

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



**VLIV KURZU INSTRUMENTÁLNÍHO  
OBOHACOVÁNÍ REUVENA  
FEUERSTEINA NA JEHO ABSOLVENTY**

**The influence of Feuerstein Instrumental  
Enrichment training to it's graduates**

---

**Bakalářská práce**

Autorka: Irena Bublíková

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Váňová

**Praha 2014**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze dne 10. 4. 2014

Irena Bublíková

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat PaedDr. Evě Váňové za odborné vedení a především za její obětavý a vstřícný přístup.

Děkuji všem účastníkům výzkumu za ochotu a vstřícnost, kterou projevili v průběhu výzkumu.

Naposledně děkuji své mamince Mgr. Ireně Bublíkové za podporu a inspiraci, které se mi od ní dostalo. Mgr. Václavě Křivancové a Marii Bendové za gramatické a stylistické úpravy.



## Obsah

Úvod.....	6
1. Reuven Feuerstein.....	7
1.1 Feuersteinova teorie v kontextu ostatních teorií duševního vývoje .....	8
2. Teoretická východiska instrumentálního obohacování.....	10
2.1 Teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti .....	10
2.2 Deficitní kognitivní funkce .....	12
2.3 Kognitivní mapa.....	13
3. Zkušenost zprostředkovaného učení .....	15
3.1 Přímé a zprostředkované učení .....	16
3.2 Zkušenost zprostředkovaného učení jako forma kulturní transmise.....	16
3.3 Kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení .....	17
3.4 Osobnost zprostředkovatele .....	20
3.5 Shrnutí.....	21
4. Instrumentální obohacování.....	22
4.1 Cíle instrumentálního obohacování.....	23
5. Kurz Feuersteinova instrumentálního obohacování.....	26
5.1 Průběh kurzu .....	26
6. Úvod do problematiky .....	29
6.1 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek.....	30
6.2 Popis výzkumu .....	30
6.3 Popis metod.....	31

6.4	Výzkumný vzorek .....	32
6.5	Sběr dat.....	33
6.6	Způsob zpracování dat .....	33
7.	Kvalitativní analýza rozhovorů.....	34
7.1	Užívání metody .....	34
7.2	Osobní proměna .....	35
7.3	Změny ve způsobu práce.....	41
8.	Kvalitativní analýza dat z pozorování.....	52
9.	Diskuze .....	55
10.	Závěr .....	60
11.	Seznam použité literatury .....	61
12.	Přílohy.....	63

# Úvod

Tématem mé bakalářské práce je stimulační program pro rozvoj kognitivních funkcí, *Feuersteinovo instrumentální obohacování*, který se v českém prostředí objevil na počátku 90. let 20. století. Původní využití metody bylo v oblasti školství. Konkrétně jako nápravný program pro prospěchově slabé žáky. Dále slouží jako nástroj inkluzivního vzdělávání<sup>1</sup>. Postupem času se pole působnosti metody rozšířilo z práce s dětmi na práci s dospělou populací. Osvědčila se například jako stimulační program u běžné populace, jako tréninková metoda u dospělých nebo jako rehabilitační metoda po traumatickém poranění mozku (Málková, 2008; Lebeer, 2006). Cílem této bakalářské práce je popsat, jak tato metoda působí na absolventy lektorského kurzu Feuersteinova instrumentálního obohacování, tedy na zprostředkovatele.

V teoretické části práce se zaměřím na objasnění teoretických základů instrumentálního obohacování, jejichž znalost je nutným předpokladem pro práci zprostředkovatele. První kapitola se zabývá představením autora metody profesora Reuvena Feuersteina, a uvedením historických souvislostí, které byly podnětem pro vznik instrumentálního obohacování. Druhá kapitola se zabývá popisem teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti, jejíž součástí je i metoda instrumentálního obohacování. Zvláštní kapitola je věnována zkušenosti zprostředkovaného učení, která je didaktickým principem metody a prostředkem změny, o kterou je pomocí této metody usilováno. Závěr teoretické části je věnován podrobnějšímu vysvětlení metody instrumentálního obohacování a popisu, jakým způsobem probíhají kurzy instrumentálního obohacování realizované Autorizovaným tréninkovým centrem při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

V praktické části se zabývám prezentací vlastního výzkumu. V úvodu objasňuji záměr výzkumu, stanovuji výzkumné otázky a popisuji použité metody. Dále zanalyzuji získaná data a shrnu výsledky výzkumu. V diskuzi výsledky výzkumu zhodnotím a porovnáám je s dalšími existujícími výzkumy na toto téma.

---

<sup>1</sup> začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy (Lebeer, 2006)

# I. Teoretická část

## 1. Reuven Feuerstein

Reuven Feuerstein se narodil v roce 1921, v židovské rodině v Rumunsku, kde vyrostl a zahájil svou kariéru jako učitel. Za války se mu podařilo uprchnout do Palestiny, kde začal pracovat pro Agenturu Youth Alliah, která pomáhala uprchlíkům z celého světa, kteří přežili holocaust, překonat obtíže při začleňování do společnosti. Feuerstein pracoval nejen jako učitel, ale působil i jako vychovatel a náhradní rodič dětem, kteří v důsledku války přišly o rodiče. Tyto děti se vyznačovaly velkou kulturní odlišností, jelikož pocházely z různých koutů Evropy, Afriky a Asie. Děti byly zanedbané, traumatizované a jevíly se jako negramotné. To potvrdily i výsledky jejich diagnostiky, které byly podprůměrné a často v pásmu mentální retardace. Feuerstein cítil silnou potřebu těmto dětem pomoci a odmítal tuto zjednodušující diagnózu přijmout. Jeho cílem bylo vrátit dětem chuť do života a dále je vzdělávat. Postupem času zjistil, že schopnosti dětí jsou daleko vyšší, než ukázaly testy inteligence. Jejich intelekt se nemohl dostatečně projevit vlivem jejich malých zkušeností s výukou a jejich všestrannou zanedbaností. Příčiny deficitních kognitivních funkcí viděl v jejich nedostatečné stimulaci a v nedostatečné kulturní zakořeněnosti dětí ve vlastní kultuře, narušené válkou, v jejímž důsledku přišly děti o rodiče a následně musely opustit svou vlast. Feuerstein tyto děti označuje za kulturně deprivované, protože nezažily dostatek zprostředkujících interakcí s jejich blízkými, kteří by mohli stimulovat jejich kognitivní funkce a předávat jim kulturní hodnoty a normy a zakořenit v nich kulturní identitu (Lebeer, 2006; Málková, 2008).

Ve 40. letech 20. století Feuerstein začal studovat u švýcarského psychologa Jeana Piageta, u kterého si osvojil metody sběru dat při zkoumání kognitivních funkcí. Piaget ale tvrdí, že vývojová stádia kognitivních funkcí jsou neměnná a objevují se v procesu zrání kognitivních struktur. S tím se Feuerstein neztotožňoval, ale našel společnou řeč s Piagetovým spolupracovníkem André Reyem. Shodli se ve vnímání kognitivních funkcí jako otevřeného systému přístupného změně prostřednictvím sociální interakce. S André Reyem později pracoval v uprchlických táborech v Maroku a v jižní Francii, kde zkoumali poznávací schopnosti uprchlíků. Dlouhodobá



a intenzivní práce s židovskými imigranty byla pro Feuersteina podkladem pro vytvoření teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti. Výsledkem spolupráce s Reymem bylo vytvoření diagnostického nástroje LPAD a intervenčního programu instrumentálního obohacování. Své zkušenosti a názory Feuerstein rozpracoval v dizertační práci, kterou obhájil na Sorbonně v Paříži. Začal přednášet na univerzitách v Izraeli a v USA. V 60. letech 20. století založil výzkumný institut Hadassah-WIZO-Canada Research Institute, jehož úkolem bylo propojit klinické poradenství a výzkum adaptace výukového procesu, výukové a školící činnosti. Metoda instrumentálního obohacování se začala používat v řadě dalších oblastí (mentální postižení, Downův syndrom, nadané děti, lidé s následky traumatického poškození mozku, atd.), než v jakých ji začal používat původně Feuerstein. Metoda a činnost výzkumného institutu se rozšířila po celém světě, proto bylo v roce 1993 v Izraeli založeno Mezinárodní středisko pro zvyšování učební kapacity (International Centre for the Enhancement of Learning Potential, ICELP) (Málková, 2008; [www.ucime-se-ucit.cz](http://www.ucime-se-ucit.cz)).

### **1.1 Feuersteinova teorie v kontextu ostatních teorií duševního vývoje**

Nyní se pokusím porovnat Feuersteinovu teorii s ostatními významnými teoriemi duševního vývoje. Feuersteinova teorie postuluje sociálně-kulturní podmíněnost lidské psychiky a dala by se tedy zařadit k interakčním teoriím psychického vývoje a sociokulturnímu přístupu k učení, mezi které patří i Vygotského teorie. Přestože se Feuerstein seznámil s prací Vygotského poměrně pozdě (v 80. letech přichází s detailní znalostí Vygotského díla prof. Alex Kozulin, tehdejší a nynější Feuersteinův kolega z Feuersteinova institutu), jejich pohled na danou problematiku je téměř totožný. Vygotskij vychází stejně jako Feuerstein z předpokladu, že psychický vývoj člověka je výrazně podmiňován kulturně a historicky (je řazen ke kulturně-historickému přístupu k psychickému vývoji). (Májová, 2011).

Myšlenky Vygotského pochází z 20. a 30. let 20. století. Velký význam na poli psychologie má jeho koncept zóny nejbližšího vývoje a idea kulturních nástrojů, s jejichž pomocí je lidské poznání předáváno z generace na generaci. Oba autoři kladou velký důraz na zprostředkování společensko-historické zkušenosti předchozích generací, ovšem liší se pojetím zprostředkování (Mareš, 2013). Ve Feuersteinově pojetí je zprostředkování zvláštní druh interakce, která splňuje určité podmínky (více

v kapitole 3) a nositelem zprostředkování je pouze druhá osoba. Vygotskij za zprostředkovatele lidské činnosti považuje psychologické nástroje, což jsou mentální formy vnějších kulturních nástrojů (učebnice, příručky, znaky, symboly, grafy, apod.). (Kozulin, 1998; Mareš, 2013). Vygotského zóna nejbližšího vývoje se stala východiskem pro mnoho didaktických principů. Vygotskij zónu nejbližšího vývoje charakterizuje jako *vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu a potenciální vývojovou úrovní*. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci zkušenějšího jedince, např. učitele nebo zkušenějšího vrstevníka. V podstatě jde o to, že dítě může dosahovat v budoucnu daleko vyšších výkonů, než kterých dosahuje aktuálně. Tato Vygotského myšlenka byla předmětem velkého výzkumného zájmu pedagogických psychologů a dala podnět ke zrodu alternativních přístupů k měření inteligence (Průcha, 2004; Mareš, 2013). Feuersteinovo dílo se s myšlenkami Vygotského shoduje i v tomto ohledu. Na základě víry v potenciál dítěte k podávání vyšších výkonů vytvořil diagnostický materiál LPAD (*Learning Potential Assessment Device*), v češtině označované jako *Dynamické vyšetření učebního potenciálu* (Májová, 2011).

Na druhou stranu se Feuerstein vymezuje vůči Piagetovi, u kterého studoval. Ve výsledku se s Piagetovými názory rozchází. Piaget tvrdí, že vývoj myšlení se děje v přímé interakci dítěte s předměty nebo jevy v prostředí. Prostřednictvím skutečné činnosti a získáváním zkušeností z přímého kontaktu s okolními jevy si dítě vytváří myšlenkové obrazy těchto činností, které Piaget označuje jako schémata. Tato schémata potom doplňuje o nové zkušenosti (*asimilace*). V případě, že do stávajícího schématu nové informace nezapadají, schéma přetvoří (*akomodace*). (Krejčířová, 1998). Feuerstein přiznává přímému učení na formování kognitivních funkcí jistý vliv, ale o poznání menší než zprostředkovanému učení (podrobněji v kapitole 3.1). (Málková, 2008).

## 2. Teoretická východiska instrumentálního obohacování

V této kapitole bych chtěla nastínit teoretické základy Feuersteinova díla, které se zabývá vývojem lidských poznávacích funkcí. V teorii strukturní kognitivní modifikovatelnosti se odráží jeho přístup k vývoji poznávacích funkcí. Jedná se o velice komplexní systém, jehož části se vzájemně prolínají. Jeho teoretické základy se systematicky odráží v praktických aplikacích, mezi které patří i metoda instrumentálního obohacování. Na začátku této kapitoly se pokusím přiblížit teorii strukturní kognitivní modifikovatelnosti. Poté popíši Feuersteinem definované podmínky modifikovatelnosti a zároveň se zaměřím na aplikované systémy této teorie a na závěr vysvětlím Feuersteinovo pojetí kognitivních funkcí.

### 2.1 Teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti

Teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti byla vytvořena na základě několikaletých zkušeností z práce s adolescenty z kulturně i sociálně odlišných prostředí. Feuerstein a jeho spolupracovníci, mezi které patřil i André Rey, se začali zajímat o popis možnosti rozvoje a nápravy struktury kognitivních funkcí, ve kterých spatřovali příčinu neschopnosti adaptace adolescentů na cizí prostředí (Málková, 2008).

Je to Feuersteinova víra a přesvědčení ve schopnost každého člověka měnit sám sebe. Tento optimistický předpoklad dal vzniknout teorii strukturní kognitivní modifikovatelnosti. V **širším pojetí** by se dala modifikovatelnost zaměnit s pojmem „adaptace“ či „adaptabilita“, neboli schopnost reagovat na změny v prostředí. Člověk buď má možnost měnit své prostředí (*aloplastická adaptace*), nebo tuto možnost nemá a musí změnit sám sebe (*autoplastická adaptace*). V **užším pojetí** je modifikovatelnost schopností lidských kognitivních funkcí měnit se pod vlivem sociálně-kulturního prostředí, ve kterém jedinec žije. Feuerstein tedy vyvrací tradiční pojetí kognitivních funkcí, které jsou biologicky dané a změnám odolné (Feuerstein, Feuerstein, Rand, & Falik, 2006).

Původcem lidské modifikovatelnosti (tedy vlastnosti lidského intelektu měnit se) je specifická forma interakce mezi dítětem a osobami v jeho okolí. Touto specifickou formou interakce je **zkušenost zprostředkovaného učení**. Pomocí zkušenosti zprostředkovaného učení, které by mělo dítě zažívat v co největší míře, je možné

rozvítet a měnit existující kognitivní funkce. Zkušenost zprostředkovaného učení také ovlivňuje schopnost dítěte přijímat nové informace i schopnost je následně využít. Další velice důležitá funkce zkušenosti zprostředkovaného učení je *kulturní transmise*. Zprostředkování je podle Feuersteina jediným možným nositelem kulturních hodnot a společenských norem přenášených z generace na generaci (Lebeer, 2006).

Feuerstein dokazuje platnost modifikovatelnosti na základě těchto předpokladů (Pokorná, 2006):

- Lidská kultura mění biologickou podstatu, potlačuje ji a přeměňuje. Zdrojem změny a nástrojem kulturní transmise je zkušenost zprostředkovaného učení.
- Chování člověka je reakce na současné podmínky. Pokud se změní podmínky, změní se i charakter chování = vytvoření modifikovatelného prostředí.
- Pomocí zobrazovacích metod bylo dokázáno, že struktury lidského mozku jsou za pomoci efektivní stimulace modifikovatelné.

Nyní se dostávám k praktickým aplikacím teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti vytvářející ideální podmínky pro to, aby se stal člověk modifikovatelným. Patří mezi ně dynamické vyšetření učebního potenciálu, metoda Instrumentálního obohacování a vytvoření modifikovatelného prostředí.

Prvním aplikovaným systémem je **dynamické vyšetření LPAD** (*Learning Potential Assessment Device*, v češtině *dynamické vyšetření učebního potenciálu*). Slouží jako diagnostický nástroj, který má odhalit deficitní kognitivní funkce a zjistit potenciaální úroveň výkonu. Tento diagnostický nástroj byl vytvořen jako alternativní přístup k běžnému psychometrickému testování, které je schopno zjistit pouze aktuální výkon jedince, protože vnímá intelektové předpoklady jako vrozené. LPAD má za úkol odhalit narušené kognitivní funkce, posílit jejich správnou činnost, někdy dokonce nově vytvořit, aby dotyčný jedinec mohl využít svůj potenciál. Dynamické vyšetření je delší než klasické testování. Zahrnuje testování aktuálního výkonu, jehož součástí je přípravná část, ve které se testovaný učí pracovat s úkoly. Administrátor následně zjišťuje, jak byl testovaný schopen probranou látku následně využít v testu. Zjišťuje tak jeho potencialitu učít se, což je cílem LPAD (Málková, 2008; Pokorná, 2006).

