Univerzita Karlova

Filosofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce

Bc. Filip Šinkner

Zkušenost zprostředkovaného učení v interakcích rodičů a dětí

Mediation learning experience within parents - children interactions

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

Praha 2019

Děkuji PhDr. Lence Krejčové, Ph.D., vedoucí této práce, za laskavý a podpůrný přístup. Díky jejímu odbornému přehledu v této problematice jsem mohl lépe proniknout do zvoleného tématu a získat k němu materiály, které by mi jinak zůstaly skryty.

Děkuji PhDr. Vardě Sobelman-Rosenthal, u které jsem měl tu čest absolvovat výcvik v přístupu MISC, za její odborné vedení i za možnost nahlédnout do izraelské kultury a lépe tak pochopit kořeny, ze kterých tato práce teoreticky vychází.

Děkuji DYS-centru® Praha z. ú. a Autorizovanému tréninkovému centru metod prof. Feuersteina, z.ú., díky kterým jsem mohl sbírat data za účasti frekventantů jejich kurzů.

Děkuji všem, kteří mi povolili využít videozáznamy interakce se svými dětmi v rámci výcviku i samotného provedení praktické části této diplomové práce.

Děkuji Elišce, která neúnavně poslouchala mé stížnosti na strasti, spojené s psaním této diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 8. 4. 2019

…….

Filip Šinkner

Abstrakt:

Předkládaná diplomová práce představuje návrh nástroje, který by sloužil k analýze zkušenosti zprostředkovaného učení (Mediated learning experience – „MLE“) v interakcích rodičů a dětí v mladším školním věku. První kapitola se věnuje historickým kořenům MLE a teoretickým konceptům, ze kterých Reuven Feuerstein, autor MLE, vycházel. Následné kapitoly práce se hlouběji zabývají jednotlivými parametry MLE a propojují je se současnými psychologickými poznatky z praxe. Pozornost je věnována i přístupu MISC, vytvořenému Pninou Klein, který prozatím v české odborné literatuře nebyl téměř vůbec popsán, ač vychází z MLE a v zahraničních výzkumech a intervencích je běžně využíván. Práce popisuje jeho strukturu a možnosti jeho využití. Závěrem teoretické části práce jsou popsány metody, založené na teorii zkušenosti zprostředkovaného učení, využívané v současné době v České republice. Jsou zmíněny rovněž metody využívané v současné době k analýze interakcí rodičů a dětí.

Výzkumný projekt práce se zaměřil na vytvoření návrhu konkrétní podoby nástroje Pozorované Interakce Zkušenosti Zprostředkovaného Učení (PIZZU). Ve spolupráci s pedagogy a psychology byl vytvořen po obsahové i grafické stránce. Součástí projektu vytvoření PIZZU bylo i první testování jeho reliability skrze shodu posuzovatelů. Výzkumného projektu se zúčastnilo 57 psychologů, pedagogů a speciálních pedagogů, kteří pozorovali interakce zkušenosti zprostředkovaného učení ve dvou videozáznamech vytvořených pro účely této práce. V práci se nepodařilo prokázat uspokojivou úroveň reliability metody PIZZU. Byly podány možné interpretace výsledků a prozkoumány možné cesty, jak s návrhem metody PIZZU pracovat v budoucnosti.

Klíčová slova:

Zkušenost zprostředkovaného učení, pozorování, shoda posuzovatelů, mladší školní věk, přístup MISC, Reuven Feuerstein, Pnina Klein

Abstract:

This thesis presents a draft of a diagnostic tool, intented to use to analyze mediated learning experience („MLE“) in the interactions of parents and school aged children. The first chapter deals with historical roots of MLE and theoretical concepts, which inspired Reuver Feuerstein, author of MLE. Next chapters of the thesis are giving insight to MLE parameters and connecting the parameters to the contemporary knowledge from psychological practice. The thesis is also focused on MISC approach, created by Pnina Klein, which hasn‘t been described yet in the czech psychological literature, even though it is based on MLE and it is commonly used in foreign research and interventional programmes. The thesis describes the structure of MLE and possibilities of it’s uses. At the end of the theoretical part of the thesis, methods, based on MLE theory, used in the Czech republic, are described. Contemporary methods of analyzing interactions of parents and children are also mentioned.

Research project of the thesis was focused on designing a draft of a specific form of a diagnostic tool Observed Interactions of Mediated Learning Experience (Pozorované Interakce Zkušenosti Zprostředkovaného Učení – „PIZZU“). It’s contents and graphic form was created in cooperation with pedagogues and psychologists. Creating PIZZU included the first testing of it’s reliability as interrater agreement. Research project was attended by 57 psychologists, pedagogues and special pedagogues, who were observing interactions of mediated learning experience in two videotapes, which were made to be used in this thesis. This thesis could not declare sufficient level of reliability of the PIZZU method. Possible interpretations of the results were presented. Possibilities of the future use of the PIZZU method were explored.

Keywords:

Mediated learning experience, observation, interrater agreement, school age, MISC approach, Reuven Feuerstein, Pnina Klein

Obsah

1. Úvod 9

2. Historické kořeny metody 10

2.1 Koncept potenciálu k učení 10

2.2 Sociokulturní teorie 10

2.3 Koncept „educability“ 11

2.4 Piagetova teorie kognitivního vývoje 11

3. Strukturální kognitivní modifikovatelnost 13

4. Zkušenost zprostředkovaného učení 15

4.1 Univerzální parametry Zkušenosti zprostředkovaného učení 16

4.1.1 Záměrnost a vzájemnost 16

4.1.2 Zprostředkování přesahu 16

4.1.3 Zprostředkování smyslu, významu 17

4.2 Situační parametry zkušenosti zprostředkovaného učení 17

4.2.1 Zprostředkování pocitu kompetence 17

4.2.2 Zprostředkování usměrnění a kontroly chování 18

4.2.3 Zprostředkování sdílení 18

4.2.4 Zprostředkování individuální a psychologické odlišnosti 19

4.2.5 Zprostředkování vyhledání, stanovení a dosažení cíle 19

4.2.6 Zprostředkování náročnosti 19

4.2.7 Zprostředkování vědomí, že člověk je měnící se entita 20

4.2.8 Zprostředkování vyhledávání optimistických alternativ 20

4.2.9 Zprostředkování pocitu sounáležitosti 21

4.2.10 Zprostředkování uvědomění 21

4.3 Využití parametrů zprostředkovaného učení ve vědecké praxi 21

5. Přístup MISC 22

5.1 Kulturní komponenty 22
5.2 Emoční komponenty 23
5.3 Kognitivní komponenty 23
5.3.1 Zaměření pozornosti (Focusing) 24
5.3.2 Emotivita a pojmenování (Affecting) 24
5.3.3 Rozšíření zkušenosti (Expanding) 25
5.3.4 Ocenění a podpora kompetence (Rewarding) 25
5.3.5 Úprava chování (Regulation of behavior) 25
6. OMI – Observing Mediational Interaction 27
6.1 Zkušenost zprostředkovaného učení v České republice 28
6.1.1 Instrumentální obohacování (Feuerstein's Instrumental Enrichment – FIE) 28
6.1.2 Dynamické vyšetření učebního potenciálu (Learining Propensity Assessment Device - LPAD) 29
6.1.3 Možné další využití MLE v České republice 30
7. Současné metody analýzy interakce rodičů a dětí 31
7.1 Dotazníkové metody 31
7.2 Observační metody 32
7.3 Návrh nové metody 33
8. Cíl výzkumného projektu 34
8.1 Výzkumné předpoklady 34
9. Výzkumné metody 36
9.1 PIZZU 36
9.1.1 Kategorie PIZZU 36
9.1.2 Grafická podoba PIZZU 38
9.1.3. Administrace PIZZU 38
9.1.4 Vyhodnocení 39

9.2 Videozáznam interakce rodičů a dětí 40
10. Výzkumný soubor 43
10.1 Demografické charakteristiky souboru 43
11. Průběh výzkumu 44
11.1 Statistická analýza dat 45
11.1.1 Videozáznam MD9 46
11.1.2 Videozáznam OS12 48
11.2 Interpretace výsledků vzhledem ke stanoveným předpokladům 49
12. Diskuze 52
13. Závěr 58
14. Zdroje 59
15. Přílohy 66
15.1 Příloha č.1 – grafická podoba PIZZU s příklady z praxe 66

1. Úvod

V dnešní době probíhají odborné i laické debaty o tom, jak by měl vypadat přístup rodičů k dětem. Na toto téma bylo sepsáno nesčetně publikací a mnoho z nich si protiřečí. Výchova a vzdělávání dětí naráží na nové výzvy. Zdá se, že vzhledem k rychlosti, s jakou si je běžný člověk schopen najít informace na internetu, ubývá na důležitosti memorování. Jako podstatnější se jeví přístupy, zaměřené na proces učení, zpracování informací a tvorbu strategií řešení problémů. Jedním z těchto přístupů, který mě oslovil, je teorie zkušenosti zprostředkovaného učení. Byla vyvinuta Reuvenem Feuersteinem a je založena na myšlence, že každého jedince lze vhodným zprostředkováním naučit efektivní kognitivní strategie a zaktivovat jej k tomu, aby byl schopen sám strategie tvořit a byl motivován k dalšímu získávání zkušeností (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2014). V České republice jsou v současné době odborníky z řad pedagogů, psychologů a speciálních pedagogů s úspěchem využívány diagnostické i intervenční metody, založené na Feuersteinově teorii zkušenosti zprostředkovaného učení.

Cílem teoretické části práce je podat přehled teorie zkušenosti zprostředkovaného učení, jejích historických kořenů, praktického využití v zahraničí i v České republice a nalezení souvislostí s dalšími psychologickými koncepty. Práce bude zaměřena zejména na koncept MISC, který v českém prostředí zatím není využíván, i když v zahraničí dosahuje přesvědčivých intervenčních úspěchů. Práce je určena především odborníkům z řad psychologů, pedagogů a speciálních pedagogů v poradenské praxi. V teoretické části práce jsou rozebírána i konkrétní doporučení, jak aplikovat teorii zkušenosti zprostředkovaného učení při komunikaci rodičů a dětí.

Cílem praktické části práce je prozkoumání možností vytvoření nového nástroje, sloužícího k analýze zkušenosti zprostředkovaného učení v interakci rodičů a dětí. Na základě tohoto nástroje by bylo možné podpořit existující strategie rodičů a poučit je o těch, které prozatím ve svých interakcích s dětmi nevyužívají. V tuto chvíli totiž s metodami, založenými na Feuersteinově teorii, pracují odborníci. Považuji za nevyužitou příležitost, že doposud neexistuje ucelený systém, který by mohl zprostředkovat rodičům vhodné strategie a předat jim kompetenci k tomu, aby svým dětem sami byli nejlepšími zprostředkovateli.

2. Historické kořeny metody

Již staří Řekové se zabývali učením. Já se ve své práci však přínosem starých Řeků zabývat nebudu, obrátím se na modernější zdroje. Popis učení jakožto procesu sociálního není v psychologii myšlenkou nikterak novou. Haywood (2012) tvrdí, že vývoj dynamické diagnostiky, kterou teorie zkušenosti zprostředkovaného učení rozvíjí, má své počátky dlouho před výzkumy Feuersteina i Tzuriela. Na následujících stránkách budou stručně zmíněny kořeny, ze kterých teorie zkušenosti zprostředkovaného učení („Mediated Learning Experience“, dále také MLE) vychází.

2.1 Koncept potenciálu k učení

Binet již před sto lety (1918) uvádí, že děti, navštěvující školu, mají **potenciál** k vyšším výkonům, než těm jaké odpovídají jejich skóru v testech. Mezi prvky, snižující jejich potenciál patří například nedostatky ve smyslovém vnímání, momentální desorientace, způsobená prostředím či změnami v životě, nebo vliv rodiny a její nesoučinnost při práci s dítětem. Právě pojem **potenciál** patří ke klíčovým ve světě zkušenosti zprostředkovaného učení.

Feuerstein, autor teorie zkušenosti zprostředkovaného učení, pracoval s dětmi uprchlíků v utečeneckých táborech v Maroku a jižní Francii. Běžně používané metody označovaly děti za retardované, Feuerstein však v jejich nedostatečných výsledcích viděl důsledek chybějícího zprostředkování (Lebeer & Parente, 2016). Metody, vycházející z MLE, jsou vytvořeny se záměrem odhalit a využít **potenciál** jedince.

2.2 Sociokulturní teorie

Prvky, ke kterým se odkazují Feuerstein i Tzuriel, můžeme najít i ve Vygotského sociokulturní teorii. Autor tvrdí (Vygotský, 2017), že proces učení probíhá na dvou úrovních – nejprve interakcí s ostatními, poté integrací do mentálních struktur jedince. Klíčovým pojmem Vygotského teorie je pak **zóna proximálního vývoje** čili oblasti, které jsou v procesu rozvoje a dítě je neumí vyřešit samo, ale jen s výpomocí. Autor tvrdí, že aktuální vývojový stav vypovídá o vývoji pouze retrospektivně. Přiklání se k tomu, aby byl zkoumán spíše potenciál jedince k rozvoji. Tento přístup považuje za značně zvyšující efektivitu diagnostiky mentálního vývoje a edukačních problémů (Vygotskij, 2017). Tzuriel (2000) doplňuje Vygotského teorii myšlenkou, že pro vývoj vyšších mentálních funkcí je zapotřebí, aby dítě interagovalo

se zkušenějšími lidmi – nejprve získá dítě zkušenosti na základě sociálního učení, poté dojde k jejich internalizaci a posunu dítěte na psychické úrovni. Dítě se postupně učí přebírat iniciativu a fungovat nezávisle na principu předchozích zkušeností a schopnosti seberegulace. V poslední fázi vývoje už zkušenější lidé zastávají jen podpůrnou funkci. Vzbudit v dítěti zvědavost a naučit ho strategie k tomu, aby využilo svůj potenciál a dokázalo se úspěšně učit samo, je jedním z cílů zprostředkovaného učení.

2.3 Koncept „educability“

Myšlenky Bineta a Vygotského dále doplňuje například André Rey (1934), který zavádí pojem **educability** – schopnosti učit se v širším slova smyslu. Tvrdí, že bychom neměli při výuce dětí cílit jen na předání faktických znalostí, ale pomoci vyučovaným rozšířit svou schopnost učení tak, aby se dala využít i v jiném kontextu než jen v klasické školní výuce. Musíme se ale zaměřit na proces řešení úkolu, použité strategie a druh chyb, které vyučovaný dělá. Rey vytvořil techniku pro odhad **educability** (učebního potenciálu) a tím položil základy metodám dynamické diagnostiky. Murphy (2011) uvádí, že Rey byl Feuersteinovým mentorem, a že Reyovy metody sloužily Feuersteinovi jako podklad pro vytvoření teorie zkušenosti zprostředkovaného učení a metod, kterými ji v praxi aplikoval.

2.4 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Jean Piaget pokládal kognitivní vývoj jedince za proces založený na střídání dvou principů – **asimilace** (osvojování si nových zkušeností) a **akomodace** (přizpůsobení se novým prvkům) (Piaget & Inhelder, 1997). Piaget tedy považuje učení za proces interakce dítěte s okolním prostředím. Feuerstein (1980) tvrdí, že kapacita využívat a nechat se ovlivňovat novými stimuly, popsaná Piagetem, je přímo úměrná míře, kterou je jedinec vystaven zkušenosti zprostředkovaného učení.

Selepe a Moll (2016) uvádějí, že přístupy Piageta a Vygotského jsou v rovině teoretických úvah často stavěny proti sobě – zrání proti sociálnímu učení, nicméně že by neměly být považovány za antagonistické, nýbrž za komplementární. Člověk, který pracuje s dítětem a chce rozvinout jeho potenciál, by měl být facilitátorem stejně jako zprostředkovatelem („*mediator*“). Chua a Wong (2016) píší, že právě Feuersteinův koncept zkušenosti zprostředkovaného učení staví jak na Vygotského tak na Piagetově teorii a dále je rozvíjí.

Z těchto kořenů vychází koncept zkušenosti zprostředkovaného učení, podpořený teorií strukturální kognitivní modifikovatelnosti.

