

**Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie**



---

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

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

Bakalářská práce

Autor: Martin Koller  
Vedoucí práce: PaedDr. Eva Váňová

**Praha 2015**

## Prohlášení

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

V Praze dne 10. 7. 2015

Martin Koller

## Poděkování

Rád bych poděkoval paní doktorce Evě Váňové za odborné vedení, laskavý a vstřícný přístup a nekonečnou trpělivost s autorem této práce.

Děkuji účastníkům kurzu FIO I. za vyplnění dotazníků.

Na závěr bych chtěl poděkovat své mamince Ing. Jindře Kollerové za podporu, kterou mi v průběhu tvorby celé bakalářské práce poskytovala, a hlavně pak svojí babičce Mgr. Haně Pelikánové za korektury, neocenitelné rady a důvěru ve chvílích nejhorších.

**Abstrakt:**

Bakalářská práce se zabývá působením kurzu FIO I. na jeho absolventy. První část je teoretická. Zabývám se v ní tvůrcem metody Reuvenem Feuersteinem. Pokračuji teoretickými východisky jeho metody: teorií strukturní kognitivní modifikovatelnosti, zkušeností zprostředkovaného učení kognitivní mapou, kognitivními operacemi a deficity. Porovnávám Feuersteinovu práci s pracemi Piageta a Vygotského. Na závěr teoretické části pak popisují samotný kurz. V praktické části poté popisují metodologii výzkumu, výzkum samotný a zhodnocení a vyhodnocení.

**Klíčová slova:** Reuven Feuerstein, Instrumentální obohacování, Teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti, Zkušenost zprostředkovaného učení, kognitivní funkce, kognitivní deficit

The bachelor thesis deals with the influence of FIO I. to it's graduates. The first part is theoretical. I describe the creator of the method Reuven Feuerstein. I keep on describing the theoretical background of the method: Theory of structural cognitive modifiability, Mediated learning experience, Cognitive map, Cognitive operations, Cognitive deficits. I compare Feuersteins lifework with lifeworks of Piaget and Vygotsky. In conclusion of theoretical part I describe training FIO I. In second part I describe the methodology of research, research and evaluation.

**Key words:** Reuven Feuerstein, Instrumental enrichment, Theory of structural cognitive modifiability, mediated learning experience, cognitive fiction, cognitive deficit

## Obsah:

I.	Teoretická část	5
1.	Úvod	5
2.	Reueven Feuerstein	6
3.	Teoretická východiska	8
3.1.	Strukturní kognitivní modifikovatelnost	8
3.2.	Zkušenost zprostředkovaného učení	9
3.3.	Kognitivní mapa	11
3.4.	Kognitivní funkce a jejich deficity	12
4.	Instrumentální obohacování v kontextu dalších psychologických teorií	15
4.1.	Piaget	15
4.2.	Vygotskij	15
5.	Instrumentální obohacování	17
5.1.	Charakteristika instrumentů	17
5.2.	Cíle instrumentálního obohacování	19
6.	FIO I.	20
II.	Praktická část	21
7.	Úvod do výzkumné problematiky	21
7.1.	Cíl výzkumu	22
7.2.	Formulace výzkumných otázek	22
7.3.	Popis výzkumu	22
7.4.	Popis metod	23
7.5.	Výzkumný vzorek	23
7.6.	Sběr dat	23
7.7.	Způsob zpracování dat	24
8.	Kvalitativní data	25
8.1.	Očekávání od kurzu	25
8.2.	Řešení problému	26
8.3.	Sebepojetí	27
8.4.	Význam vzájemnosti	29
8.5.	Význam přemostění	32
8.6.	Význam informace	35
8.7.	Význam kompetence	36
8.8.	Význam sdílení informací a emocí	38
8.9.	Respektování individuálních rozdílů	40
8.10.	Víra v možnost změny	42
8.11.	Užívání FIO v budoucím životě	44
9.	Kvalitativní analýza dat	45
10.	Diskuze	46
11.	Závěr	47
12.	Literatura	48
13.	Přílohy	49

# I. Teoretická část

## 1. Úvod

Tato kapitola uvádí základní informace o celé metodě Instrumentálního obohacování. Jedná se o základní myšlenky, bez kterých by porozumění Instrumentálnímu obohacování nebylo možné.

V českých školách jsou od 90. let 20. století patrné trendy usilující o proměnu vyučování. Jde o změny související s přetvářením celkové filozofie školy. Jsou vyzdvihovány požadavky všestranné kultivace dětské osobnosti, do popředí se dostávají myšlenkové proudy zdůrazňující ve výchově a vzdělávání kognitivní složku. Silným rysem je odklon od didaktických otázek a tendence ke zdůrazňování praktických kompetencí či dovedností spojených s myšlením a jejich nadřazování nad prostý obsah učiva (Májová, 2011).

Instrumentální obohacování představuje bezpochyby jeden z nejzajímavějších a nejpropracovanějších počínů pedagogické psychologie druhé poloviny dvacátého století. V současné době je používají učitelé, psychologové i rodiče prakticky na celém světě. Instrumentální obohacování je program pro rozvoj a stimulaci poznávacích funkcí. Má své skalní příznivce a věrné obhájce a neoblomné kritiky. Je neustále předmětem výzkumného zájmu, ač od doby svého vzniku v padesátých letech dvacátého století prošlo minimální revizí (Málková, 2008).

Svou formou i obsahem je Instrumentální obohacování rozsáhlý, velmi propracovaný intervenční program, jehož hlavním cílem je rozvoj a posilování rozličných kognitivních funkcí člověka (Májová, 2011).

Původní využití metody bylo v oblasti školství. Konkrétně jako nápravný program pro prospěchově slabé žáky. Dále slouží jako nástroj inkluzivního vzdělávání. Postupem času se rozšířilo pole působení programu z práce s dětmi na práci s dospělou populací. Metoda se osvědčila například jako stimulační program u běžné populace, jako tréninková metoda u dospělých nebo jako rehabilitační metoda po traumatickém poranění mozku (Lebeer, 2006; Málková, 2008).

Program tvoří dvě části (materiály kurzu FIO I., 2014):

- FIO Standard – obsahuje 14 instrumentů pro populaci od 8 let.
- FIO Basic – obsahuje 11 instrumentů pro populaci od 3 do 8 let, pro lidi s mentálním postižením i pro běžnou populaci jakéhokoliv věku.

## **2. Reuven Feuerstein**

Na počátku své práce bych se rád zaměřil na tvůrce metody Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina a tím pádem i na původ a historii Instrumentálního obohacování.

Autorem Instrumentálního obohacování je prof. Reuven Feuerstein, původem rumunský Žid žijící v Izraeli.

Na konci druhé světové války byl jedním z těch mladých lidí, kteří se aktivně zapojovali do tvorby nového státu Izrael. Před koncem druhé světové války odcestoval do Haify, kde začal pracovat pro hnutí Youth Aliyah. Youth Aliyah organizovalo v průběhu války činnosti pro záchranu židovských dětí a po jejím skončení pomáhalo řešit obtíže při jejich integraci do společnosti a především do školského systému státu Izrael (Málková, 2008).

Koncem čtyřicátých let dvacátého století odjel Feuerstein do Ženevy. Zkušenosti s dětmi, které nasbíral jako pedagog v průběhu války i v poválečném Izraeli, v něm probouzely mnoho otázek (Málková, 2008).

V Ženevě Feuerstein studoval u Jeana Piageta, se kterým úzce spolupracoval a který ho velmi ovlivnil, setkal se s André Reyem, Karlem Jasperem a Carlem Jungem. V roce 1970 získal na Sorboně doktorát z vývojové psychologie. ([www.icelp.info](http://www.icelp.info)) Od samého počátku působení ve Švýcarsku ovšem zpochybňoval Piagetovu teorii kognitivního vývoje (Málková, 2008).

**Později Feuerstein nejvíce spolupracoval s André Reyem. V Maroku pod jeho vedením realizoval výzkum, který měl mapovat kognitivní dovednosti marockých adolescentů (Feuerstein a kol. 1980).**

**Většina těchto mladých lidí byla zcela nebo funkčně negramotná. V průběhu testových situací si Feuerstein všiml, že tyto děti, resp. mladí lidé vykazovali jen ve velmi omezené míře chování, které by se dalo označit jako zvědavost, zájem a ochota prozkoumávat nové věci (Feuerstein in Burgess 2000).**

**Uvědomil si, že pro marocké Židy byl příznačný stav jakési „kulturní deprivace“, přesídlením z vesnic do městských slumů jako by postupně ztratili vědomí tradic a zvyků své původní kultury (Feuerstein a kol 1980).**

**Všiml si, že pedagogická práce s nimi přináší výsledky, pokud je těmto dětem a mladým lidem předáván systém tradic, víry a pocitu sounáležitosti. Tyto klinické poznatky u něj vedly k úvahám o důležitosti procesu transmise hodnot a nástrojů kultury ve vztahu k vývoji poznávacích funkcí. Původní behavioristické schéma učení stimul – reakce (S-R) Feuerstein odmítal již dávno. Nyní transformoval i Piagetův vzorec stimul – osobnost – reakce (S-O-R). Ten sice již bere v potaz vývojovou úroveň a celkovou nastavenost jedince na daný podnět zareagovat, ale stále ještě předpokládá, že člověk se učí na základě přímého kontaktu s prostředím. Feuerstein tento vzorec převedl do podoby S-H-O-H-R, kde písmeno H označuje člověka (human), který zde působí jako zprostředkovatel podnětů z okolí i pomocník v následném nakládání s nimi (Májová, 2011).**

Instrumentální obohacování vznikalo postupně v průběhu let 1954 až 1970 (Málková, 2008).

Postupně na sebe bralo podobu souboru výukových materiálů (tzv. instrumentů) cílených na rozvoj konkrétních kognitivních dovedností. Původně se Instrumentální obohacování používalo jen pro práci s dětmi a mladými lidmi, kterým jejich kulturní zázemí komplikovalo školní vzdělávání. V 70. letech 20. století pak ve spolupráci s americkými kolegy Feuerstein realizoval rozsáhlou studii, která dokládala přínosy programu Instrumentálního obohacování pro práci s adolescenty, kterým jejich kulturní a socioekonomické zázemí rovněž komplikovalo školní úspěšnost (Rand, Tannenbaum, Feuerstein 1979).



### **3. Teoretická východiska Instrumentálního obohacování**

V této kapitole bych se rád zaměřil na různé prvky Instrumentálního obohacování. Jedná se o něco, bez čeho by Instrumentální obohacování neexistovalo v plném významu této metody.

Základní tři pilíře kognitivní modifikovatelnosti tvoří tři oblasti (Málková, 2008):

1. oblast přesvědčení o potencialitě člověka neustále se rozvíjet (pojem *kognitivní modifikovatelnosti*),
2. oblast významu kulturní transmise pro rozvoj poznávacích funkcí (pojem *zkušenosti zprostředkovaného učení*),
3. oblast operacionalizací myšlenkového procesu a deficitů poznávacích funkcí (pojem *kognitivní mapa a deficitní kognitivní funkce*).

#### **3.1. Strukturní kognitivní modifikovatelnost**

Je to Feuersteinova víra a přesvědčení ve schopnost každého člověka měnit sám sebe. Tento optimistický předpoklad dal vzniknout teorii strukturní kognitivní modifikovatelnosti.

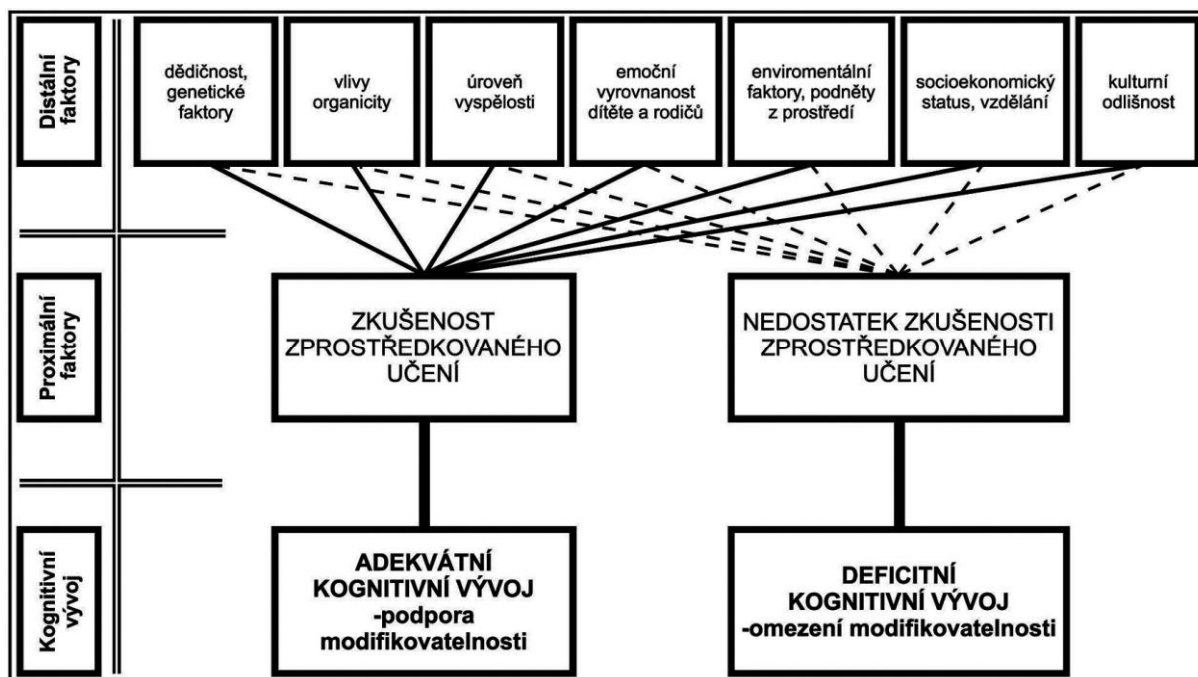
**V širším pojetí** by se dala modifikovatelnost zaměnit s pojmem „adaptace“ či „adaptabilita“ neboli schopnost reagovat na změny v prostředí. Člověk buď má možnost měnit své prostředí (aloplastická adaptace), nebo tuto možnost nemá a musí měnit sám sebe (autoplastická adaptace). V užším pojetí je modifikovatelnost schopností lidských kognitivních funkcí měnit se pod vlivem sociálně-kulturního prostředí, ve kterém jedinec žije. Feuerstein tedy vyvrací tradiční pojetí kognitivních funkcí, které jsou biologicky dané a změnám odolné (Feuerstein, 2006).