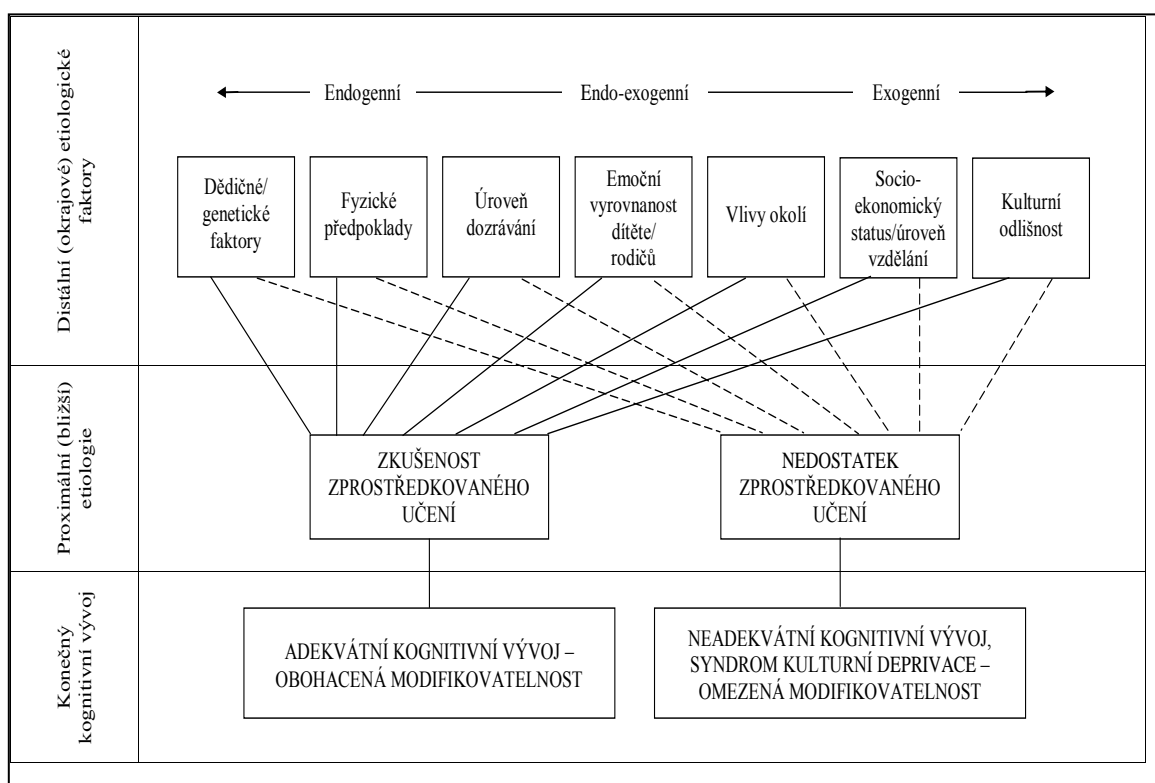
Tím se dostávám k druhému aplikovanému systému, kterým je metoda **instrumentálního obohacování** (*Instrumental Enrichment*), vytvářená společně s dynamickým vyšetřením. Ta je odpovědí na otázku, jak lze napravit deficitní kognitivní funkce. V metodě instrumentálního obohacování je prostředkem modifikovatelnosti zkušenost zprostředkovaného učení, jehož cílem je u jedince vytvořit kognitivní struktury, které usnadňují učení. Program instrumentálního obohacování je způsob, kterým se jedinci stávají výkonnějšími v učebním procesu a lépe zvládají úkoly denního života včetně učebních úkolů (Pokorná, 2006).

Aby mohlo dítě využít své kapacity (modifikovatelné struktury kognitivních funkcí), mělo by se nadále rozvíjet, dostávat výzvy, aby se přizpůsobilo novým a složitějším požadavkům. To vyžaduje pro zachování nebo rozšíření účinku instrumentálního obohacování vytvoření **modifikovaného prostředí**. Feuerstein vidí v přenášení metody instrumentálního obohacování do škol prostřednictvím speciálně vyškolených učitelů velkou příležitost (Pokorná, 2006).

## 2.2 Deficitní kognitivní funkce

Feuerstein zaujímá k vnímání kognitivních funkcí specifický přístup. Kognitivní funkce nejsou podle něj člověku vrozené, nejsou ani produktem zrání mozku. Rozvíjí se při běžných aktivitách na základě zkušenosti zprostředkovaného učení. Pokud jedinci chybí zkušenost zprostředkovaného učení nebo je mu dostupná jen v omezeném množství, může dojít k ohrožení vývoje kognitivních funkcí nebo k jejich nerovnoměrnému vývoji. Feuerstein mluví o **proximálních faktorech** deficitního vývoje kognitivních funkcí. Přispět k vývoji deficitních kognitivních funkcí mohou i dědičné nebo sociální faktory (**distální faktory**). Přestože jejich existenci ani vliv Feuerstein nepopírá, jako hlavní příčinu nerovnoměrného vývoje kognitivních funkcí vidí v absenci zkušenosti zprostředkovaného učení. Takový stav Feuerstein nazývá **kulturní deprivace**. Kulturní deprivace označuje stav, kdy je člověk zanedbáván a ochuzován o zkušenosti zprostředkovaného učení ve vlastní kultuře. Projevuje se nízkou modifikovatelností, čili neschopností adaptace na nové podněty a životní nároky (Lebeer, 2006).

Obr. 1: Distální a proximální vlivy na utváření odlišností v kognitivním vývoji<sup>2</sup>



Feuerstein definuje mnoho kognitivních funkcí, které se podílejí na myšlenkovém procesu a na provádění myšlenkových operací (například analýza, syntéza, dedukce, indukce). **Myšlenkový proces** dělí do **tří fází** – fáze vstupu, zpracování a výstupu. Ve fázi *vstupu* jsou posilovány kognitivní funkce pro sběr informací ke splnění úkolu. Ve fázi *zpracování* dochází k vlastnímu zpracování úkolu a využití shromážděných informací. V závěrečné fázi *výstupu* jsou posilovány kognitivní funkce pro prezentaci výsledků úkolu. Deficitní funkce se mohou vyskytovat v kterékoli fázi. K nápravě, případně přestavbě deficitních kognitivních funkcí, byla vytvořena právě metoda instrumentálního obohacování (Málková, 2008).

### 2.3 Kognitivní mapa

Kognitivní mapa je model, s jehož pomocí lze hodnotit a analyzovat myšlenkovou činnost člověka. Má 7 parametrů: obsah, modalita, operace, fáze, úroveň složitosti, úroveň abstrakce, úroveň náročnosti a výkonnosti. Na jejich základě lze odhalit deficitní kognitivní funkce a slouží jako nástroj pro hledání konkrétních cest jejich nápravy.

<sup>2</sup> Zpracováno podle materiálů THE INTERNATIONAL CENTER FOR THE ENHANCEMENT OF LEARNING POTENTIAL, Jerusalem, Izrael © Reuven Feuerstein, přeložila Eva Váňová 2011

Obsah metody instrumentálního obohacování je strukturován podle výše uvedených parametrů kognitivní mapy. Zprostředkovatel se tedy může zaměřit na nápravu odhalené deficitní kognitivní funkce pomocí instrumentálního obohacování. V průběhu nápravy pomocí této metody může zprostředkovatel průběžně hodnotit případně pozměňovat cíle (Málková, 2008).

### 3. Zkušenost zprostředkovaného učení

Zkušenost zprostředkovaného učení je klíčovým a všudypřítomným principem Feuersteinova díla. Zkušenost zprostředkovaného učení je principem, který má moc rozvíjet lidské kognitivní funkce, dělat člověka modifikovatelným a je výhradní formou přenosu kulturních vzorců. Zkušenost zprostředkovaného učení nemusí modifikovat člověka jen v raném věku, ale kdykoli v průběhu života. Proto je i pro mou výzkumnou část bakalářské práce klíčový. Zájemci, kteří se chtějí stát zprostředkovateli (*mediator*) procházejí výcvikem, který je veden formou prožitku. To znamená, že účastníci kurzu mají možnost zažít zkušenost zprostředkovaného učení, stejně jako ti, na které je intervence zacílena. V této kapitole popisují, jaká kritéria by měla interakce obsahovat, aby se dala nazvat zprostředkováním.

Feuerstein zdůrazňuje zkušenost zprostředkovaného učení jako významný faktor vývoje lidské psychiky a výhradní formu přenosu kulturních vzorců. Definuje zkušenost zprostředkovaného učení jako „*kvalitu interakce, pro niž rodiče, učitelé, vychovatelé a také vrstevníci, „vkládají“ sebe mezi podnět a jedince (dítě), aby zajistili, že dítě podnět vnímá, chápe a integruje smysluplným způsobem*“ (Lebeer, 2006, s. 54).

Lidský vývoj neprobíhá spontánně, ale je podmíněn velkým množstvím zprostředkujících interakcí s blízkými osobami a okolím. V počátku ontogenetického vývoje je první zprostředkující osobou matka. Papoušek hovoří o spontánních raných interakcích mezi matkou a dítětem, ve kterých se novorozenec rychle učí, jako o intuitivním rodičovství (Krejčířová, 1998). Feuerstein převedl tento intuitivní proces zprostředkování do profesionální situace. Je didaktickým principem metody instrumentálního obohacování. Když dítě roste a vyvíjí se, jsou mu zprostředkovateli postupně i další členové rodiny. Později jsou mu zprostředkovateli další instituce, například škola. Zkušeností zprostředkovaného učení je u dítěte budována dovednost myslet, probouzí u dítěte motivaci a zájem, které jsou podkladem pro budoucí efektivitu učebního procesu. Zprostředkovatel záměrně dítěti podněty z jeho okolí vybírá, mění, zdůrazňuje, objevuje a interpretuje, aby jim porozumělo (Lebeer, 2006; Málková, 2008).



### 3.1 Přímé a zprostředkované učení

Feuerstein označuje zprostředkované učení jako jedinou formu učení, která je schopná ovlivňovat kognitivní vývoj jedince. Neopomíjí však přímé učení a přiznává mu specifický vliv na formování kognitivních struktur. Co se vlivu na kognitivní struktury vedle zprostředkovaného učení týče, považuje přímé učení za málo účinné. V situaci *přímého učení* přichází k dítěti podněty svévolně a nesystematicky. Tato forma učení je závislá na konkrétní situaci, ve které učení probíhá a neukazuje dítěti možnost naučené použít i v jiné situaci. Osvojené dovednosti nemusí být trvalé a tím pádem ani odolné vyhasínání. Feuerstein oproti tomu *zprostředkované učení* vidí jako smysluplné, systematické a záměrné, přesahující konkrétní situaci. Učení přímým kontaktem s okolním prostředím může člověk efektivně využívat, ale trvalý a hlubší vliv na strukturu myšlení člověka má pouze zprostředkované učení (Lebeer, 2006; Málková, 2008).

### 3.2 Zkušenost zprostředkovaného učení jako forma kulturní transmise

Podle Feuersteina, ale i jeho předchůdce Vygotského, je vedle biologické determinace lidská psychika podmíněná převážně prostředím. Prvky prostředí mají schopnost potlačovat a přeměňovat biologickou podstatu lidské psychiky. Kultura působí na psychiku jedince právě prostřednictvím zprostředkovatele, který je jejím nositelem (Průcha, 2004).

Výhradní formou kulturní transmise, tedy přenosu kulturních a sociálních norem, hodnot a tradic určitých společenství dalším generacím, je podle Feuersteina zkušenost zprostředkovaného učení, vždy podmíněná konkrétní rodinou, společností a kulturou. To znamená, že tyto zkušenosti neprobíhají vždy ve stejné formě a stejným způsobem. Díky této rozmanitosti a jedinečnosti zkušeností zprostředkovaného učení, má každý člověk jedinečnou strukturu kognitivních funkcí. Tato individuální jedinečnost lidské psychiky se projevuje odlišností ve způsobech myšlení lidí a odlišných kognitivních stylech, kterými přistupují k situacím běžného života. Vytváří strukturu poznávacích funkcí každého člověka (Málková, 2009).

### 3.3 Kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení

Ne každá interakce je zprostředkovaním. Feuerstein definuje 12 kritérií, aby mohla aktivita zprostředkovatele v průběhu interakce být označena jako zkušenost zprostředkovaného učení (Málková, 2008). Aby tato aktivita vedla k rozvoji kognitivních funkcí a podporovala dítě ke stále větší samostatnosti v učení, musí být splněna alespoň první tři kritéria: **záměrnost a vzájemnost, transcendence a zprostředkování významu**. Tato tři kritéria jsou *univerzální*, jsou tedy interkulturně sdílená. Pokud jsou v interakci splněna tato tři kritéria, vzniká situace zprostředkovaného učení vytvářející u dítěte potenciál k modifikovatelnosti bez ohledu na rasové, kulturní, etnické nebo socioekonomické rozdíly. Ostatní kritéria se mohou v závislosti na konkrétní kultuře lišit. Vážou se na konkrétní zkušenost, potřebu a momentální angažovanost dítěte. Lze je tedy nazvat *situačními*, protože se nemusí vyskytovat v každé zprostředkující interakci (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010). Zde následně předkládám univerzální kritéria popsaná Feuersteinem (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010).

#### Zprostředkování záměru a vzájemnosti

Zprostředkovatel by měl vysvětlit záměr a důvod, aby dítě pochopilo, jaké má úmysly. Měl by vybírat a pozměňovat podněty přicházející k dítěti tak, aby je pochopilo. Pokud se zprostředkující osobě podaří srozumitelně sdělit dítěti svůj *záměr* a dítě jej pochopí, otevírá mu prostor pro jeho vnitřní motivaci, aktivuje jeho pozornost a vtáhne dítě do interakce jako aktivního partnera. Pochopí-li dítě záměr, stává se v interakci motivovaným partnerem a není pouze pasivním příjemcem. *Vzájemností* je myšlena situace, kde dítě sdílí zprostředkovatelův záměr a převádí jej do vědomého a dobrovolného aktu. Každá činnost se může stát příležitostí ke zprostředkování – od nejjednodušších po ty nejsložitější (počínaje péčí o dítě, sebeobsluhou, hygienickými návyky a konče výukou poezie, filosofie, atd.). Pokud jsou tyto život ovlivňující interakce prováděny systematicky a empaticky, vyvolávají zpětnou vazbu ze strany dítěte.

## **Transcendence**

Pro to, aby interakce byla zprostředkováním, nestačí pouhý záměr; je nutné, aby záměr přesahoval rámec bezprostřední zkušenosti. Zprostředkovatel předává dítěti postoje, kulturní hodnoty a normy sdílené danou společností. Předávat další generaci ve shodě s normami společnosti postupy jak jednat, je potřebou člověka i celé společnosti. Důležitou funkcí transcendence ve zprostředkovaném učení je vytváření základu pro tvorbu vyšších potřeb pro poznání a pochopení světa. Zprostředkování transcendence se výrazně podílí na modifikovatelnosti člověka i na jeho schopnosti přizpůsobovat se novým situacím. Buduje v dítěti kreativitu a flexibilní jednání.

## **Zprostředkování významu**

Zprostředkovatel musí reagovat na otázky typu „Proč je to důležité, proč se to musím učit?“. Zprostředkovatel se tedy snaží vést dítě k tomu, aby hledalo příčiny a účel událostí a jevů. Pochopením smyslu se neutrální podněty převádí smysluplné a aktivující motivační síly (Pokorná, 2001). Vědomí významu sdělení vyvolává u dítěte potřebu hledat další situace, které pro něj budou mít osobní význam. Zprostředkování významu probíhá ve všech aktivitách, kdy se dospělý snaží přiblížit dítěti význam činnosti a hodnot a pomáhá mu vytvářet si vlastní významy aktivit (Májová, 2011). Pokud chybí zprostředkování významu, dítě je ochuzeno nejen o životní náplň, hodnoty a motivaci, ale i o chuť rozhlížet se a hledat smysl života. Vytváření významů pro život je hnací silou pro překonání změn a výzev, které se odehrávají v průběhu života.

Ostatní, situační, kritéria jsou představena dle Leebera (Lebeer, 2006):

## **Zprostředkování pocitu kompetence**

Zprostředkovatel by měl dítě podporovat, aby se u něj rozvíjelo pozitivní sebehodnocení a objektivní pocit vlastní kompetence. Měl by vytvářet podmínky, které rozvíjejí schopnosti, zručnost a další dovednosti, ve kterých bude schopné zvládnout dané úkoly.

