



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování speciálními pedagogy Jihočeského kraje

Vypracovala: Bc. Veronika Beranová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Jankovský, PhD.

České Budějovice 2023

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum 17. 4. 2023

Podpis studenta

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu docentovi PhDr. Jiřímu Jankovskému, PhD. za cenné rady, užitečné připomínky a celkové vedení mé diplomové práce. Též bych chtěla touto cestou poděkovat všem informantům, kteří byli ochotní se se mnou podělit při rozhovorech o své zkušenosti. V neposlední řadě patří velké poděkování i celé mojí rodině za podporu v průběhu celého studia.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování školními speciálními pedagogy, kteří působí na území Jihočeského kraje. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem využívají Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování oslovení speciální pedagogové. Výzkum byl proveden kvalitativním výzkumem prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly vedeny s pěti speciálními pedagogy působícími na území Jihočeského kraje, kteří jsou proškoleni ve Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování. Výsledky výzkumu jsou rozděleny do tří částí. První část se věnuje motivaci k vyškolení. Druhá část se zaměřuje na využívání Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování oslovenými speciálními pedagogy v praxi. Třetí a poslední část popisuje jejich pohled na proces školení v této metodě. Výsledky výzkumu ukazují, že Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování nachází své využití u oslovených speciálních pedagogů při práci s žáky s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb, kteří po její aplikaci dosahují znatelných pokroků. Výzkum může inspirovat další speciální pedagogy k vyškolení v této metodě.

Klíčová slova: Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování; speciální pedagog; žák se speciálními vzdělávacími potřebami; Jihočeský kraj; motivace

Abstract

The thesis deals with the use of Feuerstein's Instrumental Enrichment by school special educators working in the South Bohemia region. The aim of the thesis is to find out how the Feuerstein's Instrumental Enrichment is used by the addressed special educators. The research was carried out by qualitative research through semi-structured interviews. The interviews were conducted with five special educators working in the South Bohemia region who are trained in the Feuerstein's Instrumental Enrichment. The results of the research are divided into three parts. The first part focuses on the motivation for training, the second part focuses on the use of the Feuerstein's Instrumental Enrichment by the interviewed special educators in practice, and the third and final part describes their perspective on the process of training in this method. The results of the research show that the Feuerstein's Instrumental Enrichment finds its use among the special educators interviewed when working with pupils with different types of special educational needs, who make noticeable progress after its application. The research may serve to motivate other special educators to be trained in this method.

Keywords: Feuerstein's Instrumental Enrichment; special educator; pupil with special educational needs; South Bohemia region; motivation

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část	11
1 Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování	11
1.1 Reuven Feuerstein.....	11
1.2 Strukturální kognitivní modifikovatelnost jako teoretické východisko	12
1.3 Zprostředkované učení.....	14
1.3.1 Klíčové prvky zprostředkovaného učení	14
1.3.2 Aktéři zprostředkovaného učení.....	15
1.4 Metoda instrumentálního obohacování.....	15
1.4.1 Cíle metody instrumentálního obohacování.....	16
1.4.2 Cílová skupina metody instrumentálního obohacování.....	17
1.4.3 Obsah metody instrumentálního obohacování	18
1.4.4 Popis vybraných instrumentů	19
1.4.5 Typická struktura lekce.....	22
1.4.6 Dostupnost metody instrumentálního obohacování	23
2 Profese speciálního pedagoga.....	24
2.1 Školská poradenská zařízení	24
2.1.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	26
2.1.2 Speciálně pedagogická centra	27
2.2 Školní poradenské pracoviště.....	27
2.2.1 Výchovný poradce	28
2.2.2 Školní metodik prevence	29
2.2.3 Školní speciální pedagog.....	29
2.2.4 Školní psycholog	30
3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	31
3.1 Podpůrná opatření	31
3.1.1 Vybraná podpůrná opatření	31
3.2 Výchova a vzdělávání osob s jednotlivými typy postižení.....	33
3.2.1 Zrakové postižení.....	33
3.2.2 Sluchové postižení	34
3.2.3 Narušená komunikační schopnost.....	34

3.2.4	Tělesné postižení a zdravotní omezení	35
3.2.5	Mentální postižení	35
3.2.6	Specifické poruchy učení	36
3.2.7	Kombinovaná postižení	37
	Praktická část	38
4	Metodologie	38
4.1	Cíl výzkumu	38
4.2	Výzkumná metoda	38
4.3	Výběr a charakteristika výzkumného souboru	39
4.4	Sběr dat a realizace výzkumu	39
4.5	Analýza dat	40
4.6	Etika výzkumu	41
5	Analýza výsledků výzkumu	42
5.1	Obecné informace o informantech	42
5.2	Motivace k vyškolení	43
5.2.1	Získání informace o FIE	43
5.2.2	Důvod k vyškolení v FIE	44
5.3	Realizace kurzu FIE	45
5.3.1	Místo a čas vyškolení	45
5.3.2	Průběh samotného školení	46
5.3.3	Spokojenost s vyškolením	48
5.3.4	Dosažené úrovně FIE	49
5.3.5	Hrazení kurzů	49
5.4	Využívání FIE v praxi	50
5.4.1	Začátky s FIE	53
5.4.2	Příprava dětí na FIE	54
5.4.3	Systematičnost využívání FIE a důvody k jejímu ukončení	56
5.4.4	Klientela s největším užitkem z FIE	57
5.4.5	Pokroky u klientů	59
5.4.6	Nejčastěji využívané instrumenty	62
5.4.7	Výhody využívání FIE	63
5.4.8	Nevýhody využívání FIE	65

5.4.9	Přesah FIE do běžného vyučování.....	67
5.5	Shrnutí výsledků	67
6	Diskuse	70
7	Závěr.....	74
8	Bibliografie	76
9	Seznam příloh.....	79
10	Seznam obrázků	80
11	Seznam použitých zkratk	81
12	Přílohy	82

ÚVOD

Současné psychologické poznatky ukazují, že pro úspěšný vývoj dítěte je potřebná pevná, funkční a láskyplná vazba k pečující osobě. Bezbrannost a malá vybavitelnost k uspokojení základních životních potřeb odkazuje dítě od nejranějšího věku k závislosti na péči druhých lidí, především na péči matky. Tento dlouho přetrvávající proces adaptace člověka na samotný život je charakteristický právě pro lidství, neboť tyto biologické danosti z nás utvářejí sociální bytosti. Proto je nutné osobnost a intelekt dítěte chápat jako fenomény, které se utvářejí prostřednictvím sociálních a kulturně specifických souvislostí. I přes tento fakt donedávna paradoxně přetrvávaly individuálně psychologické a behavioristické směry, které vývoj intelektu a proces učení chápou pouze jako produkt vytvořený přímou interakcí mezi člověkem a jeho okolím. Tyto směry ale zcela opomíjí sociální a kulturní podmíněnost těchto fenoménů. Na rozdíl od výše uvedených směrů teorie zprostředkovaného učení, na které je postavena i Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování, jež je diplomová práce věnovaná, klade velký význam v procesu učení právě i na další osoby, které tvoří okolí dítěte. „...*Dospělý nebo zkušenější vrstevník dítěte doslova „vkládá“ sebe sama „mezi“ podněty a podobu interakce dítěte s okolním světem.*“ (Málková, 2009, s. 15)

Přestože se jedná spíše o psychologickou tematiku, neboť úkolem zprostředkovaného učení je rozvíjení dovednosti myslet, různé výzkumy (např. Kozulin, 2010) dokazují, že Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování se jeví jako vhodná i pro klientelu speciální pedagogiky. Na základě těchto výsledků vyvstala otázka, zda a jakým způsobem je Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování využívána speciálními pedagogy, čímž byl vytvořen námět pro tuto diplomovou práci.

Jak již bylo výše naznačeno, cílem diplomové práce je zjistit prostřednictvím kvalitativního výzkumu, jakým způsobem oslovení speciální pedagogové Jihočeského kraje využívají Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování.

Teoretická část seznámí čtenáře s Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování, s profesí speciálního pedagoga a možnou náplní jeho práce a v neposlední řadě s pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami a dalšími náležitostmi k tomuto tématu.

Praktická část představí analýzu a výsledky kvalitativního výzkumu. Výzkum byl realizován formou polostrukturovaného rozhovoru s pěti speciálními pedagogy, kteří museli splnit dvě podmínky. První z nich bylo místo působení na území Jihočeského kraje a druhou z nich představovala nutnost projít vyškolením ve Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování. Na základě výpovědí těchto speciálních pedagogů bude hledána odpověď na položené výzkumné otázky, které se týkají motivace k vyškolení ve Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování, zkušeností oslovených speciálních pedagogů s touto metodou a průběhu samotného školení.

Diplomová práce může posloužit speciálním pedagogům k tomu, aby se o této jistě zajímavé metodě rozhodli zjistit více informací a případně je namotivovala k jejich vyškolení a následnému zařazení do vlastní praxe s klienty.

TEORETICKÁ ČÁST

1 FEUERSTEINOVA METODA INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ

Jako moderní, inspirativní a intervenční program využívaný ve speciální pedagogice lze zařadit metodu instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina (Valenta, 2014). Tento program usiluje o rozvoj myšlení prostřednictvím materiálů, které se nezabývají konkrétním obsahem, ale které je možno přenést do konkrétního učiva (Valenta, 2020). Jeho dílo je stále inspirací pro pedagogy i psychology celého světa (Málková, 2009).

1.1 Reuven Feuerstein

Reuvena Feuersteina lze zařadit mezi nejvýznamnější osobnosti pedagogické psychologie působící ve druhé polovině 20. století. Působil v době 2. světové války a následně v poválečném Izraeli, kde byl členem organizace Youth Aliyah. Tato organizace cílila na děti, které byly ohroženy holocaustem. V průběhu války organizace zachraňovala židovské děti a mladé lidi. Po jejím skončení se věnovala vzdělávací péči o tyto přeživší a jejich integraci (v současné terminologii inkluzivní vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu) do vzdělávacího systému nově vzniklého státu Izrael (Málková, 2009).

Feuerstein během studií, kdy mimo jiné studoval u Jeana Piageta, působil jako učitel pro děti s postižením a následně pracoval jako speciální pedagog u mladistvých, kteří přežili holocaust. Také se stal ředitelem výše zmíněné organizace. Díky těmto zkušenostem nasbíral mnoho psychologických dat, která následně uplatnil při tvorbě teorie o kulturních rozdílech. Tato teorie mu umožnila objektivní vzhled do problému kulturní deprivace a pomohla vytvořit hypotézu, „...že je nutné se soustředit na *potencionální možnosti změn u dětí, které podávají nižší výkony*“ (Hajd-Mousová, 2004, s. 175).

Reuven Feuerstein pracoval s dětmi z různých částí Evropy, Asie i Afriky, které přicházely do Izraele. Většina z nich nikdy nenavštivovala žádnou vzdělávací instituci. Při zjišťování jejich dovedností a schopností podávaly děti nedostatečné výsledky v testech inteligence a často zažívaly i školní neúspěšnost. U řady z nich bylo tedy možné diagnostikovat nevratné vývojové opoždění. Feuerstein však nechtěl akceptovat

takto zjednodušené pojetí mentálního postižení. Časem zpozoroval, že učební potenciál jeho svěřenců je leckdy mnohem silnější, než se projevil v tradičních testech inteligence (Lebeer, 2006).

Všiml si, že ač jsou některé tyto děti ve škole neúspěšné a nedokážou se vyrovnat s formální situací učiva, tak zažívají úspěchy v mimoškolním prostředí – ve hře nebo v práci, kde je potřeba využívat komplexní dovednosti. Jiné děti se naučí něco nového, ale následně nedokážou tento získaný poznatek využít v nové situaci. *„Děti, které nejsou schopny se učit ze zkušeností nebo při výuce, trpí podle Feuersteina deficitem v kognitivní oblasti. Nenaučily se myslet v souvislostech, nejsou schopny poznatky strukturovat, organizovat. Jejich základní charakteristikou je impulzivnost v jednání a myšlení i to, že přijímají jen jednotlivé informace. Nejsou schopny se poučit ze svých chyb.“* (Pokorná, 2010, s. 287)

Jako zásadní pro rozvoj poznávacích funkcí, myšlení a učebních strategií takto znevýhodněných dětí viděl Feuerstein přístup učitele, formu diagnostiky a realizované učení. Také si všiml interakce mezi školně i mimoškolně úspěšnými dětmi a jejich matkami. Na základě těchto poznatků odhadoval mechanismy ovlivňující rozvoj intelektu, kognitivní funkce a zároveň i zdroje školního neúspěchu a deficitů v různých oblastech. Následně formuloval prvky interakce učitele či rodiče s dítětem jako klíčové pro rozvoj intelektu. Tyto prvky byly poté Feuersteinem označeny jako kritéria zprostředkovaného učení a Feuerstein se začal zabývat hledáním systematické využitelnosti tohoto učení ve školní praxi. Jako výsledek této práce vznikl mimo jiné i program instrumentálního obohacování (Málková, 2009).

1.2 Strukturální kognitivní modifikovatelnost jako teoretické východisko

Dříve než Reuven Feuerstein vytvořil svůj intervenční program, zabýval se teoretickými východisky. Před vytvořením programu si musel položit několik otázek týkajících se školního neúspěchu (viz výše). Tyto otázky ho vedly k zamyšlení se nad zásadním problémem – co je to kognice a jak je možné ji rozvíjet. Odpovědí se stala teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti (Hajd-Moussová, 2004).

Valenta (2014, s. 248) uvádí, že „...teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti se dívá na lidský organismus jako na celek, který je otevřený, adaptabilní a přístupný změně. Kognitivní funkce mají zásadní vliv na schopnosti člověka ke změně.“

Hajd-Mousová (2004, s. 177) ve své publikaci zmiňuje tři základní teoretické otázky, které si Feuerstein položil a na ně následně našel odpověď:

1. *„Proč je kognice tak důležitá?“*
2. *Pokud je důležitá, je modifikovatelná?*
3. *Pokud je důležitá a modifikovatelná, pak jakou optimální cestou?“*

Na první otázku odpovídá tím, že kognice je důležitá, neboť je celostní mentální schopnost zaručující úspěch. Mimo jiné uplatňuje zkušenosti a emoční prožitky a je důležitá i pro lidskou potřebu vytvářet vztahy. Proto je nemožné, aby existovala bez emočních prožitků.

Odpovědí na druhou otázku je dle Feuersteina jednoznačně ano. Lidstvo žije v určitých podmínkách, pokud dojde ke změně těchto podmínek, rozvinou se nové funkce. Z tohoto důvodu neuznává pojmy dyslexie a learning disability, neboť dle něj jde pouze o termíny charakterizující určitý stav a již nepředpokládají, že učení je proces.

Na třetí otázku odpovídá Reuven Feuerstein svým programem instrumentálního obohacování, ke kterému dochází prostřednictvím zprostředkovaného učení (Hajd-Mousová, 2004).

Valenta (2014, s. 248) ve své publikaci uvádí podle Feuersteina tři hlavní překážky rozvoje kognice:

1. *„Etiologie – pokud jsou příčiny obtíží zdůrazňovány a je od nich odvozován další vývoj jedince, tak nám tyto předpoklady mohou bránit v hledání dalších možností.“*
2. *Přesvědčení o kritických periodách ve vývoji – současné neurovědecké bádání dokazuje, že přesvědčení o vývoji určitých schopností a dovedností jistých vývojových period je již překonané. Je potřeba věřit, že schopnosti a dovednosti člověka můžeme rozvíjet po celý život.“*

3. *Závažnost podmínek – pokud se domníváme, že životní podmínky daného jedince jsou příliš komplikované, máme tendenci jeho rozvoj vzdávat.“*

1.3 Zprostředkované učení

Zprostředkované učení se stává v současné pedagogice stále populárnější. Má charakteristické znaky, kterými se odlišuje od jiných forem učení. Tyto znaky charakterizují zejména interakci mezi dítětem a zprostředkující osobou (např. učitelem), neboť ne každá interakce žáka a učitele se dá nazvat zprostředkováním. Zásadní roli pro zprostředkování hraje určité seskupení těchto prvků a jejich souhra. (Málková, 2009)

Hajd-Mousová (2004, s. 199) uvádí, že „...základním pilířem zprostředkovaného učení je angažovaný učitel. Ten má za úkol třídit informace, vybírat podněty, měnit situaci, zjednodušovat je a interpretovat.“ Dalším úkolem učitele je rozvíjet odpovědi žáka. Ty musí být co nejpřesnější a také v souladu s otázkou. Důležitou součástí učitelova působení je též hodnocení informací v procesu učení. Pokud jsou podněty podávány neutrálně, neobsahují ani žádný emocionální význam a v důsledku toho jsou žáky i neutrálně přijímány, protože necítí jejich důležitost. Z toho důvodu znamená zprostředkovat hodnocení to samé jako předat hodnoty. A proto Feuerstein nazval jednotlivé sešity instrumenty, neboli nástroji. Jsou sestaveny tak, aby napomohly učiteli rozvíjet kognitivní schopnosti žáků a naučit je takovým strategiím, které následně žáci uplatní k třídění a hodnocení informací o své osobě ale i o světě kolem. A právě tento postoj je nejtěžší předat učitelům a rodičům při práci s intervenčním programem, neboť oni nejsou často zvyklí hodnotit způsob práce dítěte, ale jeho výkon. Další důležitou roli hraje význam řeči jako základního nástroje učení. Musí však jít o dialog, nikoliv o monolog. Dle Feuersteina dialog dítě učí se soustředit na druhé a jejich problémy, a tudíž v nich budovat schopnost naslouchání. Z toho důvodu Feuerstein dává přednost spolupráci před závoděním.

1.3.1 Klíčové prvky zprostředkovaného učení

Málková (2009, s. 7-8) uvádí ve své publikaci tři klíčové prvky zprostředkovaného učení v interakci učitele a žáka:

1. „*Zaměřenost a vzájemnost – sdílení zájmu o učení.*“ Veškerá činnost učitele by měla být řízena potřebami a situací jeho žáků. Ti by měli pociťovat, že nabízené aktivity jsou připravené právě pro ně a nikoliv pro potřeby školních programů či vyučovacích hodin. Úkolem pedagoga je umět se zaujetím předat žákům své cíle a záměry, na základě čehož by žáci měli pochopit cíl dané práce, důvod pro její výkon a souvislost s každodenním životem.
2. „*Přenos (trancendence) – záměr – který přesahuje cíle aktuální učební situace.*“ Úkolem učitele je vytváření příležitostí, aby žáci uměli novou naučenou informaci aplikovat i na nové souvislosti a situace a aby tyto situace i sami aktivně vyhledávali.
3. „*Zprostředkování významu (hodnoty, smyslu) učební činnosti.*“ Učitel nabízí žákům takové aktivity, aby v nich žáci rozpoznávali význam informací a jejich hodnotu. Jak je zmíněno výše, neutrální postoj učitele snižuje zájem žáků a omezuje pochopení dané látky.

1.3.2 Aktéři zprostředkovaného učení

Při zprostředkovaném učení vystupují vždy tyto aktéři:

1. Mediátor, kterého představuje zkušenější, znalejší a informovanější osoba. Nejčastěji se jedná o dospělého v konkrétní roli, například učitel nebo rodič.
2. Aktér s menšími zkušenostmi a informacemi, kterým je nejčastěji žák.
3. Obsah, tedy vše, co by si měl žák osvojit.
4. Učební situace a její kontext, například místo odehrávání situace, dostupné pomůcky, komunikační prostředky apod. (Málková, 2009)

1.4 Metoda instrumentálního obohacování

Program instrumentálního obohacování neboli Instrumental Enrichment je složený z více než 500 stran cvičení formou „tužka a papír“. Tato cvičení jsou rozdělena do 20 instrumentů, kdy se každý instrument zaměřuje na specifický kognitivní deficit. Zároveň je ale také určen k tomu, aby žák jeho prostřednictvím získal mnoho dalších předpokladů učení. Čtrnáct z těchto dvaceti instrumentů je pravidelně používáno při výuce v hodinových lekcích. Tyto lekce by se měly dle Feuersteina konat 3 až 5krát

týdně po dobu dvou let. Je možné s metodou pracovat s jednotlivci ale i se skupinami. Při skupinovém využití má metoda výhodu v možnosti sdílení postupů a diskusí nad řešením jednotlivých úkolů (Hajd-Moussová, 2004).