3. Strukturální kognitivní modifikovatelnost

Tzuriel a Shamir (2007) popisují strukturální kognitivní modifikovatelnost jako schopnost čerpat z naučené zkušenost a následně přizpůsobit svůj výkon podobné či složitější situaci. Vychází z předpokladu, že každý jedinec má schopnost „naučit se, jak se učit“. Feuerstein, Feuerstein, Falik, a Rand (2014) vymezují tři pilíře, na kterých strukturální kognitivní modifikovatelnost stojí.

Zaprvé, princip **trojí ontogeneze**, kdy k biologickým a sociálně kulturním vlivům přidává ještě zkušenost zprostředkovaného učení. Feuerstein tvrdí, že sice můžeme být obklopeni podnětným prostředím, ale pokud nemáme k dispozici zprostředkovatele, nedojde k začlenění zkušenosti do širších kognitivních struktur.

Za druhé, vymezení způsobů lidského chování ne jako neměnných rysů organismu, ale jako **modifikovatelných stavů**. Tento přístup podle Feuersteina vyžaduje i novou definici inteligence. Jedná se o dynamický stav závislý na situacích, podmínkách a zkušenostech. Vede organismus ke změně a adekvátním reakcím na nové situace, které vznikají na základě zpracování předchozích zkušeností. Tato definice se vymezuje proti tradičnímu pojetí inteligence jakožto neměnného prvku (Sternberg, 2009).

Za třetí, **plasticita mozku**, která ústí v nové struktury, vytvořené změnami chování. Mezi vědecké podklady pro třetí pilíř můžeme počítat například studii Gasera a Schlauga (2003), ve které popisují změny šedé mozkové hmoty, způsobené cvičením hry na hudební nástroj. Mac Donald (2009) tvrdí, že kognitivní modifikovatelnost je imunní vůči aspektům, které mohou působit jakožto překážky v procesu změny. Švecová (2015) uvádí, že existují jisté bariéry, které mohou procesu strukturální kognitivní modifikovatelnosti bránit (dysfunkce, získané či vrozené deficity, aktuální stav jedince), ale že tyto překážky modifikaci pouze ztěžují a s vhodným přístupem jsou překonatelné.

Lebeer a Parente (2016) tvrdí, že strukturální kognitivní modifikovatelnost přináší novou perspektivu pro kognitivní rehabilitaci pacientů s poškozením mozku. U pacientů, se kterými se pracovalo Feuersteinovským přístupem došlo ke zlepšení vizuo-spaciální, verbální i asociativní paměti, abstraktního myšlení i zvládání běžných denních činností. Lebeer a Parente uvádějí, že nedílnou součástí využití konceptu strukturální kognitivní modifikovatelnosti je ekologický přístup – zapojení nejen

pacienta, ale i jeho blízkých, a také pevné přesvědčení, že určitá míra zlepšení je možná bez ohledu na to, jak závažné poškození mozku je a kolik let od poškození uběhlo.

4. Zkušenost zprostředkovaného učení

Podle Haywooda (2012) je zprostředkování (Mediation) specifickým druhem interakce mezi tím, kdo se učí („**příjemcem**“) a „**zprostředkovatelem**“ – kognitivně schopnější osobou. Klasicky se jedná o interakce mezi dětmi a rodiči, dětmi a jejich staršími sourozenci, případně mezi vrstevníky.

Zkušenost zprostředkovaného učení – Mediated Learning Experience (MLE) – je procesem, který ovlivňuje učení a vývoj člověka (Feuerstein, Feuerstein, Falik, & Rand, 2014). Isman a Tzuriel (2008) přímo uvádějí, že čím větší množství zkušenosti zprostředkovaného učení dítě obdrží, tím více je schopno učit se z přímého vystavení formálním i neformálním výukovým situacím. Úroveň zprostředkování, které se dítěti dostává od rodičů, pak může předznamenat budoucí změny v kognitivních strukturách dítěte i deficity jeho kognitivních funkcí. Kozulin a Rand (2000) také tvrdí, že úloha zkušenosti zprostředkovaného učení spočívá ve správném rozpoznání toho, které děti označí odborníci jako podprůměrné nebo mentálně opožděné.

Tan (2003) uvádí, že každé dítě může za pomocí principů MLE zlepšit svou schopnost učit se a efektivněji přemýšlet. Za klíčovou Tan považuje roli učící osoby, která musí být přesvědčena o možnosti pozitivní změny a vývoje. Ve zprostředkovaném učení vidí nástroj, který umožňuje dospělým přejít od pouhého sdělování informací k výuce strategií a samostatného uvažování. Dítě, kterému se dostane zprostředkovaného učení, tak bude schopné následně rozvíjet svůj potenciál s čím dál menším přispěním dospělých.

Podle Shaye (2017) existuje jasný rozdíl mezi učením a zprostředkovaným učením. Učení popisuje jako přenos vědomostí, zatímco zprostředkování jde o krok dál – k aplikaci získaných poznatků v praxi. To samozřejmě nevylučuje, aby byl učitel současně zprostředkovatelem. Klein (2014) popisuje, že zprostředkované učení se objevuje ve chvíli, kdy jsou prvky prostředí či probíraná látka interpretovány dítěti jinou osobou, která rozumí jeho potřebám, zájmům a kapacitám. V průběhu zprostředkovaného učení musí zprostředkující osoba hrát aktivní roli v propojování minulých, současných a budoucích zkušeností. Proces zprostředkování musí být dynamický a přizpůsobovat se dítěti na míru s tím, jak se mění okolnosti.

Feuerstein et al. (2014) uvádějí prvky, které, pokud jsou používány, proměňují obyčejnou interakci ve zkušenost zprostředkovaného učení. Dělí je na univerzální parametry, bez jejichž přítomnosti by nebylo možné dojít ke zprostředkování, a na situační parametry, které se vztahují zejména ke konkrétnímu času, prostoru, či kulturnímu kontextu. Ústředním rysem zprostředkování je záměr zprostředkovatele, aby zájmy a potřeby příjemce interakce přesahovaly „teď a tady“ a vzájemná interakce pomohla jeho rozvoji.

4.1 Univerzální parametry Zkušenosti zprostředkovaného učení

4.1.1 Záměrnost a vzájemnost

Podoba interakce je závislá na záměru zprostředkování a zprostředkovatel by měl mít na mysli cíl, ke kterému chce příjemce dovést. V interakci hrají roli jak obsah, tak i proces, kterým k předání zkušenosti dochází. Tzuriel a Remer (2018) uvádějí, že záměrnost a vzájemnost je pro proces zprostředkování zásadní. Pokud dítě reaguje na podnět, který mu zprostředkovatel předkládá, umožňuje tím zprostředkovateli, aby přizpůsobil své chování a zkoušel, jaký přístup ke zprostředkování bude v tomto konkrétním případě nejvhodnější.

Podle Feuersteina et al. (2014) k hledání ideální podoby interakce zprostředkovatel využívá mnoho způsobů. Mění podobu podnětů, které příjemce vnímá, například zpomaluje či zrychluje svou řeč, nebo podle potřeby předkládá příjemci více či méně podnětů. To poskytuje základ pro podporu procesu myšlení. Vyžadováno je i aktivní zapojení příjemce – musí si uvědomovat, co se stalo, porozumět tomu, co se mu zprostředkovatel snaží předat, a začlenit tyto podněty do svého myšlenkového rámce.

4.1.2 Zprostředkování přesahu

Přesah je prvek zkušenosti, který jde dál než k situaci, kterou příjemce zprostředkování v daném okamžiku prožívá. Umožňuje rozšířit zkušenost za bezprostřední cíle a vytváří půdu pro rozvoj kognitivních i afektivních možností odpovědi (Feuerstein et al., 2014). Zprostředkování přesahu přispívá k flexibilitě a tím pádem i k modifikovatelnosti lidského jedince. Důležité je, aby byl přesah předáván i v přirozených a běžných situacích, které jsou příjemci příjemné, a nejen ve výukových situacích.

Tzuriel (2013) považuje zprostředkování přesahu za strategii, která je nejlepším prediktorem kognitivní modifikovatelnosti u dětí s poruchami učení. Umožňuje dítěti rozvinout své kognitivní schopnosti nejen ve vztahu ke konkrétnímu zadání, ale těžit z naučeného i v dalších situacích.

4.1.3 Zprostředkování smyslu, významu

Existují podněty, které se dítěti jeví neutrálně, a teprve činnost zprostředkovatele jim dodá hodnotu a propojí je s jedinečným významem (Tzuriel & Remer, 2018). Hodnota může být podnětu dodána jak neverbálně – výrazem tváře, tónem hlasu, tak i verbálně – vysvětlením okolností současného dění a jejich propojením s fakty, které se dítě již dříve naučilo, nebo se zážitky, které již zpracovalo.

Zprostředkování smyslu odpovídá dítěti na otázku „proč a nač?“. Díky němu dítě ví, z jakého důvodu se zabývá kterou částí ve svém učení. Je spojeno s optimismem a vnímanou energií, se kterou oba aktéři interakce k učení přistupují (Feuerstein et al., 2014). Pokud dítě nechápe, proč by se mělo učit zrovna to, co se ho dospělý snaží naučit, objevují se u něj negativní pocity, snížené očekávání i hladina energie. Zprostředkování smyslu má dva důsledky – za prvé zvyšuje účinnost ostatních složek MLE, protože dítě se na smysluplnou interakci lépe soustředí, za druhé pomáhá vytvářet sklon dítěte v budoucnosti vyhledávat smysluplné činnosti a prožitky angažovanosti.

Význam smysluplnosti, vyzdvihovaný teorií zprostředkovaného učení, je v souladu s dalšími obecně přijímanými psychologickými a pedagogickými přístupy (Maňák & Švec 2003, Frankl 2006, Hrabal & Pavelková 2010). Prožitek smyslu má pozitivní vliv na motivaci dítěte a na jeho ochotu účastnit se aktivně a kontinuálně procesu učení.

4.2 Situační parametry zkušenosti zprostředkovaného učení

Feuerstein et al. (2014) uvádějí další parametry, které jsou určeny situacemi, ve kterých se příjemce zprostředkování nachází. Tyto parametry nejsou samy o sobě nezbytné pro úspěšné zprostředkování, ale dávají příležitost k jeho posílení.

4.2.1 Zprostředkování pocitu kompetence

Objevuje se ve chvíli, kdy zprostředkovatel pomůže příjemci rozvinout sebejistotu potřebnou pro vykonání daného úkolu (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008).

Faktický výsledek úkolu není pro výsledné působení zprostředkování tak důležitý jako náhled příjemce na vlastní způsob práce. Pocit kompetence se může dostavit bez ohledu na to, jestli se podařilo dosáhnout stanoveného cíle – nejde ani tak o jednou dosaženou metu, jako spíše o proces. Příjemce se zlepšuje v nezávislém myšlení, vyšší motivaci k činnosti a k dosahování stanovených cílů, odhodlání k práci a potřebě ke zkoušení nových postupů.

MLE v tomto případě pomíjí význam selhání, o kterém píšou například Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009), které považují občasný zážitek neúspěchu za nezbytný. Tvrdí, že pokud dítě alespoň občas nezažije neúspěch, nebude pro něj úspěšné završení námahy tak atraktivní. Feuerstein et al. (2014) nepovažují selhání při rozvoji dítěte za nutná. Tvrdí, že dítě motivuje samotný fakt, že rozšíří své znalosti či strategie chování Zprostředkování kompetence tedy vyžaduje od zprostředkovatele, aby zvolil úkol adekvátní úrovni příjemce a aby ocenil nejen dosažení konečného cíle, ale i dílčí úspěchy, kterých příjemce dosáhl.

4.2.2 Zprostředkování usměrnění a kontroly chování

Tento parametr má dvě stránky – jednak slouží k zabránění nežádoucího chování, které narušuje pozornost příjemce a za druhé k přidání nových strategií chování do repertoáru příjemce. Cílem zprostředkování usměrnění je, aby příjemce chápal své chování a dokázal za něj převzít zodpovědnost a usměrnit sám sebe adekvátně situaci. Příjemce se díky zprostředkování usměrnění učí nereagovat impulzivně, ale zvážit své možnosti a reagovat vhodně na požadavky prostředí (Feuerstein et al. 2014). Mezi způsoby, kterými zprostředkovatel pomáhá příjemci, patří například analýza úkolu a jeho součástí, zvyšování povědomí o povaze úkolu či podpora metakognitivních strategií (Isman & Tzuriel, 2008).

4.2.3 Zprostředkování sdílení

V procesu zkušenosti zprostředkovaného učení je využívána přirozená potřeba jedince sdílet své prožitky s druhými. Tím, že zprostředkovatel poskytuje příjemci pozornost a účast, dochází k upevňování zdravého sebevědomí. Od zprostředkovatele je vyžadováno aktivní naslouchání a schopnost poskytnout dítěti pocit toho, že je přijímáno. Potřebu sdílení podle Feuersteina et al. (2014) projevují časně jedinci se senzorickými či percepčními nedostatky. Právě u nich se často vyskytují společensky

nevhodné projevy chování, kvůli kterým jsou tito jedinci omezováni zákazy ze stran svého okolí. Účelem MLE je podpořit potřebu sdílení dítěte a nabídnout mu nástroje k tomu, jak to udělat.

4.2.4 Zprostředkování individuální a psychologické odlišnosti

Autorita v rámci MLE nevyžaduje, aby se jí bezpodmínečně vyhovělo. Předpokládá se, že za naplnění parametrů se příjemce zprostředkovaného učení chce učit sám a není třeba jej do toho nutit. Zprostředkované učení uznává hodnotu a oprávněnost individuálních názorů a postojů jedince. Dává je do kontextu zprostředkování přesahu – ideálem je člověk, který se dokáže vžít do ostatních a pochopit jejich prožívání (Feuerstein et al. 2014).

4.2.5 Zprostředkování vyhledání, stanovení a dosažení cíle

K tomu, aby jedinec dokázal stanovovat cíle svého chování, musí být schopný využít své kognitivní procesy na vysoké úrovni. Je zapotřebí odhadnout nároky, množství energie, kterou bude nutné vynaložit a naplánovat a průběžně upravovat strategie, které využije k dosažení cíle. Zprostředkovatel musí mít na paměti, že každý příjemce zprostředkování klade důraz na dosažení jiných cílů, od materiálních až k duchovním. Podle Feuersteina et al. (2014) se nedostatek MLE projevuje mimo jiné i tím, že lidé nejsou schopní plánovat do budoucna, jsou orientovaní téměř výhradně na „teď a tady“ a nejsou schopni jít v myšlenkách za bezprostřední senzorickou zkušenost.

4.2.6 Zprostředkování náročnosti

Mezi záměry MLE patří přání, aby příjemce dokázal zkoumat svět a získat zkušenosti způsobem, který ho neohrozí ani neomezí. Pomocí zprostředkování dochází ke změně přístupu příjemce od neporozumění a nechuti až k aktivnímu motivovanému postoji. Mimo jiné je to docíleno i adekvátní náročností výzev, které zprostředkovatel příjemci nejen předkládá, ale pomáhá mu i se zhodnocením rizika, které je s nimi spjaté. Nadměrnou obranu jedinců před podněty považuje Feuerstein et al. (2014) za škodlivou. Pokud dítě nezakusí úspěch i v náročných životních situacích a nenaučí se s nimi pracovat, bude mít silně omezený rozsah repertoáru druhů svého chování.

Tento parametr MLE souvisí s motivační teorií McClellanda (1987), který popisuje potřebu něčeho dosáhnout („Achievement“) jako jednu ze tří nejdůležitějších hnacích

sil člověka. Lidé, kteří mají vysokou míru potřeby něčeho dosahovat, mají tendenci vyhledávat i po úspěchu nadále složitější výzvy. Jsou spokojení, pokud vykonávají složitější činnosti a vyhledávají situace, ve kterých mohou převzít zodpovědnost a nalézat nová a netradiční řešení problémů. Převzetí zodpovědnosti a schopnost regulace příjemce, který už na konci procesu zprostředkování nepotřebuje kognitivně vyspělejšího zprostředkovatele, je podle Tzuriela (2000) jedním z cílů MLE.