## **Zprostředkování kontroly vlastního chování**

Zprostředkovatel vede dítě k autoregulaci, k nezávislosti na vnější kontrole a k práci bez impulzivity. Snaží se zprostředkovat dítěti smysl práce, která není zaměřená pouze na výsledek nebo rychlost řešení úkolu.

## **Zprostředkování chování navozující pocit sdílení**

Žák získává zkušenosti sdílením myšlenkových procesů. Zprostředkovatel vyzývá žáky, aby pojmenovali svoje myšlenkové procesy. Vychází přitom z třífázové mentální činnosti (vstup, zpracování, výstup). Verbalizace umožňuje žákovi, aby získal vhled do svých myšlenkových procesů (tj. *metakognice*).

Zprostředkovatel dále vybízí žáky, aby sdíleli vlastní emoce a aktivně se účastnili učebního procesu. To přispívá k rozvoji dalších dovedností jako například komunikativnost, formulování myšlenky, apod.

## **Zprostředkování vnímání individuality a psychologických odlišností**

Toto kritérium souvisí s předchozím kritériem. Při vzájemném sdílení je předáváno vědomí, že každý jedinec je jiný. Liší se zkušenostmi, podmínkami ve kterých žije, způsobem myšlení apod. Žáci jsou vedeni k respektování druhých.

## **Zprostředkování stanovení, plánování a způsobu dosažení cíle**

Předání uvědomění, že nejednáme náhodně, ale s určitým cílem a záměrem. Stanovit cíl a plánovat, je nutnost na cestě vlastního rozvoje a je důležitý pro organizování současného života.

## **Zprostředkování náročnosti**

Zprostředkování aktivního postoje k náročným, novým a neobvyklým situacím a podnětům.

## **Zprostředkování vědomí lidského bytí jako měnící se skutečnosti**

Uvědomovat si, že se lidé mohou měnit navzdory objektivním překážkám. Naučit žáky, aby si uvědomili vlastní schopnost se změnit a uvědomit si, co už se naučili.

## **Zprostředkování cesty za optimistickými alternativami**

Zprostředkování pozitivního postoje, který přináší energii a sílu k další práci. Jestliže lidé věří v pozitivní vývoj situace, potom více investují do hledání možností a dochází k aktivaci kognitivních funkcí.

## **Zprostředkování pocitu sounáležitosti**

Pocit, že jedinec někam patří, je základem vnímání sebe sama ve vztahu k druhým lidem.

### **3.4 Osobnost zprostředkovatele**

V návaznosti na předchozí část, ve které jsem se zabývala zkušeností zprostředkovaného učení a jejími kritérii, pokračuji nároky na osobnost zprostředkovatele. Je otázkou, zda může být zprostředkovatelem jen ten, kdo má určité osobnostní předpoklady, nebo jestli je možné se této roli naučit. Feuerstein formálně žádné požadavky na zájemce o práci s metodou neklade. Na druhou stranu Májová (Májová, 2011) i Blagg (Blagg, 1991), kteří zkoumali vliv metody instrumentálního obohacování na učitele, si myslí, že by člověk, který pracuje s touto metodou, měl mít určité osobnostní předpoklady. Blagg se domnívá, že dobrým předpokladem pro osvojení metody je (kromě osobnostních předpokladů) ještě pozitivní vztah k sobě i ke své pedagogické práci (Blagg, 1991).

Pokud se chce člověk stát zprostředkovatelem a pracovat s metodou instrumentálního obohacování, musí přijmout teorii strukturní kognitivní modifikovatelnosti a naplňovat kritéria zprostředkovaného učení. Tato kritéria nepřímo odkazují na vlastnosti, které by měl mít každý zprostředkovatel. Očekává se od něj, že přijme nehodnotící přístup k žákům a bude je akceptovat takové, jací jsou. Ve výběru metod by měl být kreativní a flexibilní. Především by se měl zaměřovat na žáka, na jeho jedinečné vnímání, které musí odhalit, aby byl schopen vybrat způsob, jak mu srozumitelně interpretovat podněty tak, aby jim žák rozuměl. Zprostředkovatel by měl mít přehled a měl by disponovat poznatky z nejrůznějších oblastí. To předpokládá jeho soustavné sebevzdělávání podmiňující osobnostní růst. Měl by mít pozitivní postoj k nejrůznějším situacím a podnětům, které chce žákovi předat. Měl by být schopen prezentovat věc zajímavým způsobem a se zaujetím, aby v žákovi vyvolal zvědavost

a sdílení záměru a v neposlední řadě by měl zprostředkovatel být pro žáka tím, kdo mu umožní poznání společenských a kulturních hodnot, aby si uvědomil jejich důležitost a smysl (Havlík, Kořa, Spilková, Štech, Ševcová, & Tichá, 1998; Piřha, 1999, Lebeer, 2006). To je pouze stručný nástin, jaká by měla osobnost zprostředkovatele být. Dala by se jistě analyzovat podrobněji a z dalších úhlů pohledu. Postačí však jako důkaz tvrzení, že nároky na osobnost zprostředkovatele jsou velké.

### **3.5 Shrnutí**

*Mediace* (zprostředkování) je univerzální jev nezávislý na jazyku a kultuře. Přináší lidem schopnost přizpůsobovat se změnám v průběhu našeho života. Je podstatou předávání kultury z generace na generaci. Zkušenost zprostředkovaného učení je jedinečná a specifická interakce, která vytváří flexibilitu, citlivost a připravenost člověka. Vytváří v jedinci touhu porozumět okolnímu světu a zobecňovat zkušenost nad rámec izolované situace, kterou prožil.

*Zprostředkování transcendence* je odpovědné za neustálé rozšiřování lidských potřeb nad rámec základních, biologických potřeb a za vznik specifických duchovních, morálních a estetických potřeb. *Zprostředkování smyslu* je kritériem, které podmiňuje předávání kulturního dědictví. Smysluplnost odráží hodnoty, zvyky a normy, které regulují a formují společností sdílené a zděděné normy chování. Zkušenost zprostředkovaného učení vznikající ze zprostředkující interakce, mění, posiluje a vede k žádoucímu chování (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 2010).

## 4. Instrumentální obohacování

Instrumentální obohacování (*Instrumental Enrichment*) je aplikovaným systémem Feuersteinovy teorie odvozeným z teorie strukturně kognitivní modifikovatelnosti. Jedná se o program pro rozvoj a stimulaci kognitivních funkcí. Tento pedagogicko-psychologický nápravný a podpůrný prostředek vytvořený ve 2. polovině 20. století na základě zkušenosti s kulturně deprivovanými dětmi. Systematicky rozvíjí slabé kognitivní funkce, posiluje schopnost reflexe a sebereflexe a přispívá k rozvoji aktivních forem učení. Východiskem metody je uplatňování principů zkušenosti zprostředkovaného učení (Májová, 2011; Málková, 2008).

Jak může napovědět již název metody, uživatelský program je realizován pomocí práce s instrumenty, tedy pracovními sešity obsahujícími řadu cvičení typu „papír a tužka“. Všechna cvičení jsou konstruována tak, že se stupňuje jejich obtížnost a míra abstrakce. Feuerstein zdůrazňuje, že pouhé vypracování úkolů v sešitech nestačí. Instrumenty jsou pouze nástrojem ke změně. Klíčová je interakce dítěte a dospělého nad stránkami, při které by mělo dítě zažívat zkušenost zprostředkovaného učení. Tuto interakci Feuerstein nazývá „zprostředkováním“ (*mediation*). Zprostředkovatel pomáhá dítěti pojmenovat myšlenkové procesy, které mu umožňují řešení úkolů v instrumentech. Úkoly jsou vytvořeny tak, aby byly nezávislé na školních vědomostech a dovednostech. Jejich záměrem je, aby si dítě osvojilo obecné mentální dovednosti, uvědomilo si své kognitivní funkce a dokázalo je využívat. Instrumentální obohacování bylo původně sestaveno pro práci ve školním prostředí. Podle Feuersteina je optimální poskytovat hodinovou lekci 3-5x týdně po dobu 2-3 let. V praxi, která je reálně uskutečnitelná v českém prostředí, probíhají maximálně 1-2 hodiny týdně. Lekce probíhají individuálně (terapeutická intervence „jeden na jednoho“) i ve skupinové formě, ve škole i mimo prostředí školy (Májová, 2011).

Lektorské kurzy Feuersteinova instrumentálního obohacování existují ve dvou programech. Prvním je **FIE Standard**<sup>3</sup>, který obsahuje 14 instrumentů, které jsou zaměřeny na konkrétní kognitivní oblasti, jakými jsou analytické vnímání, porovnávání,

---

<sup>3</sup> Instrumenty v programu FIE Standard: Uspořádání bodů, Orientace v prostoru I, II, Porovnávání, Analytické vnímání, Kategorizace, Ilustrace, Číselné řady, Vztahy v čase, Rodinné vztahy, Instrukce, Sylogismy, Tranzitivní vztahy, Vzory ze šablon.

klasifikace, orientace v čase a prostoru atd. FIE Standard je určen pro osoby od 8 let, bez horní věkové hranice. Program je určen pro žáky, studenty i dospělé. Cílovou skupinou jsou klienti s poruchami učení, chování, vývojově opoždění i jinak znevýhodnění klienti somaticky, smyslově i sociálně nebo klienti s orgánovým poškozením. Program je určen i lidem s jinými než zdravotními potížemi, například lidé s osobními problémy. Lidé mají zájem o tuto metodu i z pouhé zvědavosti. Metoda rovněž může sloužit podnikům pro takzvané teambuildingové akce, které mají vytvářet harmonické vztahy na pracovišti vedoucím k zefektivnění produktivity práce zaměstnanců. Tato metoda nevyklučuje ani práci s nadanými jedinci. Použití programu je totiž jen velmi málo omezeno. Jsou vyžadovány pouze základní zrakové a pohybové dovednosti (Lebeer, 2006). Nebudu se blíže zabývat vysvětlením obsahu a záměru jednotlivých instrumentů. V případě zájmu o bližší seznámení s instrumenty odkazují například na publikaci Gabriely Málkové *Umění zprostředkovaného učení* (Málková, 2008) či na publikaci Jo Lebeera *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje* (Lebeer, 2006).

Druhým programem je **FIE Basic**<sup>4</sup>, který obsahuje v současné době 11 instrumentů a je určen pro předškolní děti od 3 let. Horní hranice není pevně stanovena, protože sada instrumentů může být použita i pro starší žáky s velmi nízkou úrovní kognitivních funkcí. FIE Basic je v procesu vývoje a bude v budoucnosti ještě doplněn dalšími nástroji.

#### 4.1 Cíle instrumentálního obohacování

Hlavním cílem Instrumentálního obohacování je vedení jedince ke kvalitnějšímu a samostatnému učení (Lebeer, 2006). Pomocí zkušenosti zprostředkovaného učení vede program ke zvyšování potenciality člověka proměňovat a rozvíjet kognitivní funkce (modifikovat) tak, aby dokázal těžit z podnětů z okolního prostředí. Cílem instrumentálního obohacování není pouze rozvoj učebního potenciálu. Přispívá zároveň k celkovému osobnostnímu rozvoji, ke změně postojů a chování, k motivaci žáků

---

<sup>4</sup> Uspořádání bodů, Orientace v prostoru, Rozpoznávání emocí, Od empatie k činnosti, Od jednotky ke skupině, Porovnej a odhal absurdity a a B, Zaměření pozornosti na tři zdroje učení (taktilní-vizuální-grafické), Nauč mě klást otázky pro porozumění čtenému, Přemýšlej a nauč se předcházet násilí, Porovnávej a vyhledej absurdity, Poznej a urči



k poznávání, učení a formování žádoucích učebních návyků (Májová, 2011). Feuerstein definuje následující cíle instrumentálního obohacování takto (Lebeer, 2006):

### **Náprava deficitních kognitivních funkcí**

Feuerstein tvrdí, že poškozené kognitivní funkce jsou následkem nedostačující zkušenosti zprostředkovaného učení. Zprostředkovatel vede jedince k zažívání situací, ve kterých se učí systematicky získávat informace, potlačovat impulzivní reakce, pracovat pečlivěji a vytrvaleji, vnímat problémy a dokázat je definovat, vnímat vztahy mezi předměty a jevy, porovnávat, formulovat hypotézy, plánovat, ověřovat správnost řešení před jeho realizací, hledat důkazy pro zdůvodnění vlastní odpovědi a mnoho dalších dovedností, které jsou umožněny kognitivními funkcemi.

### **Osvojení si základních představ, názvů a operací**

Zprostředkovatel se snaží žáka vybavit verbálními nástroji, aby byl schopen shromažďovat, zpracovávat informace a vyjadřovat správně závěry. Vede žáka k přesnému užívání slovních označení předmětů, jevů a vztahů mezi nimi.

### **Vytváření vnitřní motivace formou rozvíjení návyků**

Zprostředkovatel buduje v žákovi návyky myšlení, které zvyšují jeho vnitřní motivaci k poznávání, nezávislou na vnějších odměnách.

### **Vytváření motivace pro řešení úkolů**

Zprostředkovatel se snaží napravit nedostatek motivace zapříčiněný dlouhodobým neúspěchem ve školní práci. Nabízí žákovi úkoly, které eliminují neúspěch. Snaží se o to, aby žákovi byla odměnou radost z úspěšného vyřešení úkolu, tzv. vnitřní odměna.

### **Vytváření vhledu a hloubavého myšlení**

Jedná se o významný cíl instrumentálního obohacování, který zhmotňuje klíčová kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení a to *zprostředkování transcendence* a *zprostředkování významu*. Feuerstein zde mluví o pojmu „*přemostění*“, které zajišťuje přesah významu z jedné učební situace do dalších oblastí běžného života, kterými jsou například škola, práce, domov a mezilidské vztahy (Lebeer, 2006). Zprostředkovatel

povzbuzuje žáky k tomu, aby se sami ptali na otázky typu: „Jak to spolu souvisí?“. „Jak je to možné?“. Musí hledat další příklady, které je možné vidět v běžném životě a umět využít strategie, s jejichž pomocí řeší úkoly.

### **Rozvoj aktivního učení**

Zprostředkovatel se snaží změnit pohled žáka na sebe sama. Nutí jej oprostít se od pochybování o svých schopnostech, které jej vedou k pasivitě a úvahám o své vlastní neschopnosti.

### **Vytváření pozitivního sebepojetí**

Metoda instrumentálního obohacování ovlivňuje způsob a styl výuky žáků. V jejím průběhu jsou posilovány jednotlivé kompetence, žáci jsou vedeni k logickému myšlení. Tyto vlastnosti výrazně přispívají k budování pozitivního sebepojetí žáka.

### **Změna postojů učitelů**

Feuersteinův záměr pomáhat lidem pomocí instrumentálního obohacování by nemohl být efektivní, pokud by učitelé byli vyškoleni pouze v praktickém užívání metody. Práce s instrumentálním obohacováním klade na učitele velké nároky a předpokládá přijetí otevřeného životního postoje. Instrumentální obohacování mění učební návyky, myšlení a sebepojetí nejen žáků, ale vede ke změně postojů i u učitelů. Jde především o změnu učebního stylu a o změnu vnímání schopností žáků.

## 5. Kurz Feuersteinova instrumentálního obohacování

V této části práce se zaměřím na **kurz FIE Standard**, ve kterém absolvent získá oprávnění pracovat se sadou 14-ti instrumentů. Instrumenty jsou v modelu výuky Autorizovaného tréninkového centra při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze rozděleny do třech navazujících kurzů FIE I (6 instrumentů), FIE II (4 instrumenty) a FIE III (4 instrumenty). Podmínkou pro vstup do všech ostatních kurzů (FIE II, III, Basic) je absolvování kurzu FIE I. FIE I probíhá intenzivně 10 dní a účastník musí splnit 80 výukových hodin. Kurz seznamuje účastníky s teoretickými základy metody a s těmito jednotlivými instrumenty: Uspořádání bodů, Porovnávání, Analytické vnímání, Orientace v prostoru I, Kategorizace a Ilustrace.

Kurz mohou vést pouze vyškolení lektoři (trenéři), kteří jsou členy Mezinárodní asociace trenérů v metodě instrumentálního obohacování (*International Association of Instrumental Enrichment Trainers*). Absolvent kurzu instrumentálního obohacování získává označení zprostředkovatel (*mediator*). Od roku 2001 probíhají výcvikové kurzy pro zájemce o práci s touto metodou i v České republice. Výstupem absolvování kurzu je diplom, který opravňuje k práci s instrumenty. Kurzu se může zúčastnit kdokoli bez požadavků na profesní zaměření nebo předchozí dosažené vzdělání. Nejčastější zájemci o výcvik jsou speciální pedagogové, učitelé, psychologové a rodiče dětí s různými problémy (Májová, 2011; [www.ucime-se-ucit.cz](http://www.ucime-se-ucit.cz)). Není to ovšem pravidlem, o kurz mají zájem lidé nejrůznějších profesí, například manažeři, sociologové nebo umělci (Lebeer, 2006; Májová 2011). Ve své bakalářské práci se zaměřuji především na pedagogické pracovníky, pro které byl kurz přínosný hlavně jako součást dalšího vzdělávání. Učitelé jsou ve své profesi velmi často vystavováni stresu, což u nich může vést k syndromu vyhoření (Křivohlavý, 2012).