Program nepodléhá závislosti na kulturních specifikách. Jinými slovy není vázaný na určité kulturní znalosti a z toho důvodu má široké uplatnění. Zaměřuje se na rozvoj myšlení, kdy úkoly zaměřené na řešení problémů jsou spíše abstraktního charakteru, a proto nejsou nutné žádné předchozí znalosti k jejich vyřešení. Zároveň úkoly neobsahují správné řešení. Ke správnému řešení žáci dochází za pomoci učitele, který jim zprostředkuje myšlenkový pochod, na jehož základě žáci odpověď hledají. Instrumenty žákům pomáhají osvojit si pracovní návyky a strategie, které dokážou uplatnit i v dalších situacích každodenního života. Program také obsahuje podněty pro práci s chybou, aby se žáci naučili najít a pojmenovat chybu a navrhnout takovou strategii, při níž by k jejímu opakování již nedocházelo (Lebeer, 2006). Kromě vytváření příležitostí pro rozvíjení učebních strategií se také velmi často používá u žáků školsky neúspěšných anebo žáků z odlišného kulturního prostředí (Málková, 2009).

1.4.1 Cíle metody instrumentálního obohacování

Jedním z cílů metody instrumentálního obohacování je náprava kognitivních funkcí. Je důležité naučit jedince systematicky získávat informace, potlačovat impulzivní tendence, pracovat pečlivěji, vytrvaleji apod. (Lebeer, 2006)

Velký důraz je kladen na rozvíjení řeči, kdy dochází k rozvoji slovní zásoby, ale i obsahové a formální stránky řeči. Jedinec využívá řeč ke kontrole a upřesnění informací, které se k němu dostanou. Také by měl pomocí řeči umět vyjádřit každý myšlenkový pochod a použitou strategii. Prostřednictvím řeči dochází k zvnitřnění informace, jinými slovy dokáže následně žák danou informaci použít i v odlišných situacích. A v neposlední řadě je též cílem umět odpovědět na danou otázku či úkol adekvátní a přesnou odpovědí (Hajd-Moussová, 2004).

Dalším cílem je podpora vnitřní motivace. Metoda instrumentálního obohacování se snaží překonat nedostatek motivace, který vznikl v důsledku dlouhodobého školního neúspěchu. Nabízí proto jen takové úkoly, kde se žák neúspěchu vyhýbá, jelikož se neznámkuje ani nezkouší. Prostřednictvím programu je žák odměněn vnitřně

při zjištění, že problém zvládl vyřešit sám bez pomoci druhých (Lebeer, 2006). K podpoře vnitřní motivace k učení též dochází pomocí slovní formulace „Rozmysli si to.“ V logu samotné metody se nachází formulace: „Nechte mě, já si to rozmyslím...“ (viz Obrázek 1), k níž jsou žáci vyzýváni u každého úkolu a ze které se postupně stává jejich strategie. Tři tečky na konci loga zdůrazňují, že je respektováno individuální tempo každého dítěte (Hajd-Mousová, 2004).

Lebeer (2006, s. 75-76) ve své publikaci jako další cíle uvádí: *„...probouzení vhledu a hloubavého myšlení, změna role pasivního příjemce reprodukcího informace v aktivního průvodce nových informací, obnovování pozitivního sebepojetí a změnu postojů učitele.“*

Obrázek 1 Logo metody na titulní straně jednoho z instrumentů



Zdroj: (Málková, 2009, s. 23)

1.4.2 Cílová skupina metody instrumentálního obohacování

Instrumenty je možné využívat již od 8 let. V roce 2003 však vznikla modifikovaná verze, kterou je možné využívat s předškolními dětmi a s jedinci, kteří mají limity ve svých kognitivních funkcích. Horní věková hranice není stanovena (Hajd-Mousová, 2004).

Ve školním prostředí mohou mít tedy z metody užitek jedinci každého věku jak s výukovými obtížemi, tak i s nadáním, kteří ve škole nespívají. S metodou je možné se setkat jak ve speciálním vzdělávání, tak i v běžném vzdělávání. Dále je možno metodu využívat jako součást dalšího vzdělávání učitelů i dospělých obecně. Dokonce i některé firmy zařazují metodu instrumentálního obohacování při školení zaměstnanců,

aby zvýšily efektivitu a pružnost jejich uvažování. S metodou se též dá pracovat u osob v trestu odnětí svobody (Lebeer, 2006). Své využití najde i mezi nevidomými jedinci, neboť existuje i verze v Braillově písmu (Frombergerová, 2022).

1.4.3 Obsah metody instrumentálního obohacování

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování se skládá ze dvou typů, Standard a Basic. Standard obsahuje přibližně 300 stran s cvičeními „tužka a papír“, které se rozdělují do 14 sešitů neboli instrumentů (Frombergerová, 2022). Pojmenování slovem instrument má své vysvětlení, neboť úkoly obsažené v jednotlivých pracovních sešitech by měly být pouze prostředkem pro vytvoření vhodných učebních situací (Málková, 2009). Každý instrument je zaměřen na rozvoj určité kognitivní funkce. Standard je určen žákům od 8 let, Basic je pro předškolní děti ve věku 3-8 let (Frombergerová, 2022).

Pracovní sešity jsou rozděleny do tří kategorií podle stupně gramotnosti (viz Obrázek 2). S první kategorií pracují zcela nebo funkčně negramotní. Ve druhé kategorii je vyžadována asistence učitele pro čtení instrukcí. S třetí kategorií mohou pracovat pouze jedinci s relativně dobrou gramotností úrovní a verbálním porozuměním (Hajd-Mousová, 2004).

Jak již bylo výše zmíněno, pro děti předškolního věku (5-7 let) a starší děti s kognitivními nedostatky, byla vytvořena kategorie Basic. Cvičení jsou navržena tak, aby se dítě naučilo „...vytvářet vhodné vazby mezi předměty, jevy a pojmy; používat a rozvíjet vhodnou slovní zásobu; definovat problém; formulovat řešení; vypracovat a uplatňovat strategie řešení problémů“ (Cornea, 2019, s. 224).

Obrázek 2 Přehled jednotlivých instrumentů podle jejich náročnosti

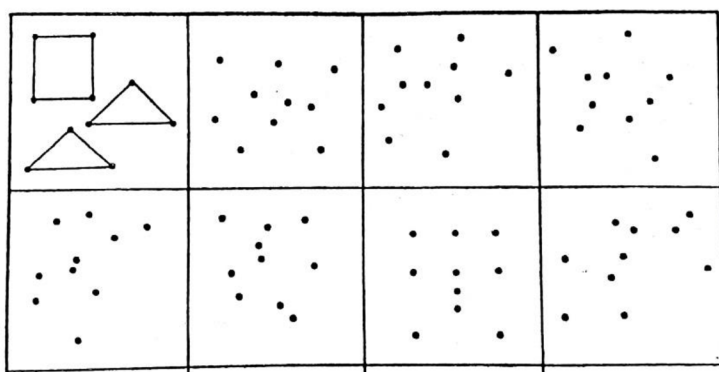
Základní instrumenty	Instrumenty pokročilé náročnosti	Náročné instrumenty
Uspořádání bodů	Instrukce	Orientace v prostoru III
Porovnávání	Kategorizace	Číselné řady
Orientace v prostoru I	Orientace v prostoru II	Sylogismy
Analytické vnímání	Rodinné vztahy	Přechodné vztahy
	Ilustrace	Sestavování obrazových šablon

Zdroj: (Málková, 2009, s. 22)

1.4.4 Popis vybraných instrumentů

Celý program začíná instrumentem Uspořádání bodů. Tento instrument je tvořen pouze schematickými a obrazovými materiály téměř bez jakýchkoliv slovních zadání či instrukcí. Jeho zaměření cílí na základní kognitivní funkce. Pro úspěšné vyřešení je nutné pracovat přesně. Úkolem žáků je najít ve shluku teček obrazce, které odpovídají vzoru, jenž je zakreslený v horní části každého instrumentu (viz Obrázek 3). Na prvních stranách instrumentu se nachází i tzv. klíče. Klíče ulehčují nalezení jednoho obrazce ve shluku teček, což napomáhá i k odhalení dalších obrazců. Klíče se vyskytují např. zvýrazněnou barvou nebo zvětšením tečky (Málková, 2009). Tento instrument tvoří třináct stran a další tři strany jsou věnovány práci s chybou (Lebeer, 2006).

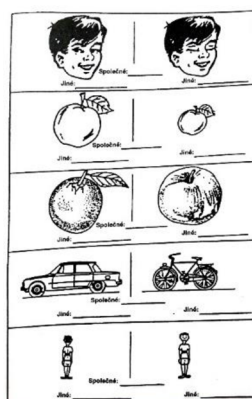
Obrázek 3 Ukázka instrumentu Uspořádání teček, strana 1.



Zdroj: (Hajd-Mousová, 2004, s. 189)

Druhým instrumentem v základní řadě je Porovnávání, které má za úkol naučit žáky lépe porovnávat, tzn. definovat společné a rozdílné znaky obrázků (viz Obrázek 4). Na prvních obrázcích žák poznává, co mají obrázky společné a co rozdílné. U posledních cvičení mají žáci za úkol vybírat předměty, které k sobě patří podle definovaných rysů. (Pokorná, 2010)

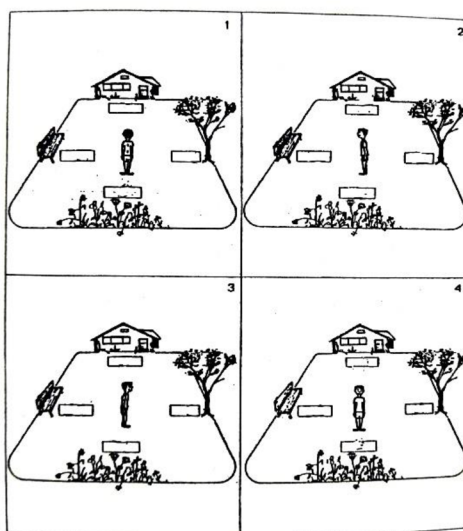
Obrázek 4 Ukázka instrumentu Porovnávání



Zdroj: (Pokorná, 2010, s. 289)

Další instrument ze základní řady se nazývá Orientace v prostoru I, kterým Feuerstein reaguje na poměrně rozšířené potíže s prostorovou orientací. Než začne učitel využívat tento instrument, je nutné, aby žákům vysvětlil, co je to prostor. Následně se žáci učí posuzovat vzdálenosti a pozice mezi předměty v prostoru. Poté přechází k využití prvních cvičení v instrumentu (viz Obrázek 5), kde se učí popisovat, co má na jednotlivých obrázcích chlapec za zády a na co se dívá (Hajd-Mousová, 2004).

Obrázek 5 Ukázka instrument Orientace v prostoru I

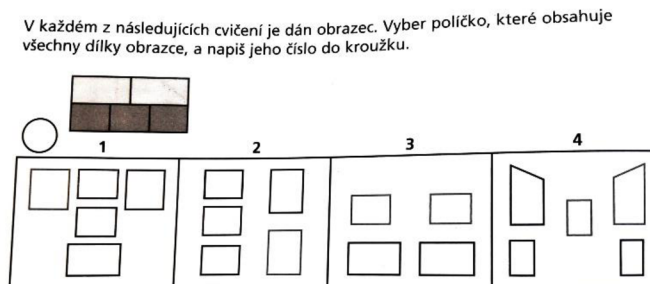


Zdroj: (Hajd-Mousová, 2004, s. 192)

Poslední instrument základní řady je Analytické vnímání (viz Obrázek 6). Tento instrument má u žáků rozvíjet schopnost analýzy a syntézy a učit žáky strategie,

které člení vjemové pole (Málková, 2009). Instrument obsahuje 25 stran cvičení, přičemž si žáci vyzkouší práci s různými geometrickými tvary (Lebeer, 2006).

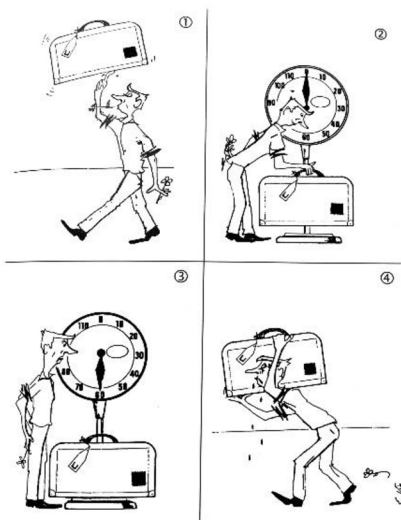
Obrázek 6 Ukázka instrumentu Analytické vnímání



Zdroj (Málková, 2009, s. 28)

Instrument Ilustrace nebo také Znázornění (viz Obrázek 7) je již součástí druhé řady instrumentů, tedy těch s pokročilou náročností. Úkolem žáků je analýza vtipné kresby se znázorněním problémové situace. Kromě analýzy mají žáci problémovou situaci například časově zařadit či navrhnout její možné řešení (Lebeer, 2006).

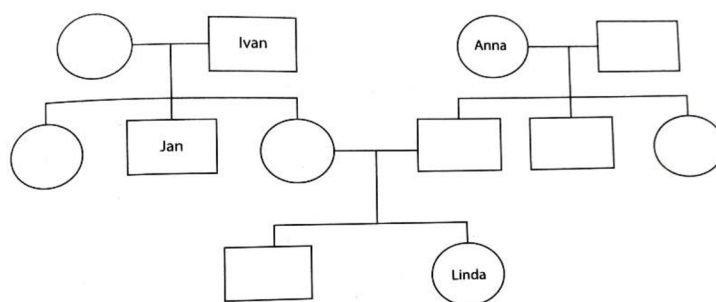
Obrázek 7 Ukázka instrumentu Ilustrace



Zdroj: (Málková, 2009, s. 31)

Poslední popsany instrument v této práci se nazývá Rodinné vztahy (viz Obrázek 8) a stejně jako předchozí patří k druhé řady instrumentů. Jeho úkolem je naučit žáky pochopit rodinné vztahy a vazby. Instrument obsahuje 36 lekcí (Málková, 2009).

Obrázek 8 Ukázka instrumentu Rodinné vztahy



Linda je vnučka Miriam.
Lada je teta Lindy a Dana, ale není dcera Anny.
Dan je syn Marty a Martina.
Linda je Pavlova neteř.
Martin a Dana jsou Alešovy děti.

Zdroj: (Lebeer, 2006, s. 69)

1.4.5 Typická struktura lekce

V každé lekci žáci pracují přibližně s jednou stránkou daného instrumentu. Lekce se skládá z určitých částí (viz níže).

1. „*Představení tématu*“ – Tato část slouží k „zažehnutí“ motivace u žáků. Je zcela na učiteli, jak žáky do tématu uvede. Například jim může představit nějaký problém, který je nutné vyřešit, či převyprávět příběh.
2. „*Uvedení úkolů při instrumentálním obohacování*“ – V této fázi učitel představí žákům úkol a následně povzbuzujícím způsobem zjišťuje, zda žáci porozuměli.
3. „*Samostatná práce*“ – Žáci zpracovávají daný úkol. Učitel zde má roli poskytovatele zprostředkování individuálně každému, kdo potřebuje, aby úkol vyřešili všichni žáci.
4. „*Diskuse o strategiích*“ – V této fázi žáci pod dohledem učitele diskutují o použitých strategiích. Tato fáze se může prolínat s předešlou, kdy žáci splní několik úkolů, následně diskutují o strategiích, a nakonec zbývající úkoly dodělají.
5. „*Zobecnění*“ – Při diskusi se učitel také snaží vést žáky ke zobecnování zásad, jež žáci objevili v úkolech. Měly by být co nejobecnější ale také co nejvýstižnější, aniž by se omezovaly jen na určitou stránku instrumentu.
6. „*Přemostění*“ – V této fázi hledají žáci příklady, kde nově použité strategie a zásady mohou přemostit do situací, s nimiž se setkávají v každodenním životě.

7. „*Shrnutí*“ – Zde probíhá rekapitulace lekce, kdy žáci popisují, co dělali a co nového se naučili. Tato fáze je podstatná pro vytváření kognitivního uvědomování. Dále by se zde měly zvnitřnit osvojené zásady.
8. „*Tvorba slovníčku k přemýšlení*“ – Žákům je doporučeno založit si slovníček k přemýšlení, kam si zapisují nová slova či pojmy a jejich významy (Lebeer, 2006, s. 76-78).

1.4.6 Dostupnost metody instrumentálního obohacování

Pro využívání této metody je nutné vyškolení, které se zakládá na vlastní zkušenosti (Valenta, 2014). Výcvik je možné absolvovat v síti autorizovaných výcvikových center. První vzniklé výcvikové centrum se nachází na katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (Málková, 2009). Toto výcvikové centrum nabízí vyškolení ve Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování (dále jako FIE) v podobě FIE I, II, III a Basic. Všechny tyto kurzy jsou akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT). Po absolvování kurzu obdrží všichni účastníci Osvědčení Univerzity Karlovy o absolvování kurzu akreditovaného MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP) a Certifikát zprostředkovatele FIE. Tento certifikát má omezenou platnost na 4 roky a poté je možnost jeho platnost na dobu neomezenou prodloužit podle definovaných podmínek (Katedra psychologie PedF UK).

V Jihočeském kraji nabízí možnost vyškolení v FIE akreditované tréninkové centrum (dále ATC) s názvem Cogito neboli Centrum kognitivní edukace, které díky licenci Feuersteinova institutu v Izraeli má oprávnění v této metodě vzdělávat. ATC Cogito sídlí v Českých Budějovicích (Cogito, 2022).

2 PROFESE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Zákon č. 563/2004 Sb. v platném znění řadí speciálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb. v platném znění, 2016, s. § 2 odst. 1)

Pro výkon pedagogického pracovníka je nutné splňovat určité předpoklady, kterými jsou plná způsobilost k právním úkonům, získání odborné kvalifikace pro příslušnou pedagogickou činnost, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Odbornou kvalifikaci pro výkon speciálního pedagoga definuje § 16 zákona 563/2004 Sb. v platném znění (Zákon č. 563/2004 Sb. v platném znění, 2016).

S profesí speciálních pedagogů je možné se mimo jiné setkat ve školských poradenských zařízeních a školních poradenských pracovištích.

2.1 Školská poradenská zařízení

Činnost školských poradenských zařízení je definována § 116 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění jako informační, diagnostická, poradenská a metodická. Ve školských poradenských zařízeních (dále jako ŠPZ) jsou poskytovány pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické služby. Dále ŠPZ poskytují preventivní péči a pomoc při výběru budoucího povolání. Spolupracují s dalšími jinými institucemi jako jsou „...*orgány sociálně-právní ochrany dětí, orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnická zařízení, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.*“ (Knotová, 2014, s. 17)

ŠPZ cílí nejen na děti, žáky a studenty, ale i na jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení. Poskytnutí služeb je zdarma po podání žádosti zletilého žáka či jeho zákonných zástupců. Škola nemůže oficiálně sama žádat o službu ŠPZ. Může pouze podat podnět zákonným zástupcům či zletilému žákovi a přesvědčit je, aby se na ŠPZ obrátili sami. Službu je možná poskytnout pouze po podepsání písemného souhlasu zletilým žákem či zákonnými zástupci (Michalík, 2015).