4.2.7 Zprostředkování vědomí, že člověk je měnící se entita

V rámci MLE je důležitým prvkem práce se zohledněním změn sebe sama v průběhu času. Není důležité jen to, že příjemce se učí novým schopnostem, dovednostem a získává nové kompetence, ale také to, že si sám na sobě změn všímá a dokáže je náležitě ocenit (Feuerstein et al., 2014). Proces zprostředkování se nesnaží nijak popřít kontinuitu jedince, pomáhá integrovat nové prvky v souladu s osobností příjemce. V procesu zprostředkování však nemají místo názory jako „to dítě se nikdy nezmění“, „vždyť víme, jaký je“, které jsou rodiči v mnoha případech zastávány. Varda Sobelman-Rosenthal (2018, osobní sdělení) tvrdí, že zejména rodičům, kteří se starají o děti s mentálním či kombinovaným postižením hrozí, že se spokojí s určitou úrovní svých dětí a nebudou akceptovat jejich osobnostní či kognitivní změny. Je namístě zdůraznit, že zprostředkované učení klade nároky nejen na příjemce, ale i na zprostředkovatele samého. Přístup vědců, pracujících s metodou MLE založen na pevném přesvědčení, že změna k lepšímu je možná vždy (Sharp et al., 2018).

4.2.8 Zprostředkování vyhledávání optimistických alternativ

Podle Belmonta (2015) patří optimistický přístup k jádru konceptu MLE. Tímto optimismem není myšlena slepá víra, že jakékoliv chování příjemce bude mít prospěšné následky, ale záměrný akt svobodné vůle. Podle Feuersteina et al. (2014) zprostředkování optimistického hlediska vede příjemce k tomu, aby řešil problémy konstruktivním způsobem a odvážil se otevírat i témata, ke kterým by se jinak nedostal. Přesvědčení, že něco lze uskutečnit, je totiž základním předpokladem k vyhledávání nových způsobů k dosažení svých cílů a rozšíření svých zkušeností.

Smith a Hoy (2007) tvrdí, že optimistický přístup ve vzdělávání – „akademický optimismus“ – pozitivně koreluje s úrovní, kterou žáci dosahují ve znalostních testech.

Pokud učitelé a žáci sdílí optimistickou perspektivu na proces vzdělávání, dochází ke zvýšení úspěšnosti žáků.

4.2.9 Zprostředkování pocitu sounáležitosti

Podle McClellanda (1987) je jedním ze tří hlavních motivů pro člověka potřeba někam patřit („Affiliation“) Popisuje ji jako touhu k rozvoji interpersonálních a společenských vztahů s dalšími lidmi, vytváření přátelských a trvalých vztahů a potřebu toho, aby nás ostatní měli rádi. Feuerstein et al. (2014) píše, že v dnešním světě dochází k izolaci jedinců ve struktuře společnosti. Za přínos MLE tomuto tématu považuje zejména vysoce interakční povahu procesu zprostředkování, který od zprostředkovatele a příjemce vyžaduje vysokou míru osobního zapojení a důvěrný kontakt – jak mezi nimi, tak se sebou samým. V rámci zprostředkování sounáležitosti se pak příjemce učí fungovat ve společnosti druhých, od kterých umí přijímat pomoc, či ji v případě potřeby poskytovat.

4.2.10 Zprostředkování uvědomění

Tento parametr MLE je těsně spojen se všemi předchozími. Jedná se o metakognitivní prvek MLE – jak zprostředkovatel, tak příjemce by se měli aktivně angažovat v procesu zprostředkování a být si vědomi svých potřeb předat zkušenost, případně těžit z tohoto procesu. Je důležité v průběhu MLE posoudit, do jaké míry se zprostředkování daří a podle vyvozených závěrů patřičně upravit svůj přístup k interakci (Feuerstein et al. 2014).

4.3 Využití parametrů zprostředkovaného učení ve vědecké praxi

Tzuriel a Remer (2018) uvádějí, že z výše popsaných kategorií bylo pouze pět operacionalizováno a využito ve vědeckém výzkumu (například Klein, Zarur & Feldman, 2003, Shamir & Tzuriel, 2004, Tzuriel & Hanuka-Levy, 2014, Tzuriel & Caspi, 2017) Jedná se o záměrnost a vzájemnost, zprostředkování přesahu, zprostředkování smyslu, významu, zprostředkování pocitu kompetence a zprostředkování usměrnění a kontroly chování. Ostatní kategorie považují vědci spíše za teoretické koncepty, které by ale člověk, pracující s MLE, měl znát a mít na paměti ve specifických situacích.

5. Přístup MISC

MISC přináší teoretický i praktický rámec pro práci s rodiči a dětmi, založenou na principech zprostředkovaného učení, popsaných výše (Klein, 2014). Akronym MISC nese význam jak procesu, tak i cíle intervence. Proces, který za využití metody probíhá, je „Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers" – zprostředkování intervence pro zcitlivění pečujících osob. Výsledkem jsou „More Inteligent and Sensitive (Socially Competent) Children" – inteligentnější a citlivější (společensky schopnější) děti. Inteligencí v tomto významovém rámci myšlena schopnost a potřeba se učit ze svých vlastních zkušeností, nazývaná v pracích izraelských vědců také „flexibilita mysli" (Bellanca, 2011). Citlivost je vymezena jakožto schopnost porozumět emocím ostatních i sebe sama a reagovat na ně způsobem, který prospívá oběma zúčastněným stranám. Klein a Hundeide (1996) uvádějí, že cílem programů MISC je pomoci rodičům či pečovatelům identifikovat a pochopit procesy, kterými ovlivňují vývoj svých dětí a zlepšit jejich vzájemné vztahy, čímž se otevře prostor pro následný mentální i emocionální vývoj dětí.

MISC předpokládá, že pro porozumění interakce rodičů a dětí je zapotřebí zohlednit tři hlavní složky – kulturní, emoční a kognitivní komponenty (Klein, 2014).

5.1 Kulturní komponenty

Kulturní složka v sobě zahrnuje rozdílné představy o tom, jak vypadá ideální rodič a ideální dítě a názory rodičů, školy, ale i celé společnosti, jak je možné se těmto ideálům přiblížit (Klein, 2014). Při intervencích, poskytovaných rodičům z odlišných kultur, je třeba mít na paměti tyto odlišnosti a pracovat s respektem k nim.

Howie (2015) uvádí, že přístup MISC je s úspěchem využíván i v zemích s vysoce odlišným kulturním zázemím, jako je například Etiopie, za předpokladu, že odborníci pracují s respektem ke kulturním odlišnostem ve výchově. Klein a Rye (2004) popisují, že během jednoho roku po intervenci se v nejchudších etiopských rodinách zvýšila citlivost matek na potřeby jejich dětí oproti matkám v kontrolní skupině. Tyto matky také dávaly dětem méně hrubých rozkazů a projevovaly větší optimismus směrem ke svým možnostem ovlivnit rozvoj svých dětí. Následky intervence byly znatelné i při dalším zkoumání, které následovalo po šesti letech. Potvrdily, že interakce mezi dětmi

a rodiči, které jsou citlivé, adekvátní věku a zahrnují projevy emocí, mají pozitivní efekt na kognitivní i sociální a emoční vývoj dítěte.

Sharp et al. (2018) přidávají úspěšné využití programů MISC v Ugandě. Fungovaly nejen na dvojice rodič-dítě, ale i v rámci ostatních dyád (dítě s babičkou, tetou či náhradním rodičem). Pro pečující osoby sloužil MISC jako zdroj psychosociální podpory a děti oproti kontrolní skupině vykazovaly signifikantní zlepšení v kognitivních schopnostech.

5.2 Emoční komponenty

Klein (2014) uvádí, že pro vývoj dítěte je důležité, aby si bylo vědomo toho, že je přijímáno a milováno. Emoce by měly být součástí procesu učení, vyjadřovány jak přímým verbálním oceněním dítěte, tak objasňováním důležitosti probíraných záležitostí. Klein tvrdí, že by se věda měla zabývat pojmem „láska“, protože právě milující a pečující prostředí je pro dítě nezbytnou součástí adekvátního vývoje. Vymezuje „the ABC of love“ – projevy lásky, které označuje za „kořeny stromu“ v modelu MISC (Klein, 2014). Patří mezi ně oční kontakt, fyzická blízkost, doteky, úsměvy, vokalizace, střídání se v aktivitě a sdílení radosti. Všechny tyto projevy považuje za pozitivní, pokud jsou synchronní – tzn. oba účastníci interakce jsou citliví k chování druhého a upravují své projevy chování podle potřeby. Klein uvádí tři základní poselství, které má dítě při interakci s rodičem vnímat: „Mám tě rád“, „Jsem s tebou“ a „Být aktivní stojí za to“. Pro to, aby se dítě dokázalo naučit co nejvíce, je podstatné, aby vnímalo svou vlastní důležitost, to, že se o něj někdo postará a ono tím pádem může bezpečně zkoumat své okolí a že akce dítěte vyvolají reakci a záleží na nich.

5.3 Kognitivní komponenty

Co se týče kognitivních komponent, Klein (2014) vymezuje pět kategorií, kterými se v rámci interakcí rodičů a dětí zabývá. Jsou jimi: **zaměření pozornosti**, **emotivita a pojmenování**, **rozšíření zkušenosti**, **ocenění a podpora kompetence** a **úprava chování**. Těchto pět strategií chování podporuje emoční a kognitivní vývoj dítěte a zvyšuje flexibilitu mysli a schopnost se efektivně učit z nových zkušeností. Klein využila tři univerzální parametry zkušenosti zprostředkovaného učení podle Feuersteina et al. (2014) a dva ze situačních parametrů. Jde o těch pět, které jsou podle Tzuriela

a Remera (2018) dobře operacionalizovatelné. Podle Howie (2015) je však definice kategorií Klein jedinečným výsledkem jejího bádání.

Kategorie kognitivních komponent vycházejí z pěti potřeb dětí, které Klein (2014) zmiňuje – potřeby jasného vnímání, potřeby hledání smyslu a vzrušení, potřeby zažívat úspěch a dokončovat úkoly, potřeby vyhledávat informace a rozšiřovat si obzory a potřeby promýšlení svého jednání před vlastní činností. Pokud jsou tyto potřeby zprostředkovatelem pokryty, dochází k adekvátnímu vývoji jedince. Mohlo by se zdát, že se v rámci kategorií jedná o interakci, kde dítě vystupuje pouze v roli pasivního příjemce. Klein však každou z kategorií považuje za zprostředkování jen v případě, že na ní druhá strana dyády zareaguje. Dítě také může zprostředkování samo aktivně vyžadovat, například otázkami jako „jak to uděláme?“, „co to je?“ či „proč?“.

5.3.1 Zaměření pozornosti (Focusing)

Za zaměření pozornosti můžeme považovat jakékoliv jednání rodiče, které ovlivňuje percepci dítěte a jeho soustředění. Může být projeveno jak verbálně (slovy jako „podívej“, „přičichni si“, „slyšíš?“), tak neverbálně – ukázáním ruky, přiblížením pozorovaného objektu dítěti, zvýšení hlasitosti poslouchaného podnětu, případně odstraněním rušivého podnětu. Při zaměření pozornosti využívá dospělý přirozenou tendenci dítěte objevovat nové věci a podněcuje jeho zvědavost.

5.3.2 Emotivita a pojmenování (Affecting)

Chování, řadící se k emotivitě a pojmenování, zahrnuje popisování názvů či vlastností věcí a konceptů a vyjadřování emocí ve vztahu k objektům, zvířatům či osobám. Popisování a pojmenování musí být přiměřené věku a mentální úrovni dítěte. Varda Sobelman-Rosethal (osobní sdělení, červenec 2018) uvádí princip „*match and stretch*“ – dát dítěti v duchu Vygotského o kousek víc, než samo zná, aby to bylo schopné pochopit, ale současně si rozšiřovalo obzory. Emotivita zahrnuje i neverbální stránku – může být vyjádřena úsměvem, povzdechem, gestikulací, případně zvýšením či snížením hlasové intenzity. Dospělý propojuje dítěti pozitivní emoční podněty s novými znalostmi, což má dva důsledky – jednak si dítě prožité zkušenosti lépe pamatuje, za druhé si s učením samotným spojuje kladné emoční prožívání, což jej motivuje k dalšímu zjišťování nových informací.

5.3.3 Rozšíření zkušenosti (Expanding)

Rozšíření zkušenosti má nejblíže ke klasickému učení. Jde však dál než k popisování toho, co je právě přítomné (např. na obrázku v učebnici). Dospělý, který rozšiřuje zkušenost dítěte, chce vysvětlit dítěti koncept, který funguje v čase či prostoru – propojuje současné vjemy s dřívějšími, využívá analogie, vysvětluje příčinné souvislosti a odpovídá na otázky dítěte „proč?“ či „odkud se to sem vzalo?“. Například nejen popíše dítěti mrak na obloze, ale vysvětlí mu, že z něj bude pršet, protože je tmavý a je v něm nahromaděná voda, která se později vyprší a vsákne do země. Dítě, se kterým se pracuje tímto způsobem, je schopno propojovat již viděné s novými zkušenostmi a na základě toho vytvářet své vlastní domněnky o tom, jak věci fungují (Klein, 2014).

5.3.4 Ocenění a podpora kompetence (Rewarding)

Pod ocenění a podporu kompetence spadá chování dospělého, které umožňuje dítěti zažít pocit úspěchu. První částí je vyjádření spokojenosti s chováním dítěte – může se projevit jak stručným verbálním i neverbálním projevem dospělého, tak podrobnějším popsáním toho, proč je chování, projevené dítětem, žádoucí. Tedy jak „skvěle“, tak „moc hezky jsi poskládal všechny kostky do krabice“. Druhý způsob je vhodnější (Henderlong & Lepper, 2002), protože nepředává jen pocit docenění, ale zároveň posiluje žádoucí chování. Podporu kompetence může dospělý projevit směrem k dítěti i přímou pomocí – změnou úrovně úkolu tak, aby pro dítě představoval adekvátnější výzvu (například poskládáním části puzzle s oblohou a nechat dítě doskládat jednodušší část, ale i ztížením úkolu, pokud je moc jednoduchý a pro dítě nepředstavuje jeho dosažení žádnou metu).

5.3.5 Úprava chování (Regulation of behavior)

Cílem úpravy chování je naučit dítě strategiím, které mu mohou pomocí dělat v budoucnosti věci lépe. Dospělý při ní navrhuje, přímo ukazuje, nebo se ptá na to, jak přizpůsobit postup či chování konkrétnímu úkolu. Úprava chování zvyšuje povědomí dítěte o možnosti promýšlení si činnosti před tím, než ji vykoná a stanovení si kroků k dosažení cíle. Opakované případy, ve kterých dojde k úpravě chování dítěte, vytváří potřebu dítěte regulovat své vlastní chování v dalších podobných situacích. Dospělý dítěti představuje plán, případně, pokud je dítě dostatečně kognitivně vyspělé, se ho sám ptá na jednotlivé kroky, například: „Co musíme udělat s dílky puzzle, než je budeme

skládat? Ano, otočit je všechny barevnou stranou navrch.“ (Klein, 2014). Do kategorie úprava chování nespadají přímé rozkazy, které dospělý dítěti udílí. Když dospělý řekne „přines si pastelky“, žádá okamžitou akci, která však nemá sama o sobě na rozdíl od úpravy chování vliv na budoucí činnost dítěte.

6. OMI – Observing Mediational Interaction

V rámci přístupu MISC bylo zapotřebí vytvořit nástroj, na jehož základě by bylo možné interakci rodič-dítě měřit, popisovat a využívat k přesně zaměřeným intervencím. Je jím právě OMI, která se zabývá obecnou kvalitou komunikace a emoční a kognitivní složkou MISC přístupu. Nejprve byla využita pro práci s dětmi v batolecím období, později se oblast jejího využití rozšířila i na starší děti (Tzuriel & Shomron, 2018).

V rámci hodnocení emočních komponent OMI hodnotí četnost úsměvů, fyzické blízkosti, doteků, očního kontaktu, střídání se v aktivitě, vokalizace, sdílení radosti a vzájemnou pozornost, kterou si dítě a rodič věnují (Klein, 2014). Co se týče obecné kvality komunikace, OMI sleduje citovou složku, synchronicitu a délku komunikačních řetězců – zda jsou vyjadřovány pozitivní či negativní emoce, zda na sebe zprostředkovatel a příjemce adekvátně reagují a z kolika prvků se interakce skládá, než ji jeden z nich přeruší.

