Daniela Pokorná: ***Vliv instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina na rozvoj kognitivních schopností dětí. Diplomová práce.*** **– posudek oponenta**

Dle dobře zakořeněné tradice člení autorka text na dvě části – teoretickou (s. 9–39) a empirickou (s. 40–89). Příznačně si pak výzkumné otázky klade až v části empirické (s. 41–42).

Ale ani ta část „teoretická“, ve které autorka informuje o slavné škole doučování kognitivních schopností, není bez zajímavosti. Autorka zde informuje také o tom, že feuersteinovci neprovádějí jen kognitivní stimulaci. Děti též testují. Z principu však „dynamicky“. Problém pak údajně je, že se při dynamickém testování tato škola vyhýbá standardizaci, a tím i jistých druhů kontrolovatelnosti. Dle autorky pak: „Dva různí testující mohou dojít k rozdílným závěrům.“ (s. 12) Což může být znepokojující nedostatek kontrolovatelnosti ve vztahu ke spolehlivosti testujícího postupu. A obdobně znepokojující může být pro doučujícího-stimulujícího, že nemá k dispozici sociální standardy pro úrovně stimulovaných kognitivních schopností, díky nimž by se mohl orientovat i v této stránce efektivnosti své práce – práce, jejíž efektivnost údajně nenastupuje v řádu dnů a měsíců, nýbrž v řádu let (s. 40).

Tento jev autorka vysvětluje také tím, že: „Jedním z důvodů je to, že pro klasifikaci existuje dostatek dobrých statických testů.“ (s. 11) Čímž implikuje, že feuersteinovci mohou používat i přejaté standardizované testy kognitivních schopností. A sama pak uvažuje o tom, zda by se dal kontrolovat rozvoj kognitivních schopností stimulovaných feuersteinovským programem pomocí standardizovaného testu WISC – III: když nakonec porovnává v Tabulce 2 39 faktorů diagnostikovaných ve WISC – III a 29 kognitivních funkcí stimulovaných feuersteinovci (s. 36–37).

A jakéže výzkumné otázky si pak autorka klade? 1) „Jaký bude přínos Instrumentálního obohacování (IO) pro žáky s jednotlivými obtížemi, které uváděli učitelé (soustředění, sebepojetí, emoční labilita, chování, učení)?“ 2) „Jak se může intervence pomocí instrumentu Uspořádání bodů odrazit ve výsledcích faktorové analýzy testu WISC – III?“ 3) „Je vhodné a přínosné využít faktorové analýzy WISC – III k volbě Instrumentů používaných při intervenci?“ 4) Jak ovlivňuje výsledky intervence motivovanost žáka, spolupráce s učiteli, s rodiči, rodinná situace žáků?“

K odpovědím na své výzkumné otázky pak autorka využívá své zkušenosti s vedením ročního programu (září 2011 – červen 2012) pro 11 chlapců ve věku 6 – 10 let; a to v rozsahu celkem 22 hodin (s. 43–44). A cože se autorka ze své zkušenosti dozvěděla?

Co se týče poslední otázky, tak krom Popisů jednotlivých případů (s. 60–80) jsem v textu nenašel žádnou prezentaci systematického sběru empirických dat a jejich rozboru. Odpovědí na otázku jsou pak ty čtyři odstavce (s. 84–85) shrnující dojmy autorky ze zkušenosti s motivovaností chlapců, se spoluprací s jejich učiteli, se spoluprací s jejich rodiči a s jejich rodinnou situací. Nějaké hlubší vhledy do těchto problematik však autorka nenabízí.

Co se týče první otázky, tak k jejímu zodpovězení autorka dávala učitelům chlapců dotazníky: o těch 6 otázkách před zahájením programu (s. 100); a o 4 otázkách po ukončení programu. V rámci zmíněných Popisů vždy do tabulky shrnula: očekávání; změny podle škály; hodnocení intervence. Poznatky shrnuje v rámci již zmíněné kategorizace „konkrétních obtíží“: soustředění; sebepojetí; emoční labilita; chování; učení. V souhrnu tohoto souhrnu pak lze konstatovat, že jen v případě sebepojetí došlo dle učitelů ke zlepšení u všech chlapců, u nichž problémy se sebepojetím zmiňovaly před programem. U ostatních kategorií docházelo u některých chlapců ke zlepšení, u některých k proměnlivým stavům, u některých ke zhoršení. U problematických případů autorka asociuje možné příčiny v neadekvátním výchovném působení rodiny, učitelů či svém (jako lektorky programu).