### 5.1 Průběh kurzu

Začínajícím instrumentem je *Uspořádání bodů*. Pomocí tohoto instrumentu si účastník osvojí obecné učební postupy a principy postupující dalšími instrumenty. Pořadí dalších instrumentů není pevně dáno a záleží jen na zprostředkovateli, jaký instrument použije s ohledem na žáka nebo skupinu, se kterými pracuje.

Výcvik Feuersteinovy metody je veden tak, aby každý účastník získal vlastní zkušenost. Účastníci prožijí práci s metodou jako uživatelé stejným způsobem jako klienti, se kterými budou v budoucnu pracovat. Právě prožitková forma kurzu je dobrým způsobem, jak předat budoucím zprostředkovatelům potřebné postoje a hodnoty. To je proloženo teorií, která je lektorkou formulována a zasazena do kontextu tak, že zpětně vysvětluje, co se odehrávalo při práci s instrumenty. Tímto způsobem je účastníkům ozřejmáno, jak by lekce měla vypadat, až ji budou poskytovat sami. Průběh takto strukturované hodiny pak účastníci díky svým prožitkům lépe pochopí a je pro ně snadnější chápat význam zásad, které stanovuje metoda, jakými jsou zkušenost zprostředkovaného učení, přemostění, atd.

Na osvojení teorie a hlavních myšlenek profesora Feuersteina je kladen velký důraz stejně jako na osvojení praxe. Lektorkou je zdůrazňována víra a přesvědčení Feuersteina o potenciálu každého člověka ke změně. Potřebné je, aby se budoucí zprostředkovatelé ztotožnili s modifikovatelností a přijali Feuersteinův přístup. Teoretické znalosti získávají účastníci v průběhu kurzu, jak uvádím v předchozím odstavci. Daly by se strukturovat do několika bloků:

V prvním bloku se dozvedí o **osobnosti Reuvena Feuersteina**, o jeho životě a jak dospěl spolu se svými spolupracovníky k vytvoření metody. Dozvedí se i o Vygotském a jeho myšlenkách, o zóně nejbližšího vývoje a jak jeho práce souvisí s prací Feuersteina. Na závěr jsou seznámeni s dalším aplikovaným systémem Feuersteinova díla, s dynamickým testováním LPAD.

Dalším blokem je zprostředkování a **zkušenost zprostředkovaného učení**. Teorie je následně aplikována do praxe. Lektorka nabádá účastníky, aby při zprostředkování dbali na přítomnost tří základních kritérií zkušenosti zprostředkovaného učení. Vede budoucí zprostředkovatele k takovému způsobu vyučování, kde je přítomen dialog s žáky. Vede je k naslouchání druhým a vzájemné spolupráci. To je vhodně propojeno s praktickou prací s metodou, protože si účastníci prožijí, jaké je to být v roli žáka.

Dále jsou zprostředkovatelé vedeni k **individuálnímu přístupu** ke každému dítěti. Lektorka se snaží účastníkům předat nehodnotící přístup k výkonům žáků. Podstatné je poznat každého žáka – jak pracuje, jak reaguje v různých situacích a zda dokáže při styku s novými úkoly pružně měnit strategie

Individuální přístup k žákům souvisí s dalším teoretickým blokem. Účastníci jsou v něm uvedeni do Feuersteinova konceptu o **kognitivních funkcích, o deficitu kognitivních funkcí, kognitivní mapě a kulturní deprivaci**. Lektor vede účastníky k mapování myšlenkového procesu žáků, k objevení míst, ve kterých dochází při učení k problémům, aby dokázali úkoly přizpůsobit individuální potřebě žáků a aby se jim dostalo kvalitní stimulace a vhodného způsobu nápravy.

## II. Empirická část

### 6. Úvod do problematiky

Kurz Feuersteinova Instrumentálního obohacování si nedává za cíl pouhé teoretické seznámení s metodou a získání dovednosti pracovat s instrumenty. Svou formou dává účastníkům možnost zažít zkušenost zprostředkovaného učení a má mnohem větší přesah. Vyžaduje přijetí postojů a hodnot Feuersteinova přístupu k životu a tím klade velké nároky na osobnost i způsob práce zprostředkovatele. Rozhodla jsem se proto, na základě vlastní zkušenosti z kurzu, popsat vliv metody instrumentálního obohacování na absolventy kurzu. Chtěla bych upozornit, že toto není evaluační studie, která by si vytyčila za cíl na základě statisticky významných dat dokázat, že metoda mění osobnost učitele. Není to mým záměrem, neodpovídá tomu ani velikost výzkumného vzorku a metody, které používám. Nepoužila jsem žádné pre- a post- testy, které by zachytily osobnostní rysy informantek. Nepoužívám ani žádné nástroje, které by dokázaly zpětně ověřit pravdivost výpovědí informantek. Výpovědi jsem získávala v podobě jejich introspekce. Mým záměrem je poukázat na to, že je důležité zaměřit se na samotné zprostředkovatele, zjistit, jak přijímají nároky, které na ně metoda klade, jak byli metodou ovlivněni ve způsobu práce a jestli po absolvování kurzu pozorují změnu sami na sobě. Protože jsou zprostředkovatelé důležitou součástí aplikovaného systému teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti, je nutné, aby byli předmětem zkoumání a aby se zjišťoval vliv metody instrumentálního obohacování i na ně, nejen na ty, kteří intervencí procházejí.

Výzkumů, zjišťujících vliv metody na samotné zprostředkovatele, existuje málo. Všechny evaluační studie, hodnotící efektivitu instrumentálního obohacování, se zaměřují na ty, kteří intervencí procházejí. Dostupné výzkumné studie, které byly zároveň inspirací pro realizaci vlastního výzkumu, jsou *Somersetská evaluační studie Nigela Blagga* (Blagg, 1991) a *výzkum Ludmily Májové* realizovaný v rámci doktorské práce (Májová, 2011). Blagg i Májová zkoumali vliv metody instrumentálního obohacování na učitele základních škol. Tyto výzkumy však nelze ztotožňovat, protože měly odlišný způsob provedení. Blaggova metoda pre- a post-testů byla schopná validně ověřit reálné změny u učitelů. Májová oproti tomu provedla jednorázový sběr dat, kde analyzovala málo ověřitelné subjektivní výpovědi respondentek. Výzkum

zároveň prováděla v době, kdy respondentky ještě s metodou nepracovaly, což výsledky výzkumu také ovlivnilo. Odlišný byl i účel výzkumů. Blaggova evaluační studie byla součástí vládního projektu, což se projevilo i v mnohem větším výzkumném vzorku. Májová realizovala výzkum v rámci své doktorandské práce. Blaggova studie prokázala postojové a behaviorální změny u učitelů. Prokázala, že myšlenky a principy metody pozitivně působí na rozvoj učitelů, zvyšují pozitivní postoje a vybízí k interaktivnímu, strukturovanému a procesně orientovanému přístupu k výuce (Blagg, 1991). Májová popsala výsledky výzkumu takto: „(...) *Feuersteinův program se z pohledu učitelů nejeví jako přímý nástroj obohacení jejich práce, ale spíše jako nástroj nepřímého vlivu, působící zejména na některé jejich pedagogické dovednosti, didaktické postupy, pozitivně ovlivňující jejich pohled na schopnosti žáků a prohlubující reflexi vlastního myšlení*“ (Májová 2011, s. 171).

## 6.1 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek

Cílem výzkumu je **popsat vliv metody Feuersteinova instrumentálního obohacování na absolventy kurzu**. K naplnění cíle výzkumu jsem si položila následující výzkumné otázky:

- Jak absolventi kurzu používají metodu instrumentálního obohacování?
- Jak hodnotí absolventi kurzu osobní změnu, ke které došlo absolvováním kurzu Feuersteinova instrumentálního obohacování?
- Jak hodnotí absolventi kurzu proměnu způsobu práce, ke které vedla znalost a používání metody instrumentálního obohacování?

## 6.2 Popis výzkumu<sup>5</sup>

Účastníky jsem oslovila na konci kurzu metody instrumentálního obohacování. Seznámila jsem je s mým záměrem napsat bakalářskou práci na téma instrumentálního obohacování a zkoumat vliv metody na zprostředkovatele a nabídla jsem jim anonymní účast na výzkumu. Výhodou bylo, že jsem celý kurz absolvovala s nimi, takže jsem informantkám nebyla úplně cizí. Atmosféra při výzkumu proto nebyla tak formální

---

<sup>5</sup> Vzhledem k tomu, že provádím kvalitativní výzkum, používám pro zúčastněné osoby termín „informant“. Přestože jsem použila ve výzkumu dotazník, který je metodou kvantitativního výzkumu, musím zdůraznit, že výzkum je především kvalitativní a tento dotazník používám pouze pro dokreslení výsledků výzkumu a jako schéma pro rozhovory.

a odosobněná. Působila spíš, jako kdybychom si navzájem předávaly dojmy z kurzu a z práce s metodou. Předávání bylo ale jednostranné.

Zájem projevíly samy od sebe tři informantky. Zbylé tři jsem oslovila individuálně a nabídla jim účast ve výzkumu. Nebyla jsem odmítnuta, naopak jsem se setkala s pozitivní a vstřícnou odpovědí. Požádala jsem informantky o dvě návštěvy. Při první návštěvě, která následovala krátce po kurzu, jsem plánovala uskutečnit vyplnění dotazníku a rozhovory, ve druhé návštěvě jsem plánovala pozorování jedné hodiny práce s metodou. Zároveň jsme se domluvily, že budu kontaktovat vedoucího pracovníka zařízení, ve kterých informantky pracují, zda budou souhlasit s mojí účastí v hodinách. Nakonec informantky vyrozuměly nadřizené samy. Některé si vyžádaly potvrzení o provádění výzkumu k bakalářské práci.

### 6.3 Popis metod

**Dotazník** byl vytvořen záměrně jako schéma pro rozhovory. Při vytváření dotazníku jsem se inspirovala literaturou (Lebeer, 2006) a výzkumy Nigella Blagga a Ludmily Májové. Otázky v dotazníku byly uzavřené a bylo jich patnáct. Zahrnovaly tři tématické okruhy: **užívání metody, zkušenosti z kurzu a vliv kurzu na informantky**. Při vytváření otázek ze třetího okruhu jsem vycházela z dvanácti kritérií zkušenosti zprostředkovaného učení, která byla tématizována na kurzu a zobecnila jsem jejich možný dopad na absolventky. Dotazník a odpovědi informantek zřehledněné v tabulce jsou v příloze č. 3 a 4.

Výchozí metodou výzkumu byly **polostrukturované rozhovory**. Při zadávání otázek jsem vycházela z jednotlivých otázek z dotazníku a instruovala jsem informantky, aby odpovídaly vlastními slovy. Vzhledem k tomu, že otázky byly otevřené a relativně volné, nacházel se zde prostor k tématům, o kterých informantky chtěly mluvit a vztahovaly se k vlivu metody na jejich osobu. Proto jsem se detailně neřídila otázkami z dotazníku, ale položila jsem otázku vlastními slovy nebo jsem reagovala otázkou na téma, o kterém informantka mluvila nezávisle na dotazníku. Přepsané rozhovory jsou k dispozici v příloze č. 1.

Data z druhého setkání jsem získala na základě **pozorování**. Mým cílem bylo zaznamenat kvalitu zprostředkování. Chtěla jsem si ověřit, zda se potvrdí získaná data z



rozhovorů. Zaměřovala jsem se na přítomnost kritérií zprostředkovaného učení v hodinách, hlavně na *zprostředkování záměru a vzájemnosti, transcendence a zprostředkování významu*. Jako podklad pro pozorování jsem použila pozorovací škálu profesora Alexe Kozulina (*Lesson Observation Scale*), která byla vytvořena za účelem hodnocení zprostředkování v hodinách. Primárně byla tato škála sestavena pro supervizi trenérů Feuersteinovy metody. Navzdory tomu jsem shledala některé položky ve škále jako zajímavé pro můj výzkum. Tyto položky se daly použít nezávisle na původním záměru škály, pro kterou byla sestavena. Jedná se o položky v bloku „kvalita zprostředkování“ a některé položky v bloku „didaktické metody“. Pozorovací škála i zápisy z hodin jsou k dispozici v příloze č. 2 a 5.

#### 6.4 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo šest absolventek kurzu FIE I. Tři informantky jsou povoláním učitelky základních škol, z toho dvě mají dlouholetou praxi a jedna je začínající učitelka. Dvě zmíněné učitelky pracují na stejné škole, jedna z nich je zde zároveň ředitelkou. Další dvě informantky pracují jako speciální pedagožky. Jedna pracuje v pedagogicko-psychologické poradně a druhá jako speciální pedagožka a učitelka v ZŠ. Poslední informantka absolvovala kurz hlavně kvůli synovi, kterému chce pomoci zvládat školní nároky. Všechny informantky uvádím přehledně v tabulce a přiřazuji každé identifikační kód, pod kterým budou označovány ve výzkumu.

**Tabulka 1: Přehled informantek**

Informantka 1	Začínající učitelka ZŠ
Informantka 2	Ředitelka ZŠ
Informantka 3	Učitelka ZŠ
Informantka 4	Speciální pedagožka v PPP
Informantka 5	Speciální pedagožka a učitelka
Informantka 6	Absolventka kurzu z osobních důvodů

## 6.5 Sběr dat

První fáze sběru dat proběhla v průběhu června a začátkem července roku 2013, zhruba dva měsíce po skončení kurzu. Nejprve jsem informantky požádala o vyplnění dotazníku. Ujistila jsem je, že na vyplnění mají tolik času, kolik potřebují, dále jsem je informovala o počtu a formě otázek. Po celou dobu vyplňování dotazníku jsem byla přítomna a informantky se mohly kdykoli během vyplňování ptát na případné nesrovnalosti. Ihned po vyplnění dotazníků následovaly rozhovory. Dostala jsem ústní souhlas, že mohu rozhovory nahrávat. Každý rozhovor trval přibližně 30 minut.

Druhá fáze sběru dat proběhla zhruba 5– 6 měsíců po první návštěvě. Zúčastnila jsem se jedné 45-ti minutové hodiny vyčleněné speciálně pro práci s metodou instrumentálního obohacování. Jako podklad pozorování jsem použila pozorovací škálu Alexe Kozulina. K tomu jsem si písemně zaznamenávala i průběh celé hodiny.

## 6.6 Způsob zpracování dat

Odpovědi informantek v dotazníku jsem zpřehlednila do tabulky. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon. Zvukový záznam jsem převedla do textové podoby a opětovným poslechem jsem provedla kontrolu transkripce. Kvůli anonymitě byly veškeré údaje, které by mohly identifikovat místo bydliště, zaměstnání, klienty apod., změněny. Následně jsem provedla systematizaci dat podle předem stanovených kritérií *jak informantky popisují práci s metodou, vnímání osobní proměny a vliv metody na dosavadní způsob práce*. Data jsem kódovala ve statistickém programu ATLAS.ti, který mi usnadnil práci zařazením výpovědí do jednotlivých kódů vytvořených na základě kritérií. Takto jsem roztřídila všechny věty v textu. Výpovědi, které se netýkaly těchto témat, jsem ponechala stranou. Poté jsem výpovědi v hlavních třech tématech roztřídila do kategorií, podle kterých je strukturována analýza dat. Než dostaly kategorie výslednou podobu, byly průběžně upravovány, rozšiřovány či redukovány (Miovský, 2006).

Při pozorováních jsem si dělala důkladné záznamy z hodin. Při popisu hodin jsem se volně řídila pozorovací škálou profesora Alexe Kozulina. Při přepisování dat z pozorování jsem se řídila doporučenou strukturou hodin instrumentálního obohacování z publikace Jo Lebeera (Lebeer, 2006).