Při sledování kognitivní složky modelu MISC využívá OMI kognitivních komponent (viz výše). Klein (2014) uvádí, že aby se jednalo o interakci z hlediska OMI, musí se být naplněny dvě základní podmínky: Interakce musí být **záměrná** a cílená na dítě. Chování dospělého a dítěte musí být **reciproční**. Situaci, kdy jeden z dyády neodpovídá na podněty z druhé strany, považuje Klein za promarněnou příležitost ke zprostředkování.

OMI zaznamenává množství interakcí a vytváří profil zprostředkování, kde v podobě grafu či histogramu ukazuje frekvenci jednotlivých strategií chování. Nepracuje s populačními normami, cílem OMI je individuální intervence. V rámci sledování výsledků OMI nejde o přesný absolutní počet interakcí. V rámci rozdílných situací se míra zprostředkování u stejných dyád rodič-dítě liší, není specifikována situace ani přesný čas, po který se má interakce sledovat. Vytvoření norem by tím pádem ani nebylo možné. OMI sleduje obecné trendy a přítomnost či nepřítomnost jednotlivých prvků zkušenosti zprostředkovaného učení. Při práci s OMI je zapotřebí mít na paměti, že se jedná o metodu založenou na pozorování, a tedy náchylnou k rozdílným interpretacím v závislosti na přístupu odborníka, který s ní pracuje (Varda Sobelman-Rosenthal, osobní sdělení, 2018).

OMI je využívána v současných izraelských výzkumech. Skrze tento nástroj je ověřován efekt MLE na kognitivní modifikovatelnost dětí v interakcích s matkami a vrstevníky a v průběhu programů kognitivní edukace (Tzuriel, 2013). OMI se využívá i v práci se sourozeneckými dyádami, ve kterých jedno z dětí trpí mentálním postižením (Tzuriel & Hanuka-Levy, 2014). Pomocí OMI bylo analyzováno, jaké prvky zkušenosti zprostředkovaného učení využívají děti bez postižení směrem ke svým sourozencům s postižením. OMI může rozlišit zprostředkovatele na vysoce zprostředkující a nízce zprostředkující („low-mediating" a „high mediating") pro výzkumné či intervenční účely (Tzuriel & Caspi, 2017). Využívá se i v terapeutické praxi s osobami, trpícími Downovým syndromem (Tzuriel & Shomron, 2018).

6.1 Zkušenost zprostředkovaného učení v České republice

Metody, využívající principy zprostředkovaného učení, v posledních desetiletích pronikají i do české odborné sféry. Jedná se zejména o intervenční program instrumentálního obohacování (Feuerstein's Instrumental Enrichment – FIE) a metodu dynamické diagnostiky Learining Propensity Assessment Device (LPAD). Rázgová (2017) ve své dizertační práci uvádí, že v České republice je pro školní třídy kromě těchto metod rozšířená i aplikace principů MLE přímo ve výuce. Rázgová vidí důvody v tom, že MLE nevyžaduje oproti výše zmíněným metodám žádný speciální čas navíc a je možné je zahrnout do každého vyučovaného předmětu. Obtížně se však sledují obecné výsledky zavedení přístupu MLE do praxe na českých školách. Míra účinnosti záleží na kvalitě zprostředkovatele – jakým způsobem a kdy MLE do interakce zapojí a které kognitivní procesy a mentální operace příjemců cíleně rozvíjí.

6.1.1 Instrumentální obohacování (Feuerstein's Instrumental Enrichment – FIE)

FIE je intervenční nástroj. Používá se ve dvou formách – IE Basic pro menší děti a jedince s kognitivními deficity a IE Standard pro starší děti, středoškoláky a dospělé. Sestává z „instrumentů" – sérií úloh, které jsou zaměřeny na specifické oblasti kognitivních schopností příjemce. Hlavním cílem FIE je zvýšit schopnost modifikace jedinců, tak aby mohli využít zkušeností, získaných formálními i neformálními učebními situacemi (Feuerstein et al. 2014).

Využití FIE je široké, používá se jak v běžné školní výuce, tak v malých skupinách či při terapeutických intervencích s jediným příjemcem. Využití programů FIE je zdokumentováno v zahraniční literatuře (např. Blagg, 1991, Messerer, Hunt, Meyers & Lerner, 2016, Savell, Twohig & Rachford, 2016, Kozubík, Síthová, Kajanová & Rác, 2018).

V českém odborném prostředí se prvky FIE podle Málkové (2006) objevují již od roku 1995. Autorka se věnuje evaluačním studiím, zaměřeným na efekt instrumentálního obohacování a přináší důkazy o tom, že prospěšné působení principů FIE lze vztáhnout na českou populaci, i když byla tato metoda vyvinuta v kulturně odlišném Izraeli. Málková (2005) píše, že u českých dětí, které byly vystaveny instrumentálnímu obohacování, dochází k signifikantnímu posunu v kognitivních schopnostech (testu Rey-Osterriethovy figury a Testu kognitivních schopností). Rázgová (2017) popisuje rozdíly mezi žáky, kteří měli výuku obohacenou o zkušenost zprostředkovaného učení a kontrolní skupinou, u nichž MLE aplikována nebyla. Žáci, kteří se stali příjemci zprostředkování, projevovali vyšší kapacitu uspořádat a strukturovat náročné úlohy a měli zlepšenou schopnost učit se v průběhu testování.

Koubková (2016) ve své práci uvádí, že zájem o metodu FIE a její praktické aplikace v českém školství v posledních letech roste. Považuje za vhodné využívat teorie zprostředkovaného učení jak ve výuce, tak v reedukaci žáků s poruchami pozornosti, případně poruchami učení. V případových studiích popisuje, že využívání instrumentů FIE nepřináší jen zlepšení v práci s poruchami učení a rozvoji strategií k jejich zvládání, ale také subjektivní zážitek úspěchu a radosti po nalezení správné strategie. Pocit úspěchu slouží jako důležitá motivace žáků k dalšímu rozvoji.

6.1.2 Dynamické vyšetření učebního potenciálu (Learining Propensity Assessment Device - LPAD)

LPAD je metoda, sloužící k posouzení individuální kapacity ke strukturálnímu ovlivnění formálními i neformálními příležitostmi k učení. Hledá příčiny, které brání příjemci fungovat na vyšší kognitivní úrovni. Posuzuje příjemcovu kognitivní modifikovatelnost a dává zprostředkovateli informaci o tom, jaké kroky může využít k překonání překážek (Büchel & Scharnhorst, 1992). Vznikl Feuersteinovým adaptováním zavedených testů, ke kterým autor dodal interaktivní prvek, a vytvořením několika nových diagnostických nástrojů (Lidz, 2003).

LPAD je v zahraničí využíváno v mnoha oblastech, od školství a poradenství až ke státní správě a armádnímu prostředí (Feuerstein, Rand, Jensen, Kaniel, Tzuriel, Shachar & Mintzker, 1986, Lidz, 1990, Tzuriel, 2000, Sternberg & Grigorienko, 2002, Alony & Kozulin, 2009).

Podle Málkové (2009) jsou principy a materiály LPAD vhodné pro využití nejen v psychologické a speciálně pedagogické praxi, ale i na běžných školách. V běžné školní výuce se LPAD může stát inspirací pro učitelův výklad látky či způsobů řešení. V České republice je využíváno v české verzi od roku 2017. V současnosti je LPAD rozšířeno nejen ve školách a poradenských pracovištích. Jeho principy jsou využívány i při práci s psychiatrickými pacienty během jejich rehabilitace a resocializace (Lenka Krejčová, osobní sdělení, 2019).

6.1.3 Možné další využití MLE v České republice

Metody, vycházející z teorie zkušenosti zprostředkovaného učení, se osvědčují v praktické aplikaci v zahraničí i v České republice. Vědecká obec je může využít k rozpoznání kognitivních nedostatků a potenciálu jedince (LPAD) i k práci na jejich rozvoji (FIE). V České republice však dosud chybí jednoduchý nástroj, který by odborníkům pomohl odhalit silné a slabé stránky v procesu zprostředkování mezi rodiči a dětmi. Na jeho základě by odborníci mohli pomoci rodičům zvýšit jejich úroveň zprostředkování. Feuerstein et al. (2014) považují za ideální, aby právě nejbližší pečující osoby působily jako zprostředkovatelé. Právě proto jsem se rozhodl prozkoumat možnosti vytvoření takového nástroje. Proces jeho tvorby bude popsán v praktické části této práce.

7. Současné metody analýzy interakce rodičů a dětí

Na následujících řádcích budou zmíněny výhody a nevýhody dvou typů metod, které přicházejí v úvahu v rámci vývoje nového nástroje analýzy interakcí dyád rodič-dítě – dotazníkových metod a observačních metod. Bude také nastíněno, jaké jsou jejich rezervy, aby na ně mohl být brán zřetel při tvorbě návrhu nového nástroje. Budou zmíněny konkrétní příklady metod, které by mohly nově vytvořený nástroj v práci s dyádami rodič-dítě doplnit. Touliatos, Perlmutter a Straus (2001) vytvořili přehled metod, které se pokoušejí změřit různé aspekty vztahů mezi rodiči a dětmi. Uvádějí, že většina metod získává informace o vztahu pomocí svědectví jednoho nebo obou členů dyády ve formě dotazníku, nebo vzácněji skrze rozhovor. Observační strategie podle autorů tvoří méně než desetinu celkového objemu využívaných metod.

7.1 Dotazníkové metody

Získávání informací pomocí dotazníku s sebou nese nesporné výhody. Jejich forma umožňuje, aby byly použity i s nízkou časovou dotací. Lze skrze ně získat data od velkého množství osob najednou a využití je pro odborníka méně náročné na administraci než u observačních metod (Ferjenčík, 2010). Existuje široká škála dotazníkových metod, zaměřených na interakci rodičů a dětí, od velmi stručných (4 položky) až po velmi dlouhé (410 položek). Nejčastěji používanou formou hodnocení interakce v dotazníkových metodách jsou Likertovy škály (Touliatos, Perlmutter & Straus, 2001).

Touliatos, Perlmutter a Straus (2001) považují metody založené na hodnocení sebe či druhého v analýze interakcí rodičů a dětí za využívané nad míru. Upozorňují na to, že hodnocení bývá obvykle nepřesné a zatížené systematickou chybou. Současné výzkumy interakcí rodičů a dětí, rovněž zpochybňují výpovědní hodnotu dotazníkových metod oproti datům získaným skrze pozorování (Missall, Hojnoski & Moreano, 2016, Swenson et al., 2016, Zahidi, 2018). Moens, Weeland, Van der Giessen, Chhanghur a Overbeek (2016) tvrdí, že výpovědní hodnota se liší podle toho, co je předmětem sdělení. Silná souvislost mezi vypovídaným a pozorovaným podle autorů existuje mezi negativními prvky v interakci – u neshod a konfliktů mezi rodiči a dětmi.

Mezi běžně využívané dotazníkové metody v českém odborném prostředí, založené na hodnocení interakce rodičů a dětí, patří zejména analýza výchovných stylů rodičů.

V současnosti jsou často využívány modely, které pracují s dimenzí emočního vztahu (kladný či záporný) a dimenzí řízení (silné a slabé), které nejsou vzájemně závislé (Gillernová, 2004). Mezi nejfrekventovanější metody patří například model čtyř stylů výchovy (Maccoby a Martin, 1983) nebo český model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, 2001). Gillernová (2004) uvádí, že data, získaná analýzou výchovných stylů rodičů, lze využít ve výchovné a poradenské praxi a pomocí nich strukturovat rodičovský přístup k potřebám dítěte. Za ideální považuje kombinovat údaje získané z analýzy výchovných stylů, s jinými metodami, například s opakovaným pozorováním interakcí rodič-dítě či analýzou jejich videozáznamu.

7.2 Observační metody

Metody, založené na pozorování mají v rámci analýzy interakce rodičů a dětí výhodu v tom, že je nelze zkreslit výpovědí pozorovaných, ať již úmyslně, či neúmyslně. Umožňují popsat strategie chování, které se skutečně vyskytují, nejen to, jak je jedna či druhá strana interakcí vnímá. Přínosem je i možnost prozkoumat chování v dyádě rodič-dítě, kterého si ani jeden ze zúčastněných není vědom. Richmond et al. (2018) popisují mnoho metod zaměřených na pozorování rodičů a dětí. Uvádějí, že většina z nich využívá systémy kódování různých druhů chování, které sdružuje do kategorií, vytvořených na základě některé z vývojových teorií.

Pozorování je důležitou složkou vědeckého přístupu k analýze interakce rodičů a dětí, avšak je zapotřebí mít na paměti jeho limity (Chorney, McMurtry, Chambers, & Bakeman, 2015). Z podstaty věci je tato metoda vždy selektivní a často nedokáže poskytnout komplexní obraz sledovaných kategorií. Jedná se rovněž o časově náročnou metodu, která klade značné nároky na odborníka, který s ní pracuje (Ferjenčík, 2010). V rámci analýzy interakce rodičů a dětí zachycuje jen malou část jejich skutečného chování, které nemusí odpovídat širokému repertoáru vzájemných interakcí v běžném životě (Metsapelto & Pulkkinen, 2005).

Využití pozorování při vědecké analýze interakcí rodičů a dětí nabývá mnoha podob (Richmond et al., 2018). Pro různé výzkumy bývají využity různé škály i způsoby záznamu pozorovaných dat. Poskytují odborníkům data, na základě kterých mohou pracovat, ale jen málokterá z nich obsahuje systém, který určuje, jak pracovat se zjištěnými skutečnostmi dále.

Jednou z výjimek, používaných i v České republice, je videotrénink interakcí (dále „VTI“). Beaufortová (2002) uvádí, že se jedná o krátkodobou formu psychosociální pomoci, jejímž ústředním tématem je rozvoj a podpora sociálních interakcí, například mezi rodičem a dítětem. Podle Bidlové (2005) metoda VTI za pomoci přibližně desetiminutových záznamů ukazuje rodičům, které prvky v jejich chování tvoří úspěšný základ pro kontakt a pozitivní komunikaci. VTI je zaměřen jiným směrem než na prvky interakce MLE. Pro mou práci je však inspirativní zejména z hlediska poskytnutí zpětné vazby rodičům po analýze jejich interakce s dětmi. Klade důraz na pozitivní zpětnou vazbu a zaměřuje se na to, co funguje v interakci dobře, a co je pro klienta možné rozvíjet.

7.3 Návrh nové metody

V rámci výše zmíněných skutečností a rezerv i výhod dotazníkových a observačních metod jsem se rozhodl, že návrh nové metody zaměřím na sledování pozorovatelných interakcí zkušenosti zprostředkovaného učení mezi rodiči a dětmi. Zkoumání MLE v interakci rodičů a dětí formou dotazníku nepovažuji za vhodné. Kognitivní komponenty přístupu MISC, ze kterých chci vycházet, považuji za příliš komplexní na to, aby rodič dokázal s dostatečnou přesností zpětně vypovědět, které z nich a jak intenzivně využívá. Nová metoda by ale mohla být některým dotazníkem doplněna. Kombinovat metody při zkoumání interakcí rodičů a dětí považují za vhodné například Chorney, McMurtry, Chambers a Bakeman (2015). V rámci praktické části své diplomové práce jsem na teoretických základech, popsaných výše, zejména přístupu MISC (Klein, 2014), vytvořil návrh nástroje Pozorované Interakce Zkušenosti Zprostředkovaného Učení (dále „PIZZU“).

8. Cíl výzkumného projektu

Cílem mé práce je vytvořit návrh **screeningového nástroje**, který by umožnil posoudit pozorované interakce zkušenosti zprostředkovaného učení dyád rodič-dítě. Obsah vytvářeného nástroje se bude opírat o teoretický koncept MISC a jeho kognitivní komponenty (Klein, 2014) a o výcvik v MISC a metodě OMI, který jsem absolvoval pod vedením PhDr. Vardy Sobelman-Rosenthal v červenci 2018 na Bar Ilan University v Ramat Gan v Izraeli. Z tohoto důvodu předpokládám, že návrh PIZZU má dostačující úroveň obsahové validity.

Tato práce se kromě vytvoření návrhu screeningového nástroje bude zabývat i posouzením úrovně reliability nástroje. Reliabilita nástroje bude prověřena formou **shody posuzovatelů**, kteří projdou krátkým školením o jeho používání. Shoda posuzovatelů bude zkoumána jak u odborníků, kteří nemají povědomí o teoretickém základu zkušenosti zprostředkovaného učení, tak u těch, kteří MLE znají a případně ji i využívají ve své praxi.

