteinovým programem a u 6 učitelek, které s používáním programu ještě nezačaly.

Ad 5) Z toho, co bylo doloženo v bodech 1-4 plyne: získaná data nelze korektně interpretovat; zjištěné výsledky jsou neodhadnutelným způsobem zkreslené. To ovšem zpochybňuje závěry, k nimž autorka dospěla.

#### **Výsledky disertace a nové poznatky.**

Důležitou – i když výzkumně opomíjenou složkou – zavádění Feuersteinova programu instrumentálního obohacování do škol je učitel a jeho proměny. Daleko více se toho i o změnách na straně žáků, než na straně učitelů. Disertace se snažila tuto mezeru zaplnit.

Praktické aplikace Feuersteinovy teorie nemusí být vázány na speciální instrumenty, které jsou součástí programu instrumentálního obohacování. Lze vycházet z jednotlivých dílčích parametrů zkušenosti zprostředkovaného učení.

Někteří učitelé s těmito parametry pracují běžně, i když neuvědomovaně. Vlivem systematického feuersteinovského výcviku si doposud intuitivní postupy začínají uvědomovat, zdokonalují se a přibližují se zprostředkovanému učení. Nikoli ve smyslu cíleného aplikování teoretických vodítek, ale praktickým zaměřením na různé feuersteinovské postupy v hodinách (jiné uchopování učiva, cílené podněcování kognitivních aktivit žáků, cílené přenášení školních poznatků do jiných situací).

Změny u učitelů se zřejmě dají očekávat ve větší důvěře v žákovské schopnosti, intenzivnější stimulování žákovských myšlenkových postupů, používání otázek, které stimulují samostatné myšlení, cílené využívání struktura učiva.

Nezdá se, že by v české škole bylo proveditelné oddělit výuku kognitivních dovedností žáků od obsahové stránky, zřídit samostatný předmět. Nikoli jen z organizačních důvodů, ale také z věcných. Chyběla by provázanost kognitivních operací s konkrétním učivem.

Feuersteinův program instrumentálního obohacování je pro učitele přínosný nepřímou, nutí ke k hlubší reflexi vlastních postupů, k optimističtějšímu pohledu na žáky a pozitivně ovlivňuje jejich didaktické postupy.

Pokud by se akcentoval výcvik kognitivních dovedností žáků oddělený od konkrétního učiva (což lze pomocí nespécifických instrukčních materiálů), pak by to byla práce pro psychology a jejich intervenci, nikoli pro běžné učitele.

### **Význam disertace pro praxi nebo pro rozvoj vědy.**

Pro pedagogickou psychologii a školní praxi jsou důležité tři akcenty Feuersteinova programu: optimistický přístup k člověku a k jeho učení; potenciál člověka rozvíjet se a to dokonce v každém věku; důležitost zprostředkujících procesů pro lidské učení a lidský rozvoj.

Pro pedagogickou praxi jsou důležité poznatky, které se týkají učitelů a jejich práce s Feuersteinovým programem instrumentálního obohacování v podmínkách běžné školy (viz předchozí oddíl o výsledcích disertace).

### **Dílicí připomínky:**

- Terminologická připomínka: Autorka nerozlišuje mezi vyučováním jako činností učitele ve škole a učením jako činností žáka ve škole. Píše např. o tom, že je třeba děti *učit* děti myslet (s. 10, 11, 12). Na s. 28 už používá správný obrat „vyučovat myšlení“.
- Terminologická připomínka: anglický statistický výraz *effect size* se obvykle překládá „velikost efektu“, nikoli „rozměrový efekt“ (s. 150, 157, 176).
- Věcná připomínka: Autorka jasně nerozlišuje mezi termíny: rozvoj (osobnostní rozvoj) a růst (vývojový růst) – s. 37, 54 aj.

### **Závěr**

Recenzent se má vyjádřit k míře splnění podmínek, které jsou obvykle kladeny na doktorské disertace. Vzhledem k tomu, co bylo uvedeno výše, hodnotím celkově **kvalitu předložené disertace jako hraniční**. Výborná je část teoreticko přehledová, velmi problematická je část empirická. Bude tedy záležet na kvalitě obhajoby a uspokojivém zodpovězení hlavních připomínek.

V Hradci Králové dne 30. května 2011

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Univerzita Karlova v Praze  
Lékařská fakulta v Hradci Králové