Úkolem ŠPZ je poskytnutí pomoci, která směřuje ke:

- „...zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání žáka,
- doporučení vhodných podpůrných opatření a vyhodnocení poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným,
- doporučení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (561/2004 Sb. v platném znění¹) nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka a
- podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve školách a školských zařízeních, jakož i zmírňování důsledků znevýhodnění a prevenci jeho prohlubování.“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb. v platném znění, 2005, s. § 1)

Za výsledek poradenské činnosti ŠPZ je považována zpráva a doporučení. Zpráva obsahuje skutečnosti, které jsou podstatné pro doporučení podpůrných opatření (Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění). Vzor zprávy je k nalezení v příloze č. 4 vyhlášky 27/2016 Sb. v platném znění (Vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění, 2016).

Doporučení obsahuje stanovená podpůrná opatření, podle nichž by se měl žák se speciálně vzdělávacími potřebami vzdělávat. V doporučení se vychází ze závěrů vyšetření, která jsou uvedena ve zprávě. ŠPZ stanovuje délku trvání doporučení, kdy tato doba nesmí přesáhnout 2 roky. Pouze v odůvodněných případech lze délku doporučení prodloužit až na 4 roky. Termín další návštěvy ŠPZ kvůli novému posouzení speciálních vzdělávacích potřeb je uveden jak ve zprávě, tak i v doporučení. Žák může být vzděláván v daném období pouze na základě vydání jednoho doporučení. Nové doporučení může být vydáno v případě blížícího se vypršení platnosti, nebo pokud se změnila vzdělávací potřeby žáky. Vzdělávání podle pouze jednoho vydaného doporučení ale neplatí, pokud je žák znevýhodněný ve vícero oblastech podle § 16 odstavce 9 zákona 561/2004 Sb. v platném znění, a tudíž je nutné, aby bylo vydáno

¹ Autorkou doplněn myšlený zákon.

více doporučení různými ŠPZ, která odpovídají svým zaměřením danému znevýhodnění žáka, nebo v případě, pokud se žák vzdělává ve více školách. Vzor doporučení je součástí přílohy č. 5 vyhlášky 27/2016 Sb. v platném znění (Vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění, 2016).

Zpráva a doporučení je poskytnuta pouze tomu, komu je poskytnuta i poradenská pomoc. Škole či školskému zařízení, kam vyšetřovaný žák dochází, je poskytnuto pouze doporučení. Doporučení je ŠPZ také povinné poskytnout orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jako OSPOD), pokud o to tento orgán písemně požádá, či pokud je na jeho doporučení žák vyšetřován (Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění).

Mezi ŠPZ se řadí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (Michalík, 2015).

2.1.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Služby pedagogicko-psychologické poradny (dále jako PPP) jsou pro děti přibližně od 3 let, kdy nastupují do předškolního vzdělávání a končí ukončením středního, nebo vyššího odborného vzdělávání. Dále mohou být služby poskytnuty i rodičům, pedagogům a školám. Mezi hlavní náplň PPP patří diagnostika, poradenství (i kariérové), intervence, nápravná péče a v neposlední řadě i prevence. Personál PPP se skládá obvykle z psychologů a speciálních pedagogů, popřípadě i sociálních pracovníků. Služby PPP jsou převážně realizovány ambulantně, kdy žák dochází přímo do prostor PPP a je s ním pracováno individuálně. Také je možnost skupinové práce, která může být realizována jak v prostorách PPP, tak i přímo ve školách či ve školských zařízeních (Knotová, 2014).

Mezi standardní činnosti vykonávané PPP patří vyšetření školní zralosti, na jehož základě se posuzuje možný odklad školní docházky. Dále PPP posuzuje, zda je žák vhodný pro integraci nebo spíše pro zařazení do školy, třídy, skupiny zřízené podle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění. Také se zabývá diagnostikou a reedukací specifických vývojových poruch učení, volbou strategií pro žáky s poruchou chování, profesní orientací a komplexním řešením školního neúspěchu (Michalík, 2015).

2.1.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (dále jako SPC) poskytují své služby dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením (dle aktuální terminologie výraz zdravotní postižení je nahrazen speciálními vzdělávacími potřebami). Žáci, kteří jsou vzděláváni ve školách a školských zařízeních zřízených dle § 16 odstavce 9 školského zákona, navštěvují SPC pouze v rámci diagnostiky, popř. jim může poskytnout speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci, pokud tuto službu nemůže splnit škola sama. Služby SPC probíhají jak ambulantní formou, tak i návštěvami pedagogických pracovníků z SPC do škol a školských zařízeních (Vyhláška č. 72/2005 Sb. v platném znění, 2005).

V týmu SPC se nachází speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Mohou zde působit i další odborníci podle druhu a stupně zdravotního postižení (dále jako ZP), např. logoped, terapeut, fyzioterapeut, etoped a další. SPC se specializují vždy na určitý druh postižení, např. SPC pro děti, žáky a studenty s vadami řeči.

Standardně se SPC zabývají depistáží žáků se zdravotním postižením, kteří spadají do oblasti jejich působení a odpovídají zaměření daného SPC. Také poskytují speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku, poradenské, konzultační a metodické činnosti jak pro žáky, tak i pro jejich rodiče a pedagogické pracovníky, profesní poradenství pro klienty se ZP, poradenství při integraci žáka do hlavního vzdělávacího proudu atd. V neposlední řadě se SPC podílí i na vytváření speciálních pomůcek (Michalík, 2015).

2.2 Školní poradenské pracoviště

Poradenské služby jsou zajišťovány i přímo ve školách školním poradenským pracovištěm (dále jako ŠPP). Služby ŠPP jsou taktéž poskytovány bezplatně. Odpovědným pracovníkem za poskytování těchto služeb je ředitel školy anebo jiný pověřený pracovník. ŠPP se zaměřuje na primární prevenci sociálně patologických jevů a prevenci školního neúspěchu, dále poskytuje poradenskou podporu při inkluzi a integraci, péči o nadané a dlouhodobě neprospívající žáky a profesní poradenství (Knotová, 2014).

Z hlediska zapojení odborníků se ŠPP organizuje ve dvou modelech – základní a rozšířený. V základním modelu jsou služby poskytovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Jedná se o učitele s následnou specializační přípravou, kterou získají specializačním studiem akreditovaného vzdělávacího programu MŠMT ČR, které poskytují například vysoké školy. V případě potřeby je tým základního modelu rozšířen o třídní učitele, učitele výchov (zejména občanské výchovy, rodinné výchovy atd.) a učitele-metodika, který připravuje úpravy vzdělávání pro nadané žáky. Podle možností školy je možné vytvořit i rozšířený model, kdy jsou zde zapojeni i další odborníci – školní speciální pedagog nebo školní psycholog (Kucharská, 2013).

2.2.1 Výchovný poradce

Výchovný poradce je především učitel poskytující poradenské služby na základní i na střední škole. Může se jím stát kterýkoliv učitel příslušné školy, který splnil kvalifikaci danou vyhláškou č. 317/2005 Sb. v platném znění, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Studium je realizováno vysokými školami v rámci celoživotního vzdělávání a zpravidla trvá nejméně 250 vyučovacích hodin. Často výchovný poradce pracuje s citlivými údaji, a proto by měl být respektován a dodržován Etický kodex výchovných poradců, který schválila Asociace výchovných poradců v roce 2008. Standardní činnosti výchovného poradce jsou popsány v Příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. v platném znění, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (Knotová, 2014).

Mezi poradenské činnosti výchovného poradce patří např. kariérové poradenství a vyhledávání a orientační šetření žáků, kteří vyžadují zvýšenou pozornost. Dále se podílí na zajištění diagnostiky spolu s intervenčními činnostmi pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v neposlední řadě spolupracuje i na přípravě podmínek pro integraci žáků se ZP.

Do metodických a informačních činností výchovného poradce lze zařadit např. metodickou podporu pro pedagogické pracovníky, shromažďování odborných zpráv žáků, kteří jsou v péči ŠPZ a poskytování informací týkajících se např. výskytu poradenských a dalších odborných pracovišť v daném regionu (Knotová, 2014).

2.2.2 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence se zabývá prevencí sociálně nežádoucích jevů. Zaměřuje se na sledování těchto jevů ve škole, kde působí. Také stojí za přípravou preventivních programů, u nichž monitoruje jejich účinek a v neposlední řadě je poskytovatelem konzultační a poradenské činnosti v otázkách prevence rizikového chování (Kucharská, 2013).

Školní metodik prevence se zabývá rizikovými projevy v chování žáků, mezi které je možné zařadit např. agresi, šikanu, záškoláctví, závislostní chování, rizikové sexuální chování a další (Knotová, 2014).

Pozici školního metodika prevence může vykonávat kterýkoliv učitel školy, který získal kvalifikaci pro výkon této pozice studiem v souladu s vyhláškou č. 317/2005 Sb. v platném znění. Tento učitel však nemá s funkcí školního metodika prevence sníženou vyučovací povinnost, avšak za vykonávání funkce školního metodika prevence mu náleží specializační příplatek (Knotová, 2014).

2.2.3 Školní speciální pedagog

Jak již bylo výše uvedeno, školní speciální pedagog je stále pouze součástí rozšířeného modelu ŠPP, a tudíž se nevyskytuje v každé škole. Školní speciální pedagog nemá stejné pravomoci jako speciální pedagog v ŠPZ, a tudíž není oprávněn k vydávání doporučení pro vzdělávání (Michalík, 2015).

Školní speciální pedagog se zaměřuje na provádění speciálně pedagogické diagnostické činnosti a koordinaci speciálně pedagogického poradenství ve škole. Ve spolupráci s učiteli vytváří individuální vzdělávací plány pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Podílí se na realizaci speciálně pedagogické podpory školy a vytváření podmínek pro inkluzi, jejíž proces pravidelně sleduje a vyhodnocuje. Též navrhuje podpůrná opatření a pomáhá s jejich realizací. Je také metodickým koordinátorem asistentů pedagoga, nabízí metodickou podporu i dalším pracovníkům školy a poskytuje poradenství a konzultace pro zákonné zástupce žáků. V neposlední řadě koordinuje spolupráci se ŠPZ. Profil činností školního speciálního pedagoga se však liší podle místa jeho působení (Bartoňová, 2019).

Standardní činnosti školního speciálního pedagoga se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. v platném znění a člení se na základní okruhy: preventivní aktivity, depistážní a diagnostické činnosti, intervenční a terapeutické činnosti, vzdělávání a metodická podpora a evidence (Kucharská, 2013).

2.2.4 Školní psycholog

Školní psycholog též stále není součástí standardního ŠPP. Jeho náplní práce je stejně jako u školního speciálního pedagoga včasná identifikace žáků, kteří potřebují podpůrná opatření a zároveň i vytváření strategií, které odstraňují nebo zmírňují výukové obtíže. V případě potřeby je také kompetentní k poskytnutí krizové intervence. Školní psycholog nedisponuje stejnými kompetencemi jako psycholog v ŠPZ, tudíž nemůže provádět diagnostiku žáka vedoucí k tvorbě doporučení. Může být ale nápomocný při vytváření zdravého třídního klimatu a podmínek pro týmovou spolupráci. Přímá práce je školnímu psychologovi legislativně vyměřena na 20 až 24 hodin týdně. Konkrétní výši ale nastavuje ředitel školy vnitřním předpisem školy. Odbornou kvalifikaci může získat studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie (Michalík, 2015).

Činnosti školního psychologa se dají rozdělit do následujících kategorií:

- „... diagnostika a depistáž (např. u zápisu do prvních tříd, depistáž poruch učení, diagnostika při problémech žáků, zjišťování sociálního klimatu ve třídě);
- konzultační, poradenské a intervenční práce (např. péče o integrované žáky, krizová intervence, kariérové poradenství apod.);
- metodická práce a vzdělávací činnost (např. metodická pomoc třídním učitelům, pracovní semináře pro učitele, účast na poradách, koordinace poradenských služeb, besedy).“ (Knotová, 2014, s. 55)

3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“
(Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění, s. § 16)

3.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (dále jako PO) představují nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či jiným životním podmínkám žáka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jako SVP) podléhají právu na bezplatné poskytování PO školou či školským zařízením. V § 16 zákona 561/2004 Sb. v platném znění je definováno, v čem PO spočívají (Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění).

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň PO spočívá v minimálních úpravách metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Poskytují se žákům, kteří potřebují úpravu ve vzdělávání nebo ve školských službách a při zapojení do kolektivu. Tento stupeň PO nemá normovanou finanční náročnost. Pokud první stupeň PO nepostačuje k naplňování vzdělávacích potřeb žáka, doporučí škola vyhledání ŠPZ, aby posoudilo SVP žáka.

Na základě doporučení ŠPZ a s informovaným souhlasem uděleným zákonným zástupcem, popř. zletilým žákem mohou být poskytnuta PO 2. - 5. stupně. PO mohou být poskytnuty samostatně, popř. kombinovaně s jinými druhy a stupni na základě zjištěných SVP žáka. Konkrétní druh PO je ale možné poskytovat pouze v jednom stupni. Přehled, členění a normovaná finanční náročnost PO je součástí přílohy k vyhlášce č. 27/2016 Sb. v platném znění (Vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění, 2016).

3.1.1 Vybraná podpůrná opatření

Do podpůrných opatření lze zařadit podporu asistenta pedagoga, jehož profese je legislativně zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. v platném znění již od roku 2005. Od 1. 1. 2017 je podle § 16 odstavce 9 tohoto zákona asistent pedagoga pojímán jako jedna z možností podpůrných opatření. Podle zákona č. 563/2004 Sb. v platném znění je

asistent pedagoga považován za pedagogického pracovníka, který poskytuje přímou pedagogickou činnost. Je zde i specifikováno, jaké kvalifikační předpoklady je nutné pro výkon této profese splnit. Vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění v § 5 vymezuje hlavní činnost asistenta pedagoga „...jako pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci, při adaptaci žáka na školní prostředí, při výuce a přípravě na ni, u žáků s těžkým zdravotním postižením pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a školních akcí.“ (Palounková, 2017, s. 60)

Dalším vybraným PO je individuální vzdělávací plán. Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu (dále jako IVP) obsahuje § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění. IVP je vypracován na základě doporučení ŠPZ a podané žádosti zákonného zástupce. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy. Zároveň je k nalezení ve školní matrice, kde tvoří součást dokumentace žáka. Zpracování IVP probíhá bez zbytečného odkladu, nejpozději do 1 měsíce od doby, kdy se do školy dostalo doporučení ze ŠPZ a žádost zákonného zástupce či zletilého žáka. V průběhu celého roku je možné IVP doplňovat či upravovat podle potřeb žáka. Vzor IVP obsahuje příloha č. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění (Vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění, 2016).

Mezi další PO patří i pomůcky. Pomůcky představují důležitou podporu, neboť jsou nápomocné při vytváření vizuálního a interaktivního zážitku pro žáky a též mohou sloužit jako podpora motivace pro učení. Nejdůležitějším úkolem pomůcek je ale pomoc při pochopení probíraného tématu. Hlavním požadavkem na pomůcky pro žáky se SVP je, tam kde je to reálné, multisenzoriální využití. Pomůcky lze rozdělit do těchto oblastí: didaktické, speciálně pedagogické, kompenzační a reedukační.

Didaktické pomůcky lze modifikovat podle individuální potřeby daného žáka. Dají se využít ve kterékoliv fázi a v jakékoliv formě vyučování. Speciálně didaktické pomůcky zpřístupňují vzdělávání žákům se SVP. Tyto pomůcky mimo jiné usnadňují pohyb, komunikaci či běžné úkony ve škole. Kompenzační a reedukační pomůcky pomáhají žákovi kompenzovat nedostatky ve výkonu vznikající vlivem jeho SVP. Na výběru a praktickém využití by se měli nejlépe podílet i pracovníci konkrétního SPC, v jehož péči žák je. Při využívání těchto pomůcek vzniká předpoklad, že i sám učitel by měl být schopen danou pomůcku ovládat a obsluhovat (Michalík, 2015).

Posledním popsaným PO v této práci je alternativní a augmentativní komunikace (dále jako AAK). AAK umožňuje dorozumívat se osobám s těžšími stupni postižení, s částečným či úplným narušením verbální komunikace. Augmentativní komunikační systém slouží jako podpora pro již existující komunikační schopnosti, které jsou ale omezené. Alternativní komunikační systém je náhradou mluvené řeči (např. znakový jazyk u osob se sluchovým postižením). Cílem je podpořit jedince se závažným narušením komunikační schopnosti v dorozumívání, což mu pomůže se zapojením se do společenského života. AAK lze rozdělit do třech skupin:

- „...bez pomůcek – užití prostředků nonverbální komunikace (pohled, mimika, gestikulace, vizuálně-motorické znaky);
- s pomůckami – předměty, obrázky, fotografie, symboly (piktogramy, písmo), komunikátory;
- jiné typy – například doplňky ke snadnějšímu ovládnutí počítače (alternativní klávesnice, spínače apod.)“ (Klenková, 2006, s. 207).

3.2 Výchova a vzdělávání osob s jednotlivými typy postižení

3.2.1 Zrakové postižení

Již celá staletí se společnost věnuje výchově a vzdělávání osob se zrakovým postižením. Patrně nejvýznamněji ke vzdělávání nevidomých přispěl Louis Braille (1809-1852), který vytvořil speciální systém bodového písma. Tento systém se dodnes používá jako náhrada klasického černotisku. Systém kombinuje vytlačené body v základním šestibodu a díky různým variacím umožňuje zápis celé abecedy včetně interpunkčních znamének, matematických operací, a dokonce i hudebních znamének (Slowík, 2016).

Žáci se zrakovým postižením mohou být vzděláváni jak v hlavním vzdělávacím proudu, tak ve školách zřízených podle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění. Ve školách zřízených dle § 6 odstavce 9 zákona 561/2004 Sb. v platném znění, které se zaměřují na žáky se zrakovým postižením, se vzdělává podle stejného rámcového vzdělávacího programu, který platí i pro tzv. „běžné školy“. Jinými slovy absolventi získávají stejné vzdělání jako intaktní žáci. Podle stupně zrakového postižení se zde vyskytují ale různé modifikace, kdy některé předměty se vyučují spíše

informativně a jiné, které jsou klíčové pro život se zrakovým postižením, se probírají podrobněji. Odlišnosti bývají i v metodických postupech a v organizaci (Renotierová, 2006).

3.2.2 Sluchové postižení

V České republice se historie vzdělávání žáků se sluchovým postižením pojí s ústavami a školami v Brně, Českých Budějovicích a Plzni, které se od konce 19. a počátku 20. století úzce specializovaly na neslyšící a těžce nedoslýchavé klienty. Současné inkluzivně orientované školství preferuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu společně s intaktními žáky, kde mají žáci s tímto typem postižení právo být bezplatně vzděláváni prostřednictvím náhradního způsobu komunikace. Pro žáky s těžkým postižením sluchu je zde ale i možnost vzdělávání ve školách podle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pro žáky se sluchovým postižením (Slowík, 2016).

3.2.3 Narušená komunikační schopnost

Žáci s narušenou komunikační schopností se nejčastěji vzdělávají v hlavním vzdělávacím proudu. Existují ale i školy zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění, kde se vzdělávají pouze žáci se závažným řečovým postižením (Slowík, 2016).

Žáci s narušenou komunikační schopností mohou být v péči klinického i školního logopeda. Klinický logoped je nejčastěji součástí zdravotnických zařízení, kde je péče atestovaného klinického logopeda také hrazena. Největší část klientely klinického logopeda tvoří děti předškolního a mladšího školního věku, ale i pro dospělou klientelu je tato péče dostupná. Též může být péče klinických logopedů součástí komplexních terapií při např. některých úrazech hlavy, kdy dojde k narušení komunikačních schopností. Školní logoped je především součástí škol zřízených podle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pro žáky s narušením komunikační schopnosti, kde podpora rozvoje komunikačních schopností se stává součástí vyučování (Škodová, 2003).