8.1 Výzkumné předpoklady

Prvním výzkumným předpokladem této diplomové práce je, že na základě screeningového nástroje PIZZU budou schopni odborníci, všímající si interakcí ve dvou stejných videozáznamech a krátce zaškolení v práci s PIZZU, dosáhnout úrovně shody posuzovatelů, která se bude pohybovat alespoň v pásmu průměrné až dobré reliability. Pro účely výzkumu bude využita metoda **vnitrotřídní korelace – „ICC“** (intraclass correlation coeficient) a směrnice podle Koo a Li (2016), která uvádí, že pokud je ICC nižší než 0,5, naznačuje to slabou reliabilitu metody, ICC mezi 0,5 a 0,75 naznačují průměrnou reliabilitu metody, mezi 0,75 a 0,9 se jedná o dobrou reliabilitu metody a hodnoty vyšší než 0,9 vypovídají o excelentní reliabilitě. Koo a Li dále upozorňují na to, že nezáleží jen na dosažené hodnotě ICC, ale i na šíři intervalu spolehlivosti, proto mají být výsledky ICC zapisovány jako pásmo odpovídající intervalu spolehlivosti.

Druhým výzkumným předpokladem mé práce je, že v hodnocení pozorovaných interakcí budou vykazovat vyšší shodu posuzovatelé, kteří jsou obeznámeni s teorií zkušenosti zprostředkovaného učení, případně také s metodami, které jsou na ní založené (v českém prostředí převážně FIE a LPAD). Znalost teoretického

základu, případně přímá pracovní zkušenost s metodami, založenými na MLE, podle mého názoru umožní odborníkům přesnější rozpoznání konkrétních interakcí. Pro účely tohoto výzkumu je zkušenost odborníků s teorií MLE rozlišena pouze na základě jejich vyjádření, není blíže zkoumána.

9. Výzkumné metody

9.1 PIZZU

Zvolil jsem, že PIZZU bude vycházet z kognitivních kategorií přístupu MISC (Klein, 2014). Důvodem je jejich výše zmíněná provázanost s teorií MLE podle Feuersteina et al. (2014) a dobrá operacionalizovatelnost jejich projevů v interakcích dyád rodič-dítě.

PIZZU by měl sloužit psychologům, pedagogům a speciálním pedagogům k tomu, aby byli schopni popsat specifické druhy chování a jejich přítomnost či nepřítomnost v interakci zprostředkovatelů a příjemců. Cílem využití PIZZU je odhalit, jaké strategie chování jsou v repertoáru zprostředkovatelů a nabídnout možnost, jak tento repertoár případně rozšířit o další prvky zkušenosti zprostředkovaného učení.

Je třeba zdůraznit, že PIZZU neposkytuje vyčerpávající analýzu strategií chování rodiče, které využívá v interakci se svým dítětem. Neexistuje prozatím ideální situace, designovaná tak, aby dávala rodiči příležitost využít strategií chování, které spadají pod všechny z pěti kategorií či dvaceti subkategorií PIZZU. Nedomnívám se, že by bylo efektivní snažit se vytvořit standardizované situace k využití PIZZU, sílu screeningového nástroje vidím právě v tom, že je využitelný kdykoliv a kdekoliv. Na rozdíl od metod, založených na principech zkušenosti zprostředkovaného učení, které jsou v České republice již využívány, může PIZZU poskytnout buď rychlou jednorázovou intervenci, anebo stručný základ pro další dlouhodobou práci na kterou bude navázáno za pomocí některé z dalších metod MLE.

9.1.1 Kategorie PIZZU

Při tvorbě jednotlivých kategorií jsem využil kognitivní komponenty přístupu MISC, který vytvořila Klein (2014) a na základě jejich obsahu a manuálu OMI, který popisuje, jak se která kategorie projevuje, jsem ke každé z kategorií vytvořil čtyři subkategorie, které jsou sledovatelné v reálném čase. Co se týče počtu subkategorií, rozhodl jsem se pro horní hranici podle Ferjenčíka (2010), který doporučuje, aby se počet pozorovaných položek pohyboval mezi deseti a dvaceti, aby byl pro pozorovatele sledovatelný.

PIZZU zaznamenává pouze interakce zkušenosti zprostředkovaného učení, které spadají do vymezených kategorií, a které splňují dvě následující podmínky: Zaprvé, chování, které rodič a dítě projevují, je **synchronní** – vzájemně na sebe reagují a dávají prostor jeden druhému. Pokud se například rodič snaží upoutat pozornost dítěte na společný úkol, avšak dítě místo verbální či neverbální odpovědi např. ožvykuje roh sešitu, nejedná se o interakci z hlediska PIZZU. Za druhé, zprostředkování musí být **adekvátní věku** – to se týká například kategorie emotivita a pojmenování. Pokud dvouletému dítěti vysvětluji, co jsou to housle, spadá tato interakce do PIZZU, protože jdu nad rámec jeho dosavadních znalostí. Pokud pojem „housle" vysvětluji dvanáctiletému dítěti bez kognitivních deficitů, o zprostředkování se nejedná. Kognitivní kategorie PIZZU zahrnují zaměření pozornosti, emotivitu a pojmenování, rozšíření zkušenosti, ocenění a podporu kompetence a úpravu chování.

Zaměření pozornosti

1) Dospělý užívá výzvy či otázky jako „*podívej*", „*sáhni si*", „*slyšíš*?".
2) Dospělý upozorňuje na podněty neverbálně.
3) Dospělý dítěti odstraňuje rozptylující podněty.
4) Dospělý dítěti pomáhá získat potřebné pomůcky.

Emotivita a pojmenování

1) Dospělý využívá popisné výrazy jako „*krásný*", „*důležitý*" či „*ošklivý*".
2) Dospělý projevuje směrem k dítěti emoce.
3) Dospělý pojmenovává dítěti neznámé objekty či koncepty.
4) Dospělý propojuje pocity s vjemy.

Rozšíření zkušenosti

1) Dospělý propojuje minulé, současné a budoucí zkušenosti.
2) Dospělý zmiňuje věci, které v současné chvíli nejsou fyzicky přítomné.
3) Dospělý vysvětluje příčinné souvislosti.
4) Dospělý využívá analogie.

Ocenění a podpora kompetence

1) Dospělý vyjadřuje pochvalu.

2) Dospělý podává vysvětlení, proč si chování dítěte zaslouží hodnocení.
3) Dospělý rozkládá úkol do menších kroků.
4) Dospělý uzpůsobuje úroveň úkolu dítěti.

Úprava chování

1) Dospělý popisuje kroky, které je třeba provést k dosažení úspěchu.
2) Dospělý předvádí kroky nutné k dosažení úspěchu.
3) Dospělý poskytuje připomínky v průběhu plnění úkolu.
4) Dospělý se ptá dítěte na plán plnění úkolu a probíhá společná tvorba strategie.

9.1.2 Grafická podoba PIZZU

Celý screeningový nástroj PIZZU se nachází v přílohách práce. Jeho podobu jsem vybral ze tří návrhů a následně graficky upraven na základě zpětné vazby od pedagogů a psychologů. Pro snazší orientaci při práci s nástrojem v reálném čase jsem pět hlavních kategorií zvýraznil. V průběhu práce na podobě nástroje jsem také přidal konkrétní příklady toho, jak vypadají projevy dané subkategorie v praxi (k nalezení v příloze č. 1), a úvodní instrukce v následujícím znění: *„Využijte níže popsané kategorie a zaznamenejte četnost pozorovaných interakcí zkušenosti zprostředkovaného učení do jednotlivých řádků. Kurzivou uvedené pomůcky u jednotlivých řádků jsou příklady, jak může pozorovaná interakce v dané kategorii vypadat, ne výlučný popis všeho, co kategorie zahrnuje.“*

Pro snadnou orientaci při využití PIZZU v praxi a na základě debaty s potenciálními uživateli zahrnutými do pilotáže a vedoucí práce jsem zvolil formát A3, na kterém se všechny subkategorie vejdou na jednu stranu a není třeba rušit soustředění administrátora listováním či otáčením záznamového archu.

9.1.3. Administrace PIZZU

Úvodní výzvou pro psychologa či pedagoga, který bude PIZZU administrovat, je zvolení vhodného úkolu pro rodiče a dítě, při kterém mohou rodiče využít zkušenosti zprostředkovaného učení. Nepovažuji za příhodné využívat „domácí úkoly“ či cvičení příliš podobná těm školním, protože pro dítě už mohou mít emoční konotace. Úkol by měl pro dítě představovat (nikoliv nesplnitelnou) výzvu. Pomoc rodiče by pro úspěšné zakončení činnosti neměla být nutná. Je vhodné zadávat úkoly, které nejsou

postaveny na úrovni „splnil“ vs. „nesplnil“, ale na kterých lze dosáhnout různých výsledků. Mezi vhodné úkoly může patřit:

- Využití části učebního systému (jako je například Logico Piccolo, které obsahuje různé úkoly pro různě staré děti).
- Společné postavení co nejvyšší věže z LEGO kostek.
- Objevování pravidel společenské hry.
- Skládání puzzle.

Využití PIZZU je vhodné zejména v případech, kdy můžeme dyádu rodič-dítě pozorovat alespoň deset minut, ať již naživo, nebo na videozáznamu. V určení délky této interakce vycházím z praktického využití podobných metod, založených na analýze interakce dětí a rodičů, jako je například VTI (Bidlová, 2005). Delší časový úsek či různé druhy situací, ve kterých můžeme dyádu pozorovat, mohou přispět k lepšímu rozpoznání využívaných strategií MLE. Lidz (2003) pro pozorování interakcí zkušenosti zprostředkovaného učení považuje za ideální třicetiminutový časový úsek, ve kterém se vystřídají různé interakční situace, například hry, učení a společného čtení příběhu.

Pokud administrujeme PIZZU naživo při kontaktu s rodičem a dítětem, považuji za vhodné je předem seznámit s povahou nástroje a zdůraznit, že neslouží k jejich škatulkování či „známkování jako ve škole“. Je zapotřebí také zajistit klidné prostředí, ve kterém po celou dobu pozorování nedojde k vyrušení ze strany jiných osob, případně jevů prostředí. Pozorované osoby by měly v ideálním případě být odpočaté a cítit se komfortně, aby projevovaly chování co nejbližší svému přirozenému.

9.1.4 Vyhodnocení

Stejně jako zavedené metody pozorování zkušenosti zprostředkovaného učení (Lidz, 2003, Klein, 2014) je PIZZU zamýšlen jako **criterion-referenced test** vztažený k teoretickému základu MLE. Nevztahuje se k žádným normám. Jeho výsledek může být interpretován odborníkem jako popis využívaných strategií chování, ale vzhledem k povaze využití PIZZU nelze výsledek jednoho pozorování srovnávát s výsledky jiných dyád v jiných situacích.

Vyhodnocení PIZZU probíhá sečtením pozorovaných interakcí v jednotlivých subkategoriích. Je zapotřebí pamatovat na to, že výsledky nám sdělují pouze to, jakého množství interakcí zkušenosti zprostředkovaného učení si byl administrátor schopen v reálném čase všimnout. Stejně jako v zavedených metodách (OMI) jsou tedy výsledky orientační, jedná se spíše o celkový trend, který se v interakci této dyády rodič-dítě projevuje, než o vyčerpávající rozbor.

Z tohoto důvodu považuji za nutné, aby případné využití PIZZU v pedagogické a psychologické praxi **vždy** doprovázel rozhovor. Při něm se odborník na základě výsledků PIZZU doptá na to, zda jsou pro rodiče využité strategie společné činnosti s dítětem typické a zda má nějaký svůj další obvyklý postup, který při pozorované situaci nevyužil. Rozhovor, který se zaměřuje na rodiče, vystupující v rolích zprostředkovatelů pro své děti, by měl vždy začít specifikováním toho, co dělají v duchu MLE správně a co funguje (Varda Sobelman-Rosenthal, osobní sdělení, 2018). Psycholog či pedagog, pracující s PIZZU, by měl následně probrat s rodičem kategorie a subkategorie, které se v interakci objevovaly minimálně a případně popsat, jak může tyto prvky ve své práci se svým dítětem využít. Oproti výše zmíněné metodě VTI (Bidlová, 2005) se jedná o méně specifický postup práce s rodiči po analýze jejich interakcí. Za výhodu PIZZU však považuji fakt, že na jeho zjištění se dá navázat za využití dalších metod vycházejících z teoretických základů MLE.

9.2 Videozáznam interakce rodičů a dětí

V rámci své diplomové práce jsem se rozhodl vztáhnout pozorované interakce na příklad rodičů a jejich dětí ve věku mezi 6 a 12 lety. Tento věk bývá v odborné literatuře označován za mladší školní období/věk (Langmeier & Krejčířová, 2006). V tomto věkovém rozpětí dochází k velkým změnám, jak z hlediska kognitivního vývoje jedince, tak z hlediska jeho vnímání sociálních interakcí. Vágnerová (2012) považuje druhou část tohoto období za přípravu na dobu dospívání.

Jedná se o dobu povinné školní docházky a současně o čas, kdy dětí mají tendenci uznávat autoritu rodičů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Považuji proto za praktické zaměřit první využití PIZZU na dyády rodič-dítě v tomto období. Vycházím z předpokladu, že případné další využití PIZZU v praxi by nejčastěji směřovalo právě k dětem v tomto věku – právě školní docházka může odhalit problémy, které podnítí rodiče, aby vyhledal pomoc psychologa či pedagoga a snažil se nalézt způsob, jak

pomocí svému dítěti naučit se lépe učit. Zaměření na starší školou povinné děti nepovažuju za praktické vzhledem k jejich vyšší úrovni samostatnosti – jejich rodiče mají méně příležitostí k využití zkušenosti zprostředkovaného učení.

Je zapotřebí uvést, že výše popsaná dyadická interakce není ani zdaleka jedinou, ve které může zprostředkované učení probíhat. Klein (2014) sama uvádí, že MISC přístup tvořila s důrazem na děti a jejich „*caregivers*" – pečující osoby, tzn. jak rodiče, tak i učitele, starší příbuzné apod. Shamir a Tzuriel (2004) zase ve své práci zmiňují příklad sourozenců, kteří plnili roli zprostředkovatelů. I když by se to tak z předcházejících řádků mohlo jevit, ne vždy je zprostředkovatelem starší z dvojice. MISC a MLE jsou využívány při práci s lidmi s kognitivními deficity (Downův syndrom, mentální postižení), pro které může být vhodným zprostředkovatelem například i mladší sourozenec (Tzuriel & Shomron, 2018).

Ke zkoumání shody posuzovatelů v rámci praktické části své diplomové práce jsem využil dvou videozáznamů. Tyto záznamy jsem získal se souhlasem všech aktérů a za jejich plného vědomí o tom, jak budou v mé práci využity. Obě nahrávky obsahovaly interakci jednoho rodiče a jednoho dítěte. Na první z nich se jednalo o interakci otce s dvanáctiletým synem (kód OS12), na druhé o interakci matky s devítiletou dcerou (kód MD9). V obou případech pracovaly dyády na úkolu z učebního systému Logico Piccolo. Tento systém je určen pro první stupeň základních škol. Je zaměřen na rozvoj koncentrace, trpělivosti, kognitivních procesů i základní manuální zručnosti. Byl zvolen na základě mé diskuze s vedoucí diplomové práce, protože poskytuje zprostředkovateli (rodiči) příležitost k projevení všech druhů interakce zkušenosti zprostředkovaného učení podle PIZZU. Matka s dcerou pracovaly na úkolu „Mléčná čokoláda" z kategorie „Prvouka – Jak se co dělá". Měly sestavit posloupnost obrázků, popisujících fáze výroby mléčné čokolády od zasazení kakaových bobů až po export výsledného produktu. Otec se synem pracovali na úkolu „Pyramida času" z kategorie „Prvouka – Roční období – Počasí – Čas". Měli seřadit události podle délky jejich trvání, od staletého spánku Šípkové Růženky po dobu od Vánoc do Silvestra.