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

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

Feuerstein důsledně rozlišuje mezi *manifestovanou* (tedy takovou, která se nám přímo ukazuje) *úrovní výkonnosti* jedince a jeho *potencialitou učit se*. Upozorňuje, že pro smysluplnou diagnostiku a volbu funkčních postupů pro rozvoj intelektu dítěte je spíše než určení manifestované úrovně výkonu důležitější zjišťování potenciality konkrétního dítěte učit se a dále se rozvíjet (Málková, 2008).

V otázce hledání příčin deficitů a obtíží kognitivního vývoje jedince – tedy v otázce obtíží na úrovni vývoje kognitivně-emočně-motivačních předpokladů pro produktivnější formy adaptace – pracuje Feuerstein s rozlišením tzv. distálních a proximálních faktorů kognitivního vývoje (Feuerstein a kol. 1980). Jako distální faktory označuje faktory genetické (vrozené abnormality), nevyrovnaný vývoj poznávacích funkcí, příslušnost ke kulturně odlišné skupině,



(materiály kurzu FIO I., 2014)

podnětnost prostředí, socioekonomický status, emoční obtíže na straně rodičů nebo na straně dítěte, organické poškození na straně dítěte apod. Každý jeden z těchto faktorů dle Feuersteina může, ale nutně nemusí vést k abnormálnímu nebo problematickému vývoji poznávacích funkcí. Oproti tomu tzv. proximální faktory, jako právě zkušenost zprostředkovaného učení (dále ZZU), mají ve vývoji poznávacích funkcí klíčovou roli a jejich nedostatek nebo absence vytváří:

- a. stav kulturní deprivace (resp. kulturního handicapu),
- b. deficity ve vývoji poznávacích funkcí.

### 3.2. Zkušenost zprostředkovaného učení

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

Feuerstein identifikuje 12 kritérií zprostředkovaného učení (materiály kurzu FIO., 2014):

1. Zaměřenost a vzájemnost
2. Transcendence
3. Zprostředkování významu
4. Zprostředkování pocitu kompetence
5. Zprostředkování regulace a kontroly chování
6. Zprostředkování chování se sdílením
7. Zprostředkování individuálních rozdílů a psychologické odlišnosti
8. Zprostředkování chování vedoucího k vyhledávání, identifikaci a dosažení cíle
9. Zprostředkování výzvy: vyhledávání nových a složitějších věcí (situací atp.)

10. Zprostředkování vědomí lidské bytosti jako proměnlivé entity

11. Zprostředkování cesty za optimistickými alternativami

12. Zprostředkování pocitu sounáležitosti

Kategorie zkušenosti zprostředkovaného učení (Málková, 2008):

- a. *Kulturní transmise* – samotnou podstatou kulturní transmise jsou mechanismy, kterými předávají lidé hodnoty, přesvědčení a informace významné v určitém společenství.
- b. *Zprostředkované učení* – podstatou vlivu této kategorie zkušenosti zprostředkovaného učení je ovlivňování charakteru podnětů, které dopadají na smysly dítěte. Zprostředkovaná interakce modifikuje atributy stimulu (časové, prostorové atp.) a produkuje v člověku potřebu propojovat vzájemně různé události, objekty a zkušenosti.
- c. *Selekce podnětů* – z hlediska vývoje vyšších psychických procesů a jejich účinného použití plní selekce podnětů dvě významné funkce. První funkce se týká smysluplnosti nebo určování významnosti určitého podnětu. Druhou funkcí je podpora soustředěného chování dítěte. Soustředění vyžaduje inhibující procesy, což pak umožňuje selektivitu a diskriminaci v průběhu procesu vnímání.
- d. *Plánování* – plánování podnětů jako forma zprostředkovaného učení vysvětluje, jak se podněty objevují jako řízené časovou a prostorovou dimenzí.
- e. *Anticipace* – v návaznosti na konkrétní zkušenosti dítěte v určité situaci zprostředkují blízcí lidé dítěti pozitivní i negativní očekávání událostí nebo jevů, které s touto situací souvisí.
- f. *Imitace* – imitace modelů nabízených angažovanými blízkými osobami včetně takových, které zrcadlí činnost dítěte.
- g. *Zajištění specifických podnětů* – zprostředkování významu určitých stimulů nejen že obohacuje kognitivní struktury dítěte z hlediska jejich obsahu, ale především buduje v mysli dítěte nastavení vyhledávat v jeho okolí nové podněty a potřebu sdílet s druhými a komunikovat druhým vlastní zkušenosti nebo vjemy.
- h. *Opakování a variace* – usilují přinášet určité objekty nebo jevy dítěti tak, aby jejich objevování v sensorickém poli dítěte mělo spíše repetitivní než epizodický charakter.
- i. *Komparativní chování* – je předpokladem tzv. relačního myšlení (myšlení o vztazích mezi objekty reálného světa), protože je projevem potřeby propojovat a organizovat do určitého systému vztahů to, co je aktuálně vnímáno a prožíváno.
- j. *Transmise minulosti a reprezentace budoucnosti* – dítě samo nemůže prožívat minulost, a je proto závislé na jejím zpřístupnění transmisivními procesy. Zprostředkované události z minulosti představují pro zkušenost dítěte velmi obohacující a doslova jeho vlastní zkušenost překračující obsahy. Podobně je tomu s reprezentací budoucnosti.

### 3.3. Kognitivní mapa

Kognitivní mapa je prostředkem ke zmapování fungování jedince ve smyslu jeho setkání s konkrétním úkolem. Slouží nám k objevení míst, kde dochází k problémům při učení, pomáhá strukturovat mentální procesy i výkony a pomáhá analyzovat, v jaké fázi procesu myšlení dochází k selhávání nebo chybování (materiály kurzu FIO I., 2014).

Jestliže ZZU hovoří o mechanismech, které zakládají kognitivní struktury dítěte, jeho modifikovatelnost a kulturní specifičnost, pak kognitivní mapa představuje hypotetický model, který (Málková, 2008):

1. umožňuje analýzu, kategorizaci a popis procesu myšlení a výkonů člověka,
2. umožňuje odlišovat kvalitativně rozdílné fáze, obsahy a operace procesů, které užívá lidské myšlení,
3. tvoří výchozí model pro strukturaci didaktických materiálů k instrumentálnímu obohacování,
4. tvoří základ pro strukturaci obsahu instrumentálního obohacování, tj. pro tvorbu odlišných úrovní složitosti a náročnosti obsahu tohoto programu.

Parametry kognitivní mapy (Málková, 2008):

1. *Obsah* – první parametr kognitivní mapy určuje, co může být náplní konkrétní mentální činnosti, případně k jakému oboru lidské činnosti nebo školnímu předmětu se tento obsah vztahuje.
2. *Modalita* – každá myšlenková a psychická činnost člověka může být vyjádřena rozličnými formami: slovně, číselně, ilustracemi, symboly.
3. *Operace* – představují podle Feuersteina zvniřněné, organizované a koordinované soubory mentálních činností. Parametr operace umožňuje analyzovat mentální úkony člověka podle operací nebo pravidel, pomocí kterých lidé organizují informace, mění je, manipulují s nimi nebo jim usilují porozumět, aby mohli vytvářet informace nové.
4. *Fáze* – parametr fáze vychází z představy, že každý mentální úkon je možné rozdělit do tří fází: input neboli vstup, tedy jakási počáteční fáze myšlenkového procesu (např. shromažďování informací), elaborace neboli zpracování, tedy fáze myšlenkového procesu zodpovědná za realizaci úkolu (např. plánování, nalezení postupu řešení), output neboli výstup, tedy fáze výkonová (např. sdělení řešení zadaného úkolu sobě samému nebo druhým).
5. *Úroveň složitosti* – vyjadřuje kvalitu a kvantitu jednotek informací, které jsou nutné k realizaci určitého úkolu.
6. *Úroveň abstrakce* – úroveň abstrakce však vyjadřuje míru, s níž jsou elementy, na kterých konkrétní operace staví, vzdálené od původně vnímaného objektu nebo události.
7. *Úroveň náročnosti a výkonnosti* – mentální počiny lze také hodnotit a analyzovat podle stupně a úrovně zdatnosti či výkonnosti, s jakou je někdo realizuje a jak náročné pro něj jsou.

### 3.4. Kognitivní funkce a jejich deficity

#### **Vstup = input**

*sbírání informací pro splnění úkolu*

	<b>Kognitivní funkce</b>	<b>Deficity kognitivních funkcí</b>
1.	Jasně, zřetelně a soustředěně vnímání (užívání smyslů)	Nejasné a povšechné vnímání
2.	Systematické zkoumání a vyhledávání informací, zvědavost	Impulzivní, nepromyšlené, nesystematické chování při vyhledávání a prozkoumávání
3.	Přesné a výstižné označování a pojmenování	Nedostatek přesného označování, nedostatečná schopnost soustředěného pozorování
4.	Dobře vyvinutá orientace v čase a prostoru, schopnost uspořádat v čase a místě	Nedostatečná orientace v čase a/nebo v prostoru či její narušení, obtíže při plánování
5.	Uchování stálosti jevů (dříve poznanych) i přes jejich variabilitu (velikost, tvar, ...)	Nedostatek nebo narušení schopnosti uchovat konstantnost jevů
6.	Kapacita brát v úvahu více než jeden zdroj informací	Neschopnost použít dva či více zdrojů informací
7.	Potřeba přesnosti, preciznosti a kompletnosti při sbírání dat	Nedostatek přesnosti, preciznosti a kompletnosti při sbírání dat

#### **Zpracování = elaborace**

*využívání a zpracování informací*

	<b>Kognitivní funkce</b>	<b>Deficity kognitivních funkcí</b>
1.	Přesné definování a rozpoznání problému	Nedostatečnost v poznání a/nebo definování problému
2.	Výběr důležitých, podstatných informací	Neschopnost rozlišit důležité a nedůležité informace
3.	Zvnitřnění, přijetí informací (propracování mentálních zobrazení údajů, představa údajů vnitřním zrakem)	Narušení nebo snížení schopnosti přijmout informace
4.	Plánování chování, uvědomování si kroků vedoucích k řešení	Narušená nebo snížená schopnost plánovat (zahájení práce bez rozvahy)
5.	Široké mentální pole, schopnost rozpomínání se a pamatování	Zúžené mentální pole (např. neschopnost vybavit si dříve osvojené znalosti)
6.	Rozpoznávání vztahů a schopnost porozumět jim	Nedostatečná potřeba rozpoznávání vztahů, <b>epizodické chápání reality</b> (vztahuje se k více kognitivním funkcím)

7.	Spontánní porovnávání (potřeba sledovat podobnosti a rozdíly mezi jevy, předměty)	Nedostatek spontánního porovnávání (porovnávání na základě nevhodného kritéria)
8.	Kategorizace (rozvíjení slovní zásoby, používání nadřazených pojmů)	Neschopnost kategorizovat, nedostatek slov pro popis
9.	Deduktivní a hypotetické myšlení (co by se mohlo stát, kdyby... myšlení typu jestliže – pak)	Nedostatek deduktivního a hypotetického myšlení (omezené schopnosti vyvozovat závěry)
10.	Použití logického vyvozování a zdůvodňování (potřeba vysvětlit si odpověď a umět zdůvodnit volbu řešení)	Nedostatek potřeby sledování logického důkazu (žák neví, proč odpověděl určitým způsobem)
11.	Spontánní sumarizování (vytváření přehledů a seznamů)	Nedostatek spontánního sumativního chování
12.	Adekvátní verbální nástroje	Neadekvátní verbální nástroje (nedostatek slov pro popis činnosti, neschopnost zpracovávat určité kognitivní kategorie, protože verbální pojmy nejsou součástí slovní zásoby)

### **Výstup = output**

*vyjádření závěru, výsledku úkolu*

	<b>Kognitivní funkce</b>	<b>Deficity kognitivních funkcí</b>
1.	Užívání jasného a přesného jazyka, volba správných slov	Egocentrická komunikace (žákovi stačí, že odpověď ví, nedokáže ji vyjádřit), neadekvátní verbální nástroje
2.	Promýšlení odpovědí, rozvaha před odpovědí	Vyjadřování metodou „pokus-omyl“, impulzivita, hádání odpovědí
3.	Zůstat klidný, předcházet psychickému bloku, hledat nové řešení, jiným způsobem...	Zablokování, panika, všechno bojkotuje, přestane hledat správné řešení
4.	Schopnost rozmyslet si odpověď	Impulzivita
5.	Výstižnost a přesnost v komunikaci (odpověď s dostatečnými detaily, aby nedošlo k nedorozumění)	Nedostatek přesnosti v komunikaci, neadekvátnost ve formulaci odpovědi
6.	Jasný vizuální přenos (přesnost údajů a řešení z místa, kde byly informace shromažďovány, do místa, kde má být řešení vyjádřeno)	Nedostatečnost ve vizuálním přenosu (obtěžně přepisuje slova, čísla, nákresy)
7.	Představa virtuálních vztahů (vytváření představ o realistických souvislostech)	Obtíže při vytváření představ o reálných souvislostech (žák si uvědomuje a zná souvislosti, ale neumí je znázornit)

(materiály kurzu FIO I., 2014)

Feuersteinovo pojetí deficitních kognitivních funkcí není výčtem mentálních procesů a operací, se kterými obvykle pracuje klasická psychodiagnostika a které jsou s touto oblastí běžně spojovány (např. induktivní a deduktivní vyvozování závěrů, vytváření analogií, generalizace, sumarizace, klasifikace a další postupy logického myšlení). Feuersteinova snaha o analýzu mentálních procesů jde o stupeň níže. Podle něj každou mentální operaci podmiňuje řada dílčích kognitivních úkonů. Například u klasifikace jde o systematické vyhledávání informací, o schopnost pracovat se dvěma nebo více zdroji informací současně, o dovednost dané objekty nebo situace provádět apod. (Májová, 2011).

Deficity, kterými se Feuerstein zabývá, se vztahují k elementárním kognitivním úkonům. O funkcích, které obsahuje jeho seznam, proto hovoří jako o prerekvizitách. Mínil tím, že tyto funkce tvoří skutečný základ pro kognitivní výkony jedince. Chyby v mentálních operacích podle něj nemusí být dány neschopností aplikovat potřebná logická pravidla, ale v mnoha případech pramení spíše z oslabení těchto elementárních, podkladových funkcí, které podkreslují veškeré mentální procesy (Májová, 2011).

#### **4. Instrumentální obohacování v kontextu dalších psychologických teorií**

V této kapitole bych se rád zaměřil na další výrazné myslitele a porovnal jejich práce s Feuersteinovým Instrumentálním obohacováním.