3.2.4 Tělesné postižení a zdravotní omezení

Při rozhodování o tom, zda bude dítě docházet do základní školy běžného vzdělávacího proudu či do školy zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pro žáky s tělesným postižením, je významným faktorem druh a stupeň postižení, zvláště mentálního. V případě lehčího stupně zdravotního postižení je žák vzděláván nejčastěji ve své spádové škole v hlavním vzdělávacím proudu. Blíže specifikované podmínky pro integraci žáka do hlavního vzdělávacího proudu obsahuje vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění, která umožňuje např. snížit počet žáků ve třídě, využít ve třídě dalšího pedagogického pracovníka, vzdělávat podle IVP anebo vytvořit bezbariérové prostředí.

Vedle integrace žáka s tělesným postižením v kmenové škole je možnost i integrace skupinové. Jde o „mezistupeň“ mezi základní školou v hlavním vzdělávacím proudu a základní školou zřízenou dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění. Při skupinové integraci je možnost koncentrovat žáky s postižením ve třídě při běžné základní škole, kde jsou uzpůsobené podmínky pro zajištění speciálního vzdělávání.

V případě závažnějšího postižení (zejména kombinovaného), kdy žák potřebuje odpovídající podporu, jejíž zajištění v běžných základních školách by bylo obtížné, je stále využíváno vzdělávání ve škole zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění. V těchto školách jsou k dispozici potřebné pomůcky, odborný personál i technické zázemí (Jankovský, 2006).

3.2.5 Mentální postižení

V předškolním věku nejčastěji děti s lehkým mentálním postižením navštěvují mateřskou školu v hlavním vzdělávacím proudu. Často většina dětí s lehkým mentálním postižením v době nástupu do MŠ ještě ani nemá postižení diagnostikováno. Děti s těžším stupněm postižení mohou být integrovány v běžné MŠ, či mohou navštěvovat MŠ zřízenou dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění. V tomto typu MŠ jsou podmínky uzpůsobeny právě pro potřeby dětí s mentálním postižením. Skupina dětí, která se zde vzdělává, je podstatně menší než v běžné MŠ, učí zde speciální pedagogové a materiální vybavení odpovídá potřebám této skupiny. V posledním roce, kdy dítě se středně těžkým, těžkým, hlubokým a kombinovaným postižením navštěvuje MŠ, může být vzděláváno v přípravném stupni ZŠ speciální (v

současné terminologii třídy přípravného stupně základní školy speciální). Do přípravného stupně ZŠ speciální lze zařadit děti od školního roku, ve kterém dosáhnou 5 let věku a mohou zde zůstat až do školního roku, v němž dosáhnou 8 let věku. Dále mohou děti, které jsou v posledním předškolním roce, využít i možnost vzdělávání v přípravné třídě (Bendová, 2011).

U žáků s lehkým mentálním postižením ve školním věku se ukázalo jako efektivní zařazení do integrace. Dříve měli tito žáci také možnost navštěvovat základní školu praktickou. Ale od září 2016 se přistoupilo ke standardnímu zařazování těchto žáků do běžných škol, pokud jejich SVP a poskytnutá PO umožňují dostatečně kvalitní vzdělávání v těchto školách. Žáci s těžšími stupni mentálního postižení, s kombinovaným postižením či s autismem se vzdělávají převážně ve škole zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pro žáky s mentálním postižením (Slowík, 2016).

Žákům s hlukovým mentálním postižením je stanoven dle § 42 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění krajským úřadem podle místa bydliště takový způsob vzdělávání, který je odpovídající jejich duševním a fyzickým možnostem. Aby mohl být žák takto vzděláván, je potřeba souhlas zákonného zástupce, doporučující posouzení odborného lékaře a ŠPZ. Krajský úřad také musí zajistit odpovídající pomoc při vzdělávání dítěte. Pokud dojde ke změně duševních či fyzických možností dítěte, krajský úřad podmínky vzdělávání upraví (Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění).

3.2.6 Specifické poruchy učení

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (v aktuální terminologii parciální poruchy) probíhá nejčastěji v rámci běžné základní školy. U těžších forem je důležitá individuální podpora proškoleného učitele v problematice specifických poruch učení (dále jako SPU), školního speciálního pedagoga či školního psychologa, pokud jimi škola disponuje. Žáci navštěvují tzv. dyslektické kroužky, kde probíhá reedukace. Využívané reedukační postupy má škola možnost konzultovat se ŠPZ.

Více efektivní se ale jeví skupina individuální podpory při základní škole. V tomto případě integrovaný žák v průběhu dne (nejčastěji při hodinách českého jazyka) odchází ze své kmenové třídy do třídy speciálního pedagoga, kde se speciální pedagog

individuálně věnuje reedukaci. Po skončení se žák přesouvá opět do své kmenové třídy, kde absolvuje již s ostatními žáky další předměty. Též je zde ale i možnost využívat školy/třídy zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pro žáky se SPU (Bartoňová, 2012).

Při nápravě SPU se zaměřuje na zmírnění jejich projevů. Využívají se různé speciální techniky jako např. obtahování, slabikování atd. Jako velice přínosné se jeví využívání tzv. multisenzoriálního přístupu, kdy se při výuce využívá co nejvíce smyslů, např. molitanové a dřevěné kostky na rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Též se pracuje s různými pomůckami, např. čtecí okénka, bzučák atd. Nápravu je neefektivnější provádět již v mladším školním věku, kdy je centrální nervová soustava neuroplastická, a tudíž je možnost dosažení i výraznějšího zlepšení v některých případech. Reedukace je ale smysluplná i ve starším školním věku, a dokonce i u dospělých je možná fixace určitých vhodných stereotypů (Slowík, 2016).

Pro žáky s touto diagnózou je ale také důležité přijetí SPU, poznání a využívání svých kladů, talentů a pozitivních vlastností, vytvoření vyhovujícího studijního či pracovního prostředí atd. (Zelinková, 2013)

3.2.7 Kombinovaná postižení

Cílem výchovy a vzdělávání osob s kombinovaným postižením, na kterém se podílí zpravidla mnoho odborníků, je co nejvyšší samostatnost jedince. Velké problémy jsou spojené s komunikací, kdy osoby s kombinovaným postižením často nejsou schopné využívat orální řeč a jsou odkázány na AAK. Výběr vhodné metody AAK pro konkrétního klienta je často velice obtížný a podílí se na něm i několik specialistů. Nejčastěji využívanou AAK je např. znakový jazyk, Makaton, TADOMA, Braillovo písmo a další (Renotierová, 2006).

V současné době se ve výchově a vzdělávání jedinců s kombinovaným postižením zaměřuje především na maximální využití potenciálu daného žáka k osobnímu rozvoji a zapojení se do společnosti (Slowík, 2016).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

Tato kapitola představí cíle výzkumu, popis využití metody, informace o výzkumném souboru, sběru dat a v neposlední řadě i výsledky výzkumu.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem oslovení speciální pedagogové Jihočeského kraje využívají Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování.

Na základě tohoto cíle byly stanovené výzkumné otázky:

1. VO₁: Co přimělo oslovené speciální pedagogy k tomu, aby se začali zajímat o Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování?
2. VO₂: Jakou mají oslovení speciální pedagogové zkušenost s Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování?
3. VO₃: Jak hodnotí speciální pedagogové proces školení Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování?

4.2 Výzkumná metoda

Výzkum této diplomové práce byl realizován kvalitativním přístupem. Dle Hendla je pro kvalitativní přístup typické na počátku výzkumu vybrat téma a určit základní výzkumné otázky, které je ale možno v průběhu výzkumu doplňovat či upravovat. Z tohoto důvodu je občas výzkum považován na emergentní nebo také pružný typ výzkumu. Autor přirovnává práci výzkumníka k činnosti detektiva, neboť „...výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry.“ Výzkumník pracuje převážně v terénu, kde se seznamuje s novými lidmi (Hendl, 2005, s. 50).

Základem kvalitativního výzkumu je sběr dat, aniž by na začátku výzkumu byly stanoveny základní proměnné. Dopředu se nestanovují ani hypotézy a ani výzkumný projekt nepodléhá teorii, která již byla předtím někým vybudována. V tomto typu výzkumu se do hloubky prozkoumává určitý jev, o němž výzkumník zjišťuje co největší množství informací. Charakter tohoto výzkumu je induktivní, neboť se prvně posbírání dostatečné množství dat a následně výzkumník začne hledat pravidelnosti. Hypotézy či

teorie, které vznikly na základě výzkumu, ale nemůžou být zobecňovány. Platí pouze pro vzorek, na kterém byl výzkum proveden (Švaříček, 2007).

Data byla sbírána pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Švaříček (2007) řadí polostrukturovaný rozhovor mezi základní dva typy hloubkového rozhovoru spolu s nestrukturovaným rozhovorem. Polostrukturovaný rozhovor se využívá např. v případové studii či zakotvené teorii. Tento typ rozhovoru není složen pouze ze dvou částí, kterými je samotný rozhovor a přepis. Celý proces zahrnuje výběr metody, přípravu rozhovoru, samotný průběh rozhovoru, přepis rozhovoru, analýzu dat a sestavení a prezentace výzkumné zprávy.

Dle Kozla (2006) je část polostrukturovaného nebo také polostandardizovaného rozhovoru vedena tazatelem podle stanoveného pořadí a znění otázek. Zbytek otázek je volně tazatelem doplněn. Hendl (2005) ještě doplňuje, že pro polostrukturované dotazování je charakteristická pružnost procesu získávání informací.

4.3 Výběr a charakteristika výzkumného souboru

Pro výzkum byli osloveni speciální pedagogové působící na území Jihočeského kraje, kteří prošli vyškolením ve FIE. Oslovování probíhalo na základě získání kontaktů od školitelky FIE z centra COGITO v Českých Budějovicích a také na doporučení oslovených speciálních pedagogů. Rozhovor byl veden s pěti informanty z řad speciálních pedagogů na různých pozicích. Ve všech případech šlo o ženy. Představení všech informantů je součástí následující kapitoly.

Počet informantů, se kterými byl rozhovor veden, je ovlivněn především tím, že i dle slov školitelky FIE z Českých Budějovic je nízký zájem o metodu mezi speciálními pedagogy. Proto bylo poměrně obtížné vyhledávání informantů, kteří by splňovali obě kritéria – být speciálním pedagogem a působit na území Jihočeského kraje.

4.4 Sběr dat a realizace výzkumu

Jak již bylo výše uvedeno, výzkum byl proveden prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Převážná většina rozhovorů byla realizována formou osobního setkání na pracovištích jednotlivých informantů. Na přání jedné z nich byly otázky k rozhovoru

zaslány elektronickou cestou a následně při osobním setkání došlo k doplnění některých informací.

Otázky k rozhovoru byly tvořeny po prostudování problematiky a na základě položených výzkumných otázek. Podle výzkumných otázek byly hlavní otázky rozděleny do tří okruhů – motivace k vyškolení FIE, využívání FIE v praxi a samotný průběh školení FIE.

Na začátku samotného rozhovoru byla vždy informantům položena otázka, zda souhlasí s tím, aby byl rozhovor nahráván. Tázaní s tím vždy souhlasili. Následně po zapnutí nahrávání byl přečten informovaný souhlas, aby byla zaznamenána odpověď, zda souhlasí s realizací rozhovoru, čímž začal samotný rozhovor. Při rozhovoru byly položeny hlavní otázky (viz Příloha č. 1), které byly v případě potřeby doplněny dalšími rozšiřujícími otázkami. Rozhovory byly realizovány v prosinci 2022 a trvaly v rozmezí od 15 minut do 49 minut.

4.5 Analýza dat

Sesbírané rozhovory byly přepsány v programu Microsoft Word a následně analyzovány kódováním. Hendl (2005, s. 246) uvádí, že „...kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Postup také vede k doporučení, která data nebo případy je nutné ještě zahrnout do analýzy a jakými metodami je třeba provést sběr dat.“

Nejprve byly kódy zapisovány přímo do přepsaných rozhovorů. Následně byla vytvořena tabulka (viz Příloha č. 2) v Microsoft Word s kategoriemi, kam byly vybrané kódy zapisovány. Kategorie též byly pro lepší orientaci barevně označeny podle vztahu k výzkumným otázkám. Zelenou barvou jsou označeny obecné informace o informantech. Tento okruh neodpovídá výzkumným otázkám, ale slouží k bližšímu poznání osloveného speciálního pedagoga. Obsahuje např. kategorie Profese speciálního pedagoga, Místo působení, Místo využívání FIE apod. Druhý okruh s modrým označením odpovídá výzkumné otázce související s motivací k vyškolení. Okruh obsahuje kategorie Získání informací o FIE a Důvod vyškolení. Žlutě je označen okruh týkající se školení ve FIE, který zahrnuje např. kategorie Místo vyškolení, Čas vyškolení, Průběh školení, Dosažené úrovně FIE apod. Poslední okruh je označen

fialovou barvou a odpovídá výzkumné otázce týkající se využívání FIE v praxi. Patří sem např. Časová náročnost FIE, Výhody FIE, Nevýhody FIE, Pokroky u klientů a další.

4.6 Etika výzkumu

Jak již bylo výše zmíněno, aby byla dodržena etika výzkumu, byl informantům po souhlasu s nahráváním přečten již nahrávaný informovaný souhlas (viz Příloha č. 3), aby bylo možné zaznamenat jejich odpověď. Odpověď od všech byla vždy kladná, a tudíž mohl být rozhovor realizován. Informanti byli na základě informovaného souhlasu poučeni, že mohou z výzkumu odstoupit, zastavit rozhovor anebo v případě nejasností se doptat.

Aby zůstala zachována anonymita vypovídajících, nejsou zveřejněny přesné názvy institucí a ani města, ve kterých byl výzkum proveden. V následující kapitole bude proto užíváno označení „Informant č. 1 – Informant č. 5“.

5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola se bude věnovat výsledkům realizovaného výzkumu. Analýza výsledků bude rozdělena do čtyř okruhů – obecné informace o informantech, motivace k vyškolení v FIE, průběh školení FIE a využití FIE v praxi. Závěrečná podkapitola bude věnována shrnutí výsledků výzkumu.

5.1 Obecné informace o informantech

Informant č. 1 je speciální pedagožka-učitelka ze zapsaného spolku, která zároveň působí i v základní škole zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pro žáky s mentálním, tělesným, smyslovým, kombinovaným postižením či s poruchou autistického spektra. Metodu FIE dříve využívala u žáků se středně těžkým mentálním postižením, poruchami autistického spektra (dále jako PAS) a u žáků s Downovým syndromem. Nyní metodu využívá u intaktních žáků s určitými problémy. *„Feuersteinovu metodu dělám jenom tady v zapsaném spolku² se zdravými dětmi, takže to nejsou postižené děti, ale mají určité problémy, třeba hyperaktivitu, špatně mluví, nedokážou se soustředit, mají poruchy učení.“* Její kurzy FIE navštěvují klienti ve věkovém rozmezí 7 až 25 let.

Informantem č. 2 je speciální pedagožka z obecně prospěšné společnosti, též učitelka hudby a zároveň maminka dítěte s Downovým syndromem. Tato obecně prospěšná společnost pečuje o rodiny dětí s Downovým syndromem. Nejčastěji pracuje s dětmi předškolního věku, také ale s dětmi raně školního věku a s mladšími dospělými ve věku 20 až 25 let. Mimo to se tázaná zmínila, že v organizaci se též věnují i školení rodičů dětí s Downovým syndromem v FIE. *„A máme to tady uděláno tak, že téměř 90 % rodičů klientů, co tady máme, mají vystudovanou Feuersteinovu metodu kvůli tomu, aby se doma děti učily pod odborným vedením, protože my se s nimi můžeme scházet třeba 1krát za týden, ale většinou chodí 1krát za 14 dní nebo 1krát za měsíc, ale touto metodou je třeba pracovat alespoň 5krát týdně. To znamená, že my (pracovníci obecně prospěšné organizace³) jsme to naučili ty maminky a na těch hodinách, kdy sem děti přijdou, tak potřebujeme s maminkou nějak spolupracovat, abych já je nevedla jedním*

² Kvůli zachování anonymity byl smazán název zapsaného spolku.

³ Autorkou doplněny myšlené osoby.

způsobem a jiným způsobem je nevedli doma.“ Též bylo zmíněno, že daná společnost má přesah do celé České republiky a mimo jiné se věnuje i vývoji učebnic pro děti s Downovým syndromem.

Rozhovor č. 3 byl veden se speciální pedagožkou ze SPC pro klienty s mentálním postižením a poruchou autistického spektra. Zpovídaná uvedla, že v minulosti vedla kroužek FIE pro děti s PAS v Autis centru. Také provozovala soukromé kurzy FIE, převážně pro známé.

Informantem č. 4 je školní speciální pedagožka na základní škole hlavního vzdělávacího proudu a bývalá speciální pedagožka ze SPC pro klienty s mentálním postižením a PAS. V minulosti vedla kurzy FIE v různých organizacích. Nyní využívá FIE ve své praxi v hodinách speciálně pedagogické péče u dvou dětí se specifickými poruchami učení. Též má zkušenosti s využitím FIE při předmětu speciálně pedagogické péče u chlapce se sluchovým postižením.

Poslední rozhovor byl realizován se speciální pedagožkou-učitelkou ve škole zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pro žáky s mentálním postižením, která FIE dříve zařazovala do Řečové výchovy pro žáky se středně těžkým mentálním postižením navštěvující převážně 1. stupeň této školy.

5.2 Motivace k vyškolení

5.2.1 Získání informace o FIE

Tři z informantů se dozvěděli o FIE prostřednictvím informanta č. 2 z obecně prospěšné společnosti pro děti s Downovým syndromem. „*O metodě jsem se dozvěděla od informanta č. 2⁴, vedoucí obecně prospěšné společnosti⁵, která sdružuje děti s Downovým syndromem.“* (Informant č. 1) „*O metodě jsem se dozvěděla od obecně prospěšné společnosti⁶ (...), konkrétně od informanta č. 2⁷ z této společnosti.“* (Informant č. 3) „*Když jsem pracovala v SPC pro děti s mentálním postižením a PAS, tak*

⁴ Kvůli zachování anonymity bylo smazáno jméno.

⁵ Kvůli zachování anonymity byl smazán název obecně prospěšné společnosti.

⁶ Kvůli zachování anonymity byl smazán název obecně prospěšné společnosti.

⁷ Kvůli zachování anonymity bylo smazáno jméno.

jsem byla napojená na obecně prospěšnou společnost⁸, takže s těmi jsem hodně spolupracovala, takže přes obecně prospěšnou společnost⁹ jsem se dostala k Feuersteinově metodě.“ (Informant č. 4)

Informant č. 2 se o metodě dozvěděl při přečtení článku o panu profesorovi Feuersteinovi v čekárně u zubaře. *„Seděla jsem v čekárně u zubaře a přečetla jsem si časopis, kde se psalo přímo o panu profesorovi Feuersteinovi a potřebovala jsem tenkrát hodně pomoci, protože mám dceru s Downovým syndromem, té byly tenkrát tři roky a byla jsem celkem zoufalá, protože tehdy tady ve městě¹⁰ nebyl vůbec nikdo, kdo by nám poradil. A dočetla jsem se tam, že je možné se této metodě podrobit pod vedením pražského lektora. Tak jsem zavolala do Prahy, kde jsem se dozvěděla, že v Praze existuje centrum, které vede paní docentka Pokorná. Přihlásila jsem se k ní a poté jsme si ji přivezli i sem do města¹¹.“*

Informant č. 5 se o FIE dozvěděl prostřednictvím jedné maminky, která se svým synem obecně prospěšnou společnost navštěvuje: *„O metodě jsem se dozvěděla od maminky svého žáka, která navštěvovala se svým synem obecně prospěšnou společnost¹², která pomáhá dětem s Downovým syndromem a jejich rodičům.“*

5.2.2 Důvod k vyškolení v FIE

Častým tématem, které informanti uváděli jako důvod k vyškolení, bylo vlastní obohacení a seberozvinutí, jež bylo uvedeno dvěma informanty *„Pro své vlastní obohacení (...). (Informant č. 3) „Zaprvé mě to zajímalo, za druhé jsem cítila potřebu posunout se někam dál a v tehdejší době taky nebylo úplně tak... Dneska už došlo k rozvoji speciální pedagogiky jak po stránce diagnostické, tak po stránce reedukační. Nevím, jak bych to řekla lépe... Začalo se o tom více mluvit. Tenkrát nás speciálních pedagogů bylo relativně málo a asi jsem cítila potřebu něco víc.“ (Informant č. 4)*

⁸ Kvůli zachování anonymity byl smazán název obecně prospěšné společnosti.