Oba rodiče dostali instrukci, aby na úkolu pracovali společně s dětmi, nedělali úkol za ně, ovšem pomáhali jim a byli k dispozici. Byl jim pouze vysvětlen princip práce s nástrojem Logico Piccolo a cíl, kterého mají dosáhnout. Děti byly instruovány pouze

rodiči, nic předem o úkolu ani využitém nástroji nevěděly. Instrukce byla záměrně ponechána poměrně vágní, aby byla situace co nejpodobnější situacím, které by mohly nastat při případném dalším využití PIZZU v psychologické či pedagogické praxi.

Adekvátnost videí pro posuzování shody posuzovatelů při využití PIZZU jsem konzultoval s vedoucí této práce, a shodli jsme se na tom, že jsou pro výzkumné účely dobře využitelná. V rámci pilotáže s pedagogy a psychology jsem také ověřil, že interagujícím rodičům i dětem je na videozáznamech rozumět a žádný technický nedostatek nebrání zaznamenání jejich interakcí.

10. Výzkumný soubor

Díky laskavému přístupu DYS-centra® Praha z. ú. a Autorizovaného tréninkového centra metod prof. Feuersteina, z.ú. (dále ATC) mohl sběr dat proběhnout za účasti frekventantů jejich kurzů. Další data jsem získal mimo kurzy díky čtyřem pedagogům a psychologům, kteří byli ochotni mi věnovat svůj čas. Data jsem sbíral pouze od psychologů, pedagogů a speciálních pedagogů, protože PIZZU je nástroj určený právě odborníkům z těchto tří oborů. Celý sběr dat proběhl v Praze.

10.1 Demografické charakteristiky souboru

Podařilo se mi nasbírat celkem 57 záznamových archů, z čehož 9 jsem musel vyřadit. Zřejmě se mi při zadávání nepodařilo podat dostatečně srozumitelnou instrukci – v některých záznamových arších bylo nedostatečně rozlišeno, do které subkategorie pozorovaná interakce spadá, u dalších chyběla demografická data. V jednom případě jsem také musel záznamový arch vyřadit kvůli připsané poznámce posuzovatele, že i přes předchozí potvrzení dobře nerozuměl pozorovanému videozáznamu. Celkově jsem tedy analyzoval shodu 48 posuzovatelů.

Posuzovatelé v mém výzkumném souboru byli psychologové (n=9), pedagogové (n=18) a speciální pedagogové (n=21). V rámci pestrosti souboru jsem měl zájem sebrat data od odborníků s rozdílným věkem, délkou praxe v oboru a zkušeností s teoretickým základem MLE. Věkově se zkoumaná populace pohybuje od 25 do 66 let, věkový průměr je 41 let, modus 39 let. Délka praxe v oboru zkoumaných osob je mezi 1 rokem a 35 lety, průměrně strávili výkonem svého povolání 12,5 roku, modus délky praxe posuzovatelů je 6 let.

Celkem 17 z nich uvádí, že o MLE a příbuzných metodách nemají informace, případně o něm jen letmo slyšeli, 20 z nich uvádí, že má zkušenosti s teoretickým základem MLE, případně s metodami, které jsou na něm založené (FIE, LPAD), ale ve své práci je aktivně nevyužívá. MLE či metody jemu příbuzné teoreticky zná a navíc ve své práci aktivně využívá 11 posuzovatelů. Všichni posuzovatelé se genderově označili jako ženy.

11. Průběh výzkumu

Před vlastním sběrem dat jsem nástroj PIZZU předložil ke kritickému posouzení pěti pedagogům a psychologům a na základě jejich zpětných vazeb jsem provedl drobné stylistické a grafické změny v podobě nástroje.

Sběr dat jsem prováděl v zimě v roce 2018 a na jaře v roce 2019. Posuzovatelé sledovali videozáznam a v reálném čase zaznamenávali pozorované interakce do záznamového archu PIZZU. Vzhledem k času, který byli ochotni posuzovatelé mému výzkumu věnovat, se bohužel nepodařilo zajistit vícenásobné pozorování jednoho záznamu stejným člověkem, což by mohlo dále pomoci s ověřením reliability PIZZU.

Sběr dat probíhal následujícím způsobem: Účastníkům byl stručně popsán cíl diplomové práce. Poté byli požádání, aby vyplnili dotazník s demografickými daty, který sloužil jen pro popisnou analýzu výzkumného souboru v rámci této diplomové práce. S daty respondentů bylo zacházeno v souladu s nařízením EU 2016/679 a jednotlivé záznamové archy nebyly označeny žádným způsobem, který by umožňoval pozdější identifikaci respondentů. Po vyplnění demografických údajů byla účastníkům výzkumu podána následující instrukce:

„Prosím o vás o 30-45 minut vašeho času. Požádám vás, abyste si všímali interakcí dětí a rodičů na dvou záznamech, které vám promítnu. Ve chvíli, kdy si všimnete některé z interakcí, které spadají do jedné ze subkategorií v záznamovém archu, udělejte čárku do příslušného řádku. Jednotlivé kategorie si s vámi za okamžik projdu. Předem jen upozorňuji na to, že ne každá interakce rodiče a dítěte spadá pod kategorie tohoto nástroje. Abychom mohli považovat chování za pozorovatelnou interakci zkušenosti zprostředkovaného učení, musí dítě na podnět rodiče odpovědět (tzn. o interakci se nejedná, když se rodič snaží upoutat pozornost dítěte, ale ono běhá kolem a ožvykuje roh sešitu) a rodič musí dítěti dávat podněty adekvátní jeho věku. Pokud dvouletému dítěti vysvětluji, co je to auto, spadá tato interakce do PIZZU. Pokud pojem „auto“ vysvětluji dvanáctiletému dítěti bez kognitivních deficitů, o zprostředkování se nejedná. Teď společně projdeme, co zahrnují všechny subkategorie PIZZU. Pokud by vám cokoliv nebylo jasné, ptejte se, prosím.“

Následně byly účastníkům výzkumu představeny jednotlivé subkategorie i s příklady z praxe a zodpovězeny případné dotazy. Pokud bylo video pouštěno více

posuzovatelům najednou, bylo jim také zdůrazněno, že pro etickou stránku výzkumu je zapotřebí, aby od sebe pozorované interakce neopisovali a nekonzultovali je mezi sebou. Po akustické zkoušce a ubezpečení se, že všichni posuzovatelé slyší a rozumí slovům z videozáznamu, jim bylo spuštěno první video. Při každé příležitosti sběru dat bylo prohozeno pořadí, ve kterém byly dva záznamy posuzovatelům puštěny. 23 z posuzovatelů shlédlo nejprve video OS12 a 25 z posuzovatelů nejprve záznam MD9. Po skončení prvního záznamu byl vznesen dotaz, zda je možné pokračovat a všichni posuzovatelé jsou soustředěni a následně byl spuštěn druhý videozáznam. Po skončení promítání byli účastníci vyzváni k podání zpětné vazby a bylo jim srdečně poděkováno za jejich čas a energii.

11.1 Statistická analýza dat

Pro zjištění shody posuzovatelů jsem podle doporučení Hallgrena (2012) využil koeficient vnitrotřídní korelace – dále „ICC“ (intraclass correlation coeficient). Jedná se o široce používanou metody statistické analýzy reliability. McGraw a Wong (1996) uvádějí 10 forem práce s ICC. Koo a Li (2016) upozorňují, že pro korektní podobu výzkumu je zapotřebí uvést nejen výsledky této analýzy, ale konkrétní formu a její zvolené prvky „model“, „typ“ a „definici“. Pro svůj výzkum jsem zvolil model „Two-Way Random-Effects“, který se běžně užívá pro ověření reliability klinických metod, založených na shodě posuzovatelů (Koo & Li, 2016). Pro svůj výzkum jsem zvolil typ „single rater“, protože tento výzkumný design chce prozkoumat možnost reliabilního využití PIZZU v praxi jen jedním posuzovatelem. Pro definici ICC jsem zvolil „consistency“, jelikož pro případnou praktickou aplikaci nástrojů, založených na pozorování zkušenosti zprostředkovaného učení není klíčový absolutní počet interakcí, které se v dyádě rodič-dítě objeví, ale spíše celkový trend, jak již bylo popsáno výše. Data byla zpracovávána v programech Excel a IBM SPSS Statistics. U každého ze dvou videozáznamů byla zjištěna míra shody všech posuzovatelů. Následně byli posuzovatelé rozřazeni do těchto tří skupin:

- „Neobeznámení pozorovatelé“, kteří se označili za neznalé MLE a metod na ní založených.
- „Obeznámení pozorovatelé“, kteří uvedli, že mají teoretickou zkušenost s MLE či metodami na ní založenými

- „Posuzovatelé-praktici“, kteří uvedli, že mají teoretickou zkušenost s MLE či metodami na ní založenými a navíc ji aktivně využívají ve své práci.

Z každé z těchto tří skupin posuzovatelů byl následně pomocí generátoru náhodných čísel vybrán stejný počet (n=10), aby mohly být získané výsledky jednotlivých skupin porovnány mezi sebou.

11.1.1 Videozáznam MD9

Na následujících řádcích budou uvedeny a okomentovány výsledky shody posuzovatelů, analyzujících interakce ve videu MD9 – dyády matka-devítiletá dcera.

Tab. 1 – Výsledky analýzy shody všech posuzovatelů v pozorování videozáznamu MD9:

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation[a]	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,288[b]	,182	,471	20,412	19	893	,000
Average Measures	,951[c]	,915	,977	20,412	19	893	,000

Shoda všech posuzovatelů videozáznamu MD9 je vyjádřena vnitrotřídním koeficientem korelace r=0,29, s intervalem spolehlivosti (0,18-0,47), p<0,01. Podle směrnice Koo a Li (2016) se tedy jedná o **slabou** úroveň reliability.

Tab. 2 – Výsledky analýzy shody deseti neobeznámených posuzovatelů v pozorování videozáznamu MD9:

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation[a]	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,252[b]	,124	,461	4,374	19	171	,000
Average Measures	,771	,586	,895	4,374	19	171	,000

Shoda deseti náhodně vybraných neobeznámených posuzovatelů videozáznamu MD9 je vyjádřena vnitrotřídním koeficientem korelace r=0,25, s intervalem spolehlivosti (0,12-0,46), p<0,01. Podle směrnice Koo a Li (2016) se tedy jedná o **slabou** úroveň reliability.

Tab. 3 – Výsledky analýzy shody deseti obeznámených posuzovatelů v pozorování videozáznamu MD9:

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation[a]	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,347[b]	,199	,561	6,314	19	171	,000
Average Measures	,842	,713	,927	6,314	19	171	,000

Shoda deseti náhodně vybraných obeznámených posuzovatelů videozáznamu MD9 je vyjádřena vnitrotřídním koeficientem korelace r=0,35, s intervalem spolehlivosti (0,2-0,56), p<0,01. Podle směrnice Koo a Li (2016) se tedy jedná o **slabou až průměrnou** úroveň reliability.

Tab. 4 – Výsledky shody deseti posuzovatelů-praktiků v pozorování videozáznamu MD9:

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation[a]	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,433[b]	,274	,641	8,648	19	171	,000
Average Measures	,884	,791	,947	8,648	19	171	,000

Shoda deseti náhodně vybraných posuzovatelů-praktiků videozáznamu MD9 je vyjádřena vnitrotřídním koeficientem korelace r=0,43, s intervalem spolehlivosti (0,27-0,64), p<0,01. Podle směrnice Koo a Li (2016) se tedy jedná o **slabou až průměrnou** úroveň reliability.

11.1.2 Videozáznam OS12

Na následujících řádcích budou uvedeny a okomentovány výsledky shody posuzovatelů, analyzujících interakce ve videu OS12 – dyády otec-dvanáctiletý syn.

Tab. 5 – Výsledky analýzy shody všech posuzovatelů v pozorování videozáznamu OS12:

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation[a]	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,248[b]	,153	,422	17,513	19	893	,000
Average Measures	,941	,897	,972	17,513	19	893	,000

Shoda všech posuzovatelů videozáznamu OS12 je vyjádřena vnitrotřídním koeficientem korelace r=0,25, s intervalem spolehlivosti (0,15-0,42), p<0,01. Podle směrnice Koo a Li (2016) se tedy jedná o **slabou** úroveň reliability.

Tab. 6 – Výsledky analýzy shody deseti neobeznámených posuzovatelů v pozorování videozáznamu OS12:

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation[a]	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,164[b]	,060	,353	2,958	19	171	,000
Average Measures	,662	,388	,845	2,958	19	171	,000

Shoda deseti neobeznámených posuzovatelů videozáznamu OS12 je vyjádřena vnitrotřídním koeficientem korelace r=0,16, s intervalem spolehlivosti (0,06-0,35), p<0,01. Podle směrnice Koo a Li (2016) se tedy jedná o **slabou** úroveň reliability.

Tab. 7 – Výsledky analýzy shody deseti obeznámených posuzovatelů v pozorování videozáznamu OS12:

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation[a]	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,324[b]	,180	,538	5,793	19	171	,000
Average Measures	,827	,688	,921	5,793	19	171	,000

Shoda deseti obeznámených posuzovatelů videozáznamu OS12 je vyjádřena vnitrotřídním koeficientem korelace r=0,32, s intervalem spolehlivosti (0,18-0,57), p<0,01. Podle směrnice Koo a Li (2016) se tedy jedná o **slabou až průměrnou** úroveň reliability.

Tab. 8 – Výsledky shody deseti posuzovatelů-praktiků v pozorování videozáznamu OS12:

Intraclass Correlation Coefficient

	Intraclass Correlation[a]	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,389[b]	,235	,602	7,374	19	171	,000
Average Measures	,864	,755	,938	7,374	19	171	,000

Shoda deseti posuzovatelů-praktiků videozáznamu OS12 je vyjádřena vnitrotřídním koeficientem korelace r=0,39, s intervalem spolehlivosti (0,24-0,60), p<0,01. Podle směrnice Koo a Li (2016) se tedy jedná o **slabou až průměrnou** úroveň reliability.

11.2 Interpretace výsledků vzhledem ke stanoveným předpokladům

Skupina pozorovatelů, zahrnutých do praktické části této diplomové práce, projevovala jako celek **excelentní** úroveň shody podle Koo a Li (2016) – r=0,95, interval spolehlivosti (0,92-0,98) v případě videozáznamu MD9 a r=0,94, interval spolehlivosti (0,90-0,97) u videozáznamu OS12. Shoda 48 posuzovatelů však nemá valný význam pro účel této práce, protože není reálné, aby se v rámci případného praktického využití PIZZU v práci s jednou dyádou rodič-dítě účastnilo hodnocení 48 odborníků. Aby bylo

možné zjistit, jak spolehlivé bude v praxi hodnocení jedním odborníkem, je zapotřebí využít „Single Measures“ (Marek Vranka, osobní sdělení, 2019). V rámci „Single Measures“ z dostupných dat o úrovni shody všech 48 posuzovatelů vyplývá, že reliabilita PIZZU je **slabá** („poor reliability“)

V rámci srovnání skupin neobeznámených, obeznámených a praktiků se projevuje očekávaný trend. Skupiny neobeznámených posuzovatelů dosahují nižších úrovní shody – pohybují se v pásmu prakticky nulové až slabé reliability: r=0,25 interval spolehlivosti (0,12-0,46) a r=0,16, interval spolehlivosti (0,06-035). Míra shody pak roste společně se zkušeností posuzovatelů s MLE. Nejvyšší úrovně shody dosahují ti, kteří v praxi využívají teorie MLE či metody z ní odvozené: r=0,44, interval spolehlivosti (0,27-0,64) a r=0,39, interval spolehlivosti (0,24-0,60). I když se jedná o nejvyšší shodu v rámci této práce, stále jde podle Koo a Li (2016) o pásmo slabé až průměrné úrovně reliability („poor to moderate reliability“). Uvedené rozdíly mezi různě zkušenými posuzovateli byly dále prozkoumány porovnáním dosažených koeficientů mezi sebou za pomocí Fisherovy Z-transformace podle Wuensch (2019) a programu Psychometrica.

Tab. 9 – výsledky ověření statistické signifikance nejvyššího rozdílu ve výsledcích skupin posuzovatelů

	n	r
Correlation 1	10	0,16
Correlation 2	10	0,44
Test Statistic *z*	-0.582	
Probability *p*	0.28	

Z výsledků (p=0,28, p>0,05) vyplývá, že rozdíly, kterými se od sebe neobeznámení posuzovatelé a posuzovatelé-praktici (skupiny s nejvyšší dosaženým rozdílem v ICC) liší, **nejsou** statisticky signifikantní.