##### **4.1. Piaget**

Piagetovi bývá připisováno prvenství, pokud jde o zcela nový pohled na vývoj kognitivních funkcí. Odmítl do té doby v psychologii platné nazírání na dětskou mysl jako na soubor útržkovitých informací a fragmentárních mentálních dovedností a vyslovil názor (shodně s Vygotským), že dětské myšlení má vlastní strukturální charakteristiky, kde každá informace či mentální dovednost je zasazena do vzájemných souvislostí širšího celku. Vývoj kognitivních funkcí v dětském věku se pak dle něj odehrává jako jejich celková strukturální proměna, jejíž podoby popsal v rámci věkem vymezených vývojových stádií (Májová, 2011).

Piaget tvrdí, že vývoj myšlení se děje v přímé interakci dítěte s předměty nebo jevy v prostředí. Prostřednictvím skutečné činnosti a získáváním zkušeností z přímého kontaktu s okolními jevy si vytváří myšlenkové obrazy těchto činností, které Piaget označuje jako schémata. Tato schémata potom doplňuje o nové zkušenosti (asimilace). V případě, že do stávajícího schématu nové informace nezapadají, schéma přetvoří (akomodace) (Langmaier a Krejčířová, 1998).

Intelligence se vcelku jeví jako struktura vtiskující určité formy kontaktům mezi subjektem (nebo subjekty) a objekty blízkého nebo vzdáleného okolí (Piaget, 1999).

Každý ze symbolů (ve smyslu matematických symbolů) se tedy vztahuje k nějaké činnosti, která by se mohla stát reálnou, ale kterou matematický jazyk pouze abstraktně označuje v podobě interiorizovaných činností, tj. v podobě myšlenkových operací (Piaget, 1999).

Feuerstein přiznává přímému učení na formování kognitivních funkcí jistý vliv, ale o poznání menší než zprostředkovanému učení (Málková, 2008).

##### **4.2. Vygotskij**

Vygotského teorie přenesla centrum pozornosti ke zprostředkujícím činitelům, kteří proces školního učení (a kognitivního vývoje obecně) ovlivňují. Klíčovým pojmem takto orientovaného přístupu k učení je psychologický nástroj. Jsou jím rozuměny rozličné mentální dovednosti v rámci fungování kognitivního systému jedince, které vznikají zvnitřněním kulturně daných nástrojů symbolických. Patří sem všechny zdroje gramotnosti – např. písmo či jiné grafické znaky, matematické vzorce...atd., ale i jiné, s literární gramotností nesouvisející symboly, užívané např. v komunikačním procesu. Psychologické nástroje, stanou-li se součástí kognitivního systému, umožní člověku jinak nakládat s vlastními psychickými funkcemi, jako je vnímání, paměť, pozornost apod. (Májová, 2011).

Vygotskij za zprostředkovatele lidské činnosti považuje psychologické nástroje, což jsou mentální formy vnějších kulturních nástrojů (učebnice, příručky, znaky, symboly, grafy apod.) (Kozulin, 1998; Mareš 2013).



Vygotského zóna nejbližšího vývoje se stala východiskem pro mnoho didaktických principů. Vygotskij zónu nejbližšího vývoje charakterizuje jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci zkušenějšího jedince, např. učitele nebo zkušenějšího vrstevníka (Mareš, 2013).

Zónu nejbližšího vývoje určuje rozdíl mezi úrovní aktuálního vývoje, který se určuje na základě samostatně řešených úkolů, a mezi úrovní, které dítě dosahuje při řešení úkolů nesamostatně, ve spolupráci (Vygotskij, 2004).

Zóna nejbližšího vývoje má vyšší bezprostřední význam pro dynamiku intelektuálního vývoje a pro úspěšnost než aktuální úroveň jejich vývoje (Vygotskij, 2004).

## 5. Instrumentální obohacování

V předcházejících kapitolách jsem psal o teorii, na které je Instrumentální obohacování postaveno. V následujících řádcích se budu zabývat konkrétním a praktickým využíváním Instrumentálního obohacování prostřednictvím konkrétních programů.

### 5.1. Charakteristika instrumentů

Lektorské kurzy Feuersteinova Instrumentálního obohacování existují ve dvou programech. Prvním je FIO Standard, který obsahuje 14 instrumentů, jež jsou zaměřeny na konkrétní kognitivní oblasti, jakými jsou analytické vnímání, porovnávání, klasifikace, orientace v čase a prostoru atd. FIO Standard je určen pro osoby od 8 let bez horní věkové hranice. Program je určen pro žáky, studenty i dospělé. Cílovou skupinou jsou klienti s poruchami učení, chování, vývojově opoždění i jinak znevýhodnění klienti - somaticky, smyslově i sociálně nebo klienti s orgánovým poškozením. Program je určen i lidem s jinými než zdravotními potížemi, například lidem s osobními problémy. Lidé mají zájem o tuto metodu i z pouhé zvědavosti. Metoda rovněž může sloužit podnikům pro takzvané teambuldingové akce, které mají vytvářet harmonické vztahy na pracovišti, což vede následně k zefektivnění produktivity práce zaměstnanců. Tuto metodu je možné aplikovat i na práci s nadanými jedinci. Použití programu je totiž omezeno jen velmi málo. Jsou vyžadovány pouze základní zrakové a pohybové dovednosti (Lebeer, 2006).

Současná podoba materiálů, které se v Instrumentálním obohacování objevují, má tři základní charakteristiky (Málková 2008):

1. *Strukturní charakter materiálů*, tj. jejich uspořádání má určitou logiku.  
Každý sešit je primárně zaměřený na rozvoj konkrétní kognitivní dovednosti (např. porovnání, analytické vnímání, orientace v prostoru). Každý instrument obsahuje sérii cvičení typu tužka-papír sestavených tak, aby se postupně zvyšovala jejich náročnost a složitost.
2. *Instrumentální charakter materiálů* - materiály vystupují jen jako nástroje rozvoje kognitivních funkcí.  
Označení instrument pro sešity a pracovní úkoly v Instrumentálním obohacování užívá Feuerstein záměrně. Instrumenty mají být pouze prostředkem pro dosahování adekvátních kognitivních struktur, ne cílem činnosti žáka. Úkoly v jednotlivých sešitech nejsou cílem, který má určovat didaktiku užívání materiálů v programu. Úkoly v instrumentech jsou jen nástroje; mnohem více než „co se dělá“ zdůrazňuje „jak se to dělá“.
3. *Materiály* jsou z hlediska svého obsahu tzv. *nespecifické*; nemají vazbu na jeden konkrétní předmět či oblast lidské činnosti.  
Instrumentální obohacování obsahuje úkoly, které svým charakterem jen velmi málo připomínají náplň předmětů běžného kurikula. Tyto úkoly lze označit jako čistě formální, protože nemají žádnou vazbu na specifické aspekty školní reality.

Charakteristika šesti instrumentů FIO I.

1. *Uspořádání bodů*

V tomto instrumentu jde o rozvoj základních funkcí vizuálního vnímání (rotace předmětů v prostoru, vizuální zachování formy a velikosti tvarů, vnímání struktury tvarů atd) a obecných strategií učení. Všechny jeho úkoly stojí na principu vizuálního přenosu určitých vzorových tvarů do shluku teček, jejichž pospojováním se dané obrazce znovu objeví v jiných polohách a s různými překryvy (Májová, 2011).

Uspořádání bodů je obvykle prvním instrumentem určeným v programu FIO. Je tvořený 16 stranami úkolů a 3 speciálními stranami s chybou. Každá strana obsahuje obvykle 14 až 18 úkolů (materiály kurzu FIO I., 2014).

## 2. *Porovnávání*

Porovnávání má za cíl probouzet u dítěte zájem o spontánní hledání podobností a rozdílů. Tento kognitivní proces považuje Feuerstein za základní stavební kámen myšlení a za primární podmínku chápání vztahů. Ve svém nejširším dopadu hraje významnou roli ve všech procesech vnímání. Úkoly tohoto instrumentu jsou obrázkového charakteru. Jde v nich především o osvojení strategií pro systematické porovnávání. Dítě se učí zvažovat různé kategorie, podle kterých lze objekty srovnávat, učí se generalizovat i hledat jednotlivost a buduje si slovní zásobu pro označování podobností a rozdílů (Májová, 2011).

Porovnávání je mentální zkratka procesu, ve kterém máme zjistit, co dva prvky mají stejného a co odlišného (materiály kurzu FIO I., 2014).

## 3. *Orientace v prostoru I*

Uspořádání objektů a událostí a jejich popis vyžaduje užití prostorových dimenzí a vztahů a hlavně možných referenčních rámců (materiály kurzu FIO I., 2014).

## 4. *Analytické vnímání*

Analytické vnímání je instrument zaměřený na členění vjemového pole. Stěžejní kognitivní procesy (analýza a syntéza), na něž je soustředěn, jsou zde aplikovány na rozličné grafické obrazce. Úkoly v instrumentu jsou tvořeny třemi typy cvičení odstupňovanými podle náročnosti. Nejprve se dítě učí členit celky na části a počítat jednotlivé díly. Složitější variantou je pak vyhledávání obrazců podle vzoru. Nejnáročnější úkoly představuje vytváření nových tvarů pomocí skládání různých částí vzorového obrazce (Májová, 2011).

Rozdělení celku na části (ať je celek konkrétní nebo abstraktní) vyžaduje stanovení vztahů mezi celkem a jeho částmi a mezi jednotlivými částmi navzájem. Části musí být přesně vnímány, popsány, identifikovány, rozlišeny, odděleny, shrnuty a uspořádány (materiály kurzu FIO I., 2014).

## 5. *Kategorizace*

Kategorizace má za cíl učít dítě vnášet systém do prvků okolního světa. Nejde již o rozčleňování celků, jako tomu bylo v analytickém vnímání, ale o vytváření skupin podle obecných principů. Dítě se učí, že tyto principy jsou stanovovány na základě podobnosti nebo rozdílů mezi prvky. Jednotlivé úkoly zde využívají modalitu obrázků, schémat i verbálních zadání. Výchozím principem je třídění předmětů podle různých kritérií (Májová, 2011).

Kategorizace je založena na úspěšném porovnávání a rozlišování. Nadřazený pojem je tvořen na základě podobnosti, které jsou společné věcem či událostem, podřazený pojem je tvořen rozdíly mezi členy souboru (materiály kurzu FIO I., 2014).

## 6. *Ilustrace*

Ilustrace se od ostatních instrumentů svým provedením i vnitřním uspořádáním liší. Jednak využívají pouze modalitu obrázků, ale především jednotlivé strany tohoto instrumentu na sebe nenavazují. Každá strana je samostatným pracovním materiálem, který může být zařazován do průběhu lekcí s jinými instrumenty. Svým obsahem připomínají Ilustrace kreslené vtipy. Prezентují vždy nějakou absurdní situaci, na které se má dítě učit identifikovat problémy a hledat jejich řešení. Učí se situaci popisovat, používat pojmy příčina a následek, chápat vztahy mezi jednotlivými ději na obrázcích a z detailů kreseb rozpoznávat zdroje absurdnosti znázorněných situací (Májová, 2011).

Ilustrace je sbírkou situací, ve kterých problémy vedou k nerovnováze. Tuto nerovnováhu je třeba vnímat a rozeznat a pokusit se nastavit rovnováhu užitím příslušného řešení identifikovaného problému. Některé prvky zůstávají na obrázcích konstantní, jiné se mění. K pochopení komiksu je třeba vnímat detaily obrázků a porovnávat je a získané informace dekódovat a hodnotit ve smyslu jejich významu a důležitosti (materiály kurzu FIO I., 2014).

### 5.2. Cíle Instrumentálního obohacování

Specifické interakce, jakými je zkušenost zprostředkovaného učení, umožňují dítěti nejprve se učit určité kognitivní operace a strategie mnohem složitější. Dávají dítěti příležitost uvědomovat si vlastní kognitivní procesy a dovednosti, zobecňovat zkušenosti z učebních situací a užívat je v situacích běžného života (tzv. transfer). Jde vlastně o rozšiřování metakognitivního uvědomění dítěte, které postupně vede k proměně jeho učebního stylu a kognitivních strategií. Feuerstein tento transfer nazývá přemostěním (Málková 2008).

**Instrumentální obohacování má rozšiřovat kapacitu lidského organismu stávat se modifikovatelným, prostřednictvím přímého vystavení podnětům a zážitkům z okolního prostředí, které člověku poskytují životní události, formální i neformální učební příležitosti. Dílčí cíle** (Feuerstein a kol. 1980):

1. *Napravovat deficity v oblasti kognitivních funkcí.*
2. *Podporovat osvojování základních pojmů, názvů, slovníku, operací a vztahů nezbytných pro práci s Instrumentálním obohacováním.*
3. *Podněcovat vnitřní motivaci k učení prostřednictvím formování adekvátních učebních návyků (učit předpoklady k učení).*
4. *Pomocí konfrontace úspěchem i neúspěchem v učebních situacích probouzet v lidech bystrosti a hloubavosti charakteristické myšlenkové procesy a vhléd do řešených úkolů a jeho souvislostí.*
5. *Probouzet úkolu vlastní či z úkolu vyplývající motivaci.*
6. *Podporovat v lidech schopnost stávat se nezávislými tvůrci informací.*

## **6.FIO I.**

Na tomto místě bych rád představil konkrétní kurz FIO I., jehož vliv na jeho účastníky vlastně testuji.

Kurz probíhá 10 dní, celkem 80 hodin.

Pracuje se s těmito instrumenty: Uspořádání bodů, Porovnávání, Analytické vnímání, Orientace v prostoru I., Ilustrace a Kategorizace.

Kurz je veden tak, aby každý účastník prožil práci s metodou. Je důležité, aby si zažil to, co budou zažívat i jejich klienti, až budou metodu sami používat. Kurz staví právě na prožívání jako na způsobu předávání postojů a hodnot.

Vedle práce se samotnými instrumenty se účastníci kurzu postupně seznamují s teoretickým rámcem metody a s možnostmi využití předkládaného materiálu.

Pro účastníky kurzu je důležité, aby přejali Feuersteinovo pojetí, protože bez přijetí jeho základním myšlenek nemohou být dobrými zprostředkovateli.

## II. Praktická část

### 7. Úvod do výzkumné problematiky

Zkoumání vlivu Instrumentálního obohacování s sebou nese řadu obtíží. Především je to samotné slovo „vliv.“ Toto slovo totiž evokuje jakoukoli kauzální souvislost mezi metodou a zkoumanými probandy. Vezmeme-li v úvahu cíle Instrumentálního obohacování, je těchto možných souvislostí velké množství. Samotné slovo „vliv“ tedy naznačuje možnost zvolit si jeden nebo více cílů a na ně výzkum zaměřit. Na druhou stranu však slovo „vliv“ neumožňuje zkoumat vliv metody komplexně, v celkovém obrazu, protože by pak výzkumník musel zkoumat vliv ve všech oblastech, a na to nemá bakalářská práce kapacitu.