⁹ Kvůli zachování anonymity byl smazán název obecně prospěšné společnosti.

¹⁰ Kvůli zachování anonymity byl smazán název města.

¹¹ Kvůli zachování anonymity byl smazán název města.

¹² Kvůli zachování anonymity byl smazán název obecně prospěšné společnosti.

Dalším opakujícím se motivem bylo také zaujetí metodou, které uvedli Informant č. 4 a Informant č. 5. Taktéž byl i dvěma zpovídajícími uveden jako důvod k vyškolení využití této metody v praxi. Informantem č. 1 bylo k tomuto tématu uvedeno: „...protože jsem vždycky spolupracovala s obecně prospěšnou společností¹³, tak jsem si právě řekla, že by se mi to mohlo hodit, protože pracuji s postiženými dětmi, tak jsem si chtěla ten kurz udělat.“ I pro Informanta č. 3 bylo jedním z důvodů k vyškolení využití FIE při práci s klienty: „...zároveň proto, abych mohla využít tuto metodu při práci s klienty.“

Pro Informanta č. 5 ze ZŠ podle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění hrálo důležitou roli přání maminky, která chtěla, aby se takto pracovalo s jejím synem. „Maminka tohoto mého žáka si přála, abych s ním pracovala s touto metodou (...).“

U Informanta č. 2 byl hlavní důvod k vyškolení pomoc své dceři s Downovým syndromem, zoufalství a nedostatek odborníků v místě bydliště.

5.3 Realizace kurzu FIE

5.3.1 Místo a čas vyškolení

Nejčastěji se informanti zúčastnili školení buď v Praze pod vedením paní docentky Pokorné, anebo v Českých Budějovicích, kde též byli vyškoleni paní docentkou Pokornou či jiným školitelem. Tři informanti se zúčastnili školení jak v Praze, tak i v Českých Budějovicích. Dvě dotazované se zúčastnily školení jen v Českých Budějovicích. V Českých Budějovicích byla uvedena tři místa školení – COGITO, Feuersteinovo centrum z.s. a Ovečka o.p.s.

Dotazované byly vyškoleny v časovém úseku od roku 2005 až do roku 2020. Tři z nich si rokem školení nebyly ale příliš jisté. První vyškolením prošel Informant č. 2 v roce 2005. „Rok 2005? Jo, já myslím, že to byl rok 2005.“ Další roky, kdy se Informant č. 2 zúčastnil školení, nebyly uvedeny.

Přibližně v roce 2007 byl vyškolen Informant č. 4 hned ve dvou úrovních FIE. Dalším a zatím posledním kurzem prošel přibližně v roce 2009, či 2010. „Já už přesně nevím, to bych musela někde zapátrat, ale určitě to bude takových 15, 16 let, co jsem si dělala

¹³ Kvůli zachování anonymity byl smazán název obecně prospěšné společnosti.

první kurz, ten Standard, a poté, v tom samém roce, jsem si dělala FIE pro děti (FIE Basic¹⁴). A potom za cca 2 až 3 roky, teď přesně nevím, jsem si dodělala u paní docentky (Pokorné¹⁵) ještě jeden kurz s instrumenty Pomoz mi, abych porozuměl čtení a Výchovné problémy (FIE Basic II¹⁶). Ted' přesně nevím, jak se ty instrumenty jmenují a taky je minimálně používám.“

Přibližně před třinácti lety, tedy v roce cca 2010 byl vyškolen Informant č. 1. Poslední kurz absolvoval přibližně v roce 2020. *„Ten první kurz, to už je dlouho, to už bude takových 10 let, i více. Já mám ten první kurz strašně dávno, to ještě žila paní docentka Pokorná, která sem vlastně toho Feuersteina zavedla, do Čech. Můžu to spočítat v hlavě, holka šla do 1. třídy, takže to bude tak 13 let, kdy jsem si dělala ten kurz. A poslední jsem absolvovala, myslím, že to bylo předloni.“*

V létě roku 2014 se kurzu zúčastnil Informant č. 3 a následující rok absolvoval další kurz FIE. *„Vstupní proškolení proběhlo v létě v roce 2014 v Centru kognitivní edukace, to byla Metoda instrumentálního obohacování 1 pod vedením paní docentky Pokorné. Následně v roce 2015 jsem pokračovala v FIE Basic pro nižší věkovou kategorii.“*

Informant č. 5 uvedl: *„V roce 2016 a 2017 jsem byla na kurzech FIE Standard a FIE Basic a Kurz zprostředkovaného učení, které pořádalo COGITO – Centrum kognitivní edukace.“*

5.3.2 Průběh samotného školení

Dotazované shodně uváděly, že se vždy zúčastnily čtrnáctidenního školení. Též se shodovaly, že školení se skládalo z teoretické a praktické části, kde si zkoušely podrobně rozebírat jednotlivé instrumenty. Také bylo všemi uvedeno, že se při školení důkladně seznamovaly s jednotlivými instrumenty.

Informant č. 1 se svěřil, že školení bylo intenzivní, obsahující hodně psychologické teorie a také náročné. *„Bylo to poměrně dlouhé, protože to bylo 2 týdny, čili 10 pracovních dnů, a bylo to od rána od osmi tak do odpoledne, tak do těch čtyřech*

¹⁴ Autorkou doplněna myšlená úroveň FIE pro lepší orientaci.

¹⁵ Autorkou doplněno jméno školitele.

¹⁶ Autorkou doplněn myšlený kurz, který informant popsal.

hodin. Takže to školení bylo opravdu intenzivní. Bylo tam hodně teorie jako i z oblasti psychologie. Bylo to docela intenzivní a náročné.“

Informant č. 2 jako jediný porovnal školení od paní docentky Pokorné a školení od jiného lektora: *„V Praze to bylo neuvěřitelně... Paní docentka Pokorná byla ženská, která měla neuvěřitelné zkušenosti ze života, čili my jsme se tam toho hrozně dozvěděli. Ona nejenže nám vyprávěla teorii, ale ona nás skutečně vzala za ruku a dokázala nás provést těmi situacemi, ve kterých se můžeme ocitnout. A nutila nás vždycky k tomu, abychom situaci vyřešili a všechno popsali. Abychom otevírali svůj způsob myšlení.“* V Českých Budějovicích pod jiným lektorem šlo spíše o teoretické předání informací: *„Tady v Českých Budějovicích to je jiné, není to tak emocionálně nabitě, jako to bylo u paní docentky. Je to trochu sušší výklad. Ale díky tomu, že už mám 25 let praxe s těmi dětmi, tak člověk si s tím poradí. Ale myslím si, že tenkrát to uměla paní docentka podat opravdu obnaženým způsobem, že člověk do toho vstoupil jako do otevřených dveří. Tady už to nebylo takové. Ale jsem za to strašně vděčná, samozřejmě. (..) Takže tady v Českých Budějovicích samá teorie, ale jak to dělat, na to jsme si museli přijít sami.“*

Informant č. 2 též hovořil o opakující se situaci na kurzech mezi rodiči dětí s postižením a odborníky. *„A pro mě byl největší problém, že jsem byla pouze maminka dítěte s Downovým syndromem... A byla tam s námi vždycky jedna skupina speciálních pedagogů a psychologů, kteří se tvářili hodně povýšeně, že pro ně je to brnkačka. Takhle to bylo vždycky první čtyři dny, potom se ty síly vyrovnaly. Myslím, že pro tyhle vysoce vzdělané odborníky bylo strašně těžké přistoupit na to, že se mají snížit na úroveň obyčejného dítěte a ještě k tomu dítěte, které komplikovaně přemýšlí, protože neměli schopnost přiznat si, že jsou jenom lidé a že ne všemu úplně rozumí. To jsme si všichni, kdo jsme tam nebyli titulovaní lidi, říkali, že s tímto oni mají velký problém. To bylo jako přes kopírák, v každém kurzu to bylo takhle. Pak po pár dnech se to srovnalo, a pak jsme se stali přáteli. Ale ze začátku byla vidět stavovská hrdost a to vždycky musela paní docentka (Pokorná¹⁷) rozbít.“* Též Informant č. 2 v této otázce zmiňoval i další otevíraná témata na školení s paní docentkou Pokornou jako např. správné

¹⁷ Autorkou doplněno jméno.

namotivování dítěte a práce s chybou. „...učili jsme se s tím zacházet, vůbec to podat takovým způsobem, abychom tomu dítěti suše neříkali: „Tady vidíš na obrázku, přečti mi, co je na obrázku...“, ale nějakým způsobem ho namotivovali k tomu, aby vůbec to dítě chtělo s tím pracovat.“ Slovy paní docentky Pokorné popisovala i přístup k chybě, kterému se na kurzech věnovali: „Chyba neexistuje, chyba je prostě něco, z čeho se můžete akorát poučit. Hlavně mi neříkejte, že jste něco zkazili, nic jste nezkazili, řekněte nám, proč se vám to stalo...¹⁸ A vždycky nám kladla na srdce, že profesor Feuerstein vždycky říkal, že když dítě něco neumí, že to nikdy není chyba toho dítěte a vždycky je to špatný vliv zprostředkování.“

5.3.3 Spokojenost s vyškolením

Ze školení byly všechny dotazované nadšené a dle jejich slov bylo dostačující. Téměř všechny uvedly, že hodně ale záleží na osobnosti školitele. „Byla jsem nadšená, přímo osobnost paní docentky Pokorné byla nepopsatelná. Byla úžasný člověk...“ (Informant č. 3) „Školení mě nadchlo, hodně záleží také na školiteli (...).“ (Informant č. 5)

Informant č. 1 ještě dodal, že by odboural trochu teorie, ač si byl vědom toho, že je potřebná. „Někdy bych možná odbourala trochu té teorie, ale myslím si, že asi to je potřeba.“

Informant č. 2 vidí velkou výhodu v předešlé zkušenosti od paní profesorky Netty Engelsové. „...Ale měla jsem za sebou několikatýdenní praktické zkušenosti s výukou paní profesorky Netty Engelsové, která u profesora Feuersteina studovala, protože ta má také dceru s Downovým syndromem a ona sem jezdila z Holandska a učila tu české děti. (...) Takže tady v Českých Budějovicích samá teorie, ale jak to dělat, na to jsme si museli přijít sami. Takže já jsem jakoby tenhle praktický náhled už měla, ty zkušenosti, a k tomu přišla tahle teorie, takže jsem vlastně byla spokojená. Mně se zdálo, že chápu, o čem je řeč.“

¹⁸ Parafrázování slov paní docentky Pokorné Informantem č. 2.

5.3.4 Dosažené úrovně FIE

Tři zpovídání jsou vyškolené ve třech úrovních FIE – FIE I Standard, FIE II Standard a FIE Basic. Dvě dotazované mají dvě úrovně FIE – FIE I Standard a FIE Basic. Častým důvodem neabsolvování další úrovně FIE byla dostačující nynější dosažená úroveň vzhledem ke klientele. „Opravdu mi i doporučili, že pro tyhle děti by bylo už jako fakt těžké (FIE III¹⁹), že je to spíš pro nadané. Takže tohle mi dostačuje.“ (Informant č. 1) „Pro využití v praxi je to pro mě dostačující. Pro mě je důležité zaměření na malé děti a děti s postižením.“ (Informant č. 3) Také dvě dotazované vypověděly, že do budoucna zvažují vyškolení v další úrovni. Komplikací jsou pro ně ale časové důvody a finanční náročnost. „Já jsem se jednou zúčastnila kurzu, kdy nemám Sylogismy (FIE III²⁰), ráda bych si je udělala, ale hlavně z časových důvodů jsem nechtěla jet do Prahy na 14 dní, ale i z finančních důvodů.“ (Informant č. 4) „Zvažuji pokračovat, ale je pro mě v posledních letech překážkou časová náročnost a také ceny kurzů.“ (Informant č. 5)

5.3.5 Hrazení kurzů

Čtyři ze všech pěti dotazovaných si buď část nebo celý kurz alespoň v jednom případě hradily samy. Tři z nich uvedly, že jeden z kurzů jim byl celý hrazen obecně prospěšnou společností, dvěma bylo buď z části anebo celé školení hrazeno z projektu. Informant č. 3 navíc uvedl, že prošel i vyškolením ve Feuersteinově diagnostické baterii The Learning Propensity Assessment Device (dále jako LPAD), kterou mu též hradil projekt. Dvěma dotazovaným byl z poloviny kurz hrazen zaměstnavatelem.

Informant č. 2 dále uvedl, že jeden kurz mu byl hrazen formou daru od firmy, která se sama nabídla, že jemu a dalším 10 až 15 rodičům, přesný počet si Informant č. 2 již nevybavil, proplatí jeden kurz. „Jednou mi takhle přišlo do mejlu: Chcete zaplatit kurz, přihlaste se na... Jsem si říkala, že to jsou zase nějaké reklamy, podvody. Pak mi to přišlo asi potřetí, tak jsem si řekla, že tam zavolám. Řekla jsem jim, že bych potřebovala tak 150 nebo 200 tisíc pro 10 až 15 lidí na kurz a zda už není pozdě. Tak mi řekli, že pozdě není a že nám to proplatí.“ Další kurz mu byl též proplacen, přesně si ale už nevzpomínal kým. „Po druhé to proplatil... A to už nevím, kdo to tehdy byl, jestli

¹⁹ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

²⁰ Autorkou doplněna myšlená úroveň FIE.

Jihočeský kraj... Ono už je to strašně dávno, už je to 15 let zpátky.“ V této souvislosti se také zmínil i o proplácení kurzů rodičům dětí s Downovým syndromem, které jsou v péči obecně prospěšné společnosti. *„A potom jsme založili obecně prospěšnou společnost²¹, takže maminkám hradíme kurzy my a když to nejde celé, tak alespoň z poloviny. A pokud nemáme vůbec žádné peníze, tak si to musí zaplatit samy.“*

5.4 Využívání FIE v praxi

V současné době FIE aktivně využívají tři dotazované. Dvě z nich uvádí, že návštěvy FIE jsou pro klienty zpoplatněné. Zbývající dvě, které se nyní FIE nevěnují, by se rády k jejímu využívání v budoucnu vrátily.

Informant č. 1 využívá FIE v zapsaném spolku 1krát týdně 3 hodiny. V minulosti vedl ve škole zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pro děti s mentálním postižením 1krát týdně kroužek na 60 minut. *„Tady (v zapsaném spolku²²) jsem jednou týdně 3 hodiny a ve škole už ne, takže by se dalo říct 3 hodiny týdně.“*

V zapsaném spolku vždy pracuje pouze s jedním intaktním dítětem s určitými problémy ve věku 7 až 25 let. Ve škole zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pracoval se skupinou 2 až 4 dětí se středně těžkým mentálním postižením ve věkovém rozmezí 8 až 14 let. Zároveň ale dodává, že u této klientely rozhodovala spíše mentální úroveň než věk. *„To byly (dětí²³) namíchané. Jak jsou ty děti postižené, tak tam vlastně ten věk nehraje takovou roli. Takže jednomu bylo třeba 8 a druhému třeba 12. Protože já mám ve třídě děti určitého rozmezí. Já nevím, třeba od 9 let třeba do 14. Tam je to takové namíchané, záleží, kdy k nám do školy přijdou. Spíše záleží na mentální úrovni než na věku.“* Informant č. 1 též uvádí, že návštěvy klienti platí. *„Platí, je to jako kroužek.“*

Informant č. 2 v současné době využívá FIE v obecně prospěšné společnosti pro práci s klienty s Downovým syndromem. Klienti sem dochází v různých frekvencích na individuální lekce. *„Někdy 1krát za týden, někdy 1krát za 14 dní, někteří 1krát za měsíc.“* Lekce se konají pod vedením Informanta č. 2 pouze dopoledne 1 den v týdnu,

²¹ Kvůli zachování anonymity byl smazán název obecně prospěšné společnosti.

²² Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

²³ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

kdy se zde vystřídají maximálně dva klienti. *„Nikdy tu nemám na dopoledne více jak 2 děti. A učím jenom 1 den v týdnu, protože k tomu mám ještě normální zaměstnání.“* Doba návštěvy se odvíjí od výdrže klienta. *„Jsou tady i na 2 hodiny, podle toho, jak to dítě vydrží.“* Klientelou jsou převážně děti předškolního věku z Jihočeského kraje, ale dle slov informanta dojíždí učit i do Brna. *„Jsou (klienti²⁴) z (Českých²⁵) Budějovic, z Milevska, z Vodňan, z Borovan, z Besednice... Ale jezdíme učit i do Brna, takže i ty brněnské známe. Ale hlavně z Jihočeského kraje.“* Informant č. 2 uvádí, že návštěvy jsou pro klienty zpoplatněné, ale jde spíše o symbolickou částku. *„Rodiče platí 50 korun za hodinu, protože nám je to strašně blbé, to jsou všechno moje kamarádky...“* Také v této souvislosti dodává, že patnáct let zaměstnanci obecně prospěšné společnosti pracovali bez nároku na honorář. *„Patnáct let jsme to (poskytování služby obecně prospěšné společnosti²⁶) dělali všechno zadarmo a teprve potom, když se našli sponzoři, to máme placené.“* Informant č. 2 se také svěřil, že nyní mají v péči poměrně málo dětí. Dle jeho slov je možná příčina v tom, že děti s Downovým syndromem se nyní v Jihočeském kraji moc nerodí, nebo nedostávají na obecně prospěšnou společnost kontakt, či že jsou děti s tímto postižením umisťovány do ústavní péče. *„Ale teď už taková ta zlatá éra pominula. Teď se buď ty děti tady (v Jihočeském kraji²⁷) nerodí, anebo na nás rodiče nedostávají kontakty, anebo je rodiče posílají do těch ústavů, takže máme strašně málo dětí.“*

Poslední, který v současné době stále FIE využívá, je Informant č. 4. Metodu zařazuje do hodin speciálně pedagogické péče u dvou dětí se SPU a v minulosti i u dítěte se sluchovou vadou. *„Ale momentálně vedu dvě děti se specifickými poruchami učení, kterým dělám předmět speciálně pedagogické péče a náplň toho je Feuerstein. Lépe řečeno jedno dítě a to druhé si k tomu přidružuji. A před tím jsem to dělala i u chlapce, také na předmět speciálně pedagogické péče, který měl zase sluchovou vadu.“* Informant též uvádí, že při těchto hodinách speciálně pedagogické péče nepracuje

²⁴ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

²⁵ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

²⁶ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

²⁷ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

přímo s instrumenty, ale spíše s prvky FIE. „Ale další věc je, že přestože nedělám úplně ty instrumenty, tak všechny ty prvky do toho vkládám, takže to vlastně všechno posouvám trošičku jinam.“ Zkušenosti informanta č. 4 jsou ale velmi rozsáhlé. V minulosti se FIE věnoval velmi často, vedl mnoho kurzů v různých organizacích i pro různé věkové skupiny. „Dříve velmi často, když jsem dělala kurzy v Autis centru, v Rozárce, jezdila jsem do Mateřského centra²⁸, děti ke mně různě chodily na kurzy. Takže těch kurzů bylo poměrně hodně. A pak, když jsem nastoupila jako školní speciální pedagog, tak pod nás tenkrát spadala i základní škola²⁹, takže i tam jsem měla jeden nebo dva kurzy.“

Informant č. 3 nyní metodu využívá velmi sporadicky. Po vyškolení, kdy byl metodou nadšený, začal FIE uplatňovat v Autis centru, kde vedl zájmový kroužek pro děti s PAS. Scházel se s dětmi pravidelně 1 rok, 1krát za týden na 30 až 45 minut, podle výdrže dětí. Následně se FIE věnoval v soukromé praxi pro známé. „Využívám ji velmi sporadicky. Zpočátku po absolvování kurzu v roce 2015, kdy mě metoda osobně zasáhla, jsem měla pocit, že jsem se rozvinula i sama, že jsem získala jiný pohled například na vytváření souvislostí a tak, tak jsem se snažila i mimo pracoviště pracovat s dětmi s poruchou autistického spektra v Autis centru, dříve to bylo Auty centrum. Takže tam jsem pracovala 1 rok s dětmi a pak více méně soukromě pro známé.“ V SPC, kde momentálně pracuje, na využívání FIE není kvůli velkému množství klientů a administrativě čas. Ale pokud dojde k upravení podmínek, nebrání se do budoucna se k FIE vrátit. „Na to bohužel není vůbec čas. Protože máme strašně moc klientů a málo pracovníků. Takže až k tomu budou podmínky, tak se začít využívat FIE vůbec nebráním. Je škoda, že na to není prostor, protože těm dětem máte možnost zprostředkovávat a oni, když uchopí správně tu myšlenku, tak se dokážou dál rozvíjet a dál hledají cesty a nakopne je to... A když pak vidíte tu radost, jakou z toho mají, tak je to úžasná práce... Právě ale jak jsme zavalení administrativou a počty klientů, tak na to opravdu vůbec není čas...“

²⁸ Kvůli zachování anonymity byl autorkou smazán název města.