Vzhledem k výše uvedeným statistickým směrnicím nelze považovat shodu posuzovatelů za dostatečnou. PIZZU v současné chvíli není adekvátně reliabilním nástrojem na to, aby byl uveden do praxe beze změn ve svém znění, podobě

či v instrukci, která ho provází. Nepodařilo se tedy spolehlivě ověřit, že současná verze nástroje PIZZU v současné době může sloužit svému zamýšlenému účelu, totiž spolehlivé sledování interakcí MLE v dyádách rodič-dítě. Možnosti jeho dalšího využití a případných úprav budou dále nastíněny v diskuzi.

12. Diskuze

Výsledky analýzy reliability skrze shodu posuzovatelů PIZZU se ukázaly jakožto signifikantní, ale příliš slabé na to, aby mohly potvrdit výzkumné předpoklady této diplomové práce. Předpoklad, že skupina odborníků dosáhne alespoň průměrné shody se podle směrnice Koo a Li (2016) nepodařilo ověřit. Ač je úroveň zjištěné reliability první verze nástroje nízká, je přítomná. Z toho usuzuji, že ze současné podoby nástroje PIZZU je možné vyjít při dalším výzkumu MLE v interakcích rodičů a dětí. Nutno podotknout, že ani zavedené metody pozorování interakcí rodičů a dětí nedosahují při zkoumání reliability vždy dobré nebo excelentní úrovně (Touliatos, Perlmutter a Straus 2001). Některé z metod, využívaných v psychologické praxi, dokládají rovněž slabou úroveň reliability, jiné ji neuvádějí vůbec. Současné metody, zabývající se pozorováním zkušenosti zprostředkovaného učení jsou na tom lépe. Podle Tzuriela a Caspi (2017) se hodnoty reliability OMI, změřené pomocí ICC, pohybují v různých studiích mezi 0,54 až 0,95, což je podle Koo a Li (2016) v pásmu průměrné až excelentní reliability. Dostupné metody, založené na pozorování MLE (Lidz, 2003, Klein, 2014) také v praxi počítají s tím, že jednu dyádu rodič-dítě hodnotí více odborníků, kteří prošli intenzivním školením v metodě, například dva pozorovatelé s třicetihodinovým výcvikem ve studii Tzuriela a Caspi (2017).

Druhý výzkumný předpoklad této práce, totiž že odborníci, vzdělaní v MLE, dosáhnou vyšší shody posuzovatelů, se na hladině významnosti 0,05 nepodařilo ověřit. Dosažené výsledky se liší, ne však statisticky signifikantně. Lze předpokládat, že je to způsobeno i malým počtem porovnávaných posuzovatelů (n=10). V hypotetickém případě, kdy by stejného rozdílu dosáhly šestkrát větší skupiny posuzovatelů (n=60), by se jednalo o statisticky signifikantní rozdíl.

Jsem si vědom toho, že moje diplomová práce má mnohé limity jak v zacházení s teoretickým základem, tak ve struktuře a praktickém provedení výzkumného projektu. Na následujících řádcích rozepíšu tato omezení a nastíním možné směry, kterými by bylo možné na tuto práci navázat v další vědecké práci s uvedenými teoretickými koncepty a metodami. Nejasné hranice má již samotný teoretický koncept zkušenosti zprostředkovaného učení. Různí výzkumníci, kteří se jím zabývají, jej pojímají z různých úhlů a pro využití ve vědecké a intervenční praxi pod něj zahrnují různé kategorie a subkategorie (Klein, 2014, Feuerstein et al. 2014). Nepanuje mezi nimi

stoprocentní shoda o tom, jaké chování je možno řadit k procesu MLE a jaké ne. Jisté rozdíly existují i mezi jednotlivými výzkumníky, kteří následují teoretický směr jednoho z izraelských vědců.

Na odlišnost přístupů Reuvena Feuersteina a Pniny Klein jsem narazil i během sběru dat k praktické části své diplomové práce. Ondřej Vysopal, který se zabývá zkušeností zprostředkovaného učení a vede kurzy FIE (únor 2019, osobní sdělení) mi při předávání zpětné vazby sdělil, že neviděl zprostředkované učení, jak ho chápe on sám, v mnohých interakcích, které formálně spadají do kategorií, které vytvořila Klein. Stejně tak Eva Váňová, vedoucí ATC, uváděla na svých kurzech proces zprostředkování s drobnými odlišnostmi od toho, který je uveden v této diplomové práci. Nejedná se o nikterak drastické rozdíly, v praxi byl přístup odborníků z FIE kurzů a ATC jen o něco přísnější v rozvažování, co je ještě součástí procesu zprostředkování a co už ne, než přístup podle Klein (2014). Je tedy třeba mít na paměti, že ne všechny práce zabývající se teorií MLE a jejími praktickými aplikacemi, popisují tento koncept stejně. Z toho vyplývají i omezení přenositelnosti závěrů této práce do případných dalších výzkumů.

Nelze rovněž pominout značnou kulturní odlišnost prostředí Izraele, kde MLE a metody na ní založené vznikly, a České republiky. Málková (2005) a Rázgová (2017) zmiňují přínos využívání programů FIE a přístupů, založených na MLE v naší zemi. Nelze z toho však automaticky vyvozovat, že veškeré teoretické koncepty zmíněné v práci lze bezvýhradně aplikovat i na českou populaci.

Samotná tvorba PIZZU skýtala další úskalí. Subkategorie a jejich přesné formulace byly zvoleny na základě znalostí a dovedností, získaných studiem literatury, absolvovaným výcvikem v metodě OMI a následných konzultací s vedoucí této práce. Je možné, že nepodávají stoprocentně vyčerpávající popis toho, co spadá pod kognitivní kategorie přístupu MISC (Klein, 2014), postihují však jejich pozorovatelné charakteristiky do té míry tak, aby byly sledovatelné v reálném čase. Pro účely PIZZU byla každá kognitivní kategorie rozdělena do 4 subkategorií. Některé ze subkategorií jsou obsahově bohatší než jiné. Například „Dospělý odstraňuje rušivé podněty“ považovali posuzovatelé za sledovatelné znatelně jednodušeji než „Dospělý projevuje směrem k dítěti emoce“. Příklady provázející jednotlivé subkategorie, byly také předmětem diskuze. Ze zpětných vazeb posuzovatelů vyplývá, že pro některé z nich byly uvedené příklady matoucí a nebyly dostatečně zřejmé odlišnosti mezi některými z nich,

například „*Dospělý rozkládá úkol do menších kroků*.“ a „*Dospělý popisuje kroky, které je třeba provést k dosažení úspěchu*.“

Grafická stránka PIZZU byla přizpůsobena cíli, aby s ním mohli pracovat odborníci jen po krátkém zaškolení. V rámci toho jsou v něm všechny subkategorie rozepsány a graficky odlišeny. Formát A3 se ukázal jako dostačující pro analýzu videozáznamu. Na základě připomínek posuzovatelů je však třeba připustit, že pro práci odborníků v reálném čase s dyádou rodič-dítě není zcela vhodný. Formát A3 je těžko uchopitelný do rukou tak, aby odborník mohl současně sledovat interakci, i záznamový arch. Pro případné úpravy pro převedení do praxe považuji za vhodné vytvořit podobu nástroje ve formátu maximálně A4. Menší formát odborníkům umožní nehrbit se nad stolem, držet PIZZU v ruce podložený deskami a směřovat svůj pohled na probíhající interakci rodiče a dítěte.

PIZZU trpí rovněž všemi neduhy, které se váží k nástrojům zaměřeným na pozorování. Je možné, že se navzdory zadání pozorované dyády rodič-dítě projevují při sledování odborníkem jinak, než je pro ně v běžném životě přirozené a tím pádem je platnost vyvozených závěrů z pozorování omezena (Zeman, Klimes-Dougan, Cassano, Adrian, 2007). Varda Sobelman-Rosenthal (2018, osobní sdělení) však tvrdí, že se jedná spíše o teoretický problém. Podle ní lidé nevydrží po dobu několika minut až desítek minut maskovat své tendence v přístupu ke svému dítěti a po chvíli se začnou projevovat přirozeně. K přirozenému projevu také přispívá fakt, že rodič s největší pravděpodobností sám neví, jaké strategie chování jsou z hlediska zkušenosti zprostředkovaného učení považovány za žádoucí. Pokud se i přesto snaží rodič během pozorování chovat ke svému dítěti lépe a pozorněji než obvykle, nejde z hlediska zájmů dítěte o negativní situaci. Rodič si na základě toho, že je jeho interakce s dítětem sledována odborníkem, může osvojit nové a funkční strategie chování.

Slabinou práce je rovněž využití pouze dvou videí, která byla posuzována. Je možné, že i přes všechna opatření, popsaná výše, se nejednalo o záznamy, které by daly prostor k adekvátnímu prozkoumání interakcí zkušenosti zprostředkovaného učení. V případném dalším výzkumu na toto téma by bylo vhodné využít více videozáznamů. Při využití jiných záznamů by měl být kladen důraz na jejich různorodost – střídat kombinace pohlaví pozorovaných rodičů a dětí, zadávat různé druhy úkolů, které dávají

příležitost k využití MLE a pracovat s dětmi různého stáří v rámci zvolené věkové skupiny.

Výzkumný předpoklad, že odborníkům bude na dobrou shodu v práci s PIZZU stačit jen stručné zaškolení, se ukázal jako přespříliš ambiciózní. Kvůli časovým omezením sběru dat proběhlo vysvětlení konkrétních subkategorií a principů PIZZU s jednotlivými skupinami posuzovatelů během dvaceti minut. Vzhledem k tomu, že pro některé z nich se jednalo o první zkušenost s metodami založenými na zkušenosti zprostředkovaného učení, tato časová dotace byla silně nedostatečná vzhledem ke složitosti instrukce, kterou měli vstřebat. V rámci další práce s nástrojem PIZZU je zapotřebí kromě úprav, nastíněných výše, také lépe proškolit jeho potencionální uživatele podrobnějším rozborem videozáznamů a následnou diskuzí. Změny v práci s novou podobou PIZZU by se následně měly odrazit i v grafické podobě nástroje. Řádně proškoleným posuzovatelům by mělo stačit zapisovat interakce například ve formě jednoduchého kódu.

Tato práce má rezervy i v procesu, kterým byla data sbírána. Kromě výše zmíněných časových omezení se mi nepodařilo zajistit zcela stejné podmínky pro všechny posuzovatele. Sběr dat probíhal celkem na třech místech s rozdílnými akustickými i světelnými podmínkami a ve dvou případech došlo k vyrušení vnějšími vlivy. Sběr dat prováděl pouze jeden člověk, autor této práce. Bylo tak zabráněno tomu, aby byla instrukce změněna osobností jiného zadavatele. Instrukce ale přesto nebyla naprosto shodná z důvodu, že byl dán posuzovatelům prostor pro dotazy k prvkům PIZZU, které z instrukce těžko chápali. Každá skupina posuzovatelů si tak mohla ze zadávání instrukce odnést informace s lehkými odlišnostmi. Byl jsem během sběru dat ubezpečen, že instrukci všichni rozumí, ale vzhledem k časovým nárokům nebylo možné si tuto skutečnost ověřit u každého z posuzovatelů v praxi.

Je zapotřebí zmínit také nedostatky, které provázely sběr dat ze strany posuzovatelů. Ačkoliv byli vyzváni k tomu, aby v rámci etického hlediska sběru dat nespolupracovali, autor práce si všiml několika případů, kdy spolu posuzovatelé mluvili během pozorování interakcí dyád rodič-dítě a konzultovali svá rozhodnutí.

Výsledky uvedené v této diplomové práci nelze zatím zobecnit na celou českou populaci odborníků ze zvolených oborů. Z této populace se nepodařilo zajistit náhodný

výběr a je tedy nutno předpokládat, že vzorek psychologů, pedagogů a speciálních pedagogů, který práce zkoumá, není zcela reprezentativní. Podařilo se sebrat data jen od 48 odborníků. Nebyly také vyváženy počty psychologů, pedagogů a speciálních pedagogů, a zvláště při porovnávání výsledků odborníků, kteří jsou obeznámeni s MLE s těmi neobeznámenými, se jedná o nízké množství posuzovatelů v každé skupině (31 obeznámených, 17 neobeznámených). Jejich znalost MLE nebyla nijak kontrolována v praxi, do skupin byli posuzovatelé řazeni na základě svého vyjádření. Nelze tedy vyloučit, že se za obeznámeného prohlásil někdo s vysokým sebevědomím a nižší znalostí MLE, a na druhou stranu se ve výzkumu nepodařilo zachytit skromného odborníka s vyšší znalostí MLE.

Všechna data také pocházejí pouze ze sběru dat v Praze. Ač je jisté, že součástí vzorku jsou mimopražští odborníci, protože kurzy, na kterých proběhl sběr dat, navštěvují psychologové a pedagogové z celé republiky, tato skutečnost nebyla zjišťována v demografickém dotazníku a jedná se o další důvod, proč uvedené výsledky nemůžeme považovat za reprezentativní pro celou republiku. Mezi posuzovateli také nebyl ani jeden muž, což neodpovídá populačnímu rozdělení pohlaví ve zkoumaných oborech.

Přínos PIZZU v současné podobě spatřuji zejména v popsání a přehledném rozčlenění kognitivních komponent přístupu MISC. Toto téma je prozatím v české odborné literatuře nevytěžené. Struktura MISC přitom může díky své přehlednosti a jasnému vymezení kategorií poskytnout dobrý základ, na kterém postavit spolupráci s rodiči v poradenské praxi. Pokládám za vhodné, aby na tuto diplomovou práci bylo navázáno dalším prozkoumáním přístupu MISC a jeho možných využití v České republice.

Považuji za nutné, aby v případné další práci s PIZZU proběhla řada úprav. Předně je zapotřebí delšího zácviku odborníků, kteří by s PIZZU měli pracovat. Za vhodný považuji nejméně několikahodinový kurz, postavený na dvou pilířích: Zaprvé na teoretickém rozboru obsahu jednotlivých kategorií a subkategorií a jejich specifik. V druhé řadě by pak náplň kurzu tvořila analýza videozáznamů interakcí rodičů a dětí. V průběhu analýzy videa by probíhala debata nad tím, do které (sub)kategorie právě využívaná strategie chování patří, a proč patří právě do ní, a ne do jiné.

V další práci s nástrojem PIZZU by bylo také nutné ověřit jeho validitu i po jiné než obsahové stránce – zejména kriteriální validitu, která by byla ověřena srovnáním shody

PIZZU s jiným diagnostickým nástrojem, zaměřeným na zkušenost zprostředkovaného učení, například OMI (Klein, 2004) či MLERS (Lidz, 2003).

Při případném praktickém využití by mohl být PIZZU součástí větší baterie metod. S přihlédnutím k časové náročnosti pozorování či analýzy videozáznamu považuji za vhodné, aby byla nová metoda doplněna méně časově náročnými metodami, například vhodně zvoleným dotazníkem. Mohlo by se jednat například o model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, 2001), zmíněný v literárně přehledové části této práce. Výchovný styl rodičů by poskytl informace z širšího pohledu a PIZZU by jej doplnilo přehledem, zaměřeným na detailní prvky interakce.

13. Závěr

Tato diplomová práce se soustředila na interakce rodičů a dětí skrze využití teorie zkušenosti zprostředkovaného učení. Kvůli zvolenému tématu byla pozornost věnována nejprve Feuersteinově teorii zkušenosti zprostředkovaného učení a jejím historickým kořenům, poté přístupům, které teorii zkušenosti zprostředkovaného učení doplňují a vycházejí z ní. Práce podala náhled na prvky Feuersteinovy teorie ve spojení s dalšími obecně přijímanými psychologickými koncepty.

Tato práce nabídla jako první v České republice pohled na koncept MISC Pniny Klein (2014) a jeho praktické aplikace (metodu OMI). Tento koncept je v zahraničí úspěšně využíván pro analýzu interakcí rodičů a dětí a následné intervence. Domnívám se, že přístup MISC má velký potenciál i pro využití v české poradenské praxi.