V úvahách nad pojetím výzkumu jsem se zaměřil na práci mé předchůdkyně Bc. Ireny Bublíkové (Bublíková, 2014), která psala bakalářskou práci na stejné téma. Její práce mě inspirovala ve třech bodech:

1. Výzkumnice se zaměřovala na využití metody v budoucí praxi.
2. Výzkumnice používala pro sběr dat rozhovory v rámci kvalitativního výzkumu.
3. Výzkumnice sbírala data ze závěru kurzu, další data až za několik měsíců od skončení kurzu.

Inspirování její prací uvádím proto, že bych se vůči ní rád vyzemil. V prvním bodě se nesoustřeďuji na praktické užívání metody, přestože se na to jedna otázka přímo ptá. Moje zaměření je více orientováno na dimenzi kognitivní než behaviorální. Moje otázky se spíše kloní směrem: „Jaký názor máte na...? Jak hodnotíte...?“ apod. Toto zaměření jsem si zvolil z toho důvodu, že podle mého názoru kognitivní dimenze předchází behaviorální dimenzi. Jednoduše řečeno, nejdříve myslíme, poté jednáme. Samozřejmě toto tvrzení neplatí vždy, ale Instrumentální obohacování plánovitě postupuje zvědomování kognitivního procesu, což znamená uvědomování si kognitivních operací, kognitivních strategií. Dokonce samotné heslo „počkej chvíli... já si to rozmyslím...“ to evokuje.

V druhém bodě své úvodní úvahy jsem si položil otázku: „Jak testovat kognitivní funkce bez testování kognitivních funkcí?“ Instrumentální obohacování je řazeno do kategorie kognitivní stimulace, což se dá volně přeložit jako rozvíjení myšlení. Vyjdeme-li opět z cílů, tak primární je rozšiřovat kapacitu lidského organismu stávat se modifikovatelným prostřednictvím přímého vystavení podnětům a zážitkům z okolního prostředí, které člověku poskytují životní události, formální i neformální učební příležitosti (Feuerstein, 2006). Původně mě napadlo dát každému účastníkovi kurzu na začátku a na konci kurzu test inteligence a oba výsledky porovnat. Tento nápad ovšem není realizovatelný už z toho důvodu, že je kurz celkově velmi náročný. Osm hodin se řeší problémy, což člověka zákonitě vyčerpává. A to by se samozřejmě projevilo i výkonem probandů v testech inteligence, který by byl pravděpodobně vlivem únavy nižší. Naneštěstí není možné změřit objektivně kognitivní funkce jinak než zadáním příslušných výkonových testů. Jednoduše řečeno, není možné změřit inteligenci jiným způsobem, než dát probandovi do ruky tužku a papír a nechat ho řešit různé úkoly. Tento způsob metodologie však kvůli předpokládané únavě není možný. Z tohoto důvodu jsem se vzdal měření výkonu probandů a zaměřil jsem se spíše na jejich názory a prožitky ohledně kurzu.

Původně jsem chtěl, aby byl výzkum kvantitativní i kvalitativní. Bohužel vzhledem ke vzorku probandů, který jsem nemohl nijak ovlivnit, to není možné. Zprvé probandů je pouze 21, což je pro kvantitativní výzkum velmi málo. Za druhé vzorek probandů není homogenní. Je v něm velká převaha žen vůči mužům (16:5). A je v něm velká převaha učitelů (15:6). Z těchto důvodů jsem od kvantitativního výzkumu ustoupil a udělal pouze výzkum kvalitativní.

Ve třetím bodu mě práce mé předchůdkyně inspirovala v myšlence užít na časové přímce dva body a ty pak porovnat. Moje předchůdkyně testovala probandy na závěr kurzu a pak až několik měsíců po jeho skončení. Mě zaujala myšlenka otestovat probandy na začátku kurzu, pak v jeho závěru a nakonec obě data porovnat. Domnívám se, že tato metodologie mi poskytne data probandů neovlivněných metodou a pak stejných probandů metodou ovlivněných. Porovnáním těchto dat pak získám odpověď na otázku, jaký vliv má metoda instrumentálního obohacování FIE I na účastníky kurzu.

### 7.1. Cíl výzkumu

Cíl výzkumu jsem rozdělil na tři části:

1. Testuji některá kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení: vzájemnost, přemostění, význam informace, kompetence, sdílení informací a emocí a respektování individuálních rozdílů mezi lidmi.
2. Ve druhém bodě se jedná o faktory, které přímo souvisí s osobností člověka: sebepojetí a řešení problémů.
3. Ve třetím bodě se jedná čistě o názory probandů na kurz a také o využívání metody v budoucnosti.

### 7.2. Formulace výzkumných otázek

Na základě cílů jsem zformuloval tyto otázky:

„Má metoda FIO I. vliv na účastníky kurzu z hlediska posuzování významu parametrů zprostředkovaného učení?“

„Má metoda FIO I. vliv na účastníky kurzu z hlediska způsobů řešení problémů nebo sebepojetí?“

„Má metoda FIO I. vliv na účastníky kurzu z hlediska názoru na kurz, případně využívání kurzu do budoucna?“

### 7.3. Popis výzkumu

Každý den kurzu byl rozdělen na dvě části. Dopolední program probíhal od devíti do dvanácti hodin, odpolední od třinácti do šestnácti hodin. Na základě konzultace s mojí vedoucí práce, která byla zároveň lektorkou kurzu, bylo dohodnuto, že samotný dotazník zadám až někdy v průběhu prvního dne, protože by bylo dobré, aby se účastníci kurzu nejdřív trochu adaptovali na prostředí. První dotazník jsem tedy zadal účastníkům uprostřed jedné z přestávek v průběhu dne a požádal jsem je, aby mi je vyplněné přinesli následující den.

Každý dotazník byl očíslován a já jsem osobně účastníky kurzu požádal, aby si svoje číslo pamatovali, abych mohl poté konkrétní dotazníky porovnat. Stejně tak jsem rozdál druhý dotazník předposlední den s tím, aby mi ho účastníci vrátili vyplněný poslední den.

#### 7.4. Popis metod

Jako jedinou metodu výzkumu jsem použil dva dotazníky. Tyto dotazníky obsahovaly uzavřené i otevřené otázky. Otázky v obou dotaznících spolu korelovaly, abych pak mohl obě data porovnat, přesto oba dotazníky nejsou úplně shodné. Například v prvním dotazníku pokládám deset otázek, zatímco v druhém dvanáct otázek. Je to z toho důvodu, že se k některým otázkám probandi těžko mohou bez absolvování kurzu vyjádřit.

V některých případech také porovnávám uzavřené otázky obsažené v prvním dotazníku s otevřenými otázkami obsaženými v druhém dotazníku. Je to právě z toho důvodu, abych měl v prvním dotazníku nějaká pevná data, protože pokládám otázky, jejichž témata se v rámci kurzu probírají a jejichž osvojení je samotným cílem kurzu. Prvním dotazníkem jsem chtěl zjistit, jaký názor na různé otázky dané problematiky měli probandi před samotným začátkem kurzu. Ovšem vzhledem k nesmírné variabilitě jejich názorů a životních zkušeností jsem zvolil dotazník s převahou uzavřených otázek, a to proto, abych dostal nízkou variabilitu odpovědí. Proto jsem vytvořil jednoduchou škálu toho, jak důležitý pro každého probanda daný pojem je. V druhém dotazníku jsem ale chtěl nechat větší možnost pro individuální vyjádření probandů, která uzavřené otázky neumožňují, a proto jsem pokládal převážně otázky otevřené. Instrumentální obohacování totiž působí na každého probanda trochu jiným způsobem, každého ovlivní trochu jiným způsobem, a proto mi přišlo vhodné dát probandům možnost vyjádřit svoje vlastní myšlenky.

#### 7.5. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 21 probandů z celkového počtu 22 účastníků kurzu. Prvních dotazníků se mi vrátilo 21, druhých dotazníků se mi vrátilo 19. Proband číslo 12 neodevzdal první ani druhý dotazník. Probandi 3 a 8 neodevzdali druhý dotazník.

Výzkumný vzorek tvořilo 5 mužů a 16 žen. Z 21 účastníků mělo 17 vysokoškolské vzdělání, tři probandi vysokou školu v průběhu kurzu studovali a pouhý jeden proband vysokou školu neabsolvoval.

Ze 17 vysokoškolsky vzdělaných probandů bylo 13 učitelů, 1 speciální pedagožka, 1 psycholožka, 1 ekonomka a 1 podnikatel.

#### 7.6. Sběr dat

Sběr dat podléhal rozdáni a odevzdání obou dotazníků.

První dotazník jsem rozdál v průběhu prvního dne kurzu s tím, aby mi ho probandi druhý den přinesli vyplněný, což se také stalo.

Druhý dotazník jsem zadal předposlední den kurzu s tím, aby mi ho poslední den probandi přinesli vyplněný.



## 7.7. Způsob zpracování dat

Způsob zpracování dat probíhal v několika fázích.

Vzhledem k tomu, že jsem někdy musel porovnávat odpovědi uzavřených otázek s odpověďmi na otevřené otázky, musel jsem nejdříve odpovědi z otevřených otázek převést na společného jmenovatele. Tj. kódovat je tak, abych zestručnil význam ve smyslu, jestli došlo nebo nedošlo ke změně. Takto kódovaná data jsem pak zpřehlednil do tabulky.

Za druhé jsem odpovědi z prvního dotazníku vyjádřil procentuálně, abych vyjádřil jejich vzájemný poměr. Výsledný poměr jsem vyjádřil v tabulce.

Dále jsem porovnal procentuální poměry odpověďmi prvního a druhého dotazníku a výsledná data znovu vyjádřil v tabulce.

Pro ověření pravdivosti a lepší rozřídění údajů do výše zmíněných kategorií jsem použil statistický program ATLAS.ti. Poté jsem metodou výčtu (Miovský, 2006) data vyjádřil.

V případě, že metoda výčtu ukázala nějaký výrazný poměr, tj. že mezi daty z prvního a druhého dotazníku existuje nějaká korelace, zjišťoval jsem, v čem souvislost konkrétně je. Vrátil jsem se zpátky k odpovědím v dotaznících, které jsem měl nyní zpracované pouze jako změnu/nezměnu a vyjádřil procentuálním poměrem konkrétní obsahové odpovědi probandů. Data jsem zpřehlednil v tabulce.

## **8. Kvalitativní data**

### **8.1. Očekávání od kurzu**

Otázka prvního dotazníku: Co od kurzu FIO I. očekáváte?

Otázka druhého dotazníku: Splnil kurz Vaše očekávání?

Na otázku prvního dotazníku odpovědělo 21 účastníků kurzu (z 22). Na otázku druhého dotazníku odpovědělo 19.

Odpovědi na otázku prvního dotazníku byly velmi různorodé, a proto bych je rozdělil do tří skupin.

Probandi od kurzu očekávali:

- a. poznání nové metody: hlubší poznání metody a práce s instrumenty, porozumění metodě, poznání nového způsobu myšlení, nabytí lektorských dovedností při práci s FIO, nácvik kladení otázek,
- b. osobní rozvoj: lepší orientaci ve vlastním životě, inspiraci, osobní posun, možnost změny vlastního myšlení,
- c. profesní rozvoj: obohacení znalostí a zlepšení vlastní pracovní činnosti, zlepšení komunikace v zaměstnání, získání nových poznatků jak dosáhnout lepších výsledků při práci s dětmi, osvojení nové metody jak pomoci dětem s problémy.

Odpovědi na otázku z druhého dotazníku je možné shrnout zhruba takto:

Ano odpovědělo 100% účastníků kurzu. 63% účastníků pak ještě odpovědělo, že kurz předčil jejich očekávání.

Program je po všech stránkách překvapil, zaujal, byli velmi spokojeni. Probandi uvedli:

- kurz podstatně změnil jejich vnímání okolí,
- ve svém vývoji se posunuli a věří tomu, že budou schopni (časem) uvedeným způsobem pracovat, potažmo žít a že se na to těší,
- ocenili, že na každou otázku dostali srozumitelnou odpověď,
- dva probandi požadovali prodloužení kurzu či jeho pokračování.

## 8.2. Řešení problému

Otázka prvního dotazníku: Vzpomeňte si, kdy jste naposledy řešili nějaký závažný problém a popište prosím své pocity.

Otázka druhého dotazníku: Vzpomeňte si, kdy jste naposledy řešili nějaký závažný problém a popište prosím své pocity.

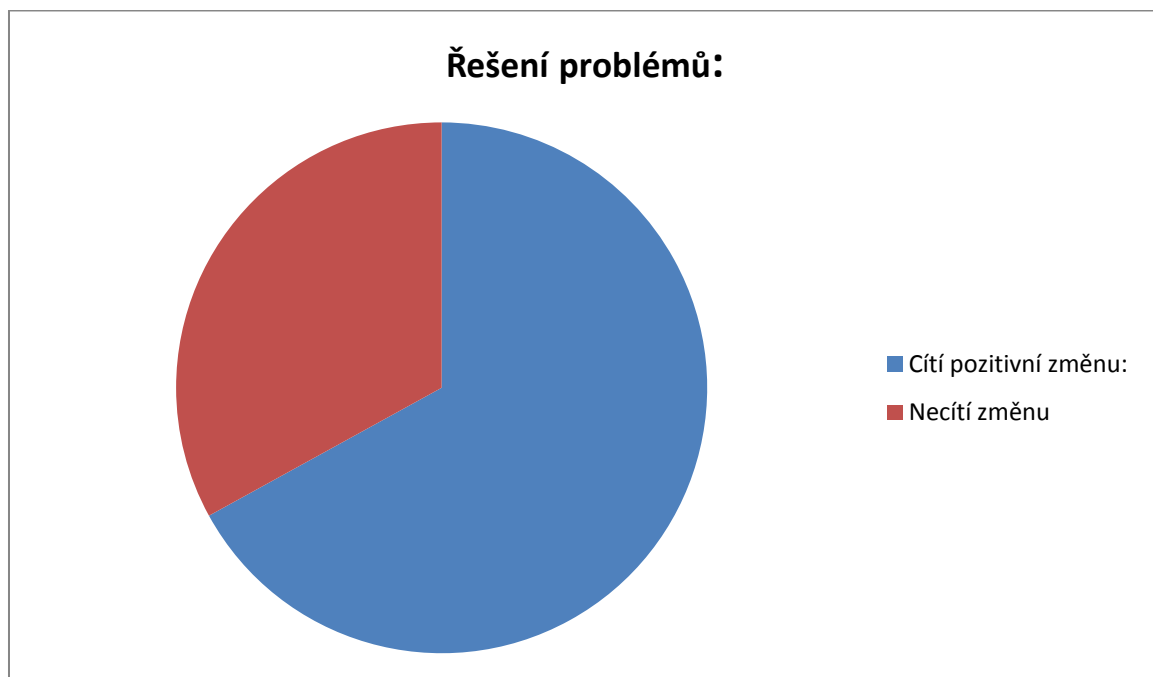
Na otázku prvního dotazníku z nejrůznějších důvodů (například neodevzdání dotazníku nebo vynechání otázky) odpovědělo pouze 19 probandů, na otázku druhého dotazníku z týchž důvodů odpovědělo 16 probandů a 1 odpověď jsem byl nucen pro nesplnění zadání vyřadit. Pro procentuální vyjádření беру v úvahu 15 výpovědí, kdy probandi odpověděli na otázky v obou dotaznících přesně.