²⁹ Kvůli zachování anonymity byl autorkou smazán název základní školy.

Informant č. 5 využíval FIE u dětí se středně těžkým mentálním postižením, které navštěvovaly 1. stupeň školy zřízené dle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění. Poslední dva roky se metodě již nevěnuje, ale v letošním roce by se k jejímu využívání rád navrátil. *„Poslední dva roky se metodě nevěnujeme, ale v letošním roce se k ní chystáme opět vrátit.“*

5.4.1 Začátky s FIE

Některé dotazované vzpomínaly na své začátky s FIE. Informant č. 2 popisuje, že hned po školení dostal za úkol najít si skupinku dětí a zkusit metodu s nimi. Začínal se skupinou intaktních dětí. A následně tuto praktickou zkušenost reflektoval s kolegy z kurzu na dalších setkáních. Skrze tento úkol si informant uvědomil, že mu více vyhovuje individuální práce s dítětem než práce se skupinou. *„Hned okamžitě po tom jsme dostali za úkol najít si pár dětí a okamžitě se zčerstva do toho pustit. A pak jsme se zase sešli, kde jsme si říkali, jak jsme to prožívali a tak. A tam jsem zjistila, že skutečně já sama jsem radši, když pracuji s jedním dítětem individuálně. Jsou lidé, kteří dokážou v celé třídě pracovat, ale i moje kmenové povolání, jsem učitelka hudby, asi má ten důvod, že neunesu příliš mnoho dětí najednou, ale potřebuji mít jedno a opravdu si s ním napřed navodit vztah...“* Pro Informanta č. 2 nebyl začátek využívání metody složitý, ale radostný. Také zdůrazňuje důležitost příprav na jednotlivé kurzy pro děti. *„Ne, pro mě to bylo strašně radostné. Ono to není tak, že by se člověk naučil metodu a měl to uzavřené, ale je to tak, že každé dítě vás strašně inspiruje k novým a novým otázkám. Já jsem měla děti v cca 4., 5., 6. třídě. Nejdříve jsem měla tu čtvrtou a tam to bylo neuvěřitelné. Já jsem si udělala dlouhou přípravu, na každou tu jednotlivou hodinu mi trvalo cca 2 hodiny se připravit a všechno promyslet, protože mě to strašně bavilo. Muselo se to udělat přehledně, abych se moc neutopila v myšlenkách, ale děti mě stejně odvedly někam jinam. Takže stejně si myslím, že není pravda, že to člověk má v hlavě a nějakým způsobem potom improvizuje. Já si myslím, že ta příprava je strašně důležitá. Protože tím, jak vás děti hrozně inspirují, tím vás jsou schopné ty děti odvést úplně někam jinam. Takže mě to hrozně bavilo a složitě mi to rozhodně nepřipadalo. Složitě mi připadalo, že jich bylo hodně a abych opravdu je provázela všechny, aby někdo třeba nezaostával a necítil se upozaděný...“*

Informant č. 3 zažíval po absolvování kurzu pocit sebezvinutí, neboť získal i jiný pohled, např. na vytváření souvislostí. Měl hned po školení potřebu metodu začít využívat v praxi, a proto se začal věnovat kroužku pro děti s PAS v Autis centrum (viz výše). *„Když jsem skončila (se školením³⁰) v roce 2015, tak jsem z toho byla tak nadšená a chtěla jsem hned s těmi dětmi pracovat.“*

Informant č. 4 po vyškolení dva roky získával zkušenosti bez jakéhokoliv honoráře. *„A já, když jsem s tím začínala, tak zhruba v podstatě 2 roky jsem to dělala zcela zdarma a získávala zkušenosti. A až poté jsem některé semináře dělala na dohodu anebo na živnostenský list v různých organizacích i individuálně.“*

5.4.2 Příprava dětí na FIE

Pro Informanta č. 2 je před samotnou prací s instrumentem důležité sžítí s dítětem, jeho rodinou, životem a typem postižení. V tomto období, které může trvat i 3 měsíce, se informant snaží o zvykání si na sebe s dítětem a ujasňování pozic. *„Než vůbec jdu do nějakého instrumentu, tak nejdříve se musím s dítětem, hlavně s tou rodinou, s jeho životem a hlavně i s jeho typem postižení sžít. Snažím se, aby mě to dítě respektovalo dobrovolně, takže to trvá třeba mnoho hodin. To se může stát, že to trvá i 3 měsíce, než si na mě zvykne a než je ochotné mě poslechnout, aby já měla klid na tu práci, aby v jeho myšlení nebyla příliš veliká rozoraná půda. Musíme si ujasnit pozice, abychom si potom vzájemně rozuměli.“* U dětí s Downovým syndromem začíná s předpřípravou na FIE už od tří let věku, kdy doporučuje rodičům si s dítětem kutálet či házet míč a patřičně směr hodu komentovat. Jako další fázi zařazuje popis toho, co dítě vidí před sebou a co má za sebou. Když dítě zvládne i toto, trénuje umístování předmětů před panáčkem a za panáčkem. Až po této fázi začne dítě pracovat na papíře, kde umísťuje figurku na papírový pokojíček podle instrukcí. Když má dítě všechno výše zmíněné zvládnuté, teprve potom se přechází k instrumentu. *„Takže třeba u tříletých dětí doporučujeme kutálení míče dopředu a maminka u toho řekne: „Hod' mi to dopředu.“. A táta za ním zase: „Hod' mi to dozadu.“. A ono se učí takhle, co je vepředu, co je vzadu. Následně si stoupnou a říkají, co vidíš před sebou, co vidíš za sebou. A když už se to naučí, tak tady máme takového panáčka a něco dává před a něco za něj. A teprve*

³⁰ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

potom se to promítne na papír, kde je nakreslený pokoj a dávají se instrukce: „Postav tu figurku tak, aby měla před sebou květináč, za zády dveře.“ A teprve potom jdeme na instrument a to je dítěti cca 5 let.“ Informant č. 2 také uvádí, že si při práci s dětmi s Downovým syndromem v obecně prospěšné společnosti všimli, že tyto děti mají problém s instrumentem Uspořádání bodů. Z toho důvodu vyvinuli předstupeň zmíněného instrumentu. „A další věc je ta, že děti s Downovým syndromem, co jsme si tu všimli, tak nejsou schopné jen tak vstoupit do instrumentu Uspořádání bodů. Tak jsme tady vyvinuli takový předstupeň pro Feuersteinovu metodu a děláme semináře pro maminky z celé republiky. Ony (děti s Downovým syndromem³¹) jiným určitým způsobem vstupují do tohoto instrumentu (Uspořádání bodů³²) než zdravé děti.“

Informant č. 3 se při své praxi setkal s chlapcem, kterému dělalo potíže spojit dva body v instrumentu Uspořádání bodů. Musel proto přistoupit k přípravné fázi, kdy se s chlapcem učili spojovat body. Také pracovní listy zvětšoval. *„Jeden chlapec měl problém spojit jen dva body, takže jsme hodně času věnovali přípravné fázi, pokud se to tak dá nazvat, kde se učíme spojovat. Museli jsme navíc i zvětšovat ty pracovní listy.“*

Informant č. 4 přebíral kurz FIE pro tříleté děti v Rodinném centru v Českých Budějovicích. Při této zkušenosti ale nabyl dojmu, že začít ve třech letech s FIE je pro naši populaci příliš brzy. Takže se věnoval přípravě na FIE, kde dětem představoval pojmy a vytvářel pro ně přípravné pracovní listy. *„Já si myslím, že jsem začala pracovat s dětmi asi od 3 let věku, kdy jsem je tenkrát přebírala v Montessori rodinném centru. Už nevím, po kom jsem je přebírala, ale byť Feuerstein říká, že s dětmi je možné pracovat od 3 let, tak bych řekla, že v naší populaci, nebo alespoň tenkrát jsem měla ten pocit, že 3 roky je u nás málo. Takže jsem si udělala jakousi přípravu na Feuersteina, ale těch půl roku jsme dělali, že jsme si říkali pojmy, připravovala jsem si pracovní listy a takhle. A potom Uspořádání bodů Basic jsme začali dělat až potom na začátku dalšího školního roku.“*

Zkušenost Informanta č. 5 se shodovala s Informantem č. 3, že v počáteční fázi s dětmi pouze spojoval body a zvětšoval pro ně pracovní listy. Navíc pracovní listy ještě

³¹ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

³² Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

rozděloval na více částí. „Zpočátku jsme se učili například spojovat pouze body a pracovní list jsme si zvětšovali a rozdělovali i na několik částí.“

5.4.3 Systematičnost využívání FIE a důvody k jejímu ukončení

Všechny zpovídané pracují s FIE systematickým způsobem v dlouhodobých intervalech. Výjimečně dvě z nich využijí FIE i nahodile. Opakujícím se důvodem pro ukončení FIE dotazovanými byla absence času.

Informant č. 1 zdůrazňuje, že práce s FIE je cílená a v intervalech. Výjimečně využije např. instrument Uspořádání bodů i nahodile při výuce. „*To spíš cíleně jako opravdu v těch intervalech. Málokdy jsem to použila takhle okrajově při výuce. Třeba jenom Uspořádání bodů, ale tak to je taková grafomotorika, ale jinak ne. Fakt jenom cíleně, když jsme měli kroužek nebo tuto lekci.*“ Děti na kurz dochází různě dlouho, dle informanta je to převážně o prioritách rodičů. „*Taky jsem tady (v zapsaném spolku³³) měla jednu klientku, u které chtěla maminka, abych jí připravila na vstup do školy, k zápisu, a po půl roce přestali chodit. A někdo zase chodí dlouho. Měla jsem tu holku, která ke mně chodila 5 let. Je to různé. Ona byla docela chytrá, chtěla sem chodit. Ta chodila dlouho no, ale ono je to různé. Někoho už sem pak nebaví dojíždět, nastupují kroužky, pro některé rodiče tohle bylo pak už třeba druhořadé. Ale letos tu mám rodiče, kteří FIE staví na 1. místo, protože vidí, že to těm dětem pomáhá. Je o to prioritách, někdo to bere jako „No nějaká metoda.“, ale někdo jinak. Je to různé.*“ Také informant uvádí jako častý důvod ukončení kurzu dojezdovou vzdálenost, problematické parkování u zapsaného spolku a časovou vytíženost rodiny. „*Ale dojíždění i z okraje Budějovic je zmáhalo. Třeba z Máje (název části Českých Budějovic³⁴) se jim nechtělo a taky že tady není kde zaparkovat a takové důvody. Ale většinou to byla vina rodičů, protože ty dvě holčičky, ta jedna zůstala těch 5 let a u druhé maminka říkala: „Teď sháním práci, mám špatnou pracovní dobu, ale ona by k Vám strašně chtěla...“ Ale prostě rodiče to pak asi z časových důvodů nevládali. Což chápu. Je to strašně různé.*“

V této souvislosti Informant č. 2 navíc zdůrazňuje důležitost vyškolení ve Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování rodiči. „*No úplně systematická práce. Proto*

³³ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

³⁴ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

nemá cenu, když přijde někdo 1krát za 14 dní, to je tak málo. A proto je lepší, aby to ty maminky uměly.“ Nejčastěji mají klienty v péči od 2 let do nástupu do školy, na který se snaží obecně prospěšná společnost děti s Donovým syndromem připravit. Po nástupu do ZŠ klienti často přestanou docházet, nejčastěji z časových důvodů. *„Většinou sem rodiče přijdou s dítětem ve 2 letech, tak od těch 2 let než nastoupí na tu školu (jsou v péči obecně prospěšné společnosti³⁵). Jakmile je polkne škola, tak už na to nemají čas, protože my učíme jen dopoledne a to oni jsou ve škole. Když jsou ve školkách, tak je z té školky omluví a jedou sem. A kolikrát sem jezdí i s asistentkou (asistentkou pedagoga³⁶), třeba maminka a paní asistentka z MŠ. A potom, když nastoupí do ZŠ, tak na to už nemají čas. Naše těžiště je tedy v tom, že je připravuje na ten vstup do té školy.“*

Informant č. 4 s klienty, kteří navštěvovali jeho kurzy, pracoval 2 roky. U dětí, které k němu chodí na předměty speciálně pedagogické péče, využívá prvky z FIE. *„S těmi, co mám na kurz pracuji dlouhodobě, každý týden. Většinou to je vždycky na 2 roky, takže s těmi pracuji dlouhodobě. A děti, které ke mně chodí na předmět speciálně pedagogické péče, tak některé ty poznatky jim předsouvám.“* Na základě konceptu FIE si informant upravuje jiné pracovní listy, např. na násobilku, nebo si pracovní listy pro žáky podle tohoto konceptu rozkresluje. *„Akorát, když někdy výjimečně... Nevytahuji pracovní list (instrument³⁷), ale upravila jsem si pracovní listy pro násobilku na základě toho... Anebo jsem si připravila spoustu pracovních listů, které jsem si hodně rozkreslovala.“* FIE se přestala věnovat kvůli přesycení a z důvodu absence času. *„A teď musím říct, že jsem tím už trochu přesycená a za druhé nemám na to tak úplně čas.“*

5.4.4 Klientela s největším užitekem z FIE

V této souvislosti se odpovědi dotazovaných převážně lišily. Dle Informanta č. 1 záleží na druhu instrumentu. *„Na tohle je těžké odpovědět, ale já bych řekla podle druhu instrumentu.“* Pro klienty s PAS se mu osvědčil instrument Uspořádáním bodů, naopak instrument Urči emoce a Od empatie k činnosti byl pro tuto klientelu problémový.

³⁵ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

³⁶ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

³⁷ Doplněn autorkou přesný název myšleného.

Naopak dětem s mentálním postižením šel lépe instrument Urči emoci. „*Třeba spojování bodů (instrument Uspořádání bodů³⁸) se osvědčilo u dětí s PAS, protože mají tu představivost a hodně se řídí obrazy. Ale měly problém s emocemi (instrument Urči emoci³⁹), kdy se musely vyjádřit, anebo jsem jim já kladla otázky. U toho byly lepší děti jen s mentálním postižením. Nebo třeba je tam instrument Od empatie k činnosti, kde byla určitá situace a ony měly vybrat, jak se zachovám správně a jak špatně. A to je pro ty autisty (děti s PAS⁴⁰) už problém. Ale spojování (Uspořádání bodů⁴¹) jim šlo, Od jednotky ke skupině, tak to je pro ty děti s PAS, že to má nějaký systém. Ale zase je dobré u nich emoce rozvíjet, protože se říká, že je nemají. Fakt záleží na druhu instrumentu.*“

Podle Informanta č. 2, který pracuje pouze s dětmi s Downovým syndromem, je FIE účinnější u dětí, které jsou integrované v hlavním vzdělávacím proudu. Dodává ale, že si je vědom toho, že ne pro každé dítě s Downovým syndromem je integrace vhodná. Dle jeho slov je pro integraci důležitá povaha klienta, jeho připravenost pro tento krok a znalost alespoň některých budoucích spolužáků. „*Takže nejvíce dopředu jdou děti, které jsou integrovány. Ale zase to není tak, že každé dítě může být integrované. Musí mít na to povahu, musí být na to připravené a mít tam nějaké kamarády, jinak tam strčit dítě, které nikoho nezná, se kterým se nikdo nechce bavit, tak to tak prostě nejde, to by se strašně trápilo.*“ Jedním z možných důvodů viditelnějšího pokroku u integrovaných dětí může být dle tazáné i absence naděje u rodičů těchto dětí ve speciálním školství. „*A rodiče dětí, co jsou ve speciální škole, tak oni jakoby vyhasnou a nevidí tam tu naději takovou.*“

Informantovi č. 3 se využívání FIE lépe osvědčilo při soukromé praxi, kde pracoval individuálně s dívkou s lehkým mentálním postižením a poruchou chování. U klientů s PAS byla práce s metodou mnohem složitější, protože bylo zapotřebí hledat alternativní cesty jak s instrumenty pracovat. „*Já pracovala s dětmi převážně na*

³⁸ Autorkou doplněn přesný název myšleného instrumentu.

³⁹ Autorkou doplněn přesný název myšleného instrumentu.

⁴⁰ Autorkou doplněno správná terminologie.

⁴¹ Autorkou doplněn přesný název myšleného instrumentu.

1. stupni, asi osmileté děti, to byla ta skupina v Autis centru. Bylo to s nimi celkem složité, protože se musela hledat alternativní cesty, jak využít ty pracovní listy. Takže tam to bylo celkem obtížné. Lépe se mi pracovalo při individuální práci s holčičkou s lehkým mentálním postižením a poruchou chování.“

Informantovi č. 4 se FIE nejvíce osvědčila u dětí předškolního věku, u raného školního věku (1. – 2. třída, popř. i 3. třída) a následně u dospívajících a dospělých, kteří si již uvědomují užitek z metody. *„Předškoláci, asi 1., 2. třída, možná i 3. A potom zase větší děti, kde už zase z toho mají nějakým způsobem rozum, nebo i dospěláci, kteří už si uvědomují, že jim to něco přináší.“* Druh speciálních vzdělávacích potřeb, u kterých došlo k největšímu pokroku vlivem FIE, nedokázal specifikovat. Dle jeho slov záleží spíše na individualitě klienta. *„Nemůžu říct. Já si myslím, že to je individuálně dítě od dítěte.“*

Ani Informant č. 5 nedokázal určit, u jakého druhu SVP se mu FIE nejvíce osvědčila, protože tuto metodu vyzkoušel pouze na svých potomcích a na žácích s mentálním postižením ve speciálním školství. *„Vyzkoušela jsem jí jen u vlastních dětí a u dětí, se kterými pracuji ve věkové kategorii 1. stupně na základní škole.“*

5.4.5 Pokroky u klientů

Nejčastěji se dotazované shodly, že jedním z pokroků bylo zklidnění klientů, naučení se samostatněji pracovat a rozvinutí schopnosti plánování.