## 7. Kvalitativní analýza rozhovorů

### 7.1 Užívání metody

Mým záměrem bylo zjistit, jak informantky začaly s metodou pracovat. Vzhledem k tomu, že byly rozhovory realizovány 2 měsíce po kurzu, měla jsem příležitost zmapovat začátky práce informantek s metodou. Kromě informantky, která pracuje se synem a jedné informantky, která zatím pracuje s rodinou, všechny začaly vkládat metodu do své práce. Infiltrace metody do jejich povolání byla pozvolná. Všechny informantky v době rozhovoru sice již s metodou pracovaly, ale do budoucna měly specifické plány. Zde pouze hádám, že příčinou pozvolné aplikace metody bylo absolvování kurzu 2 měsíce před prázdninami, proto realizovat velké změny na tak krátkou dobu nemělo smysl, nebo prostě byla moc krátká doba po kurzu na to, aby se po hlavě vrhaly do velkých projektů. Přesto jsem se dozvěděla o jejich momentálním užívání metody mnoho a při druhé návštěvě, která se konala po půl roce, jsem mohla zjistit, zda se jim podařilo plány uskutečnit.

Aby byl popis užívání metody informantkami úplný, popisují data získaná z rozhovorů, pozorování a krátkého rozhovoru s informantkami ihned po pozorování.

### Rozhovory

Informantky 2 a 3 oslovily rodiče dětí, kteří mají ve škole problémy a vytvořily několik skupin dětí po deseti, se kterými začaly skupinově pracovat. Do budoucna by chtěly nabídnout metodu všem dětem ze školy, proto plánují hodiny napříč všemi ročníky. Tyto dvě informantky byly z výzkumného vzorku jediné, kdo začal pracovat s větším počtem dětí hned po absolvování metody. Informantka 1 začala po kurzu pracovat s jedním žákem. Od září ve škole plánují otevřít kroužek pro děti, které mají problémy ve škole. Informantka 4 začala pracovat metodou se dvěma klienty PPP<sup>6</sup>. Chtěla by si vyzkoušet práci s dospělými, proto plánuje uspořádat kurz Feuersteinova instrumentálního obohacování pro dospělé. Informantka 5 začala aplikovat metodu na rodinné příslušníky a Informantka 6 začala po absolvování kurzu pracovat se svým synem.

---

<sup>6</sup> Pedagogicko – psychologická poradna

Z rozhovorů vyplývá, že všechny informantky mají možnost pracovat s metodou jednu až dvě hodiny týdně po 45 minutách. Výjimkou je informantka 6, která se snaží pracovat se svým synem co nejintenzivněji, proto pracují až 3x týdně. To je podle profesora Feuersteina optimální situace (Lebeer, 2006).

Kromě speciálně vyčleněných hodin pro práci s metodou, se informantky snažily vpravit některá kritéria zprostředkovaného učení do své práce. V případě pedagožek do vyučování, v případě speciálních pedagožek do diagnostiky dětí a nápravě jejich potíží. Většina pedagožek se shodovala v tom, že změnily výukový styl, způsob dotazování a začaly podrobněji rozebírat s dětmi zadání, aby si byly jisté, že mu rozumí. Informantka 4, která má zkušenosti ještě ze semináře dynamického testování začala prvky zprostředkování používat při diagnostice a při rozhovoru s rodiči. O aplikaci metody instrumentálního obohacování do své dosavadní práce budu mluvit ve třetí části analýzy, v kapitole 7.3.

### **Pozorování**

Informantky 2 a 3 stále pracují s několika skupinami dětí a v době, kdy se uskutečnilo pozorování, měly před zahájením skupiny pro dospělé. Informantka 1 pracuje s vybranými žáky, kteří mají problémy, ve větší skupině po vyučování v rámci kroužku. Informantka 4 změnila způsob diagnostiky začleněním zprostředkovaného učení do testování, pracuje s metodou s klienty PPP a pořádá kurz pro rodiče dětí z mateřské školy. Informantka 5 s metodou z časových důvodů nepracuje, ačkoli by chtěla, protože cítí, že dlouhodobým nevyužíváním metody získané dovednosti z kurzu vyhasínají. Tvrdí, že nepravidelně pracuje s metodou doma. a nakonec, Informantka 6, která stále úspěšně pracuje se synem. Protože vidí u syna zlepšení, přemýšlí, že by mohla intenzitu práce se synem snížit a uvažuje o tom, že nabídne metodu dalším lidem.

## **7.2 Osobní proměna**

Informantky reflektovaly osobní proměnu. Při rozhovorech jsem pokládala otázky, které byly cílené na oblast pozitivního sebepojetí, sebejistoty, tolerance nebo řešení problémů. Vzhledem k tomu, že otázky byly otevřené a relativně volné, nacházel se zde prostor k tématům, o kterých informantky chtěly mluvit a která se vztahovala k vlivu metody na jejich osobu.

## Tolerance k odlišným názorům

V dotazníku jsem se ptala na toleranci odlišných názorů druhých lidí. Pro některé informantky bylo toto označení přehnané. Tvrdí, že tolerantní byly vždy, ale cítí se být víc chápavé a otevřené druhým lidem: *„Jsem dost tolerantní člověk, jako vůbec, ale jsem spíš chápavější, ne tolerantnější, víc chápu pohnutky lidí, proč se tak chovají. (...) Chápu, že každý je jedinečný, to jsme si vždycky říkali. Ale na základě tohoto jsem to pochopila tak, opravdově, že toho člověka dokážu pochopit, ty pohnutky, které ho vedou k tomu názoru.“* (Informantka 2).

O přímé změně k větší toleranci se vyjadřují dvě informantky. Druhá informantka uvádí, že jí setkání s metodou pomohlo ke zvnitřnění tolerantního postoje.

Informantka 4: *„Ted' už to mám natolik zvnitřněné, že už mě takové věci ani nenapadají, jako ta kritičnost. Ale to je dlouhodobý proces, možná takové to zvnitřnění, není to s tou kontrolou, že už tohleto mám zpracované, bylo díky Feuersteinovi. Pro mě to bylo potvrzení, on to má každý úplně jinak a má to tak být a je to o tom strašně širokém spektru různorodosti lidí a má to tak být.“*

Informantka 6: *„Asi jsem ochotná tolerovat více nedostatky.“*

Ostatní informantky tak razantní změnu nevnímají. Mluví právě o rozšíření pohledu, možná hlubšímu pohledu na lidi, se kterými se setkávají. Snaží se vnímat ostatní v kontextu jejich okolí, jaké jsou příčiny jejich jednání nebo jaké problémy zrovna řeší.

Informantka 1: *„Asi to souvisí s otevřeností, že člověk si uvědomí, že každý má nějaké problémy, třeba děti ve škole mají spoustu problémů i k tomu se musí hodně přihlížet, dítě, které nemá stoprocentní ne stoprocentní, ale vhodné klima doma.“*

Informantka 4: *„To je skutečně z Feuersteina, že jsem mnohem přístupnější a tolerantnější k učitelům. Dřív jsem měla nastavené tak, když jsme tu měli dítě, a byl problém samozřejmě i na straně dítěte, ale hodně zvýrazněný přístupem učitelky, tak jsem byla hodně netolerantní k paní učitelce a už se zamýšlím proč paní učitelka tak reaguje a jaké má podmínky k práci.“*

Jedna z informantek vyvrací, že by se něco změnilo, tolerantní a vnímavá k ostatním byla vždy: „*Vždy jsem byla tolerantní, nemůžu mít rodičům za zlé, jak děti vychovali, věřím, že se snažili vychovat dítě co nejlépe, vzhledem k podmínkám ve kterých se nachází a k problémům, které řeší.*“ (Informantka 5). Stejně tak Informantka 3, která říká, že byla vždy tolerantní, si uvědomila, že nebyla tolerantní ke každému: „*Otevřená a tolerantní si myslím, že jsem byla vždycky, možná ne ke každému stejně. Přemýšlela jsem o tom, že jsem se víc otevřela i lidem, kterým jsem dřív nevěnovala tolik pozornost, které jsem dřív bedlivě nevyslechla. Já jsem je vyslechla ale ne tak pozorně a už priori k těmto lidem člověk přistupuje s despektem, „co ty mi tu budeš povídat“.* To se možná změnilo, pohled na ty lidi trošku, přístup k nim.“

Velkou událostí na kurzu bylo přemostění, při kterém se jedna z účastnic dostala do sporu s lektorkou. Dvě informantky z výzkumného vzorku tuto událost zmínily. Jednu překvapila netolerantnost kolegyně z kurzu: „*(...) tam se projevil, že ona nebyla schopná přijmout názory jiných. (...) Takže mě překvapila její netolerantnost. Pokud nemá ona pravdu, tak pro ní nemá cenu komunikovat s jinými lidmi.*“ (Informantka 1). Pro druhou byla kolegyně z kurzu odstrašujícím příkladem a podnětem k tolerantnějšímu postoji k názorům druhých.

## **Řešení problémů**

Informantky potvrzují, že vlivem metody začaly jinak vnímat a řešit problematické situace. Mnohé z nich vnímají problém jako výzvu a snaží se jej neodkládat, ale řešit hned a konstruktivně: „*Mám pocit, že když přišla tahle věc na řešení, musím se k tomu postavit tak, abych to řešení našla. Že dřív jsem možná odkládala a odkládala, nechtělo se mi do toho a na poslední chvíli jsem si řekla, ono se to nějak udělá. Ted' si myslím, že je to o tom, o takovém tom pocitu jít do toho problému bez nějakého strachu, bez obavy z chyby, ale s takovou představou, když si to připravím, když pro to udělám všechno, co pro to udělat můžu, ono to nějak dopadne a dopadne to tak, jak to dopadnout má.*“ (Informantka 4).

Jedním z konstruktivních řešení, které začala využívat jedna z informantek je vytváření strategie při řešení problému: „*Dřív jsem často se sama trápila s nějakým problémem, ted' mě metoda navedla k vytvoření si strategie.*“ Informantka si uvědomila,

že nemusí všechny problémy řešit sama, ale může požádat někoho dalšího, aby jí pomohl nebo poskytl jiný pohled na věc: „*Ted' to dělám tak, že mám problém, neumím ho vyřešit, sejdeme se dva a mluvíme nad tím problémem. Někdy jsem donucena, že to musím stejně vyřešit já, ale umožňuje mi to větší dynamičnost. Vidím díky tomu víc cest. Dřív jsem se trápila nad řešením, člověk třeba vymyslí 2 způsoby řešení, ale když to vymýšlí víc lidí, tak těch cest je víc a člověku se lépe vybírá.*“ (Informantka 2).

Metoda nemusela mít vliv pouze na odhodlání informantek řešit budoucí výzvy a problémy. Informantka 6 dostala odvalu rozhodnout se ve věci, kterou odkládala ještě před absolvováním kurzu: „*(...) dlouhou dobu jsem plánovala, že se osamostatním, že máme s manželem práci dohromady, že mně to nevyhovuje, takže se pár let připravuju, že se osamostatním, ale bála jsem se to dotáhnout a i třeba v tom muzeu, do kterýho nastoupím, pořád jsem to oddalovala. Ted' mě to cvaklo a řekla jsem „tak v září“.* Prostě jsem řekla jasně, nastoupím od září. Do té doby jsem se pořád něčeho bála, abych to všechno zvládla se synem, zkoordinovala všechno, hodně změn jsem udělala pozitivních.“

Většina informantek na sobě pozoruje změnu ve své životní pohodě. Mluví o tom, že se díky zásadám metody zklidnily, což jim také pomohlo lépe a s větší jistotou řešit problémy. Není pro ně řešení problémů tak stresující.

Informantka 2: „*(...) jako bych si v sobě udělala větší pořádek. Uklidnila jsem se, přestala jsem být nervózní a myslím i víc na sebe.*“

Informantka 3: „*A to co už jsme si říkali na konci kurzu – z počátku to byl stres z toho, že to nestihnu, že všichni kolem mě už končí, to už opadlo, tak mě to možná v tom návalu práce na konci školního roku pomohlo i v tom, že jsem se nehroutila. Bylo strašně moc práce, ale nehroutila jsem se. Říkala jsem si „vždyť to doděláš, to uděláš, ještě tam nějaký čas je.*“

Informantka 5: „*Zpomalilo mě to, zefektivnilo mojí práci, uspořádávám si věci, promýšlím si je. Nehrouťím se, pokud nestíhám, prostě se omluvím a nic se neděje.*“

Informantka 6: „*Ale ted' mi jde všechno lépe, jde to úplně hladce, ale zdá se mi, že když se to vezme jako opora, že v těžkých situacích, které někdy nastávají, propadala jsem takový vnitřní panice. Ted' jsem v klidu, nedokážu vysvětlit proč,*

*ale je to od té doby. Třeba jako to znamená, že i tu druhou stranu, v podstatě když já jsem klidná, že to zvládnou, tak potom tam je ta odezva, je to od té doby. Jako že se mi lehčeji žije, rouhala bych se, kdybych řekla, že se mi předtím žilo špatně, ale teď se mi žije, jako kdybych měla vše víc pod kontrolou.“*

## **Organizace vlastního času**

Tato kategorie souvisí s předchozí kategorií. Informantky se shodují, že si přehledněji plánují čas, jednájí víc organizovaně a strukturovaně. Metoda jim vnesla do života řád a pořádek. To je spojeno s celkovým zklidněním se a změnou ve zvládání náročných životních situací, které reflektují výše.

Informantka 1: *„Metoda se mě dotkla v osobním životě tím, že si lépe plánuju vlastní čas. V osobním životě, řekla bych třeba, i když jsem si dřív vedla diář, teď si vše zapisuji systematictěji, tím pádem bych řekla, že ušetřím víc času.“*

Informantka 2: *„Toto si užívám, říkám si „Máš čas, není potřeba spěchat.“ Našla jsem si hlavně systém v tom chaosu, to taky u mě přetrvává. Z toho chaosu, který jsem měla v sobě, jsem si našla takový ten směr.“*

Informantka 6: *„Dělám víc práci systematicky, neskáču, měla jsem tendenci něco přeskočit a vrátit se k něčemu, začala jsem věci dělat ve větším klidu, nechávám si na to víc klidu. (...) Tak mě to nenervuje, beru to tak, že to tak je.“*

## **Vliv na utváření zdravého sebevědomí**

Jedno z témat, které vyplynulo z rozhovorů, by se dalo nazvat získání větší sebejistoty. Některé informantky získaly vlivem kurzu větší sebejistotu a kontrolu nad svým životem: *„Řekla bych, že jsem víc pevná v kramflecích, možná mi jde vše líp, je to takový zajímavý.“* (Informantka 6). Mnohdy se potýkaly s pochybnostmi o sobě nebo o své práci. Na kurzu mohly tyto pochybnosti sdílet, mnohdy zjistily, že nejsou samy, kteří pochybují. Informantka 2 na otázku, v čem si připadá jistější, odpověděla: *„Stát si za svými názory a nestydět se za ně.“*

Informantka 2 uvádí, že si na kurzu potvrdila vlastní kompetenci a správnost dosavadních pedagogických postupů, které používala: *„Osobně mě metoda přesvědčila o tom, že to jak myslím je správné a jako bych si v sobě udělala větší pořádek. (...) Myslím si, že spoustu věcí, které nám nabízí metoda, nebo i ten přístup, zprostředkované*



*učení, že jsem učila už dlouho. Mám pověst dobré učitelky. Tak. Snažím se nejdřív myslet na ty děti. Že jo. To není samochvála. Myslím si, že jsem lepší učitelka než ředitelka.“*

Některé informantky neměly odvalu nebo nepovažovaly za důležité prosadit si svůj názor.

Informantka 4: *„Můj partner nerad vidí, když se nějak rozvíjím, takže jsme měli pak těžkou krizi, po mých pobytech v Praze. Neskousnul, že trávím čas mimo domov, ale i to mě posunulo, že jsem si musela prosadit svoje a prosadila jsem si to, dala jsem najevo „ne, já si budu dělat věci, které si dělat chci“, takže ten má spíš Feuersteina jako pejorativního.“*

Informantka 6: *„Někdy jsem se nechávala hrozně využívat, potom jsem sama na sebe byla hrozně naštvaná, že jsem někomu něco slíbila. (...) Byla jsem naštvaná na sebe i na něho, že mě o to prosí, přitom ví, kolik toho mám a ještě po mě něco chce. Dneska už jsem osvobozená, že řeknu „nezlob se, nemám na to čas, nezvládnu to“. A že spoustu blbostí, který jsem předtím dělala zbytečně, který možná ty lidi neocenili, že mě možná využili. (...) Nevím, jestli je to vlivem Feuersteina, ale asi jo, teď jsem se osvobodila, v klidu jim řeknu, že ne.“*

Některé informantky si neuvědomují, že by měly před kurzem problém v prosazování názorů: *„Ne, pokud mě druhá strana nepřesvědčí, že nemám pravdu, tak si většinou stojím za svým názorem.“* (Informantka 3).