Praktická část této diplomové práce se zaměřila na návrh nástroje PIZZU (pozorované interakce zkušenosti zprostředkovaného učení), který by mohl umožnit odborníkům, aby rodičům pomohli odhalit silné a slabé stránky v procesu zprostředkování jejich dětem. Návrh nástroje byl vytvořen na základě kognitivních komponent přístupu MISC a znalostí získaných výcvikem v přístupu MISC. V rámci možného budoucího využití PIZZU v psychologické a pedagogické praxi byla zkoumána reliabilita nástroje. Reliabilita byla zkoumána prostřednictvím shody posuzovatelů využitím koeficientu vnitrotřídní korelace za účasti čtyřiceti osmi odborníků, hodnotících videozáznamy interakce rodičů a dětí. Byla zjištěna signifikantní, leč slabá úroveň reliability nástroje PIZZU. Nemůže tedy dojít k jeho uvedení do praxe beze změn v jeho podobě či instrukci, která ho provází.

V diskuzi této diplomové práce byly nastíněny její limity i důvody, proč se nepodařilo ověřit reliabilitu PIZZU v dostatečné míře. Popsány byly také způsoby, jak by bylo možné na tuto práci navázat v následující vědecké práci.

14. Zdroje

Alony, S., & Kozulin, A. (2009). Dynamic assessment of receptive language in children with Down syndrome. *Advances In Speech Language Pathology*, *9*(4), 323-331. http://doi.org/10.1080/14417040701291415

Beaufortová, K. (2002). *Videotrénink interakcí. Základy metody a její využití.* Praha: Spin,

Bellanca, J. (2011). *Enriched Learning Projects: A Practical Pathway to 21st Century Skills* (1st ed.). Bloomington: Solution Tree Press.

Belmonte, L. T. (2015). Refining pedagogy with a humanistic psychology of cognitive mediation. *Transylvanian Journal Of Psychology*, *16*(1), 71-84.

Bidlová, E. (2005). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. (Disertační práce). Praha

Binet, A. (1918). *Les Idées modernes sur les enfants*. Paris: E. Flammarion.

Blagg, N. (1991). *Can we teach intelligence? A comprehensive evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program.* Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Büchel, F. P., & Scharnhorst, U. (1992). The Learning Potential Assessment Device (LPAD): Discussion of Theoretical and Methodological Problems. In J. H. M. Hamers, A. J. J. M. Ruijssenaars, & K. Sijtsma, *Learning Potential Assessment* (1st ed., pp. 83-101). Taylor & Francis.

Chorney, J. M. L., McMurtry, C. M., Chambers, C. T., & Bakeman, R. (2015). Developing and Modifying Behavioral Coding Schemes in Pediatric Psychology: A Practical Guide. *Journal Of Pediatric Psychology*, *40*(1), 154-164. http://doi.org/10.1093/jpepsy/jsu099

Chua, B. L., & Wong, Y. F. I. (2016). *Mediated learning experience: Applications in various contexts*. Singapore: Mediated Learning Laboratory, Psychological Studies Academic Group, National Institute of Education.

Čáp, J. (2001). Celkový způsob výchovy. In: Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele.* Praha, Portál.

Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Programme for Cognitive Modifiability*. Baltimore, Md.: University Park Press

Feuerstein, R., Rand, Y., Jensen, M., Kaniel, S., Tzuriel, D., Shachar, N. B., & Mintzker, Y. (1986). Learning Potential Assessment. *Special Services In The Schools*, *2*(2-3), 85-106. http://doi.org/10.1300/J008v02n02_07

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

Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning* (4 ed.). London: Beacon Press.

Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians. *The Journal Of Neuroscience*, *23*(27), 9240-9245. http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003

Gillernová, I. (2004). *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*: sborník z konference Psychologické dny Olomouc [Online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hallgren, K. A. (2012). Computing Inter-Rater reliability for observational data: An overview and Tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, *8*(1), 23–34. doi:10.20982/tqmp.08.1.p023

Haywood, H. C. (2012). Dynamic Assessment: A History of Fundamental Ideas. *Journal Of Cognitive Education And Psychology*, *11*(3), 217-229. http://doi.org/10.1891/1945-8959.11.3.217

Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, *128*(5), 774-795. http://doi.org/10.1037//0033-2909.128.5.774

Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada.

Howie, D. R. (2015). Effective Pedagogy for Inclusive Education: The Role of Mediated Learning Experience. In S. Dimitriadi, *Diversity, special needs and inclusion in early years education*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha.

Isman, E. B., & Tzuriel, D. (2008). The mediated learning experience (MLE) in a three generational perspective. *British Journal Of Developmental Psychology*, *26*(4), 545-560. http://doi.org/10.1348/026151007X269786

Klein, P. S., & Hundeide, K. (1996). *Early intervention: cross-cultural experiences with a mediational approach*. New York: Garland Pub.

Klein, P. S., Zarur, S., & Feldman, R. (2003). Mediational behaviors of preschoolers teaching their younger siblings. *Infant and Child Development*, *12*, 233–242.

Klein, P. S., & Rye, H. (2004). Interaction-oriented Early Intervention in Ethiopia, *Infants & Young Children*, *17*(4), 340-354. http://doi.org/10.1097/00001163-200410000-00007

Klein, P. S. (2014). OMI - Observing Mediational Interaction Manual. Ramat Gan.

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal Of Chiropractic Medicine*, *15*(2), 155-163. http://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

Koubková, K. (2016). *Využití metody Feuersteinova instrumentálního obohacení na 1. stupni základní školy* (Diplomová práce). České Budějovice.

Kozubík, M., Síthová, S., Kajanová, A., & Rác, I. (2018). Is Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) a good method for social inclusion of poor Slovak children in school? A study focused on social and educational levels. *Kontakt*, *20*(1), e42-e47. http://doi.org/10.1016/j.kontakt.2017.10.006

Kozulin, A., & Rand, Y. (2000). *Experience of Mediated Learning: An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology*. New York: Pergamon.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Lebeer, J., & Parente, R. (2016). Significance of the Feuerstein approach in neurocognitive rehabilitation. *Neurorehabilitation*, *39*(1), 19-35. http://doi.org/10.3233/NRE-161335

Lidz, C. (1990). The Preschool Learning Assessment Device: An Approach to the Dynamic Assessment of Young Children. *European Journal of Psychology of Education, 5*(2), 167-175. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23422119

Lidz, C. (2003). *Early Childhood Assesement*. New Yersey: John Wiley and Sons.

Maccoby, E., Martin, J. A. (1983) *Socialization in the kontext of the family: Parent-child interaction. Handbook of child psychology. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.

Málková, G. (2005) Instrumentální obohacování R. Feuersteina: možnosti rozvoje kognitivních dovedností u dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí. In Macek, P.; Dalajka, J. (ed.). *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*. Brno : Masarykova univerzita, s. 450-462.

Málková, G. (2006) Co (ne)dokáže metoda instrumentálního obohacování. *Československá psychologie, 50* (6), s. 543-556.

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

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

McClelland, D.C. (1987). *Human motivation*. New York: University of Cambridge

McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, *1*(1), 30-46. http://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.30

Mentis, M. T., Dunn-Bernstein, M. J., & Mentis, M. (2008). *Mediated learning: teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Messerer, J., Hunt, E., Meyers,, G., & Lerner,, J. (2016). Feuerstein's Instrumental Enrichment. *Journal Of Learning Disabilities*, *17*(6), 322-325. http://doi.org/10.1177/002221948401700601

Metsapelto, R.-L., & Pulkkinen, L. (2005). The moderating effect of extraversion on the relation between self-reported and observed parenting. *Applied Developmental Psychology*, *26*, 371-384.

Missall, K. N., Hojnoski, R. L., & Moreano, G. (2016). Parent–child mathematical interactions: examining self-report and direct observation. *Early Child Development And Care*, *187*(12), 1896-1908. http://doi.org/10.1080/03004430.2016.1193731

Moens, M. A., Weeland, J., Van der Giessen, D., Chhangur, R. R., & Overbeek, G. (2018). In the Eye of the Beholder? Parent-Observer Discrepancies in Parenting and Child Disruptive Behavior Assessments. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, *46*(6), 1147-1159. http://doi.org/10.1007/s10802-017-0381-7

Murphy, R. (2011). *Dynamic assessment, intelligence and measurement.* Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Rázgová, L. (2017). *Využití zkušenosti zprostředkovaného učení ve školní výuce pro kognitivní rozvoj žáků* (Dizertační práce). Praha.

Rey, A. (1934) *D'un procédé pour évaluer l' educabilite (quelques applications en psychopathologie)*. Paris: Psychologie

Richmond, S., Schwartz, O., Johnson, K. A., Seal, M. L., Bray, K., Deane, C., Sheeber, L. B., Allen, N. B., Whittle, S. (2018). Exploratory Factor Analysis of Observational Parent–Child Interaction Data. *Assessment*. http://doi.org/10.1177/1073191118796557

Savell, J. M., Twohig, P. T., & Rachford, D. L. (2016). Empirical Status of Feuerstein's "Instrumental Enrichment" (FIE) Technique as a Method of Teaching Thinking Skills. *Review Of Educational Research*, *56*(4), 381-409. http://doi.org/10.3102/00346543056004381

Selepe, C., & Moll, I. (2016). Are teachers facilitators or are they mediators? Piaget, Vygotsky and the wisdom of the teacher. *The Independent Journal Of Teaching And Learning*, *11*(1), 6 - 16.

Shamir, A., & Tzuriel, D. (2004). Children's mediational teaching style as a function of intervention for cross-age peer-mediation. *School Psychology International*, *25*, 58–97.

Sharp, C., Shohet, C., Givon, D., Marais, L., Rani, K., Lenka, M., & Boivin, M. (2018). Early childhood development interventions: A focus on responsive caregiving. In M. Tomlinson, C. Hanlon, & A. Stevenson, *Child and adolescent development: An expanded focus for public health in Africa* (1st ed., pp. 245-270). Cape Town: University of Cape Town Press.

Shay, A. (2017). Mediated Learning Experience: Choosing Cognitive Modifiability. *Psychology And Behavioral Science International Journal, 2*(2). http://doi.org/10.19080/PBSIJ.2017.02.555583

Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal Of Educational Administration*, *45*(5), 556-568. http://doi.org/10.1108/09578230710778196

Sternberg, R., & Grigorienko, E. (2002). *Dynamic Testing.* New York: Cambridge 48 University Press.

Sternberg, R. (2009). *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál.

Swenson, S., Ho, G. W. K., Budhathoki, C., Belcher, H. M. E., Tucker, S., Miller, K., & Gross, D. (2016). Parents' Use of Praise and Criticism in a Sample of Young Children Seeking Mental Health Services. *Journal Of Pediatric Health Care*, *30*(1), 49-56. http://doi.org/10.1016/j.pedhc.2015.09.010

Švecová, K. (2015). *Rozvoj kognitivních funkcí u žáků na prvním stupni základní školy* (Bakalářská práce). České Budějovice.

Tan, O. S. (2003). Mediated learning and pedagogy: Applications of Feuerstein's theory in twenty-first century education. *React*, *1*(1), 53-63.

Touliatos, J., Perlmutter, B. F., & Straus, M. A. (2001). *Handbook of family measurement techniques*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Tzuriel, D. (2000). Dynamic Assessment of Young Children: Educational and Intervention Perspectives. *Educational Psychology Review*, *12*(4), 385-435. http://doi.org/10.1023/A:1009032414088

Tzuriel, D., & Caspi, R. (2017). Intervention for peer-mediation and mother-child interaction: The effects on children's mediated learning strategies and cognitive modifiability. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 302–323.

Tzuriel, D., & Hanuka-Levy, D. (2014). Siblings' mediated learning strategies in families with and without children with intellectual disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 119*, 565–588.

Tzuriel, D., & Remer, R. (2018). Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens. *Learning And Instruction*, *20*(58), 295-304.

Tzuriel, D., & Shamir, A. (2007). The effects of peer mediation with young children (PMYC) on children‟s cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 143-165.

Tzuriel, D., & Shomron, V. (2018). The effects of mother-child mediated learning strategies on psychological resilience and cognitive modifiability of boys with learning disability. *British Journal Of Educational Psychology*, *88*(2), 236-260. http://doi.org/10.1111/bjep.12219

Tzuriel, D. (2013). Mediated Learning Experience and Cognitive Modifiability. *Journal Of Cognitive Education And Psychology*, *12*(1), 59-80. http://doi.org/10.1891/1945-8959.12.1.59

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2.). Praha: Karolinum.

Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči (*Vyd. 2.). Praha: Portál.

Wuensch, K. L. (2019). Comparing Correlation Coefficients, Slopes, and Intercepts [Online]. In *Http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/*. Retrieved from http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/docs30/CompareCorrCoeff.pdf

Zahidi, R. (2018). *Relationship between Self- Report and Observed Parenting among Parents in Coerced and Non Coerced Population* (Diplomová práce). Atlanta.

Zeman, J., Klimes-Dougan, B., Cassano, M., & Adrian, M. (2007). Measurement issues in emotion research with children and adolescents. *Clinical Psychology: Science and Practice, 14*(4), 377-401.

15. Přílohy

15.1 Příloha č.1 – grafická podoba PIZZU s příklady z praxe

Pozorované interakce zkušenosti zprostředkovaného učení

Využijte níže popsané kategorie a zaznamenejte četnost pozorovaných interakcí zkušenosti zprostředkovaného učení do jednotlivých řádků. Kurzivou uvedené pomůcky u jednotlivých řádků jsou příklady, jak může pozorovaná interakce v dané kategorii vypadat, ne výlučný popis všeho, co kategorie zahrnuje.

Zaměření pozornosti

1) Dospělý užívá výzvy či otázky jako „*podívej*“, „*sáhni si*“, „*slyšíš*?“.
2) Dospělý upozorňuje na podněty neverbálně. (*Ukázáním ruky, poklepáním na rameno*.)
3) Dospělý dítěti odstraňuje rozptylující podněty. (*Ztišení rádia*.)
4) Dospělý dítěti pomáhá získat potřebné pomůcky. (*Podání tužky.*)

Emotivita a pojmenování

1) Dospělý využívá popisné výrazy jako „*krásný*“, „*důležitý*“ či „*ošklivý*“.
2) Dospělý projevuje směrem k dítěti emoce. (*Změnami mimiky, tónu hlasu, slovně, např.: „To mám tedy radost!“)*
3) Dospělý pojmenovává dítěti neznámé objekty či koncepty. *(„Tomu, co má rytíř na sobě, se říká zbroj.“*)
4) Dospělý propojuje pocity s vjemy. (*„Fuj, ty odpadky ale páchnou.“*)

Rozšíření zkušenosti

1) Dospělý propojuje minulé, současné a budoucí zkušenosti. *(„Z těchto semínek budou v létě slunečnice.“*)
2) Dospělý zmiňuje věci, které v současné chvíli nejsou fyzicky přítomné. *(„Vzpomeň si, tuhle hru jsme hráli v létě na horách.“)*
3) Dospělý vysvětluje příčinné souvislosti. *(„Jana se vzteká, protože jí Markétka vzala hračku.“*)
4) Dospělý využívá analogie. *(„To je jako…“ „To se podobá…“)*

Ocenění a podpora kompetence

1) Dospělý vyjadřuje pochvalu. (*zatleskání, objetí, poplácání po zádech, slovně, např.: „To se Ti povedlo!“*)
2) Dospělý podává vysvětlení, proč si chování dítěte zaslouží hodnocení. *(„Moc hezky jsi po sobě uklidil nádobí.“*)
3) Dospělý rozkládá úkol do menších kroků. (*Nejprve naučíme sklánět hlavu a zhoupnout se, než ho učíme dělat kotoul.*)
4) Dospělý uzpůsobuje úroveň úkolu dítěti. (*Dospělý poskládá část puzzle s oblohou*.)

Úprava chování

1) Dospělý popisuje kroky, které je třeba provést k dosažení úspěchu. („*Nejprve foukej, aby polévka vychladla, pak teprve jez.“*)
2) Dospělý předvádí kroky nutné k dosažení úspěchu. *(„Drž sprej takhle daleko, abys plochu pokryl barvou rovnoměrně.“*)
3) Dospělý poskytuje připomínky v průběhu plnění úkolu. *(„Pozor na to, abys nepřetáhl okraj.“)*
4) Dospělý se ptá dítěte na plán plnění úkolu a probíhá společná tvorba strategie. *(„Co uděláme jako první…? A pak…?“)*