Odpovědi na první otázku byly různorodé, ovšem v 93% případů převládaly při řešení problémů negativní emoce: obavy z nesprávného či žádného řešení, bezradnost, bezmocnost, nejistota, zmatek, úzkost, smutek, bolest, zklamání, selhání, vztek, frustrace.

V odpovědích na stejnou otázku v druhém dotazníku vykazuje 10 probandů, tj. 67%, pozitivní změnu. 5 probandů, tj. 33%, necítí změnu žádnou.

Pozitivní změny ve vyjádřeních probandů na řešení problémů:

- negativní emoce už nejsou tak silné, probandi jsou schopni vlastní pocity lépe korigovat,
- uvědomují si více způsobů řešení a oceňují význam hledání nového způsobu,
- při přemýšlení a hledání vhodného způsobu řešení je nezbytný větší a vědomý klid,
- je třeba ovládnout dovednost pracovat s chybou,
- je nutné umět se vcítit do druhého člověka,
- vědomostmi a dovednostmi získanými v kurzu získali probandi větší jistotu a rozhodnost při řešení problému.



### 8.3. Sebepojetí

Otázka prvního dotazníku: Kdybyste měl/a možnost ohodnotit sebe sama z hlediska toho, jak dobrý/á jste ve své profesi, jakou známku byste si dal/a? Známkování od jedné do pěti jako ve škole.

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. 4
- e. 5

Otázka druhého dotazníku: Kdybyste měl/a možnost ohodnotit sebe sama z hlediska toho, jak dobrý/á jste ve své profesi, jakou známku byste si dal/a? Známkování od jedné do pěti jako ve škole.

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. 4
- e. 5

Na první otázku odpovědělo 21 probandů. Na druhou otázku odpovědělo 19 probandů.

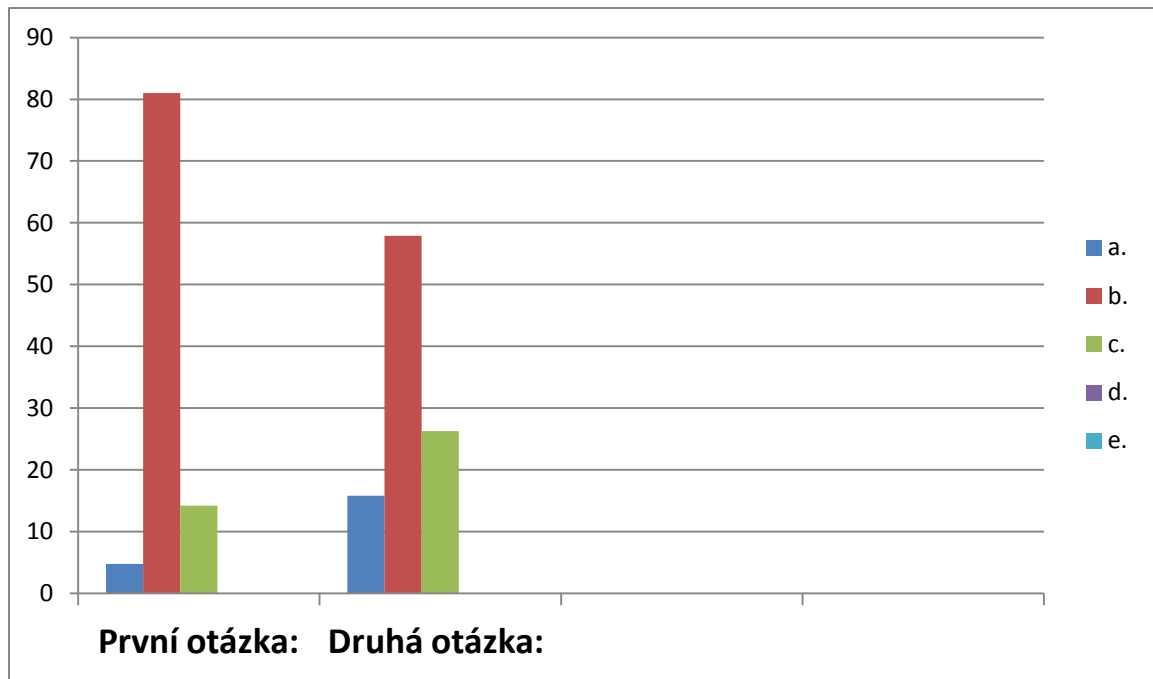
Procentuální odpovědi na první otázku:

- a. = 4,8 %
- b. = 81%
- c. = 14,2%
- d. = 0%
- e. = 0%

Procentuální odpovědi na druhou otázku:

- a. = 15,8%
- b. = 57,9%
- c. = 26,3%
- d. = 0%
- e. = 0%

Změnu v sebepojetí uvedli pouze 4 probandi (z 19 porovnávaných), což činí: 21,1%.



#### 8.4. Význam vzájemnosti

Otázka prvního dotazníku: Jak velký význam dáváte při předávání informací vzájemnosti?

- a. Vzájemnosti dávám velký význam.
- b. Vzájemnosti nedávám žádný význam.
- c. Vzájemnosti dávám význam, když se k tomu čas od času naskytne příležitost, ale jinak to moc neřeším.
- d. Vzájemnosti dávám velký význam, ale dovedu si představit, že bych se bez toho i obešel.

Otázka druhého dotazníku: V úvodním dotazníku většina účastníků napsala, že dává vzájemnosti velký význam. Vyjádřete prosím, jestli a případně jak se v průběhu kurzu změnil Váš vztah k této problematice?

Na první otázku odpovědělo 21 probandů. Na druhou otázku odpovědělo 18 probandů.

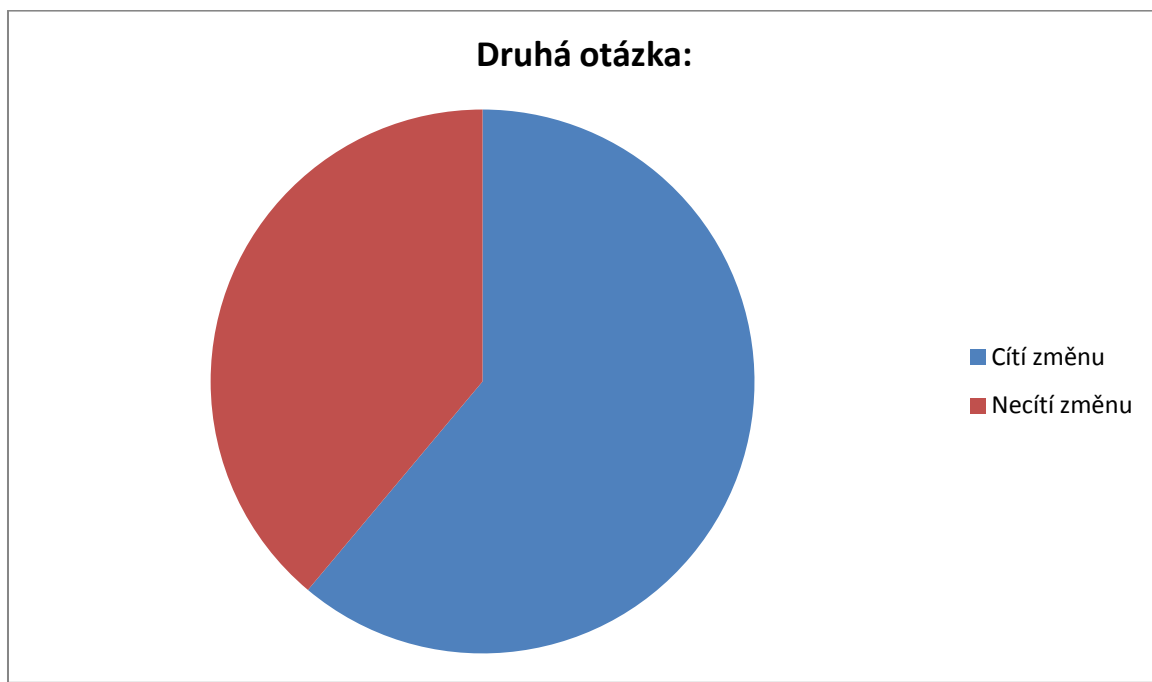
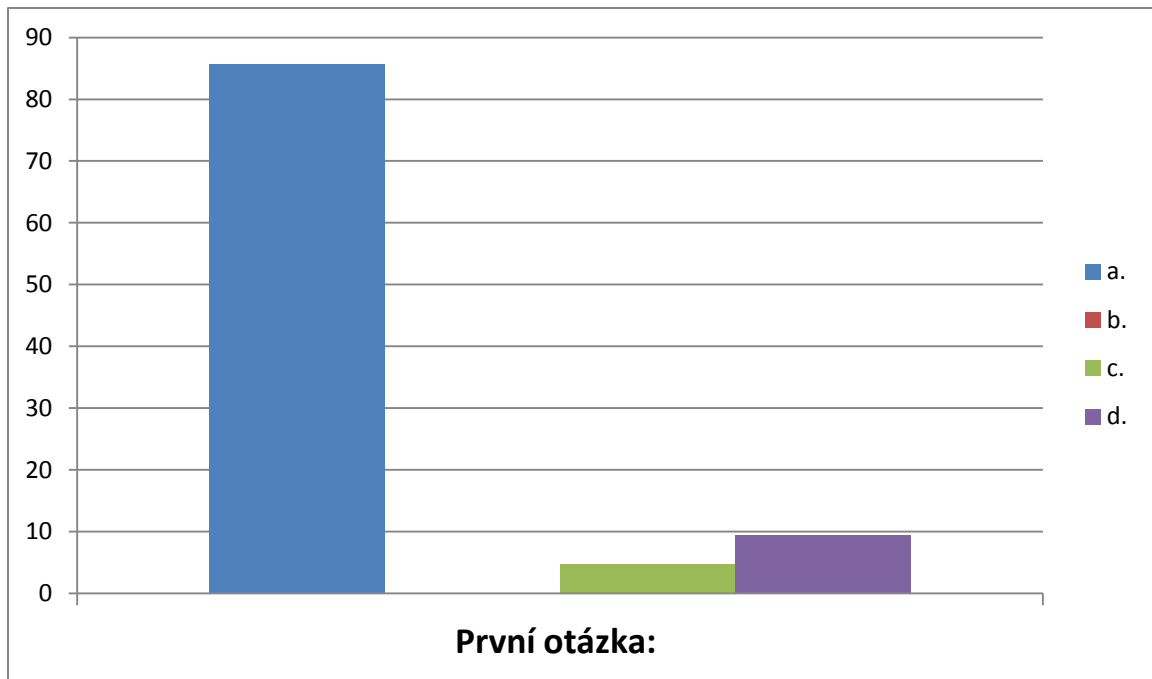
Procentuální odpovědi na první otázku:

- a. = 85,7%
- b. = 0%
- c. = 4,8%
- d. = 9,5%

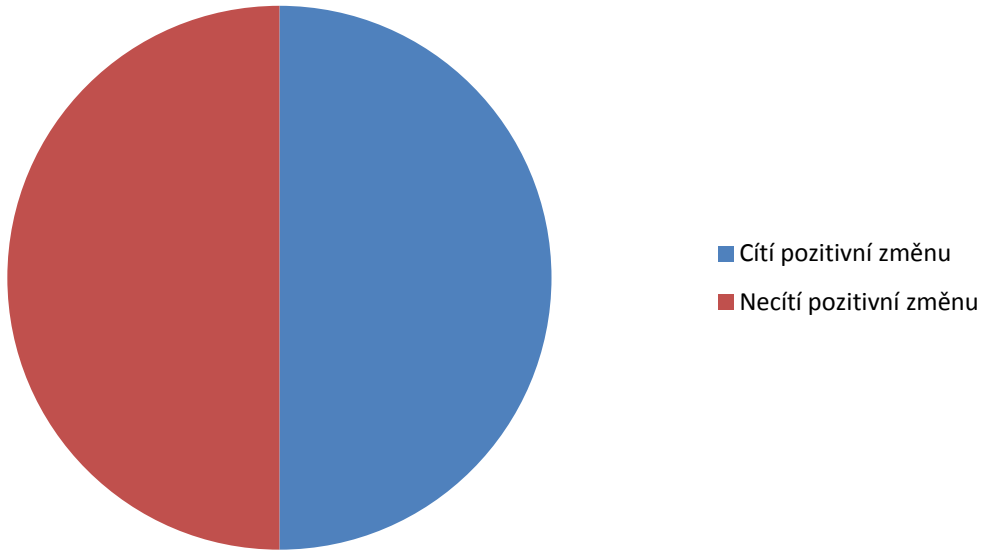
V rámci odpovědí na druhou otázku uvedlo 38,9% respondentů, že se jejich vztah k této problematice nezměnil. Naopak 61,1% respondentů změnu uvedlo. 50% respondentů (myšleno ze všech 18) pak uvedlo, že dávají vzájemnosti ještě větší význam.

Díličí závěry:

- a. bylo zdůrazněno, že myšlenku vzájemnosti vidí přesněji a konkrétněji, chápou ji jako důležitý bod při výchově, neboť podporuje chuť dítěte k výkonu a motivuje jeho chování,
- b. bylo zjištěno, jak důležitá je pro dítě funkce zprostředkovatele, proto je nutné promýšlet způsob, jak vtáhnout dítě do interakce jako aktivního partnera (už v přípravě na vyučovací hodiny),
- c. probandi si uvědomili, že je třeba dát vzájemnosti při výuce prostor, který jí náleží,
- d. změnila se dovednost probandů vzájemnost nastavovat.



**Druhá otázka:**





## 8.5. Význam přemostění

Otázka prvního dotazníku: Jak velký význam dáváte při předávání informací přemostění?