## **Přemostění**

V rozhovorech jsem se ptala na otázku, zda informantkám utkvělo v hlavě nějaké „přemostění“ z kurzu. Tuto otázku jsem do rozhovoru zařadila proto, že přemostění byla na kurzu zdrojem konfrontace názorů všech účastnic. Témata přemostování principů z úkolů do běžného života byla většinou velice osobní. Týkala se hlavně práce a vztahů. Každý účastník mohl říct svůj názor na věc, argumentovat proč si to myslí, mohl změnit názor svůj nebo názor někoho jiného. Většina informantek tvrdí, že při přemostování na kurzu uvažovaly samy nad sebou a byly mnohdy donuceny přehodnotit své postoje.

Jedna z informantek byla například ovlivněna diskuzí o „chybě“, která vyvstává jako téma v instrumentu Uspořádání bodů. Diskuze pro ni měla pozitivní a uklidňující

výsledek: „Přijetí svojí vlastní chyby a nemít z toho prostě nějaký strašný pocit selhání, tak je to docela těžký, někdy ta chyba může s člověkem docela zamávat a uvědomění si, že to udělal špatně, může paralyzovat. Když jsme to na skupině probírali, že ty chyby jsou pro všechny, všichni v životě chybují a to potvrzení že všichni to tak mají, mě možná posunulo v mém osobním životě v tom, že se z chyby tak nehroučím, ne že bych s tím měla předtím strašné problémy, ale vnitřní pocity toho selhání určitě byly větší. Teď si to dokážu rychleji přeznačkovat, dobře tak chyba se stala, byla v tom a v tom, a abych jí příště neudělala, musím udělat to a to, než takovýto, že jsem udělala chybu a jsem z toho odvařená a nejsem schopná dělat vůbec nic. Uvědomuju si, že to má souvislost se setkáním s metodou.“ (Informantka 4).

Některá přemostění směřovala k zamyšlení se nad vztahy respondentek se svými blízkými. Jedna z informantek si znovu prožila a zamyslela se nad jednou ze svých životních událostí: „To se mě dotklo hodně, protože mám maminku, která mě moc miluje a miluje mě i můj muž a když jsme se vzali, tak jsem měla problém se od mamky odtrhnout. Nechtěla jsem jí ublížit. To byl hodně silný moment, který mě osobně velice zasáhl. Vzpomněla jsem si na to a měla jsem to udělat radikálněji, říct jí to otevřeně. To jsem si uvědomila na základě těch různých přemostování, že člověk mohl být, když byl mladý, víc otevřenější, víc upřímnější i s tím, že třeba ublíží.“ (Informantka 2).

Některá přemostění dokonce vyvolala pochybnosti a nutila informantku 6 zamyslet se nad svým jednáním: „Třeba jak jsou rybičky, to jsem ale dělala v Bratislavě ne s váma, jak se spojujou body, tak vám z toho vyjdou ty rybičky. Občas se mi povedlo, že ta jedna ryba zabrala prostor té druhé, vypadaly skoro stejně, ale jedna byla o kousíček, takže jsem jednu dala hubenou a jednu jsem trošku nadila. Napadlo mě, jestli někdy neubírám svojí intenzitou někoho prostor, já to myslím v dobrém, ale roztahuju se v tom případě.“

### **7.3 Změny ve způsobu práce**

Dalším velkým tématem, které vyplynulo z analýzy rozhovorů, je změna ve způsobu práce informantek. Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek je profesně různorodý, liší se informantky ve způsobu práce s dětmi i v záměru jejich působení na

děti<sup>7</sup>. Jedna z informantek zdůrazňuje rozdíl pozice učitele a speciálního pedagoga k žákům, proto nemůže mít stejný přístup k dětem jako učitel: „(...) *ta otevřenost a tolerantnost vůči těm dětem pro mě to nejsou žáci, pro mě to jsou klienti, takže to je jiná pozice než pozice té autority a žáka ve škole, učitel a žák, my jsme ti, kdo mu máme pomoci identifikovat problém a vyřešit ho.*“ (Informantka 4). Přesto bych chtěla dodat, že při vyčleněných hodinách instrumentálního obohacování se jejich odlišné profesní zaměření „slévá“.

Informantka 6 větší změny ve způsobu práce nereflektovala, protože metodu aplikuje pouze v práci se svým synem. Jedinou změnu, kterou uvádí ve své práci je: „*Dělám víc práci systematicky, neskáču, měla jsem tendenci něco přeskočit a vrátit se k něčemu, začala jsem věci dělat ve větším klidu, nechávám si na to víc klidu. (...) Tak mě to nenervuje, беру to tak, že to tak je.*“ Metoda měla pro informantku spíš osobní význam a působila na ni více seberefektivně.

Většina informantek uvádí, že metoda ovlivnila jejich způsob práce a že začaly hned po kurzu prvky zprostředkování vkládat do své práce: „*Nejvíce mě Feuerstein ovlivnil v práci, tam je to nejmarkantnější. Spojila jsem získané vědomosti, snažím se je předat dětem, nebo jim to nějak podsunout, dostat to do nich.*“ (Informantka 3)

Informantky uvádí, že se více zaměřují na děti, na jejich porozumění výuce a hledají podstatu potíží, které děti ve škole mají. Zároveň reflektují, že mají k žákům mnohem osobnější vztah a uvědomují si více jejich potíže, které jsou způsobeny nároky, které jsou na ně kladeny. Uvažovaly také nad styly výuky – stylem prostého předávání informací a zprostředkujícím stylem učení. Ani jedna z informantek však nezmínila, že by vyučovala stylem prostého předávání informací.

Informantka 2: „*Řekla bych, že profesně taky, protože jsem se víc zamyslela nad tím, co všechno dát dětem. Oni jsou příjemci, ale my se chováme jako ti, kteří jim něco předkládají, ale sklouzne to po povrchu. Takže se víc dětí ptám i na osobní věci a chtěla bych jim předat to, že se nemusí za odpovědi stydět, že všechno je lidské i my učitelé jsme lidé.*“

Informantka 3: „*Snažila jsem se převést na ty nejisté děti klid, vnuknout jim myšlenku „že máš čas, rozmysli si to, uklidni se, v klidu pracuj“.* (...) Feuerstein

---

<sup>7</sup> Proto ve výzkumné části používám označení *děti*, nepoužívám *klienti* ani *žáci*

*mě v hodinách ovlivnil tak, že na konci školního roku jsem měla pátou třídu, a rozebrali jsme si zadání při písemkách více, jestli tomu všichni rozumí. Ne, že bych se tomu předtím nevěnovala, ale bylo to ještě podrobnější a myslím si, že to dětem pomohlo, třeba těm pomalejším nebo váhavějším, takže se ujistili, že tomu rozumí a mohly pracovat.“*

*Informantka 5: „Dalo mi to jiný rozměr jak vnímat děti, než při té školní práci. Mám větší prostor s nimi hovořit o tématech, na které bychom se nedostali.“*

Informantky změnily, bez ohledu na jejich povolání, způsob komunikace s dětmi a začaly pokládat otevřené otázky. Při vyučování nechávají žáky víc mluvit a rozvíjet diskuzi.

*Informantka 2: „Já jsem si uvědomila, já teda učím poměrně málo, že si s nimi víc povídám, není to monolog, spíš dialog. Ten humor tam je nově, trošičku tam bylo špičkování, ale řekla bych, že je to uvolněnější, není to násilí. Já bych řekla, že tam mě velmi ovlivnila lektorka tím přístupem takovým, tak to se mi daří docela. (...) u hodin Feuersteina jsou děti překvapené, jak s nimi mluvíme, jak se jich ptáme, co se jim daří, co ne a takový věci.“*

*Informantka 4: „Musím se hodně zamýšlet nad tím, abych nebyla, i pro ty rodiče, abych nebyla jen nosičem informací, ale vytáhnout z rodičů a z dětí to jejich, to pro mě byla celkem nová zkušenost, tak jsem nebyla zvyklá pracovat a není mi to úplně přirozené, musím si to dost kontrolovat, abych zase nesklouzávala k tomu „tak, tady máte ty informace, budete s tím dítětem dělat todle, todle, todle, todle“. Takže se snažím se do té komunikace s rodiči vnášet prvky zprostředkování „A proč si myslíte, že by to mohlo být takhle?“ Jo, takový otázky, aby oni si na to přišli sami. Ale musím říct, že je to pro mě docela náročné.“*

Některým informantkám pomohla metoda lépe strukturovat hodiny a nejednat tak chaoticky.

*Informantka 1: „Vzhledem k tomu že začínám učit, jsem ráda, že jsem absolvovala kurs, protože mně to určilo řád ve výuce.“*

Informantka 5: „*O to víc podstrkuji, déle setrvávám u řešení, které žákům nabídnu, nepracuji tak chaoticky.*“

Přestože informantky tvrdí, že elementární prvky instrumentálního obohacování (jako například propojování učiva s běžným životem, poskytování většího množství času, sestavování strategií řešení úkolů atd.) byly přítomné v jejich vyučování už před kurzem, přiznávají, že ne v takové míře a ne zcela vědomě.

Informantka 1: „*Určitě když vykládám látku, snažím se to propojovat s tím, co děti znají, s tím, co jsme brali, to je samozřejmé, to jsem dělala i předtím.*“

Informantka 2: „*Myslím si, že spoustu věcí, které nám nabízí metoda, nebo i ten přístup, zprostředkované učení, že jsem učila už dlouho.*“

Informantka 5: „*Snažím se zprostředkovávat i v hodině, je to častější a záměrné, uvědomované, předtím jsem to taky dělala, ale asi méně.*“

Specificky začlenila metodu instrumentálního obohacování informantka 4, která pracuje v pedagogicko-psychologické poradně jako speciální pedagog. Tvrdí, že ji v práci ovlivnila jak metoda instrumentálního obohacování, tak seminář o dynamickém testování, jehož prvky začala aplikovat do své práce. Při diagnostice, kromě běžných psychodiagnostických metod zařadila i prvky dynamického testování, protože zjistila, že se ve výsledku ukazují mnohem větší možnosti dítěte, než jaké by zjistila užitím pouhých psychometrických testů. Zařazením zprostředkování do diagnostiky zjistila kromě většího potenciálu dětí i kde je příčina jejich problémů. Díky tomu, mohla doporučit efektivnější nápravu: „*(...) když jsem s dětmi tu diagnostiku dělala a zařadila jsem tam prvky dynamického vyšetření, tak jsem najednou zjišťovala, že dítě, které bych dřív běžně otestovala statickou testovou metodou, by ten výsledek byl mnohem horší než pokud se mu tam poskytlo to zprostředkování. (...) Nemůžu to nijak interpretovat, protože na to nejsou tvořené testy, ale využívám to potom při rozhovoru s rodičem pro doporučení jak pracovat s dítětem. Tam se mi ukáže, v které té fázi má dítě problém, jestli má problém přímo při zpracování podnětu nebo jestli si to nedokáže rozanalyzovat, potom pro tu práci s dítětem třeba domácím prostředím sem teď schopná rodičům už podat mnohem víc informací, o tom, co by to dítě potřebovalo, aby bylo ve škole úspěšnější a jakým způsobem se s dítětem doma učit.*“

## Profesní vnímání v širším kontextu

U informantky 2 došlo při kurzu k zamyšlení nad vlastní profesí, po absolvování metody se rozptýlily její pochybnosti a nejistota: „Přehodnocovala jsem, jestli chci dělat ředitelku, nebo jestli chci učit. To bylo to hlavní. Myslím si, že spoustu věcí, které nám nabízí metoda, nebo i ten přístup, zprostředkované učení, že jsem učila už dlouho. Mám pověst dobré učitelky. Tak. Snažím se nejdřív myslet na ty děti. Že jo. To není samochvála. Myslím si, že jsem lepší učitelka než ředitelka. Pochybovala jsem o nějakých věcech před FIE, ale v té době jsem si tyto věci uvědomila, sedly si, ty věci dopadly, kam měly. Z toho chaosu, který jsem měla v sobě, jsem si našla takový ten směr. Nemůžu to paušalizovat, není to všelék, ale prostředek změny. Učitelství mi bylo dáno. Já původně nechtěla být učitel, tak se to přihodilo, ale bylo to tak správně, měla jsem pochybnosti, chtěla jsem odejít a zkusit něco jiného, ale ne.“ Uvědomila si, že je lepší učitelka než ředitelka. Na druhou stranu je v pozici, ze které může něco změnit. Při kurzu se zamýšlela obecně nad učitelským povoláním v širším kontextu – na společenské rovině. Zamýšlela se nad učitelstvím, jeho úlohou ve společnosti, nad způsobem, jakým se působí na děti, nad přístupem některých kolegů k žákům. Zpochybňovala jeho reálnou podobu v Čechách: „Lektorka říkala, že v některých státech se učí FIE jako předmět, to jedna věc. Dá se to příkazem, ne všichni to pochopí, ne všichni to budou dělat správně. Děti zahrnujeme často balastem a množstvím informací, a že nejdeme po té podstatě, chtěla bych tam to zprostředkované učení. Míň informací, ale víc do hloubky a aplikaci potom na té kostře aplikovat, nabalovat ty další věci. Ale opravdu zbytečně zahlcujeme ty děti. A předkládáme jim to, když oni by na to vlastně měly přijít. Jsme u toho školství zase, jak je školství špatně placené, třídy jsou přeplněné, ale to je koncepce, kterou nevymyslíme a neovlivníme. (...) Prožila jsem několik zásadních momentů, potřebovali by to prožít všichni učitelé. Cítím potřebu změny celého systému vzdělávání, úpravu, revizi ŠVP. (...) uvědomila jsem si, že i na učení ve škole může mít učitel jiný pohled, na to své zaměstnání a ne vždy to může být dobrý úhel. Jak se říká, každý soudí druhý podle sebe, podle svého přístupu. Některé věci se mi tam objevily tak, že někteří jenom přijdou, odučí a odejdou, vůbec si tu profesi nebudou připouštět, protože, jak se říká, že učitelství je poslání, ale já jsem se vždy bránila tomu, ale myslím si, že to je pravda, protože, když to člověk nedělá s láskou, tak ta práce nevede nikam. Víme, že dobrý dějepisář, když učí se zaujetím, tak děti maj

*rády dějepis. Když je někdo, kdo má rád jinej předmět a učí to se zaujetím, s myšlenkou, že to chceme předat těm dětem, můžu házet dějepisný letopočty, můžu se tím vyžívat, ale když se to nedotkne těch dětí, tak se jich to nedotkne. Myslet nejdřív na ty děti. A to je ten úhel pohledu jak a teď je potřeba, jak ho přenést na ty kolegy.“*

Informantka 4 na kurzu přemýšlela nad nedostatky statistických testovacích metod, jejichž výsledky zásadně ovlivňují budoucnost dětí: *„Takže se mě tam dotklo to zvažování, co my testovacími metodami zjišťujeme a jak to potom interpretujeme. Ale ty testy jsou nastavené na to statické vyšetřování. O tom, co těmi statickými testovými metodami zjišťujeme a jak z toho vychází naše doporučení.“*

### **Uspokojení z práce s metodou**

Informantky se pustily do práce s metodou s velkou motivací a vírou v její účinnost. Po dvou měsících, když jsem všechny navštívila, potvrdily, že je práce uspokojuje, ba jsou přímo nadšené. Velkou motivací jsou pro informantky výsledky práce s dětmi. Již po dvou měsících pozorují u dětí větší či menší změnu. Jsou překvapené jejich reakcemi při hodinách instrumentálního obohacování. Tvrdí, že při lekcích měly možnost poznat děti z jiné stránky, která se nemá možnost projevit při práci v hodině nebo při diagnostice. Při hodinách instrumentálního obohacování mají možnost zaměřit se individuálně na každé dítě, jejich přístup k dětem je mnohem osobnější. Získávají tak mnohem větší náhled do jejich osobního života. Informantky přínos metody nereflektují pouze u žáků, ale i u sebe.