Informant č. 1 pozoroval u klientů zklidnění, rozvoj komunikace a lepší soustředění. *„Mám pocit, že děti se více rozpovídají, obohatí si slovní zásobu a rozmluví se. A to říkají i rodiče. Nebo se zklidní, dokážou se více soustředit.“* Výsledky ale spíše vidí rodiče. *„To tu mám chlapečka, který se fakt rozpovídal. Poté (rodiče pozorují⁴²), že se dokážou více soustředit, a ještě mají lepší výsledky ve škole.“* Zpovídaná také uvádí, že výsledky začínají být viditelné po přibližně půl roční práci s FIE.

Informant č. 2 uvedl, že u intaktních dětí pozoroval zrychlení a osamostatnění při přípravě do školy, plánování kroků, shrnutí poznatků a stanovení si cesty k cíli. *„Já mám akorát zkušenost, že zdravé děti, co byly ve škole, tak se jim zrychlila domácí*

⁴² Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

příprava do školy. Jedna maminka vždycky říkala, že se mohla zbláznit při přípravě dítěte do školy v 1. třídě. Než něco udělalo, nebo se zahledělo z okna, nebylo schopné nic dodělat... A jakmile jsme dělali tyhle instrumenty, tak dítě se začalo samostatně připravovat. Dokázalo si udělat plán. Děti se totiž naučí nejen popsat věci, shrnout si jejich poznatky, ale naučí se i plánovat, jak zvládnout určitou situaci a stanoví si kroky, jak se dostat k cíli.“ Také u intaktních dětí dotazovaná pozorovala zklidnění, které se promítlo i do školního prostředí. „U dalšího kluka se zase hodně zklidnilo chování. On byl hodně hyperaktivní. A opravdu se uklidnil a začal lépe pracovat. Mám tu jeden jeho pracovní list, kdy byl tak nervní, že tužkou protrhl papír a na konci hodiny kreslil jak výtvarník, lehounkým tahem. Takže se to přenáší do chování ve škole.“ Dále ještě zmiňuje hlubší přemýšlení a přesnost, kterou vyžadují žáci i po učitelích. Přesnost vyžaduje i sama tázaná ve svém životě. „A také více a hlouběji přemýšlí o věcech a poznacích. A hlavně FIE se zaměřuje hodně na přesnost. Od té doby, co dělám FIE, mám v manželství problém, že od každého slova očekávám přesný význam toho, jak zní. Například manžel mi řekne nějakou informaci a já to беру doslova a on mi vždycky potom říká, že to myslel obrazně. Ta přesnost je u těch dětí taky. A následně to ty děti vyžadují i po učitelích. Vždy se přihlásí a říkají: „No a přesně to myslíte takhle?“ Neustále se snaží ujišťovat.“ U dětí s Downovým syndromem vidí dotazovaná také velké pokroky, například zbystření. Často jsou tyto děti po aplikaci FIE integrovány do hlavního vzdělávacího proudu a dosahují zde velice dobrých výsledků. „Jde o to, že se s nimi pracuje systémem, který je přenosný do života. Takže jde o to, aby se děti naučily respektovat vlastnosti zvířat, lidí, zákonitosti, které fungují a podle toho si vyvozovat, jak se mají k tomu postavit. To znamená, že děti, které tím opravdu projdou, tak jsou chytřejší a jsou integrované. My tu máme cca polovinu dětí, které jsou integrované v běžné škole. Moje dcera vystudovala česko-anglické gymnázium, sice s asistentem, ale hraje i na piano. Holčička, která je v 7. třídě integrovaná, tak nikdo s ní nechce počítat, protože vyhrává všechny třídní matematické soutěže. Další dívka odchodila 9 let na běžné ZŠ, chlapec také a teď je na učilišti... Jsou strašně šikovné ty děti.“ V této souvislosti také zdůrazňuje, že je důležité, aby rodiče s dítětem důsledně a pravidelně pracovali i doma. „(...) je to opravdu ale tím (že jsou viditelné výsledky⁴³), že to

⁴³ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

mamince sepne a začne tímhle způsobem pracovat s dítětem důsledně. A i když se jde pomalu, ale důsledně.“

Informant č. 3 uvedl, že v soukromé praxi s dívkou s lehkým mentálním postižením a poruchou chování pozoroval u dívky zklidnění a schopnost si v některých situacích vytvářet souvislosti. *„U té holčičky došlo ke zklidnění, začala si vytvářet v některých situacích souvislosti.“* U dětí s PAS si tázaná pokroky už nevybavila. *„Určitě taky, ale už je to poměrně dávno, takže si nevzpomenu.“*

Informant č. 4 popsal, jaké pokroky vidí u dětí se SPU, které ho navštěvují na předmět speciálně pedagogické péče. Pracuje s nimi od září a již v prosinci byly pokroky dětí viditelné. Práce ale není tak pravidelná, protože je podstatné, aby byly přítomny obě děti. A to se ne vždy daří. Za tyto tři měsíce se děti naučily plánovat další kroky při práci a pracovat přesněji. Zatím se ještě nedostaly ale k přemostování. *„Jak jsem mluvila o těchto dvou dětech (děti se SPU na předmět speciálně pedagogické péče⁴⁴), to mám takové nejčerstvější, my pracujeme od začátku září, ale musím říct, že je to takové sporadické, protože jednou to dítě chybí, potom je zase něco. Takže pokud to dítě chybí, tak s nimi dělám opravdu věci zaměřené na SPU, nebo něco takového, co to dítě potřebuje, protože nemůžu jet s jedním a s druhým ne. To by nám u takhle malých dětí nefungovalo. Takže teď jsme měli minulý týden poslední schůzku před Vánoci, protože dneska zase chybí a tam jsem skutečně psala rodičům, že dokáží to a to a to... Já už to dneska vidím, my tu stránku děláme třeba potřetí, ale jim už jede ta ručička a už si dělají ty pomyslné čáry a už si to promýšlí a promýšlí další krok atd. Akorát jsme to ještě nezvládli přemostit, aby si tohle všechno uvědomily. Zatím se tohle naučily, už ví, jak mají pracovat...“*

Dle Informanta č. 5 byly pokroky pozorovatelné až po delším časovém úseku. Děti začaly pracovat více samostatně a s větší odvahou. Také začaly lépe rozpoznávat emoce a odstupňovat je. *„Pokrok byl vidět až v dlouhodobém horizontu, kdy někteří dokázali i pracovat samostatně a s větší odvahou. U emocí bylo pokrokem v rozpoznání emocí, ale také ve schopnosti ji odstupňovat.“*

⁴⁴ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

5.4.6 Nejčastěji využívané instrumenty

Všechny dotazované nejčastěji využívají či využívaly instrument Uspořádání bodů. Častou odpovědí též byl instrument Urči emoci a Orientace v prostoru.

Informant č. 1 v zapsaném spolku nejčastěji používá Uspořádání bodů. V základní škole podle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění užíval též instrumenty Uspořádání bodů a Orientaci v prostoru. „V zapsaném spolku⁴⁵ mám nejčastěji malé děti, takže jedeme od toho spojování bodů (Uspořádání bodů⁴⁶). A v práci jsem taky hodně užívala Spojování bodů (Uspořádání bodů⁴⁷) a Orientaci v prostoru.“ Tyto instrumenty si tázaná vybrala z důvodu jejich jednoduchosti. „Je to jednodušší, je to ten začátek. Když mám starší děti, teď například toho třináctiletého kluka, tak ten dělá Spojování bodů (Uspořádání bodů⁴⁸), ale už ten 2. stupeň, ten vyšší. A ve speciální škole se dělá to nejjednodušší, takže Basic.“

Informant č. 2 s malými dětmi nejčastěji využívá instrument Uspořádání bodů a Orientaci v prostoru. „S těmi úplně malými (využívám⁴⁹) Uspořádání bodů a Orientace v prostoru.“ Pro větší děti zařazuje instrumenty Porovnávání, Orientace v prostoru, Uspořádání bodů a Analytické myšlení. Ale největší zastoupení zde má instrument Urči emoci, se kterým začíná s dětmi s Downovým syndromem ve věku 6 až 7 let. „Porovnávání, Orientace v prostoru, Uspořádání bodů a Analytické myšlení. A moc a moc Emoce (instrument Urči emoci⁵⁰). Ale to s těmi úplně malými nejde, protože oni vám to prostě neřeknou. Děti s Downovým syndromem se samy v sobě ještě ani nevyznají. S těmi začínáme až od 6 až 7 let, když to dobře jde.“

⁴⁵ Z důvodu zachování anonymity byl název zapsaného spolku smazán.

⁴⁶ Autorkou doplněn přesný název instrumentu.

⁴⁷ Autorkou doplněn přesný název instrumentu.

⁴⁸ Autorkou doplněn přesný název instrumentu.

⁴⁹ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

⁵⁰ Autorkou doplněn přesný název instrumentu.

Informant č. 3 ve své praxi využíval instrumenty Uspořádání bodů (základní) a Porovnej a odhal absurditu. „Využívali jsme Spojování bodů (Uspořádání bodů⁵¹) a Absurdity (Porovnej a odhal absurditu⁵²).“

Mezi nejčastěji využívané instrumenty označil Informant č. 4 Uspořádání bodů, Orientaci v prostoru a Od jednotky ke skupině. Méně často využíval Analytické vnímání, Poznejte a určete a Urči emoci. Tento instrument ale s dětmi nedokončil celý. „Uspořádání bodů, Orientace v prostoru, Od jednotky ke skupině, někdy Analýzu syntézu (Analytické vnímání⁵³), občas jsme dělali Emoce (Urči emoci⁵⁴), ale neudělali jsme je celé. A potom Poznej a urči, myslím, že tak se ten instrument jmenuje.“

Informant č. 5 se nejčastěji věnoval se svými klienty instrumentům Uspořádání bodů a Urči emoci. Uspořádání bodů zařadila z důvodu rozvoje grafomotoriky a předmatematických představ u svých klientů. Instrument Urči emoci byl zvolen proto, že tato složka činila žákům potíže. „Nejčastěji jsem využívala instrument Uspořádání bodů a Urči emoci. Uspořádání bodů mi přijde dobré pro začátek práce s instrumenty. Brala jsem ho i jako dobré cvičení pro rozvíjení grafomotoriky či předmatematických představ. Urči emoci jsem si pak vybrala záměrně pro moje žáky, kteří měli právě v této oblasti obtíže.“

5.4.7 Výhody využívání FIE

Zde se odpovědi dotazovaných příliš neshodovaly. Jedinou výhodou, na které se shodly tři z nich, bylo přemostování prostřednictvím FIE do běžného života.

Informant č. 1 uvedl jako výhodu individuální přístup ke každému dítěti, který v zapsaném spolku nabízí. K tomu dodává, že v zapsaném spolku je na rozdíl od základních škol čas na to řádně si vše promyslet, učit se pracovat s chybou a naučit se přenášet souvislosti do života. „Výhodu vidím to, že tu mám jedno dítě a je na to klid a čas. A také že se děti naučí učit se a pracovat s tím instrumentem... Já nevím úplně, jak

⁵¹ Autorkou doplněn přesný název myšleného instrumentu.

⁵² Autorkou doplněn přesný název myšleného instrumentu.

⁵³ Autorkou doplněn přesný název myšleného instrumentu.

⁵⁴ Autorkou doplněn přesný název myšleného instrumentu.

bych to řekla. Ve škole je to rychle, rychle, rychle... A tady je instrument učí postupovat nějak, přemýšlet nad tím, učit se pracovat s chybou, že se nic neděje, když udělají chybu a můžou to udělat znovu. Rozmyslet si to, povídat si o tom, přenést nějakou souvislost do života... A na tohle na té základní škole není čas.“

Informant č. 2 vidí největší přednosti FIE v učení se sběru informací o věcech, které dítě obklopují. Také se děti prostřednictvím metody naučí přesnosti, soustředěnosti, disciplíně a zklidnění. Poslední dvě z výše uvedených považuje informant za velmi důležité. *„V tom, co jsem říkala, že ty děti se učí posbírat informace o věcech, které je obklopují. Zjistit, čím se ty věci vyznačují a co od nich očekávat a nějakým způsobem to využít v běžném životě, nebo ve vyučování. Také je hodně důležité, že se učí přesnosti, pořádně kreslit. My musíme extra učit grafomotoriku, aby si v tom neudělaly binec na těch instrumentech v těch obrázcích. Takže se učí disciplinovanosti, protože bez vnitřní disciplíny a zklidnění se nemůžou soustředit na ty věci, které se s nimi dělají. Takže bych řekla, že ta sebedisciplína a zklidnění je hrozně důležité.“*

Pro Informanta č. 3 je důležitou výhodou ukázání cesty, která vede ke správnému uchopení situace. Této cesty je dle jeho slov možné dosáhnout zprostředkováním toho, co klienti ještě nevědí. *„Že můžeme ukázat dětem nebo klientům cestu, jak uchopit nějakou novou situaci, kdy můžeme zprostředkovat to, co ještě nevědí. (...) Takže v tomhle směru si myslím.“*

Informant č. 4 vidí největší výhodu v sebeobohacení pro ni samotnou, neboť znalosti principů FIE představují dobrý diagnostický nástroj. Jako další výhodu považuje také systémovost této metody. *„Největší výhody jsou samozřejmě pro mě, protože pro mě je to obrovský diagnostický nástroj, jak už to dělám hodně let, tak už v tom mám systém a vidím, jak ty děti pracují, nepracují, byť vůbec nepracují s instrumentem. Ale už vidím, jak se k tomu staví, jestli si umí uspořádat, jestli je roztěkané, soustředěné, jestli si umí vytáhnout to základní... To je pro mě asi největší pro tu diagnostiku. A co se týče výhody, tak samozřejmě ty děti potřebují komplexní péči a pokud s ním budu dělat chvíli např. vyjmenovaná slova, chvíli násobilku, chvíli sluchový rozvoj atd., tak je to takové od něčeho k něčemu... Ale toto má systém a opravdu s každým dítětem přemostujeme jinak a natukneme něco jiného.“*

Informant č. 5 uvedl, že za největší výhodu považuje obecný rozvoj kognitivních funkcí, kam řadí rozvoj myšlení, učení, zlepšení motivace a sebedůvěry. Také jako výhodu zmiňuje naučení se schopnosti spolupráce a vyjadřování. *„Největší výhodu vidím v obecném rozvoji schopnosti myslet, rozvoji učení, zlepšení motivace a sebedůvěry. U nás bylo velkou výhodou, že se děti učily spolupracovat a vyjadřovat se.“*

5.4.8 Nevýhody využívání FIE

V této otázce překvapivě odpověděly dvě tázané, že FIE nemůže mít žádný limit. Každá měla k této odpovědi ale odlišné vysvětlení. Informant č. 2 argumentuje tím, že nemůže existovat limit FIE, neboť není definován strop výkonu. *„Ne, vůbec. Tam žádný limit nemůže být, nemůže existovat, protože není dán strop výkonu. Neustále se rozšiřuje to dno. Když se něco naučíte, tak na tom neustále stavíte dál a dál.“* Informant č. 3 uvádí, že limit nemůže být, protože závisí na tom, jak se lektorovi podaří zprostředkování a jak jej klient uchopí. *„Já si myslím, že ne (nemůže být žádný limit FIE⁵⁵). Že záleží na míře našeho zprostředkování a jak to uchopíme.“* Informant č. 2 k tomu ale následně dodává jako možný limit, že vlivem FIE si začnou klienti s Downovým syndromem uvědomovat to, že jsou společností odmítáni. *„Jediné, co bych možná označila za nevýhodu... Nebo ono se tomu nedá říkat nevýhoda... Děti s Downovým syndromem začnou vnímat, že nejsou tak hloupé a začnou zároveň i cítit, že je společnost svým způsobem odmítá.“*

Pro Informanta č. 1 je hlavní nevýhodou to, že s metodou chce málokdo pracovat. *„Nevýhoda je, že to nikdo nechce používat, to vidím jako hlavní nevýhodu.“* Možným důvodem, proč se učitelé FIE nevěnují, je možná podle něho velikost skupiny pro práci s touto metodou. Efektivnější je totiž pracovat s malou skupinkou dětí a na to ve škole není dostatek času. *„Další nevýhoda je, že člověk musí pracovat s méně dětmi ve skupině, protože pracovat s metodou s celou třídou si nedovedu představit. S 20 až 30 dětmi si myslím, že pak už to ani nejde. A proto se toho asi ti učitelé bojí, že na to není čas.“* Jako další možný důvod by mohla být považována nelibost instrumentů, které jsou pro některé učitele málo barevné. Následně ale dotazovaná vysvětluje slovy paní docentky Pokorné, že velká barevnost by odpoutávala akorát pozornost. *„A ještě mi*

⁵⁵ Doplněno autorkou pro lepší pochopitelnost věty.

přijde zajímavé, že některým učitelkám se nelíbí ty instrumenty, že jsou málo barevné. Ale přitom paní docentka Pokorná, která nás školila, naopak říkala, že nesmí být moc barevné, že barva odpoutává pozornost. Ale děti to i tak baví...“

Za limit FIE označuje Informant č. 4 nepravidelnost práce s metodou, která vede k neustálému vracení se k již překonanému. *„Nevýhoda určitě je to, že když se nepracuje pravidelně a dostatečně často, tak se neustále musíme vracet. To je jedna věc.“* Též vidí jako velice nevýhodné, že ne každý lektor dokáže FIE využít v plném rozsahu, například v otázkách diagnostiky. *„Vidím na lidech, kteří jedou čistě jen Feuersteina a nemají ten přesah do dalších jiných disciplín nebo do diagnostiky nebo do pracovních listů, tak v podstatě si myslím, že z toho nevytěží všechno, co by měli a co by mohli.“* A v neposlední řadě je při využívání FIE velice složité správné nastavení skupiny. *„Já sama jsem se jednou zúčastnila kurzu, kdy nemám Sylogismy (tento instrument je součástí FIE III⁵⁶), ráda bych si je udělala, ale hlavně z časových důvodů jsem nechtěla jet do Prahy na 14 dní, ale i z finančních důvodů. Tak jsem se někde zúčastnila jen jako klient, ne že bych ho mohla učit, ale jen jsem si to projela. Ale úplně to nedopadlo, protože asi lektorka úplně neutáhla tu skupinu a každý jsme byli na jiné úrovni. Asi to taky trochu záleží na tom, jaké má kdo zkušenosti, myslím z těch klientů, z těch dětí, do čeho se můžete opřít. Někdy je to prostě složité. A ještě limity jsou tam, jak nastavit tu skupinu, což se ne vždy podaří.“*

Dle Informanta č. 5 je velká nevýhoda FIE poměrně vysoká cena kurzů, která může být hlavním důvodem malého zájmu o vyškolení. *„Metoda není úplně cenově dostupná pro každého učitele. Měla jsem štěstí, že jsem měla jeden kurz hrazený a druhý zčásti. Věřím, že to může hrát také velkou roli v rozhodování.“* Také vidí jako limit nutnost neustálého doplňování a obnovování certifikátů, jež vždy platí omezený čas. Zároveň ale chápe důvody pro tento krok. *„Další negativním bodem pro mě je nutnost neustálého doplňování a obnovování certifikátů, které jsou platné vždy po určitou dobu, byť naprosto chápu důvody.“*

⁵⁶ Doplněno autorkou název myšleného kurzu pro lepší pochopitelnost.