- a. Přemostění dávám velký význam.
- b. Přemostění nedávám žádný význam.
- c. Přemostění dávám význam, když se k tomu čas od času naskytne příležitost, ale jinak to moc neřeším.
- d. Přemostění dávám velký význam, ale dovedu si představit, že bych se bez toho i obešel.

Otázka druhého dotazníku: V úvodním dotazníku většina účastníků napsala, že dává velký význam přemostění. Vyjádřete prosím, jestli a případně jak se v průběhu kurzu změnil Váš vztah k této problematice?

Na první otázku odpovědělo 21 probandů, na druhou otázku pak odpovědělo 19 probandů.

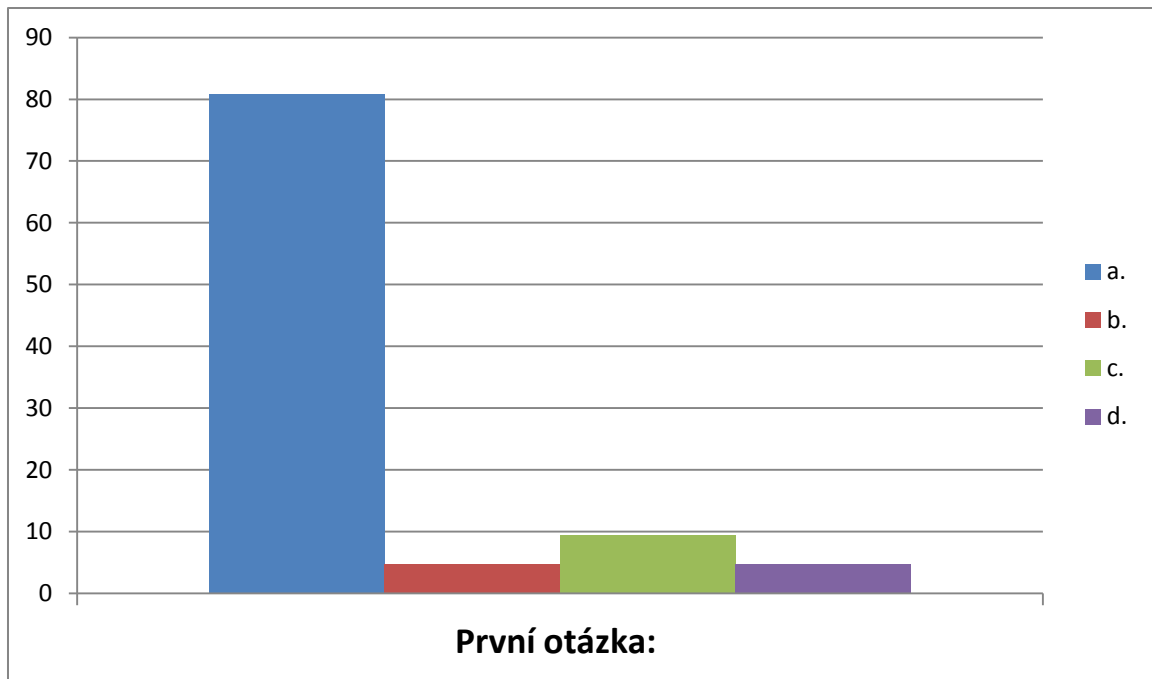
Procentuální odpovědi na první otázku:

- a. = 80,9%
- b. = 4,8%
- c. = 9,5%
- d. = 4,8%

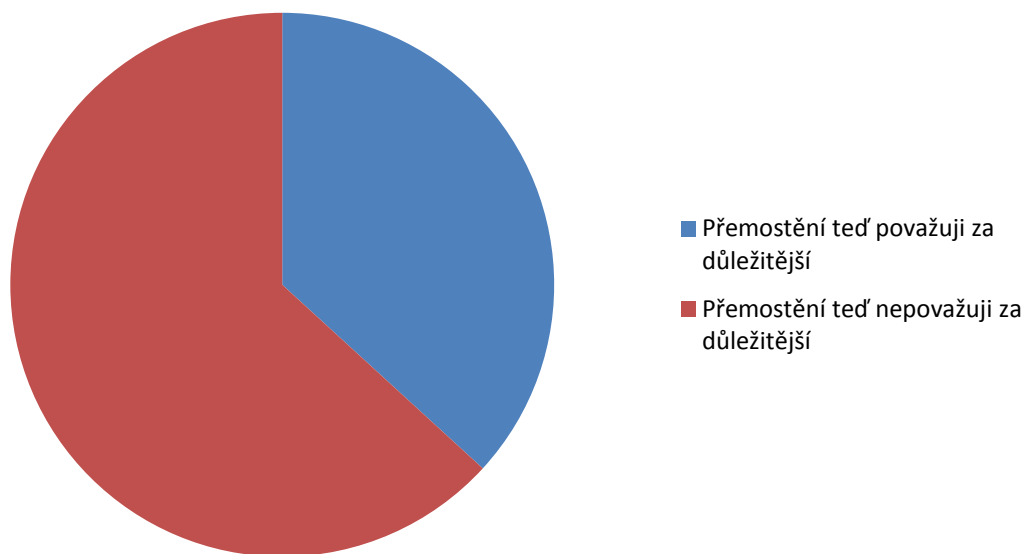
V odpovědi na druhou otázku odpovědělo 42,1% respondentů, že se jejich vztah k přemostění nezměnil. 57,9% změnu uvedlo. Z celkového počtu 19 odpovídajících probandů pak 36,8% procent uvedlo, že považují přenos za důležitější.

Díličí závěry:

- a. přemostění je nyní chápáno jako vědomý proces, jež je třeba cíleně využívat,
- b. propojování látky a učení v souvislostech je pro děti důležité, přenáší se i do života,
- c. přemostění, návaznost, myšlenkové mapy: posun nastal směrem k promýšlení a plánování práce tak, aby byly materiály a argumenty vždy k dispozici.



### Druhá otázka:



## 8.6. Význam informace

Otázka prvního dotazníku: Jak velkou důležitost dáváte při předávání informací významu informací?

- Významu informací dávám velký význam.
- Významu informací nedávám žádný význam.
- Významu informací dávám význam, když se k tomu čas od času naskytne příležitost, ale jinak to moc neřeším.
- Významu informací dávám velký význam, ale dovedu si představit, že bych se bez toho i obešel.

Otázka druhého dotazníku: V úvodním dotazníku většina účastníků napsala, že dává velkou důležitost významu informace. Vyjádřete prosím, jestli a případně jak se v průběhu kurzu změnil Váš vztah k této problematice?

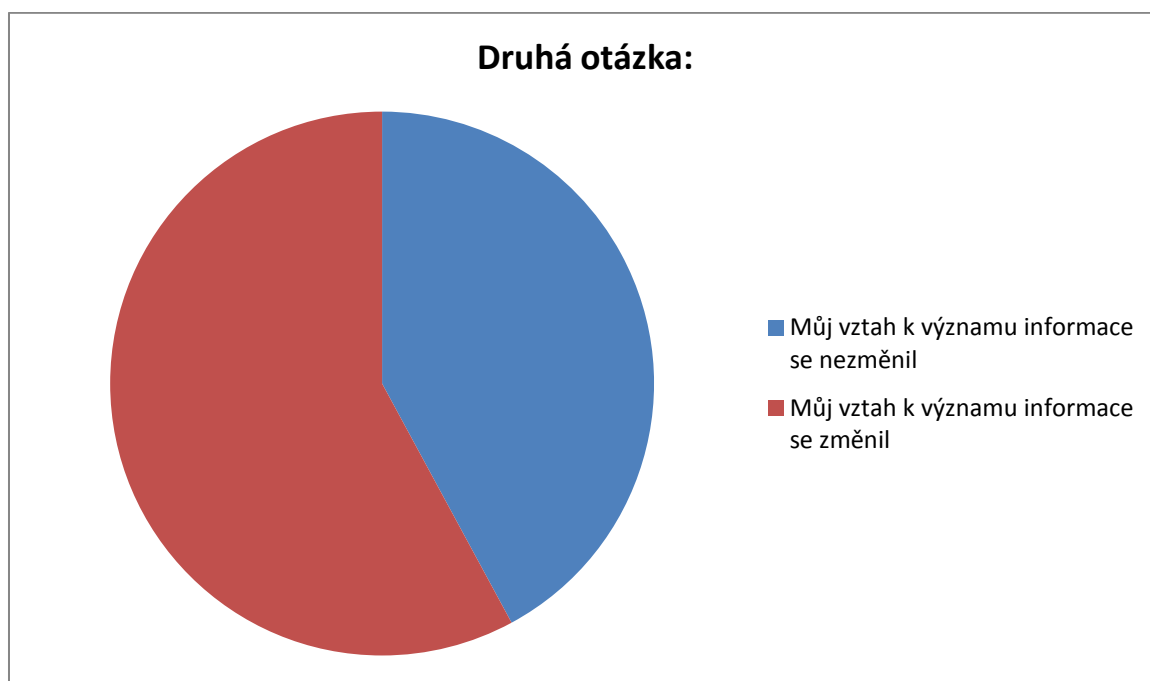
V prvním dotazníku odpovědělo 21 probandů. Ve druhém dotazníku odpovědělo 19 probandů.

Procentuální odpovědi na první otázku: a. = 100%.

V rámci odpovědi na druhou otázku odpovědělo 42,1% probandů, že se jejich vztah k významu informace nezměnil. Naopak 57,9% probandů uvedlo, že se jejich vztah změnil.

Díličí závěry:

- absolvováním kurzu se vztah k problematice nezměnil, změnila se dovednost informace přijímat a předávat,
- klást větší důležitost na výběr informací, na jejich třídění a zpracování a na formu jejich interpretace,
- byla zdůrazněna potřeba jasných formulací a vyžadování srozumitelných odpovědí.



## 8.7. Význam kompetence

Otázka prvního dotazníku: Jak velký význam dáváte při rozvíjení osobnosti člověka tomu, aby se člověk cítil v tom, co se mu snažíte předat, kompetentní?

- a. Pocitu kompetence dávám velký význam.
- b. Pocitu kompetence nedávám žádný význam.
- c. Pocitu kompetence dávám význam, když se k tomu čas od času naskytne příležitost, ale jinak ho moc neřeším.
- d. Pocitu kompetence dávám velký význam, ale dovedu si představit, že bych se bez toho i obešel.

Otázka druhého dotazníku: V úvodním dotazníku většina účastníků napsala, že dává velký význam tomu, aby se člověk cítil v probírané látce kompetentní. Vyjádřete prosím, jestli a případně jak se v průběhu kurzu změnil Váš vztah k této problematice?

Na první otázku odpovědělo 20 probandů, na druhou 18 probandů.

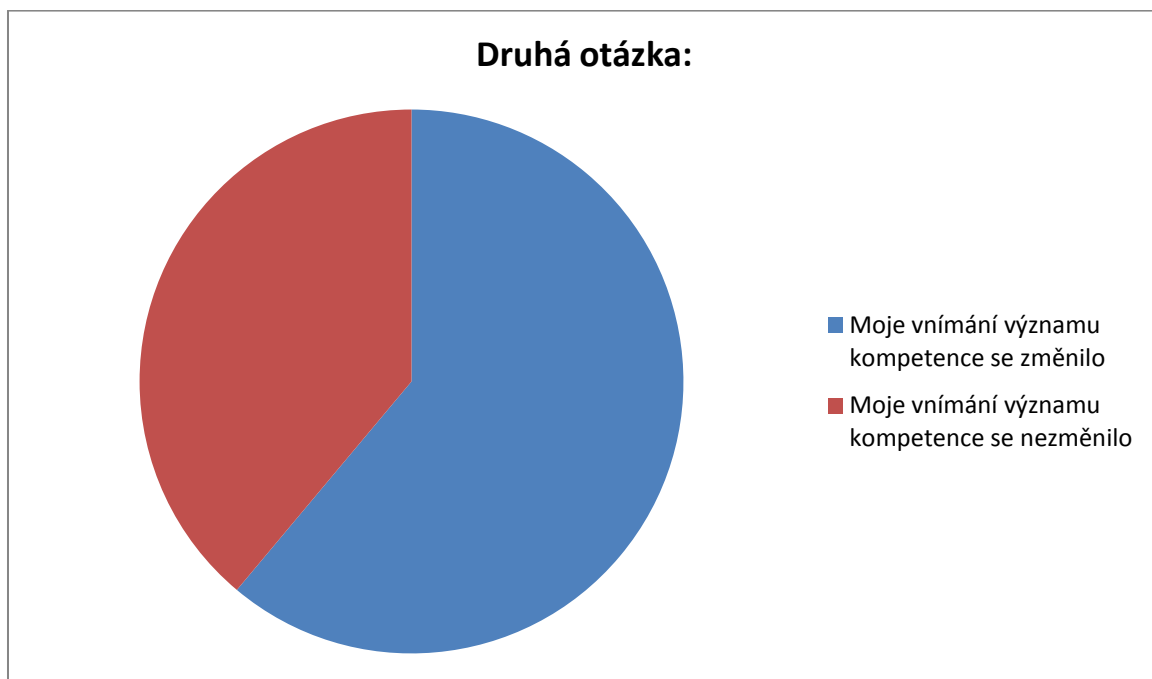
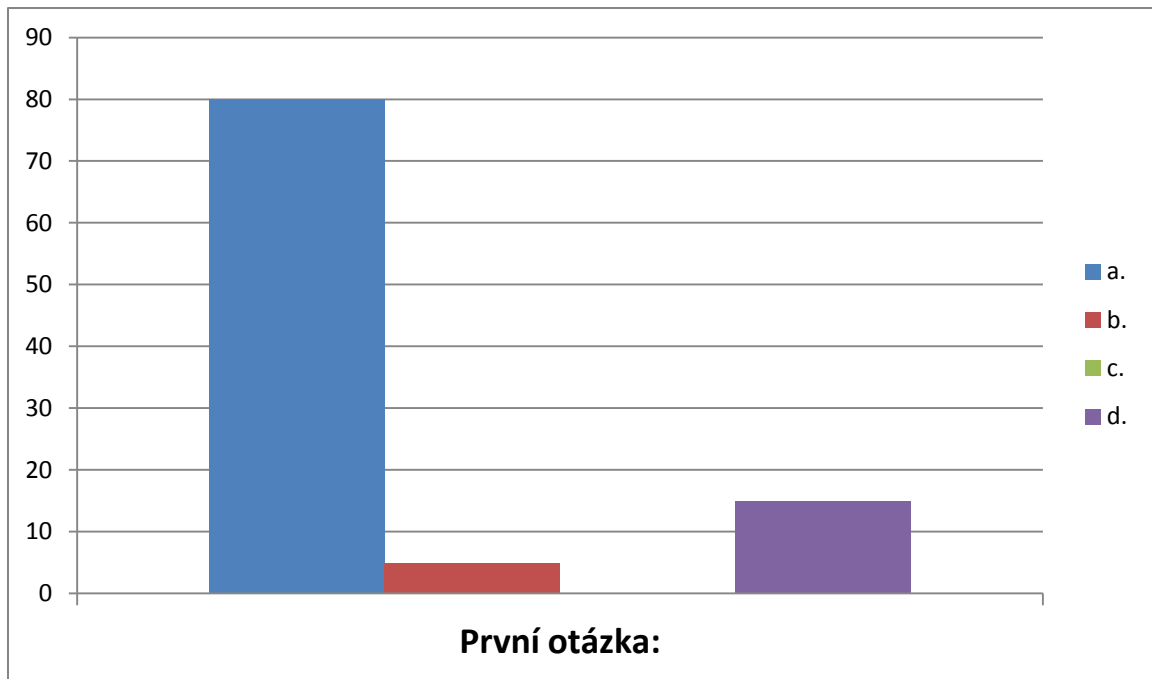
Procentuální odpovědi na první otázku:

- a. = 80%
- b. = 5%
- c. = 0%
- d. = 15%

Změnu mezi vnímáním kompetence uvedlo 61,1% probandů. To, že se v průběhu kurzu žádná změna neodehrála, uvedlo 38,9% probandů.