Informantka 1: *„V práci s Tondou mám radost, když vidím základní krůček, který jsme společně udělali od té doby, co spolu pracujeme, to mi dobíjí baterky. I když třídní učitelka zlepšení nevidí, ani rodiče, já si myslím, že to půjde.“*

Informantka 2: *„Hodina strašně utíká a já tvrdím, že speciálně u těch třech kluků a Mirka a já z toho vycházím, jako když dostávám dárek. Obohacování je vzájemné. (...) Já se těším na každou hodinu. S těmi šestáky to je velice obtížná práce, tam to takový balzám není, ale kluci tvrdí taky, že se zlepšili v zeměpise, v matematice, tak doufám, že si výsledky podrží. Pak jsem se ptala velkých kluků, co písemky. Ten nejstarší říká, že k nim přistupuje úplně jinak k těm testům a ten druhák mi řekl, že „taky, si to nejdřív přečtu, udělám, co vím, pak se vrátím k tomu, s čím jsem si nebyl jistý, ale nestresuje mě to“. Takže dobrý.“*

Informantka 3: „*Mě to přineslo hodně radosti, některé ty lekce, s jakým zaujetím pracovaly, jak se otevřely, a jak u dětí, které jsou problémové ve škole, jak fungovala ta komunikace a jak ta přemostění jim naskakovala. A většinou to bylo u dětí, které mají problém a velkej problém, tak nad tím jsem byla úplně úžasná, protože jsem je z téhle stránky neznala. Žáci nabývají sebevědomí, takže se to v příštím roce odrazí i do toho vyučování.*“

Informantka 4: „*U chlapce jsem zažila pocit, který on si zažil, takový to „já už vím, já chci dál“ a taková ta motivovanost že dokáže zvládnout těžší úkol, kdežto u té dívenky, ona je strašně impulzivní, rychlá, jak nemá ty návyky, je u ní vysoká chybovost, musíme se vracet a opravovat si. I když tam to tlumení impulzivity se u ní začíná objevovat. Je zajímavé, že každé to dítě na to reaguje úplně jinak.*“

Významný osobní přínos má metoda pro informantku 6. Metodu vnímá jako východisko ze složité situace, ve které se nachází: „*Pro mě je to nové objevení, nechci říct úplně smysl života, ale hrozně mě to uklidnilo a dalo víru v budoucnost. Já nemám těžký život, já mám lehký život, ale ten můj syn má těžký život, tak dalo mi to víru, že mu můžu pomoci. Jako bych byla na slepé cestě, jako bych volala pořád o pomoc a nikdo mi nedokázal pomoci. Mám víru v to, že s Feuersteinem to zvládnem, bez něho asi ne nebo hůř nebo déle. (...) Já i vidím výsledky, děláme to 2 měsíce a já prostě vidím, že daleko líp reaguje a přemýšlí, jo, fakt je to takový dobrý. Bylo hrozně krásný, že on nad něčím zvítězil, udělal to sám, že jsem ho ani nevedla. Jsem nad ním jenom seděla, říkám „dobrý Honzíčku“ nijak jsem mu nic neříkala on přemýšlel, teď udělal pravý úhel, dodělal ten trojúhelník a zavolal (...) „Feuersteine, mám to!“*“



## Pochybnosti

Přestože většina informantek reflektuje nadšení z práce s metodou, u dvou informantek se kromě nadšení objevily i pochybnosti, zda jsou dostatečně kompetentní. Tvrdí, že neví, zda je výtěžnost metody v jejich podání dostatečná a zda pracují s metodou správně. Zdůrazňují potřebu stále se v metodě zdokonalovat, aby pro děti byla práce s metodou co nejvíc přínosná.

Informantka 4: „Trocha obavy z toho, zda jsem dostatečně kompetentní, zda budu schopná naplňovat potřeby skupiny. Především u dospělých klientů. (...) Polovinu lekcí jsem měla obavy, jestli je moje kompetence dostatečná, jestli to dělám dobře, musela jsem se po každé lekci zamýšlet nad tím, co bych mohla příště udělat lepší, abych z toho měla lepší pocit. A zase byly lekce, ze kterých jsem měla dobrý pocit, jo fajn, teďka je vidět, že to těm dětem hodně dalo a že se posunuly, pořád ale ve mně přetrvává pocit vnitřní nejistoty. (...) Můj vnitřní pocit je ten, že zatím jsem schopná těm dětem z toho, co ta metoda nabízí poskytnout strašně málo. Je to otázka toho, jak se s tím budu víc seznamovat a jak se budu v tom zdokonalovat. (...) Když pro to udělám maximum, co jsme teď v té dané chvíli pro to schopná udělat, nemůžu si vyčítat, že bych to dělala špatně. Teď jsem schopna s tím pracovat takhle a takhle, jsem si vědoma, že to není vrchol, ale nebudu se blokovat tím, že nejsem momentálně schopná, pokud to samozřejmě neodfláknou. Mám před sebou cestu hodně velkého učení, nabyla jsem pocit jistoty v tom, i když to nedělám stoprocentně, aspoň trošku klientovi pomůžu a rozhodně mu neublížím.“

Informantka 5: „Jak to neumím, tak jsem tam křečovitě cpala přemostění, až násilně. (...) Při práci se kluk rozhovoří, já ho musím vracet k tématu, to je pro mě náročné, mám nutkání napovědět mu, jak to bude, dám mu nápovědu, s tím hodně bojuju. Jsem netrpělivá, když se rozpovídá, nevím, jestli ho mám nechat mluvit i když to není k tématu.“

## Tematizace kritérií zkušenosti zprostředkovaného učení

Informantky tematizují kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení přímo i nepřímo. Jedná se o *zprostředkování pocitu kompetence*, *zprostředkování náročnosti*, *zprostředkování vzájemnosti*, *zprostředkování kontroly chování* nebo *zprostředkování*

*individuálních rozdílů*. Některé dokazují přítomnost kritérií zprostředkovaného učení na příkladech z praxe, některé samy na sobě zažíváním zkušenosti zprostředkovaného učení na kurzu. U žáků například reflektují schopnost řešit postupně náročnější úkoly v instrumentech a narůstání jejich kompetence. Díky tomu reflektují nárůst sebevědomí žáků a vzrůstající odhodlání řešit i složitější úkoly. Tvrdí, že u žáků pozorují snižování obavy z neúspěchu (*zprostředkování pocitu kompetence, zprostředkování náročnosti*): „*Postupná práce mi přijde jako dobrá, určitě to plní premisu, kterou pan Feuerstein uvádí, zvyšování pocitu kompetence k překonání těžších úkolů. To jsem si zažila sama na sobě. Kdyby mi někdo ukázal tu stránku 12, 13, kde už jsou ty prostorové tvary, tak bez toho prožitku zprostředkování předcházejícího, bych to nebyla schopná udělat. Na Martinovi jsem viděla, samozřejmě na těch jednodušších příkladech, ale u něho se to už nastartovalo taky, ta potřeba zvládnout něco dalšího. Ted' mě napadá, že to odpovídá přesně toho jednoho zprostředkování, jak je to hledání optimistických cest do budoucna a překonávání těch problémů. Brát problém jako výzvu.*“ (Informantka 4).

Jiné se snaží žáky usměrňovat, aby byli ohleduplní k tempu ostatních spolužáků a tím ujistit ostatní, že mohou pracovat v klidu a vlastním tempem (*zprostředkování kontroly chování, individuálních rozdílů*).

Informantka 2: „*Šestákům jsem ukazovala, o co půjde a někdo se zeptal „A tu stránku musíme stihnout za hodinu?“ „Ale ne Klárko, tady si přečti to motto<sup>8</sup>“ a ona ho přečetla a řekla „tak jo“. To si myslím, že je taky strašně důležitý, že je nic nestresuje. (...) Nebo vzájemná tolerance k tempu. Jeden kluk z dvojčat, se s tím lopotil a nějak to udělal. Pustil tužku a „mam“. „Mě to nezajímá, tady ostatní akorát stresuješ, musíš si to nechat pro sebe, tady máš otázku na tabuli, tak se nad tím zamysli, takhle ostatním ubližuješ“. Ještě to řekl jednou a pak už to neříkal.*“

Informantka 3: „*Snažila jsem se převést na ty nejisté děti klid, vnuknout jim myšlenku „že máš čas, rozmysli si to, uklidni se, v klidu pracuj“.*“

Některé informantky na sobě pozorují, že jsou schopné přijímat odlišný pohled ostatních lidí (*tematizují zprostředkování individuálních rozdílů*).

---

<sup>8</sup> „Nechte mě chvíli, já si to rozmyslím.“

Informantka 3: „Pod vlivem reakce o doplňku z kurzu jsem o tom uvažovala, že pohled na věc může být takový a takový, oba můžou mít pravdu, ani jeden nemusí být špatný ani jeden nemusí mít pravdu.“

Informantka 6: „Pro každého je správně něco jiného. Já kdybych to nakreslila takhle velký, tak to pro mě správný není. A kdyby to nakreslil profesor Feuerstein, tak by mu to taky všichni opravili. Ale tomu Markovi to nikdo neopraví, protože tak je to pro něj správně a pro mě nebylo správně, protože jsem věděla, že pro tu kamarádku by to nebylo správně. Obrazce v instrumentu nebyly symetrické, pro někoho je správně něco, co pro druhého správné není. Co je správné, je značně subjektivní. Každý by měl dodržovat hranice někoho druhého.“

Informantka 4 tvrdí, že přijala kritérium zprostředkování vzájemnosti: „Je to náročné na čas a na přípravu, nemohou se objevit pocity jako „nechce se mi do toho“. Po tak krátké době nemůžu říct. Ale váže se na práci s dětmi určitá zodpovědnost, nemůžu skončit v polovině práce, mě už se nechce dál. A ještě při posílení toho vědomí že je strašně důležitý to zprostředkování vzájemnosti! Když jsem si před kurzem četla z Lebeera, tak jsem tomu až tak nerozuměla, ale po tom kurzu se mi to začalo rozkrývat ty cíle Feuersteina, člověk si pod tím uměl něco konkrétního představit.“

Některé informantky tvrdí, že je pro děti nejsložitější přemostování. Informantky reflektují, že musí být stále aktivní, děti samy přemostění vymyslet nedokážou a mají problém i s pojmenováním jevů v úkolech, které jsou v instrumentech (zprostředkování transcendence).

Informantka 2: „Problém s přemostěním, aby to děti pochopily – já říkám „je to most do života, zamysli se nad tím, kde by to mohlo být v běžném životě“. A ti šestáci vždycky jako první říkají, že škola. „A tak mi řekni kde ve škole?“ a mají někdy problém to pojmenovat.“

Informantka 4: „Ale zatím co mám zkušenost s těma svýma dětma, tak mám pocit, že do toho ještě tak moc nevnášejí, hodně do toho musím dávat já.“

## **Příprava lekcí**

Pro práci s metodou instrumentálního obohacování je důležité strukturovat lekci tak, aby byl rozvoj procesu myšlení co nejefektivnější. Podstatné je, aby byla v hodině

obsažena kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení. Tři nejdůležitější kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení tak určují strukturu hodiny, která vypadá přibližně takto:

představení tématu – uvedení úkolu v instrumentu – samostatná práce – diskuze  
o strategii – zobecnění – přemostění – shrnutí

Pokud se zprostředkovatel drží tohoto schématu, dítě si lépe zvnitřní osvojené zásady, které byly předmětem hodiny a dochází k rozvoji metakognice. (Lebeer, 2006) Z uvedeného vyplývá, že příprava lekcí instrumentálního obohacování je nezbytná. Informantky uvádí, že je pro ně náročná a dlouhá. Musí totiž dopředu vymýšlet příklady přemostění (zobecněných principů vyplývajících z úkolů), aby děti povzbudily k přemýšlení nad dalším přemostěním. Mají totiž zkušenost, že je mnohdy žádná přemostění nenapadají. Příprava na hodiny a následné psaní zpráv z hodin zabírají informantkám mnoho času a stojí je velké množství energie.

Informantka 3: *„Dlouhá, ze začátku ty první povídací hodiny o logu a mottu, to jsem si psala hodně podrobně, tomu jsem věnovala několik hodin. Samozřejmě to budu využívat dál, takže to nebyla zbytečná práce. Práce nad uspořádáním bodů už jsem si tak dopodrobna nerozepisovala. Přesto mám samozřejmě na každou hodinu přípravu.“*

Informantka 4: *„Musím se jednak hodně kvalitně připravovat na každou lekci, to se musím přiznat. Po každé lekci když odcházím, se mi to přehrává v hlavě a co příště a napadají mě myšlenky na přemostění do příští lekce. Mám to hodně v hlavě, není to tak, že dneska máme lekci od – do, ale i mimo ty dny, kdy se s dětmi setkávám, to mám v hlavě, myslím na to hodně. (...) Od září budu mít každý den 2 děti, to pro mě znamená, že na každé budu muset psát zprávy, takže budu zůstat déle v práci a dopisovat.“*

## 8. Kvalitativní analýza dat z pozorování

V následujícím textu bych chtěla pokračovat analýzou dat získaných pozorováním, která proběhla půl roku po rozhovorech. Budu se snažit shrnout získaná data a popsat, v čem se hodiny Feuersteinova instrumentálního obohacování informantek shodují a v čem se liší. Hodiny všech informantek byly volně uspořádané podle výše uvedené typické struktury hodiny (kapitola 7.3 Příprava lekce). Každá hodina měla jiný, osobitý charakter, který byl vlastní každé informantce. Jednotlivá kritéria zprostředkování byla přítomna v různé míře. Je nutné podotknout, že tři univerzální kritéria zprostředkování byla přítomna ve všech hodinách, kterých jsem se zúčastnila.

Nyní bych ráda shrnula způsob vedení hodin, ve kterém se informantky shodovaly. **Na začátku** každé hodiny se informantky tázaly žáků na přemostění nebo na téma z minulé hodiny. V návaznosti na minulou hodinu bylo představeno zadání úkolu aktuální hodiny porovnávané s minulým úkolem. Bylo podrobně rozebráno zadání a strategie řešení úkolu. Informantky vedly přípravnou fázi (zadání úkolu a stanovení strategie řešení úkolu) formou dialogu, aby se ujistily, že žáci vědí, co mají dělat.

**Při samostatné práci** informantky pozorovaly žáky, jak pracují. Většina z nich žákům připomínala, že mají dostatek času, aby pracovali v klidu, aby přemýšleli o vlastnostech obrazců, které hledají a nezapomněli si zkontrolovat vyřešený úkol. Když některé informantky viděly, že si některý z žáků neví rady nebo hodně gumuje, poskytovaly jim zprostředkování individuálně. Na žádné hodině se nestalo, že by některé dítě práci nedokončilo nebo si nevědělo rady a zůstalo bez pomoci. Když některé z dětí skončilo dřív, informantky je vedly ke kontrole, případně jim daly podnět k jiné práci, aby se zabavily, než dokončí ostatní práci.

Po samostatné práci všechny informantky **vyvolaly diskuzi**. Týkala se použitých strategií k vyřešení úkolu, každý mohl říct, jak úkol vyřešil, pokud někdo vymyslel pomůcku, mohl ji sdílet s ostatními. Dalším tématem diskuze byla například úroveň obtížnosti práce. Následně informantky shrnuly hlavní témata diskuze a chvíli o nich mluvily v obecné rovině. Potom začaly žáky pobízet k **vymýšlení přemostění** hlavních témat, strategií řešení úkolů a principů vyplývajících z úkolů. Některé informantky na konci hodiny stihly ještě **shrnout práci** v aktuální hodině.

Ačkoli Lebeer (Lebeer, 2006) ve své publikaci doporučuje žáky motivovat k práci se zadanými úkoly na začátku hodiny. Všechny informantky autenticky o smyslu zadaných úkolů diskutovaly až po samostatné práci, aby žáci pochopili, co bylo smyslem jejich práce, jakou námahu museli vynaložit a k čemu jim byla práce prospěšná. Toto uspořádání volily nejspíš kvůli snadnějšímu navázání na přemostění principů.

Informantky se liší v přemostování principů v průběhu lekce. Přemostují v závislosti na aktuálně se vyskytující situaci v hodině. Některé přemostují situaci, která vznikla před započítím samostatné práce i potom, některé až po samostatné práci. Vždy záleželo na tom, kdy samy vycítily, že by situace měla být přemostěna.

Většina informantek se snažila upevnit dosavadní znalosti žáků a doplnit o nové znalosti a slovní zásobu. Ne vždy byl tento záměr vědomý a dostatečně zdůrazněný tak, aby byl žákům zřejmý.

V hodnocení způsobu zprostředkování je důležité podotknout, že informantky měly v hodinách rozdílné počty dětí. Některé jich měly kolem patnácti, některé pracovaly s jedním. Obojí sebou nese výhody i nevýhody. Například informantky, které pracovaly s jedním dítětem, mohly věnovat veškerou pozornost jen jemu. Proto bylo pro ně snadnější detekovat problém dítěte a podle toho zvolit způsob práce. Moly se zaměřit na speciální potřeby jednoho dítěte a nemusely v tomto ohledu dělat kompromisy. Zápornou stránkou individuální práce je to, že dítě je částečně ochuzeno o následnou diskuzi a různorodost názorů, které může zažít spíš jen při skupinové práci. V kolektivu se dítě učí prosazovat své názory, rozvíjet řečnické dovednosti. Má i možnost rozvíjet dovednosti, které mají sociální význam jako je empatie a altruismus nebo tolerance. Že je počet dětí podstatným kritériem, se projevilo v různorodosti přemostění, která od sebe odlišuje způsob práce jednotlivých informantek. Tato různorodost přemostění se projevila u větších skupin. Při individuální práci přemostění nebyla tak rozmanitá. Někdy tato přemostění měla ráz poučení, co by bylo dobré, aby dítě v budoucnu dělalo. To je samozřejmě také ovlivněno věkovými skupinami dětí, se kterými informantky pracovaly. Věk dětí je dalším kritériem, které odlišuje způsob práce informantek. Starší děti (15– 16 let) uvažovaly již na vyšší úrovni abstrakce, například přemostění byla abstraktnější i lépe diskutovaly. Mladší děti (7– 12 let) přemostěovaly víc konkrétně. K diskuzi dávaly většinou podnět informantky a žáci v pasivitě.