Co se týče otázek zaměřených na využití testu WISC – III, tak k jejich zodpovězení autorka využila testování chlapců před a po programu. Systematicky sledovala celkem 17 parametrů v prohlubující se diferenciaci testovaných kognitivních schopností: inteligenční kvocient celkový; pak performační a verbální; pak 4 indexové skóry slovního porozumění, percepčního uspořádání, koncentrovanosti a rychlosti zpracování; a nakonec 10 faktorů – rozsah pozornosti, verbální soustředění, vizuální soustředění, paměť, verbální paměť, neverbální paměť, naučené znalosti, prostorové schopnosti, pojmové myšlení, sekvenční schopnosti. V rámci zmíněných Popisů autorka

tabelovala výsledky pre- a post- testu a rozdíly. Souhrnné tabulky prezentuje v kapitole 6.2 Změny z pohledu faktorové analýzy (s. 80–81). (U této a následující kapitoly zřejmě textový procesor uvádí chybné, od obsahu na s. 5 odlišné číslování.)

V souhrnu pak lze konstatovat, že u 4 z 11 chlapců došlo k nárůstu celkového IQ o 12–17 bodů – a tedy v rozvoji kognitivních schopností dosáhli výrazné změny svého postavení vůči sociální normě. U dalších 6 chlapců došlo ke změně jen v řádu 3–6 bodů, avšak pořád pozitivní. A jen jeden chlapec se propadl, a to o 24 bodů. Taková zpráva musí být pro lektora nesporně uspokojující – zvláště když v případě daného chlapce může zhoršení asociovat s poznatky o epizodách konfliktního působení otce, které možná vedlo i k objevení se denní enurézy u chlapce v 2. ročníku ZŠ; a tedy se závěrem, že kompetence k pomoci zde má spíše klinický psycholog.

Poněkud znepokojující pro lektora však pak mohou být poznatky o tom, jak tento standardizovaný statický test vypovídá o dynamice rozvoje kognitivních schopností v těch hlouběji diferencujících parametrech. Převezmeme-li kritéria kvantitativní významnosti od autorky, pak stojí za pozornost, že si: Vítek pohoršil o 14 bodů v rychlosti zpracování a Jakub o 15 bodů; Jakub 2 si pohoršil o 11 bodů ve slovním porozumění; a Václav si pohoršil o 34 bodů v koncentrovanosti. A při ještě diferencovanějším pohledu zjistíme: že Vítek si významně pohoršil ve vizuálním soustředění; Jakub v rozsahu pozornosti; Jakub 2 v pojmovém myšlení; a Václav v rozsahu pozornosti, verbálním soustředění, verbální paměti a sekvenční schopnosti. Navíc pak zjistíme, že významně si pohoršil též Kryštof v rozsahu pozornosti a sekvenční schopnosti. Tato zjištění by tedy mohla být pro lektora znepokojující. Ale vlastně tak i inspirující – jak autorka naznačila svou otázkou: 3) „Je vhodné a přínosné využít faktorové analýzy WISC – III k volbě Instrumentů používaných při intervenci?“ A jak tedy autorka využívá tyto poznatky k odpovědi na danou otázku? Citujme vše:

„Během intervence pomocí IO je zpravidla možné velmi brzy odhalit, které z kognitivních funkcí konkrétního jedince jsou deficitní. To souvisí s tím, že se vždy začíná s instrumentem Uspořádání bodů, který je zaměřen téměř na všechny kognitivní funkce. Zdá se tedy, že před započetím intervence není nutné vyšetření dítěte standardní formou. Na druhou stranu je jistě možné využít výsledků faktorové analýzy například při práci s přemostěním, při rozhovorech nad jednotlivými stránkami instrumentu. Domníváme se, že oslabení dítěte, které odhalí faktorová analýzy, mohou ovlivnit přípravu lektora na hodinu IO.“ (s. 84)

A dodejme, škoda, že se autorka nezamyslela nad tím, jak by zjištěné poznatky o dynamice rozvoje kognitivních funkcí, které získala ze statického testování v případě: Vítka, Jakuba, Jakuba 2, Václava a Kryštofa (tedy v případě 5 z 11 chlapců), mohla využít k tomu, aby se jako feuersteinovský doučující-stimulující nechala „ovlivnit“ při přípravě možného pokračování v práci s danými chlapci.

Přes uvedené výtky vůči množství prezentované badatelské práce však v souhrnu soudím, že diplomovou práci autorky určitě mohu doporučit k obhajobě.

V Praze 30. 5. 2013 PhDr. Miroslav Klusák, CSc.