Dílčí názory probandů bych rozdělil do dvou skupin:

1. Názory týkající se kompetence obecně:
  - kompetence je zásadní věc: člověk musí látce rozumět, orientovat se v ní,
  - míra kompetence nemusí být stanovena vně osobnosti, nýbrž ji může osobnost stanovit jen pro sebe a dále ji ovlivňovat,
  - na kurzu byla zdůrazněna důležitost pocitu kompetence, neboť člověk sám sebe snadno podceňuje,
  - jako problém byla označena záměna „cítit se“ kompetentní a „být“ kompetentní, proto je důležité sebevzdělání.
2. Názory týkající se kompetence při vyučování:
  - ideální je propojení kompetence se zprostředkováním.



## 8.8. Význam sdílení informací a emocí

Otázka prvního dotazníku: Jak důležité je podle Vašeho názoru sdílení informací, emocí?

- Sdílení dávám velký význam.
- Sdílení nedávám žádný význam.
- Sdílení dávám význam, když se k tomu čas od času naskytne příležitost, ale jinak to moc neřeším.
- Sdílení dávám velký význam, ale dovedu si představit, že bych se bez toho i obešel.

Otázka druhého dotazníku: V úvodním dotazníku většina účastníků napsala, že dává velký význam sdílení informací a emocí. Vyjádřete prosím, jestli a případně jak se v průběhu kurzu změnil Váš vztah k této problematice?

Na první otázku odpovědělo 21 probandů, na druhou odpovědělo 18 probandů.

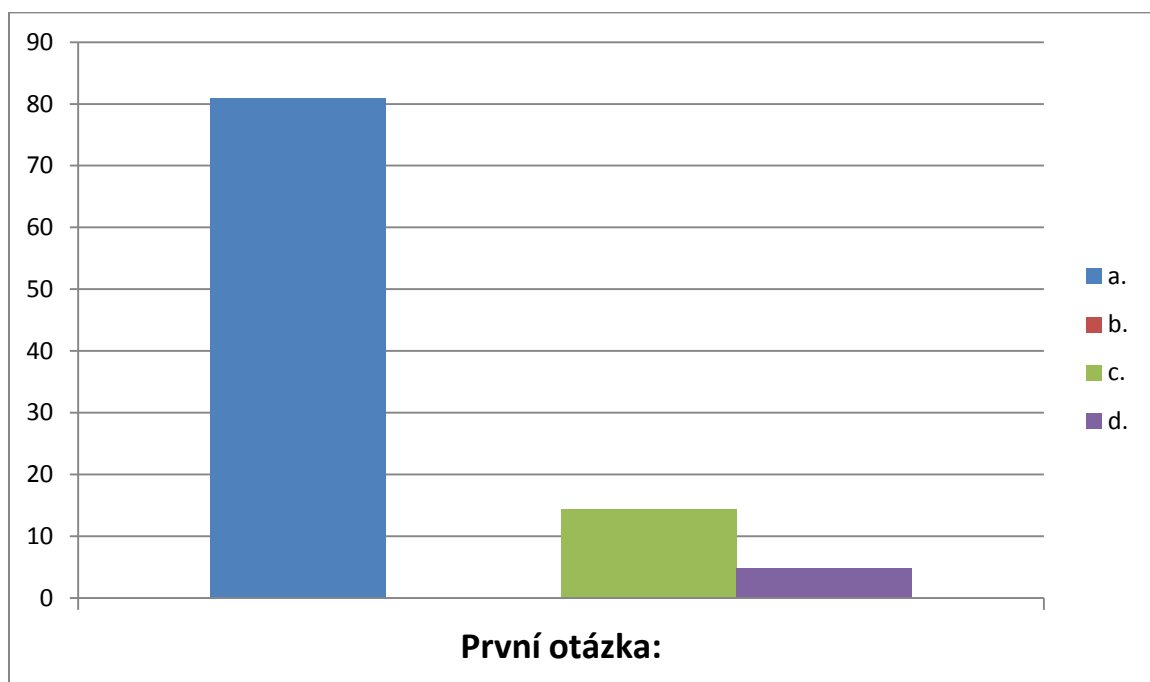
Procentuální odpovědi na první otázku:

- a. = 80,9%
- b. = 0%
- c. = 14,3%
- d. = 4,8%

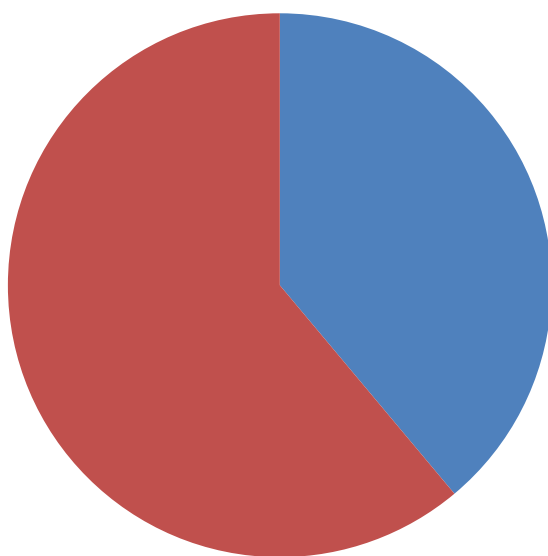
V druhém dotazníku uvedlo nezměněný názor na důležitost sdílení emocí a informací 38,9% probandů, jejich větší váhu si po absolvování kurzu uvědomuje 61,1% probandů.

Zobecněné názory probandů:

- důležité je propojovat sdílení emocí a informací, neboť informace předávané bez emocí se udrží v paměti výrazně kratší dobu,
- důležitější je informace prožít, zažít, vnitřně se s nimi ztotožnit (bez emocí může vést informace k encyklopedickému vzdělávání).



### Druhá otázka:



■ Můj názor na důležitost sdílení emocí a informací se nezměnil

■ Můj názor na na důležitost sdílení informací a emocí se změnil



## 8.9. Respektování individuálních rozdílů

Otázka prvního dotazníku: Do jaké míry je podle Vašeho názoru zapotřebí respektovat individuální rozdíly mezi dvěma lidmi?

- a. Individuální rozdíly je třeba respektovat zcela.
- b. Individuální rozdíly by se neměly respektovat vůbec.
- c. Individuální rozdíly by se měly částečně respektovat, ale důležitý jsem já, moje postoje a hodnoty.
- d. Individuální rozdíly by se měly hodně respektovat, ale zároveň by měly existovat hranice.

Otázka druhého dotazníku: Do jaké míry je podle Vašeho názoru zapotřebí respektovat individuální rozdíly mezi lidmi?

- a. Individuální rozdíly je třeba respektovat zcela.
- b. Individuální rozdíly by se neměly respektovat vůbec.
- c. Individuální rozdíly by se měly částečně respektovat, ale důležitý jsem já, moje postoje a hodnoty.
- d. Individuální rozdíly by se měly hodně respektovat, ale zároveň by měly existovat hranice.

Na první otázku odpovědělo 21 probandů, na druhou 19 probandů. Beru v úvahu 19 probandů, kteří odpověděli na první i druhou otázku.

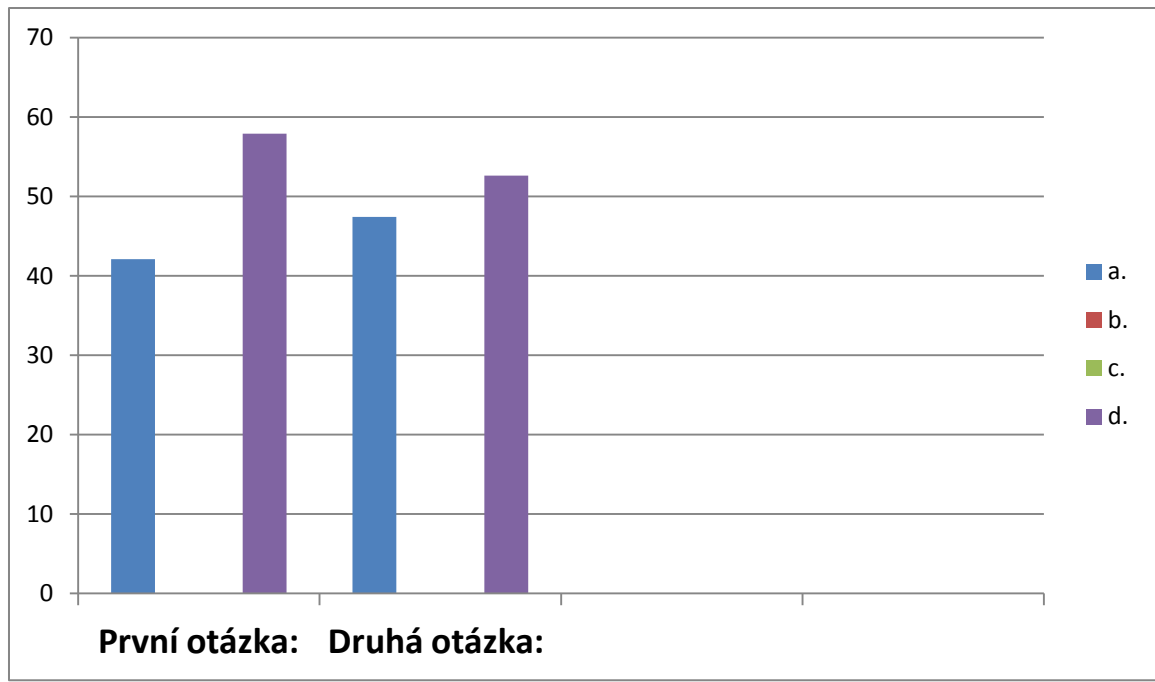
Procentuální vyjádření odpovědí na první otázku:

- a. = 42,1% %
- b. = 0%
- c. = 0%
- d. = 57,9%

Procentuální vyjádření odpovědí na druhou otázku:

- a. = 47,4%
- b. = 0%
- c. = 0%
- d. = 52,6%

Změna v názorech na respektování individuálních rozdílů nastala u 5 probandů, což je 26,3%, ve prospěch možnosti a.: individuální rozdíly je třeba respektovat zcela.



### 8.10. Víra v možnost změny

Otázka prvního dotazníku: Do jaké míry věříte v možnost člověka změnit se?

- a. Je možné změnit se zcela.
- b. Změna není možná vůbec.
- c. Je možné se změnit, ale jenom trochu.
- d. Je možné se změnit hodně, ale ne zcela.

Otázka druhého dotazníku: Do jaké míry věříte v možnost člověka změnit se?

- a. Je možné změnit se zcela.
- b. Změna není možná vůbec.
- c. Je možné se změnit, ale jenom trochu.
- d. Je možné se změnit hodně, ale ne zcela.

Na první otázku odpovědělo 21 probandů, na druhou otázku odpovědělo 19 probandů. Beru v úvahu 19 probandů, kteří odpověděli na první i druhou otázku.

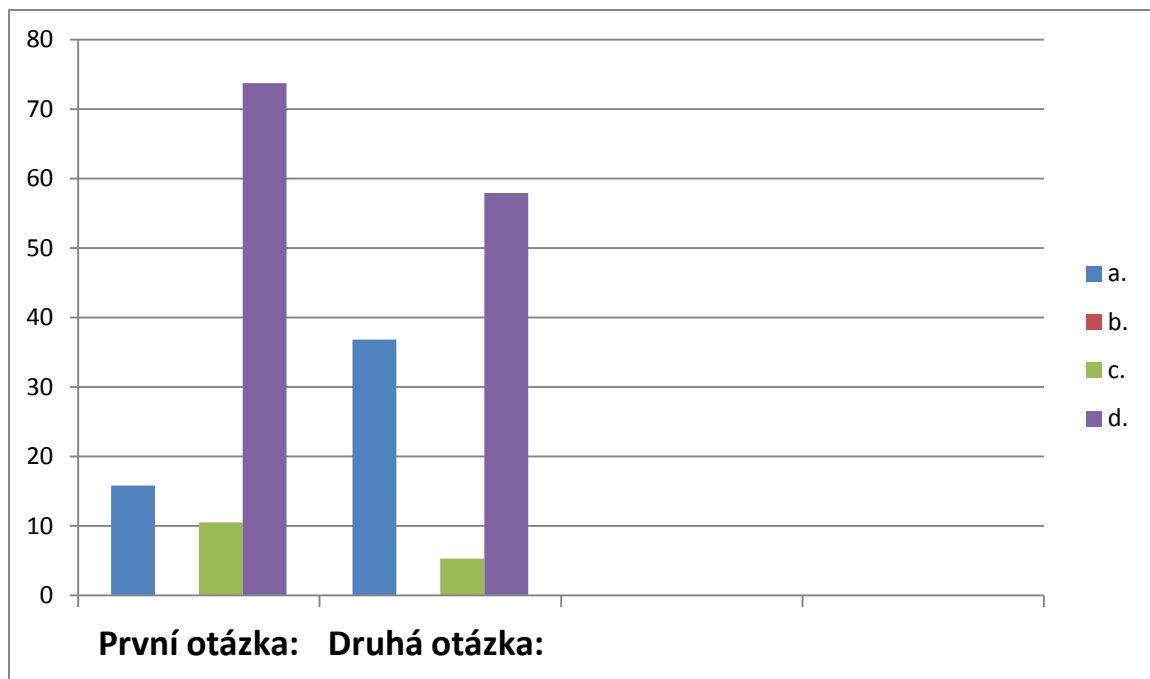
Procentuální vyjádření odpovědí na první otázku:

- a. = 15,8%
- b. = 0%
- c. = 10,5%
- d. 73.7%

Procentuální vyjádření odpovědí na druhou otázku:

- a. = 36,8%
- b. = 0%
- c. = 5,3%
- d. = 57,9%

Změna v názorech na víru v možnost změny nastala u 7 probandů, což je 36,8% ve prospěch možnosti a.: je možné změnit se zcela.