Na závěr analýzy dat bych chtěla upozornit na informantku, v jejichž hodinách chybělo uvedení úkolu, podrobnější rozebrání zadání a strategií úkolů (kritéria *zprostředkování záměru a vzájemnosti a zprostředkování smyslu*). Předpokládám, že když dodělávali stránku z minulé hodiny, bylo náležité rozebrání zadaného úkolu provedeno v minulé hodině. Informantka by nejspíše přesto měla být důkladnější v tom, aby si ověřila, zda si žáci úkoly (vlastnosti obrazců a všechny možné strategie řešení) pamatují.

Jak uvádím v kapitole 7.1 Užívání metody, informantka 5 v době pozorování s metodou nepracovala. Nemohla mi tedy nabídnout pozorování hodiny instrumentálního obohacování. Výpovědi o užívání metody při rozhovorech jsem tedy neměla možnost pozorováním ověřit.

## 9. Diskuze

V následujícím textu se pokusím na základě výsledků výzkumu odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si položila na začátku empirické části a porovnat je s výsledky *Somersetské evaluační studie Nigela Blagga* (Blagg, 1991) a s výsledky výzkumu *Ludmily Májové* (Májová, 2011).

**První výzkumná otázka** se týkala práce informantek s metodou. Na základě rozhovorů a pozorování jsem získala hlubší pohled na to, jak informantky metodu používají

S metodou pracují všechny, kromě informantky 5. Učitelky mají pro práci s metodou instrumentálního obohacování speciálně vyčleněné hodiny nabízené dětem s nejrůznějšími problémy ve škole. Speciální pedagožka začlenila zprostředkování do diagnostiky a má specificky vyčleněné hodiny pro práci s metodou. Informantka 6 pracuje pomocí metody se svým synem.

Způsob užívání metody v mém výzkumu se nedá s výzkumem Májové ani s výzkumem Blagga porovnat. Májové respondentky totiž s metodou ještě nepracovaly a respondenti Blagga aplikovali metodu přímo ve vyučování.

Pozorování potvrdila, že hodiny informantek byly strukturované, až na malé odlišnosti dle doporučeného uspořádání hodiny, které popisuje ve své publikaci Lebeer (Lebeer, 2006). Odlišné bylo pořadí některých částí hodiny (umístění *přemostění* a *zprostředkování záměru* v hodině). Každá hodina měla jiný, osobitý charakter, vlastní každé informantce. Jednotlivá kritéria zprostředkování byla přítomna v různé míře. Ve všech hodinách však byla přítomna tři základní kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení.

Informantky jsou z práce s metodou nadšené. Velkou motivací jsou pro ně výsledky práce pozorované u dětí. To je pro ně zadostiučiněním a další motivací. Zároveň to podporuje jejich víru v účinnost této metody. Nadšení pro metodu jim neubírá ani delší příprava na hodiny. Přesto je práce s metodou přínosná pro jejich žáky i pro ně samotné. Podobně mluví i respondenti v Blaggovo výzkumu.

Až na informantky 4 a 5, které se ze začátku cítily v roli zprostředkovatele nejistě a měly obavy, zda budou pracovat s metodou správně, byla metoda instrumentálního obohacování přijata velmi pozitivně. Tyto obavy se objevily i u respondentů Blagga.



Uvědomovali si své nedostatky a potřebu soustavně se v metodě vzdělávat. Také věřili, že s větší praxí přijde i zlepšení.

Specificky pracuje s metodou informantka 4. Pracuje s malou skupinou matek předškolních dětí. Kromě běžné práce s úkoly v instrumentech učí matky rozvíjet kognitivní funkce svých dětí. Tématizuje při hodině třífázový myšlenkový proces a kognitivní funkce, které jsou ve fázích aktivní. Přemostňuje, jak se projevují tyto kognitivní funkce nebo jejich deficity u dítěte. Tímto způsobem, zážitkem i teoretickým vstupem, učí matky jednat zprostředkovaně se svými dětmi. Učí matky, aby byly schopné porozumět potížím svých dětí a vhodně přispívat k jejich nápravě. Informantka tímto způsobem podporuje vznik modifikujícího prostředí, na které klade Feuerstein důraz (Pokorná, 2001; rozhovor s informantkou 4 z 2. 12. 2013).

**Druhá výzkumná otázka** se týkala vlivu na samotné informantky. Informantky potvrzují, že došlo ke změně, ačkoli nejsou schopné identifikovat, zda tato změna byla vyvolána absolvováním kurzu. Změnu vnímají v následujících oblastech: **v toleranci k názorům druhých, životní pohodě a optimismu, plánování vlastního času, řešení náročných situací**, které život přináší a v neposlední řadě **v získávání zdravého sebevědomí**. Tyto výsledky také nemohu porovnat s výsledky výzkumu Májové, protože se zaměřovala spíše na změnu ve způsobu práce respondentek.

Z Feuersteinova přístupu a z jeho teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti vyplývá, že člověk, jeho chování a prožívání je sociokulturně podmíněno. Informantky mají větší zájem o své okolí. Zamýšlí se nad způsobem myšlení ostatních lidí, nad jejich životními podmínkami, nad situacemi které podmiňují jejich chování. Primárně nepřipisují jejich chování v určitých situacích jejich záměru, ani je nepřisuzují jen trvalým osobnostním rysům (Výrost, Slaměník, 2008). Ve výpovědích informantek je tato změna označována jako „hlubší vnímání“. Zároveň byly ovlivněny kritérii zprostředkování, v tomto případě se jedná o *zprostředkování sdílení a individuálních rozdílů*. To se projevuje v jejich větší toleranci k názorům druhých lidí. Informantka 5 popírá, že by změnila přístup k druhým lidem, tolerantní a vnímavá byla vždy.

Další změnu, kterou informantky vnímají, je změna ve způsobu řešení problémů. Řeší problémy konstruktivně plánováním strategie. Tím pádem se lépe orientují v situaci, protože je pro ně přehlednější. Informantky začaly problémy vnímat

optimisticky jako výzvu. V souladu s kritériem *zprostředkování kontroly vlastního chování* se jim podařilo dosáhnout klidu při zvládnání náročných a chaotických situací.

Informantky pocítují vlivem metody větší sebejistotu. Kurz na informantky díky své formě působil sebezkušenostně. Sebezkušenost získaly díky tomu, že byly lektorkou pobízeny, aby verbalizovaly své prožitky z řešení úkolů v instrumentech a při jejich přemostování do běžného života, přičemž mnohé z informantek přemostovaly právě do svého soukromého života a do oblasti mezilidských vztahů. Atmosféra kurzu byla oproštěna od hodnotícího myšlení. Naopak byly podporovány odlišné názory a přijímány odlišné způsoby myšlení účastníků. Některé informantky reflektují, že měly možnost zamyslet se samy nad sebou, uvědomit si své schopnosti, vlastnosti, nedostatky i obavy. Mohly v diskuzi konfrontovat své názory s ostatními účastníky, sdílet své pochybnosti, případně si vyslechnout odlišné názory. Tyto zkušenosti měly pozitivní vliv na jejich sebehodnocení a sebedůvěru. Shodují se tak s respondenty z Blaggova výzkumu, kteří tvrdí, že poznáním Feuersteinova životního postoje k modifikovatelnosti kognitivních funkcí, byli donuceni zamyslet se nad svými názory, postoji a chováním. Vlivem metody se cítí být jistější ve svých pedagogických schopnostech a přistupují ke své roli učitele mnohem pozitivněji. Oproti Blaggovu výzkumu se v mém výzkumu neprokázalo, že by informantky přistupovaly ke své profesní roli negativně.

**Třetí výzkumná otázka** se týkala vlivu metody na způsob práce informantek. Informantky hodnotí, že je kritéria zprostředkování a cíle instrumentálního obohacování ovlivnily nejvýrazněji právě v jejich práci. Dvě informantky byly dokonce vlivem kurzu donuceny **zamyslet se nad svojí profesí**. To se týká informantky 2, která se vyjadřovala skepticky k současnému školství a přehlcování dětí informacemi, a k informantce 4. Ta začala pochybovat o běžných diagnostických testech, které jsou podle ní zkreslující. Všechny informantky se shodují, že začaly **začleňovat elementární prvky zprostředkování do své práce**. Můj výzkumný vzorek je různorodý z hlediska povolání informantek. Připomínám, že tři informantky jsou učitelky, dvě speciální pedagožky a jedna informantka absolvovala kurz z osobních důvodů. Jde o informantku 6, která pracuje s metodou hlavně doma. Přesto pozoruje malou změnu i ve své práci. Nejedná tak chaoticky, metoda jí vnesla do práce řád. Jedna ze speciálních pedagožek (informantka 5), která je zároveň učitelka, začlenila prvky zprostředkování především do své práce učitelky.

**Učitelky** začaly být **vnímavější ke svým žákům**. Všímají si způsobu, jakým přemýšlí. Dávají jim více času na přemýšlení. Začínají hledat podstatu potíží, které děti ve škole mají. Mají větší přehled o tom, zda žáci probírané látce rozumí. Výrazně byla metodou ovlivněna jejich **komunikace s dětmi**. Do vyučování byly zakomponovány otevřené otázky a diskuze. Díky tomu se proměnil jejich vztah k žákům, který je nyní mnohem osobněji. Metoda měla vliv na **podobu vyučování**. Informantky si začaly lépe strukturovat vlastní hodiny. Při výkladu látky kladou mnohem větší důraz na zdůraznění vzájemných vztahů probíraného učiva. Žáci mají na vyhotovení práce více času. Informantka 1, která začíná učit, tvrdí, že jí metoda pomohla dát svým hodinám řád. Informantky si potvrdily **správnost svých pedagogických postupů**. Tvrdí, že některé prvky zprostředkování se vyskytovaly v jejich práci ještě před kurzem, ale v menší míře. Jednalo se především o propojování učiva s běžným životem, o vytváření strategií řešení úkolu, poskytování většího množství času a o důraz na kontrolu.

**Speciální pedagožky** změnilly hlavně způsob **komunikace s klienty**. Nyní kladou při konzultaci mnohem větší důraz na samostatné myšlení klientů pomocí otevřených otázek. Snaží se klienty povzbuzovat při práci, aby jim pomohly budovat *pocit kompetence*, tedy jeden z cílů instrumentálního obohacování. Informantka 4 začala zprostředkovávat při diagnostice. Nebyla ovlivněna pouze metodou instrumentálního obohacování, ale i seminářem dynamického testování. Začala do diagnostiky vkládat model dynamického testování. Před samotné testování zařadila přípravnou fázi, kdy klientovi zprostředkovala úkoly v testu. Následně zkoumala, zda bylo toto zprostředkování dítěti prospěšné. Podle informantky jí tento způsob ukazuje mnohem větší možnosti dítěte a dokáže snáze identifikovat jeho problém. Řídí se podle Feuersteinova třífázového myšlenkového procesu. Ten jí pomáhá zjistit, ve které fázi má dítě problém a tím dokáže rodičům doporučit efektivnější způsob nápravy problému.

Nalezla jsem společná témata, která se objevila jak ve výzkumech Blagga a Májové, tak v mém výzkumu. Jedná se o změnu způsobu komunikace s žáky a změnu v přístupu k nim. Všichni účastníci výzkumu zakomponovali do vyučování otevřené otázky a diskuze. Díky tomu získali mnohem osobnější a vstřícnější vztah k dětem. Děti je překvapily svými schopnostmi, o kterých účastníci výzkumu nevěděli. Pokládáním otevřených otázek vedli žáky k přemýšlení, na které jim dávají i více času. Účastníci

všech výzkumů se zaměřují na děti, aby porozuměly výuce, a hledají podstatu případných školních potíží.

Informantky se v mém výzkumu shodují s respondentkami Májové v tom, že si potvrdily své dosavadní pedagogické postupy. Obě skupiny tvrdí, že některé prvky zprostředkování se v jejich hodinách již vyskytovaly. U mých informantek méně a ne zcela vědomě, u respondentek Májové vědomě a částečně intuitivně.

Problematickým tématem ve výzkumech Blagga a Májové je přemostění. V Blaggově výzkumu se přemostění stalo spíš zdrojem negativních pocitů a respondenti měli problém adekvátně přemost'ovat, ať už do jiných předmětů kurikula, nebo do praktického života. Respondentky Májové přemost'ování naopak uváděly jako běžnou součást svého vyučování, jako samozřejmost a nutnost. Tvrzení respondentek Májové se ale s respondenty Blagga a s mými informantkami nedají porovnat. Respondentky Májové neměly s metodou v praxi ještě zkušenost. Informantky v mém výzkumu s přemost'ováním problém nemají. Komplikaci ovšem vidí v tom, že žáky přemostění nenapadají a jsou v tomto ohledu odkázáni na vedení a pobídky informantek.

## 10. Závěr

Původním záměrem mého výzkumu bylo popsat působení kurzu Feuersteinova instrumentálního obohacování na jeho absolventy. Aby tento záměr mohl být naplněn, popsala jsem v první části práce teoretická východiska metody instrumentálního obohacování. Instrumentální obohacování je součástí složitého systému, který zastřešuje teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti, jejímž výchozím principem je zkušenost zprostředkovaného učení. Obě východiska byla podrobně popsána, stejně tak kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení, jejichž osvojení je klíčové pro používání metody v praxi. Podrobně jsem se zabývala i průběhem kurzu instrumentálního obohacování, který je veden formou prožitku, čímž usnadňuje účastníkům kurzu pochopení a přijetí teoretických východisek metody.

Ukázalo se, že přijetí Feuersteinova životního postoje k modifikovatelnosti každého člověka je pro práci každého zprostředkovatele základním požadavkem. Výsledky výzkumu toto potvrzují. Na základě rozhovorů a pozorování jsem popsala změny, které informantky od absolvování kurzu pozorují. Jsou to změny, které pociťují samy na sobě a změny ve způsobu práce. Přijaly metodu instrumentálního obohacování jako součást svého přístupu životu. To znamená způsob, kterým přistupují k sobě, k ostatním i ke své práci. Práce s metodou je pro ně uspokojující a smysluplná.

Nemohu říct, že měla metoda na všechny informantky stejný vliv. Některé reflektovaly změnu intenzivněji, některé méně, výpovědi informantek byly subjektivní. Můžu ovšem s jistotou potvrdit, že prostřednictvím zkušenosti zprostředkovaného učení, kterou prožily na kurzu, mohly minimálně zase o něco víc poznat samy sebe, své schopnosti, nedostatky a dokázaly si pojmenovat své obavy.

Přestože nelze výsledky výzkumu plošně vztáhnout na všechny zprostředkovatele, kteří prošli kurzem instrumentálního obohacování, svou prací jsem se pokusila přispět, vedle prezentovaných výzkumů Blagga a Májové, ke snaze dokázat, že metoda instrumentálního obohacování na absolventy kurzu vliv má.

## 11. Seznam použité literatury

- Blagg, N. (1991). *Can we teach intelligence?*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Rand, Y., & Falik, L. (2006). *The Feuerstein's Instrumental Enrichment Program: Creating and Enhancing Cognitive Modifiability*. Jerusalem: ICELP Publication.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., & Falik, L. (2010). *Beyond smarter : mediated learning and the brain's capacity for chase*. New York: Teachers College Press.
- Havlík, R., Kořa, J., Spilková, V., Štech, S., Švecová, J., Tichá, M. (1998). *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF Uk.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: a Sociocultural Approach to Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lebeer, J. (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Málková, G. (2008). *Umění zprostředkovaného učení*. Togga: Praha.
- Málková, G. (2009). *Zkušenost zprostředkovaného učení*. Portál: Praha.
- Májová, L. (2011). *Feuersteinův program Instrumentálního obohacování očima učitelů prvního stupně ZŠ*. Disertační práce. Praha: PedF UK.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Pokorná, V. (2001). *Reuven Feuerstein a jeho metoda Instrumentálního obohacování*. Speciální pedagogika., 11, 1, s. 4-15.

Pokorná, V. (2006). *Inkluzivní a kognitivní edukace. Sborník přednášek*. Praha: PedF UK.

Váňová, E. (2008). *Programy rozvoje osobnosti*. Převzato z <http://www.ucime-se-ucit.cz/>.

Vygotskij, L. S (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Výbor z díla uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil J. Průcha. Praha: Portál.

Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.