### 8.11. Užívání FIO v budoucím životě

Otázka druhého dotazníku: Budete v budoucnosti využívat to, co jste se na kurzu naučili? Pokud ano, tak při jaké příležitosti?

Z 19 probandů odpovědělo 100% kladně, tj., že metodu budou v budoucnu využívat, neboť jim poskytuje novou obohacující zkušenost. Odpovědi probandů bych shrnul do následujících oblastí:

- Je to skvělá metoda pro osobní i profesní rozvoj, neboť umožňuje vidět různé úhly pohledu a rozmanitost řešení. Po ukončení kurzu cítí probandi podstatnou změnu ve vnímání sebe i okolí: naučili se hlouběji přemýšlet, analyzovat, třídit, pracovat s nápovědou, při řešení problému zůstat klidnými, pozorně vyslechnout a lépe chápat odlišné názory a postoje. V metodě FIO objevili obrovskou lidskost.
- Metodu chtějí využít při práci ve skupinách dětí i dospělých: v kroužcích pro hyperaktivní děti, pro děti s handicapem a poruchami učení, se žáky, kteří mají povolenou individuální výuku, s klienty, při individuální intervenci i ve skupinových kurzech. Proband číslo 14 chce metodou pracovat i s dětmi předškolního věku a oslovit i seniory v domově důchodců.
- Při vyučování chtějí učitelé upotřebit pracovní listy, jistou formu výuky instrumentů FIO chtějí zařadit do ranního kruhu či poledního čtení, chtějí aplikovat systém práce s otázkou v každé vyučovací hodině, pozornost chtějí věnovat jasnému a srozumitelnému vyjadřování a přesné specifikaci a řešení problému, chtějí využít princip chronologie a způsob budování obtížnosti apod. při tvorbě výukových materiálů.
- Všechny hlavní principy metody chtějí uplatňovat i v dalších oblastech každodenního života – v přístupu k partnerovi, rodinným příslušníkům, kolegům, kamarádům, při jakékoli komunikaci v běžném životě důsledněji využívat princip víry v potenciál člověka.
- Informace nabyté v kurzu inspirují některé účastníky k dalšímu studiu metody.

## **9. Kvalitativní analýza dat**

Analýzu dat je možné shrnout do čtyř bodů:

1. Všichni probandi projevili spokojenost s kurzem.
2. Všichni probandi napsali, že budou s metodou pracovat i v budoucnu.
3. V rámci problematiky emocí při řešení problému uvedly na závěr kurzu zhruba dvě třetiny respondentů, že nyní cítí pozitivnější emoce (například větší klid), zatímco před kurzem uvedli vždy emoce negativní.
4. Většina probandů označila v prvním dotazníku parametry FIO - vzájemnost, přemostění, význam informace, význam sdílení - jako velmi důležité. V druhém dotazníku pak zhruba polovina probandů uvedla, že si uvědomili ještě větší důležitost těchto parametrů.

Minimální změna nastala v oblastech sebepojetí, vnímání individuálních rozdílů a víře v možnost změny.

Nyní se pokusím odpovědět na výzkumné otázky:

### **První otázka:**

„Má metoda FIO I. vliv na účastníky kurzu z hlediska posuzování významu parametrů zprostředkovaného učení?“

Ano, metoda FIO I. má vliv na účastníky kurzu z hlediska posuzování významu parametrů zprostředkovaného učení. Zhruba u poloviny probandů došlo k prohloubení důležitosti těchto parametrů, a to i přesto, že před kurzem považovali tyto parametry za velmi významné.

### **Druhá otázka:**

„Má metoda FIO I. vliv na účastníky kurzu z hlediska prožívání emocí v rámci řešení problémů nebo sebepojetí?“

U prožívání emocí v rámci řešení problémů se ukázal kvalitativní posun u zhruba dvou třetin probandů. Jednalo se o posun z negativních emocí do pozitivních, především probandi po skončení kurzu zažívají větší klid při řešení problémů.

U sebepojetí se výraznější změna neukázala.

### **Třetí otázka:**

„Má metoda FIO I. vliv na účastníky kurzu z hlediska názoru na kurz, případně využívání kurzu do budoucna?“

Metoda FIO I. má vliv na utváření názorů týkajících se kurzu a případně využívání kurzu do budoucna. Všichni probandi uvedli, že kurz naplnil jejich očekávání. Řada probandů spontánně uvedla, že dokonce i předčil jejich očekávání. A stejně tak všichni probandi uvedli, že s metodou budou pracovat i dál.

## **10. Diskuze**

Na tomto místě bych rád vyjádřil některé možné slabé stránky práce:

Sugestivní otázky – Je třeba uvést, že řada mnou pokládaných otázek v dotaznících je sugestivní, tj. naznačují možnou odpověď. Například otázka: Jak velký význam dáváte při předávání informací vzájemnosti? Tato otázka naznačuje, že význam má být velký a tím zužuje množství odpovědí. Správně by měla znít: Jaký význam dáváte při předávání informací vzájemnosti? Jenomže tato otázka je tak obecná, že na ni každý musí odpovědět kladně. Je to stejné, jako bych se někoho zeptal, jaký význam dává své pravé noze. Většina lidí by mi nejspíš odpověděla, že dávají své pravé noze velký význam, protože by bez ní nemohli chodit. Správné chápání parametrů Instrumentálního obohacování je pro provozování metody nezbytné. Proč se tedy parametry metody klienti učí, když by je všichni logicky měli považovat za samozřejmé? Rozhodl jsem se to ověřit, ale přitom jsem změnil význam tak, abych jim zúžil možnosti. Nezajímalo mě tedy, jaký význam vzájemnosti dávají, protože jsem předpokládal, že velký. Proto jsem se rovnou ptal na to, jak velký význam jí dávají. Je ovšem pravda, že tím porušuji pravidla tvorby otázek, podle kterých by otázky neměly naznačovat možnou odpověď.

Data nejsou objektivní – Získaná data jsou subjektivní výpovědi probandů. Dotazník není standardizován, validizován ani reliabilizován, což snižuje jeho hodnotu jakožto diagnostického nástroje. Navíc otázky jsou na téma: „Co si myslí probandi o...“ Otázky nejsou objektivní, nezávislé na subjektivní zkušenosti probandů.

Halo efekt – Probandi mohou u otázek týkajících se parametrů Instrumentálního obohacování odpovídat podobně, protože tyto otázky jsou si velmi podobné. Vždy jde o to, jak velkou důležitost (význam) dávají konkrétnímu parametru. Halo efekt říká, že odpovědi na otázky mohou být podmíněné přítomností podobných otázek. Jednoduše řečeno, odpovědi probandů se u těchto odpovědí nemění, což se také potvrdilo. Pokud například proband odpověděl v druhém dotazníku na otázku „jak se změnil jeho vztah k vzájemnosti“ tak, že se jeho vztah nezměnil, velmi pravděpodobně tak odpověděl i u všech ostatních otázek týkajících se parametrů Instrumentálního obohacování.

Únava – Kurz byl velmi vyčerpávající a výpovědi probandů tímto vyčerpáním mohly být zkresleny.

## **11. Závěr**

Bylo prokázáno (a ne poprvé), že metoda Instrumentálního obohacování FIO I. má na účastníky kurzu nerovnoměrný vliv.

Já jsem se ve svém testování zaměřoval pouze na zlomek toho, co znamená Instrumentální obohacování, takže v budoucnu by bylo dobré orientovat se na jiné části metody, třeba více na kognitivní funkce a deficity.

Odpověděl jsem na výzkumné otázky a pokusil se zachytit pozitivní posun v názorech účastníků kurzu.

Nejvíce se změnil jejich názor na dovednost řešit problém (v 67%), pak jejich mínění na význam vzájemnosti zprostředkovaného učení, na význam kompetence zprostředkovaného učení a na význam sdílení informací a emocí ZU (u všech kritérií v 61,1%).

100% účastníků uvedlo, že kurz jejich očekávání splnil (u 63% dokonce předčil) a že budou metodu užívat v osobním i profesním životě.

Je třeba ovšem uvést, že samotné slovo „vliv“ má nejen velký, ale i velmi široký význam. Ihned po skončení kurzu jsou účastníci ovlivněni nejsilněji, získali nové poznatky, nové dovednosti, posunuli se do problematiky hlouběji, porozuměli novým jevům. Kdybych ale chtěl vyzkoumat vliv Instrumentálního obohacování v praxi, potřeboval bych názory a dovednosti účastníků sledovat po delší časové období, zpracovat desítky výzkumů a získat tisíce dat. Také se domnívám, že by v budoucnu bylo lepší z hlediska kvalitativního výzkumu kombinovat metodu dotazníku a metodu rozhovoru.

Budoucím výzkumníkům bych doporučil užít standardizované metody psychologického výzkumu, jako je WAIS-III nebo MMPI. Píši o tom jak o možnosti získat objektivní, standardizovaná data, tak i o možnosti identifikování těch osobnostních vlastností, na které kurz působí lépe a na které působí hůře, což by ve výsledku mohlo vést ke zlepšení metody.

Nicméně mohu s klidným svědomím uvést, že se mi podařilo potvrdit, že kurz Instrumentálního obohacování FIO I. má na svoje účastníky vliv.



## **12. Literatura:**

BUBLÍKOVÁ, I., *Vliv kurzu Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina na jeho absolventy*. Bakalářská práce. Praha. PedF Uk 2014.

FEUERSTEIN a kol., *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore, University Park Press, 1980

BURGESS, R. V., *Reuven Feuerstein: Propelling in Change, Promoting Continuity*. In. Kozulin, A., Rand, Y. Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology. Amsterdam, Pergamon, 2000

FEUERSTEIN a kol., *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*, ICELP Publications, 2006

KOZULIN, A. *Psychological Tools: a Sociocultural Approach to Education*. Cambridge. Harvard University Press 1998

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha. Grada Publishing 1998.

LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha. Portál 2006.

MÁJOVÁ, L. *Feuersteinův program Instrumentálního obohacování očima učitelů prvního stupně ZŠ*. Disertační práce. Praha. PedF Uk 2011.

MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení*. Togga. Praha 2008

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha. Portál 2013.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha. Grada Publishing 2006.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha. Portál 1999

POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Sborník přednášek PedF UK, Praha 2006.

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

## **Internetové zdroje:**

[www.icelp.info](http://www.icelp.info)



- a. Přemostění dávám velký význam.
  - b. Přemostění nedávám žádný význam
  - c. Přemostění dávám význam, když se k tomu čas od času naskytne příležitost, ale jinak to moc neřeším.
  - d. Přemostění dávám velký význam, ale dovedu si představit, že bych se bez toho i obešel.
6. Jak velkou důležitost dáváte při předávání informací významu informací?
- a. Významu informace dávám velký význam.
  - b. Významu informace nedávám žádný význam.
  - c. Významu informace dávám význam, když se k tomu čas od času naskytne příležitost, ale jinak to moc neřeším.
  - d. Významu informace dávám velký význam, ale dovedu si představit, že bych se bez toho i obešel.
7. Jak velký význam dáváte při rozvíjení osobnosti člověka tomu, aby se člověk cítil v tom, co se mu snažíte předat, kompetentní?
- a. Pocitu kompetence dávám velký význam.
  - b. Pocitu kompetence nedávám žádný význam.
  - c. Pocitu kompetence dávám význam, když se k tomu čas od času naskytne příležitost, ale jinak ho neřeším.
  - d. Pocitu kompetence dávám velký význam, ale dovedu si představit, že bych se bez toho i obešel.
8. Jak důležité je podle Vašeho názoru sdílení informací a emocí?
- a. Sdílení dávám velký význam.
  - b. Sdílení nedávám žádný význam.
  - c. Sdílení dávám význam, když se k tomu čas od času naskytne příležitost, ale jinak to moc neřeším.
  - d. Sdílení dávám velký význam, ale dovedu si představit, že bych se bez toho i obešel.
9. Do jaké míry je podle Vašeho názoru zapotřebí respektovat individuální rozdíly mezi lidmi?
- a. Individuální rozdíly je třeba respektovat zcela.
  - b. Individuální rozdíly by se neměly respektovat vůbec.



problematice? Definice vzájemnosti: Zprostředkující osoba má dát najevo záměr, aby dítě (či žák) pochopilo, co a proč má v úmyslu, a bylo vtaženo do interakce jako aktivní partner.

5. V úvodním dotazníku většina účastníků uvedla, že dává přemostění velký význam. Vyjádřete prosím, jestli a případně jak se v průběhu kurzu změnil Váš vztah k této problematice? Definice přemostění: Zprostředkující osoba by měla propojit probíranou látku s minulostí nebo naopak s budoucností, s jevy a událostmi, které jsou za hranicemi dané problematiky.
  
6. V úvodním dotazníku většina účastníků uvedla, že dává velkou důležitost významu informace. Vyjádřete prosím, jestli a případně jak se v průběhu kurzu změnil Váš vztah k této problematice?
  
7. V úvodním dotazníku většina účastníků uvedla, že dává velký význam tomu, aby se člověk cítil v probírané látce kompetentní. Vyjádřete prosím, jestli a případně jak se v průběhu kurzu změnil Váš vztah k této problematice?
  
8. V úvodním dotazníku většina účastníků napsala, že dává velký význam sdílení informací a emocí. Vyjádřete prosím, jestli a případně jak se v průběhu kurzu změnil Váš vztah k této problematice?

9. Do jaké míry je podle Vašeho názoru zapotřebí respektovat individuální rozdíly mezi lidmi?
- a. Individuální rozdíly je třeba respektovat zcela.
  - b. Individuální rozdíly by se neměly respektovat vůbec.
  - c. Individuální rozdíly by se měly částečně respektovat, ale důležitý jsem já a moje postoje a hodnoty.
  - d. Individuální rozdíly by se měly hodně respektovat, ale zároveň by měly existovat hranice
10. Do jaké míry věříte v možnost člověka změnit se?
- a. Je možné změnit se zcela.
  - b. Změna není možná vůbec.
  - c. Je možné se změnit, ale jenom trochu.
  - d. Je možné se změnit hodně, ale ne zcela.
11. Budete v budoucnosti využívat to, co jste se na kurzu naučili? Pokud ano, tak při jaké příležitosti?