5.4.9 Přesah FIE do běžného vyučování

Některé dotazované se vyjádřily k přesahu FIE do běžného vyučování. Informant č. 1 vypověděl, že si není jistý tím, že by děti aplikovaly naučené poznatky z FIE, např. práci s chybou, do běžného vyučování. Sám na základní škole v hlavním vzdělávacím proudu ale neučí a ani nemá žádné informace k této problematice od rodičů. *„Já si to nedovedu představit, jak na té základní škole neučím, tak nevím. To bych musela spolupracovat s učitelem. Ani rodiče mi to neřeknou, takže tady vůbec nemám zpětnou vazbu.“*

Informant č. 2 má zkušenost u intaktních dětí se zrychlením školní přípravy, zklidněním chování, které se následně přeneslo i do školního prostředí a vyžadování přesnosti po učitelích. *„Já mám akorát zkušenost, že zdravé děti, co byly ve škole, tak se jim zrychlila domácí příprava do školy. (...) U dalšího kluka se zase hodně zklidnilo chování. On byl hodně hyperaktivní. A opravdu se uklidnil a začal lépe pracovat. Mám tu jeden jeho pracovní list, kdy byl tak nervní, že tužkou protrhl papír a na konci hodiny kreslí jak výtvarník, lehounkým tahem. Takže se to přenáší do chování ve škole. A také více a hlouběji přemýšlí o věcech a poznatcích. A hlavně FIE se zaměřuje hodně na přesnost. (...) Ta přesnost je u těch dětí taky a následně to ty děti vyžadují i po učitelích. Vždy se přihlásí a říkají: „No a přesně to myslíte takhle?“ Neustále se snaží ujišťovat.“*

5.5 Shrnutí výsledků

Cílem výzkumného šetření bylo na základně analýzy rozhovorů provedených se speciálními pedagogy z Jihočeského kraje, kteří využívají nebo v minulosti využívali FIE, odpovědět na položené výzkumné otázky:

VO1: Co přimělo oslovené speciální pedagogy k tomu, aby se začali zajímat o Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování?

Všechny oslovené speciální pedagožky pracují či v minulosti pracovaly s klienty s mentálním postižením. Prostřednictvím právě této klientely navázaly spolupráci s Informantem č. 2 z obecně prospěšné společnosti, který ve své praxi FIE využívá.

Pro Informanta č. 2, vedoucího obecně prospěšné společnosti, byla důvodem ke zjišťování více informací o FIE pomoc své dceři s Downovým syndromem. V místě jejich bydliště totiž byl nedostatek odborníků, kteří by jim dokázali pomoci. Opakujícím

se důvodem k vyškolení ostatních dotazovaných bylo vlastní seberozvinutí a obohacení, zajímavost metody a využití metody při práci s klienty s postižením.

VO2: Jakou mají oslovení speciální pedagogové zkušenost s Feuersteinovou metodou instrumentálního obohacování?

V současné době je FIE využíváno pouze třemi tázanými. Zbylé dvě by se k jejímu využívání ale chtěly v budoucnu vrátit.

Častou klientelou, u které informanti FIE využívají či v minulosti využívali, byli klienti s mentálním postižením a PAS. Nejčastěji šlo o děti mladšího školního věku. Též jsou častou klientelou intaktní žáci s určitými problémy (SPU apod.).

Tři dotazované využívají či využívaly FIE mimoškolně (zapsaný spolek, obecně prospěšná společnost, kroužek v Autis centru, Mateřské centrum). Tři dotazované FIE využívaly či využívají i v rámci vzdělávání. Ve dvou případech se jednalo o základní školu zřízenou podle § 16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění pro děti s mentálním postižením. Jedna z tázaných zařazuje FIE i v rámci předmětu speciálně pedagogické péče v hlavním vzdělávacím proudu. Tři z nich uvedly, že lekce mají zpoplatněné.

Všechny oslovené mají též zkušenost se skupinovým i individuálním využíváním FIE. Také shodně uvádějí, že FIE využívají cíleně a systematicky. Často s klienty pracují či pracovaly 1x týdně, zvláště pokud šlo o kroužek. Dlouhodobost využívání se u každé z dotazovaných liší.

Důvody, proč klienti ukončují navštěvování kurzů, by mohly podle výpovědi informantů být druhořadost této metody pro rodiče, časová vytíženost a problematické dojíždění a parkování. Důvodem pro ukončení využívání FIE podle tázaných byla shodně absence času, ke které se u jedné z oslovených přidalo i přehlcení metodou.

Pro dotazované bylo obtížné odpovědět na otázku, pro který druh SVP se jim FIE nejvíce osvědčila. Bylo uvedeno, že rozhodující je druh instrumentu, individualita dětí a také omezená zkušenost (využití pouze u jednoho druhu SVP). U dětí s Downovým syndromem bylo efektivnější využívání FIE u dětí v integraci.

Za nejčastěji využívaný instrument všechny oslovené shodně považovaly Uspořádání bodů. Také hojně využívají Orientaci v prostoru a Urči emoci.

Častým viditelným pokrokem bylo uvedeno zklidnění klientů, samostatnější práce a rozvoj schopnosti plánování. Viditelnost výsledků se lišila podle klientely.

Většina tázaných se shodla pouze na jedné výhodě, kterou byla schopnost přemostění do běžného života. Za další výhody byly považovány individuálnost, schopnost naučit se učit, práce s chybou, přesnost, disciplína, soustředěnost, zklidnění, rozvoj dítěte, učení, motivace, sebedůvěra a zlepšení vyjadřování. Jedna z oslovených uvedla, že největší benefit má FIE pro ni, neboť se principy této metody pro ni staly diagnostickým nástrojem.

Za nevýhody FIE byl uveden nezáměr o metodu, práce v malých skupinách, nedostatek času, neoslovení vizuální stránkou instrumentů, uvědomění si odmítání klientů společností, nepravidelnost, nevytěžení maximálního potenciálu metody lektory, cenová nedostupnost a neustálé obnovování a doplňování certifikátů. Pro dvě z oslovených nemůže mít FIE žádné nevýhody, protože není dán strop výkonu a záleží na míře zprostředkování.

VO3: Jak hodnotí speciální pedagogové proces školení Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování?

Ze školení byly všechny dotazované nadšené. Ve všech případech se školení skládalo z teoretické a praktické části, kdy si vyzkoušely práci se všemi instrumenty, který daný stupeň FIE nabízí. Také shodně uváděly, že školení bylo čtrnáctidenní. Důležitým faktorem je z jejich pohledu osobnost školitele.

Jedna z oslovených porovnávala průběh vyškolení pod paní docentkou Pokornou a pod jiným školitelem. Dle jejích slov školení pod paní docentkou Pokornou bylo více praktické a plné emocí, načež pod vedením jiného lektora šlo spíše o výklad teorie. S využitím v praxi si musela ale následně poradit sama. Také se na každém kurzu setkávala s „pohrdáním“ odborníků směrem k rodičům dítěte s postižením, které ale paní docentka Pokorná vždy dokázala velice efektivně vyřešit.

6 DISKUSE

Cílem této práce bylo zjistit, z jakého důvodu se začali oslovení speciální pedagogové zajímat o FIE, jakou zkušenost s metodou mají a jak hodnotí proces školení v FIE.

Z výzkumu vyplynulo, že oslovení speciální pedagogové se začali o metodu zajímat na základě navázání spolupráce s obecně prospěšnou společností pro klienty s Downovým syndromem, která využívá koncept profesora Reuvena Feuersteina. Dle vedoucí této společnosti, se kterou byl veden jeden z rozhovorů, jsou u její klientely viditelné obrovské pokroky. Díky těmto pokrokům se následně daří klienty plně integrovat do společnosti.

Zahraníční výzkum vedený blízkým spolupracovníkem Reuvena Feuersteina Kozulinem zkoumal efektivitu FIE Basic mimo jiné i na dětech s Downovým syndromem. Tento výzkum následně prokázal, že účinnost intervence prostřednictvím FIE Basic spíše závisí na individuálním potenciálu dítěte a kvalitě zprostředkování učitelem (Kozulin, 2010).

FIE je či v minulosti byla využívána informanty převážně u dětí s mentálním postižením a PAS ve speciálním školství. Někteří informanti mají zkušenost s FIE ale i u dětí intaktních s určitými obtížemi (např. SPU). I věk klientů byl velice různorodý, což ukazuje na univerzálnost metody. Toto potvrzuje i článek Frombergerové a Pokorné, který porovnává různé výzkumy, jež se zaměřují na efektivnost FIE v různých prostředích. Ve školství se ukázala dle tohoto článku FIE vhodná např. pro žáky s ADHD či SPU, ale i pro rozvoj učitelů. Ve zdravotnictví bylo přínosné zařazení FIE u pacientů po úrazech a postižení mozku. V sociální oblasti se jeví jako žádoucí pracovat s FIE se seniory, kteří si prostřednictvím této metody udržují úroveň kognitivních funkcí. Též se dá FIE efektivně aplikovat jako intervence pro osoby ve výkonu trestu (Frombergerová, 2022).

Jak je uvedeno výše, aplikace FIE se jeví jako žádoucí i u seniorů. Pilotní zahraniční studie ukázala, že zařazení FIE je účinné i u seniorů s mírnou kognitivní poruchou. Výzkum prokázal, že percepční funkce se u klientů jednak zlepšily, ale také se udržely na zlepšené úrovni v delším časovém intervalu. Výzkum měl ale i další benefity. Klienti našli nový význam života a velkou motivaci k učení. Zároveň si vytvořili nová přátelství, která zůstala i po ukončení výzkumu (Ostrei, 2021).

FIE bylo informanty vždy využíváno cíleně a systematicky nejčastěji 1krát týdně. Délka využívání byla velmi odlišná – v řádu měsíců, ale i v řádu několika let. Feuersteinem je doporučováno FIE zařazovat pravidelně 3 až 5krát týdně po dobu dvou let (Hajd-Mousová, 2004). Tomuto ideálu se nejvíce přibližuje Informant č. 2, který v obecně prospěšné společnosti pro děti s Downovým syndromem poskytuje školení v FIE i pro rodiče, kteří s dětmi následně mohou pracovat touto metodou denně.

Informanti v souvislosti s FIE považují za limit mimo jiné práci v malých skupinkách, absenci času a nepravidelnost lekcí. Málková ve svém výzkumu shledává tři základní problematické aspekty FIE. Řadí sem „*charakter diagnostických nástrojů a způsob práce s nimi; dovednost lektorů IO (instrumentálního obohacování⁵⁷) naplňovat všechny předpoklady pro rozvoj potenciality učít se, zejména realizovat zkušenosti zprostředkovaného učení; obtíže s implementací programu (především jde o finanční a časovou náročnost)*“. (Pedagogika, 2022, s. 231). Poslední z aspektů je souhlasný s výsledkem tohoto výzkumu.

S uvedenými problematickými aspekty souhlasí prakticky všechny studie, které byly dosud k tomuto tématu publikovány. Jedna z nejrozsáhlejších evaluačních studií FIE uskutečněná ve Velké Británii v roce 1991 razantně zkritizovala organizační a finanční náročnost FIE při zařazení do zvoleného edukativního kontextu. Následně na tuto studii byl autory výzkumu sestaven nový program s názvem The Sommeset Thinking Skills Course (Blagg, Ballinger, Gardner, 1998). Tento program měl být z finanční a organizační náročnosti více vyhovující. Zároveň se měl primárně zaměřovat na anglické školství, neboť FIE je vyvinuto převážně na izraelské populaci (Pedagogika, 2022).

Jako další označenou nevýhodou byl nezáměr o metodu mezi učiteli. V této otázce by mohla pomoci nezisková organizace Charlie Karlín, z. ú. Posláním této organizace je prostřednictvím různých projektů šířit povědomí o FIE mezi veřejností, učiteli či různými organizacemi. Pomáhá i s implementací FIE do škol a následně školám poskytuje počáteční podporu. Též pořádá samotné kurzy FIE pro klienty. Jedním z jejich prvních projektů byl projekt Šance na změnu. Tento projekt se zaměřil se školy, které navštěvují žáci převážně ze sociálně vyloučených lokalit. Učitele zapojených škol

⁵⁷ Vysvětlení zkratky

organizace Charlie Karlín proškolila, následně metodicky podporovala a nabízela i možnost supervize. Projekt si kladl za cíl připravit učitele tak, aby mohli využít u každého dítěte jeho maximální potenciál a každý mohl zažít úspěch. Tento cíl je organizací vnímán jako velmi důležitý vzhledem k cílové skupině. Kromě škol s převážně romskou populací měla zájem se do projektu zapojit i MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a Jedličkův ústav, kde zařazení FIE shledalo velmi pozitivní hodnocení jak u učitelů, tak i u žáků (Integrace a inkluze ve školní praxi, 2018). Projekt Šance na změnu probíhal od února 2017 do konce prosince 2019. V letošním roce probíhá nový projekt s názvem Journey to Home: Projekt pro dětské domovy. Úkolem projektu je snaha implementovat FIE do dětských domovů. Tento projekt si dává za cíl vytvořit prostor pro osobní rozvoj a lepší přípravu dětí do běžného života (Charlie Karlín, z. ú., 2023).

Jeden z informantů viděl jako limitující nutnost neustálého obnovování a doplňování certifikátů, přestože podstatu tohoto kroku chápe. V současné době je Feuersteinovým institutem v Izraeli vydávaný pro absolventy kurzu Certifikát zprostředkovatele Feuersteinova instrumentálního obohacování. Jeho platnost je po dobu 4 let. Je zde ale možnost platnost tohoto certifikátu prodloužit na neomezeně dlouhou dobu prostřednictvím CPD seminářů. Absolvování těchto seminářů vede k možnosti získat certifikát s trvalou platností. CPD semináře podléhají akreditaci MŠMT v systému DVPP. Zájemci si prostřednictvím těchto seminářů prohloubí své dosavadní jak teoretické, tak i praktické znalosti. Seminářů se mohou zúčastnit pouze absolventi alespoň jedné úrovně kurzu FIE (Katedra psychologie PedF UK).

Výzkum ukázal, že všichni informanti byli ze školení Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování nadšeni. Shodně uváděli, že se vždy jednalo o čtrnáctidenní několikahodinové kurzy. Pro dva informanty byl toto ale i důvod k neabsolvování další úrovně FIE. Nyní již Katedra psychologie Univerzity Karlovy v Praze nepořádá kurzy čtrnáct dní nepřetržitě, nýbrž je dělí do několikadenních bloků. Mezi bloky je většinou několikátýdenní pauza. Celkově kurz obsahuje 80 výukových hodin, což odpovídá devíti vyučovacími dnům. Výjimku z nyní nabízených kurzů tvoří pouze FIE Basic II. Ten jako jediný nebude pořádán blokově, nýbrž devět dní v kuse (Katedra psychologie PedF UK).

Informanti byli vyškoleni pouze na dvou místech – v Praze a v Českých Budějovicích. V současné době je škála školících míst již poměrně rozsáhlá. Kromě Prahy a Českých Budějovic je možné se podrobit školení pod záštitou jedné ze školících organizací ATC mimo jiné i v Brně, Olomouci, Kroměříži, a dokonce i v Bratislavě (ATC metod pro osobní rozvoj).

7 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá využitím Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování školními speciálními pedagogy, kteří působí na území Jihočeského kraje.

Cílem diplomové práce bylo zjistit prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, jakým způsobem oslovení speciální pedagogové Jihočeského kraje využívají Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování a tím odpovědět na položené výzkumné otázky. Výzkumné otázky byly rozdělené do tří okruhu týkajících se motivace k vyškolení v FIE, samotného procesu školení a využití FIE v praxi.

Z výzkumu vyplynulo, že informanti se o existenci FIE dozvěděli prostřednictvím navázání kontaktu s obecně prospěšnou společností, která pracuje s klienty s Downovým syndromem právě podle konceptu FIE. Motivací k vyškolení v FIE bylo seberozvinutí a obohacení informantů, zajímavost metody a její využití při práci s klienty s postižením. Pro jednoho z informantů bylo hlavní motivací pomoc své dceři s Downovým syndromem.

Výzkum též ukázal, že všichni oslovení informanti mají zkušenost s využitím FIE u klientů s mentálním postižením a PAS. Oslovení informanti využívají či využívali metodu jak v rámci vzdělávacího procesu, tak i mimoškolně. Také všichni oslovení informanti si vyzkoušeli využívání FIE individuálně i ve skupině. Nejčastěji bylo FIE informanty zařazováno 1krát týdně. Dlouhodobost využívání se u jednotlivých informantů lišila. Jako častý důvod ukončení navštěvování kurzů FIE ze strany klientů může být druhořadost metody pro rodiče, časová vytíženost a problematické dojíždění. Informanti často ukončili pořádání kurzů FIE z časových důvodů. Na základě výpovědí se nepodařilo najít odpověď na otázku, pro jaký druh SVP se metoda osvědčila nejvíce. Jako nejvyužívanější instrument byl označen instrument Uspořádání bodů, dále také Orientace v prostoru a Urči emoci. Téměř všechny dotazované hodnotí jako výhodu FIE schopnost přemostění do běžného života. Za potencionální nevýhody je považován např. nezáměr o metodu, práce v malých skupinkách, nepravidelnost využívání, cenová nedostupnost a další. V současné době s metodou pracují pouze tři informanti, zbylí dva by se ale k její aplikaci chtěli vrátit.

Z procesu školení byly všechny dotazované nadšené. Shodně vypověděly, že důležitým faktorem pro ně byla osobnost školitele. Jedna z oslovených porovnávala školení od paní docentky Věry Pokorné a školení od jiného školitele. Zhodnotila, že školení s paní docentkou Pokornou bylo více praktické a lépe ji připravilo na samotnou praxi s metodou.

V teoretické části je první kapitola věnována Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování, životu Reuvena Feuersteina a teoretickým východiskům pro vytvoření FIE. Ve druhé kapitole je přiblížena profese speciálního pedagoga a náplň jeho práce v ŠPZ a ŠPP. Třetí a poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou zde nastíněna vybraná podpůrná opatření a možnosti výchovy a vzdělávání osob s jednotlivými typy postižení.

Diplomová práce může sloužit k motivaci dalších speciálních pedagogů k vyškolení v FIE. Bezpochyby jde totiž o zajímavou metodu, která se osloveným speciálním pedagogům osvědčila.

Na základě analýzy příslušné literatury a mého zkoumání Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování jsem dospěla k přesvědčení, že se jedná o velice zajímavou metodu, která své uplatnění jistě najde mimo jiné i u speciálních pedagogů napříč různými pracovišti. Líbí se mi univerzálnost metody, neboť jak dokazuje řada tuzemských i zahraničních výzkumů, její aplikace přináší užitek různým věkovým kategoriím i různým druhům SVP či jiným znevýhodněním. Zajímavá mi také přijde práce s chybou, kterou koncept FIE zařazuje.

Vzhledem k časové náročnosti a efektivnější práci v menších skupinách si bohužel ale nedokážu představit zařazování FIE v rámci běžného vzdělávacího procesu. Jako efektivnější se mi jeví aplikace FIE spíše formou kroužku. Také mi přijdou limitující ceny kurzů a jejich nestálé doplňování, které je též zpoplatněné. Nicméně, pokud se budu profesně pohybovat na pozici, která umožní zařazování FIE, ráda se o metodě dozvím více v rámci školení.

8 BIBLIOGRAFIE

ATC metod pro osobní rozvoj [online]. [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://a-t-c.cz/>

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2012. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jarmila PIPEKOVÁ, Jan VIKTORIN a Marie VÍTKOVÁ, 2019. Extension of the School Counseling Center with the Position of School Special Educator and School Psychologist. *Online Journal of Primary and Preschool Education* [online]. **3**(1), 1-8 [cit. 2023-01-29]. ISSN 2533-7106. Dostupné z: doi:10.21062/ujep/326.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/1

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

Cogito [online], 2022. České Budějovice [cit. 2022-11-07]. Dostupné z: <https://cogito-centrum.cz/>

CORNEA, G. a O. TODOR, 2019. THE INFLUENCE OF THE FEUERSTEIN METHOD IN THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII: Social Sciences. Law* [online]. **12**(2), 223-228 [cit. 2022-10-31]. ISSN 20667701. Dostupné z: doi:10.31926/but.ssl.2019.12.61.2.5

FROMBERGEROVÁ, Anna a Veronika POKORNÁ, 2022. FEUERSTEINOVA METODA INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACOVÁNÍ A JEJÍ VYUŽITÍ V PRAXI. *E-psychologie* [online]. **16**(1), 71-85 [cit. 2022-10-31]. ISSN 18028853. Dostupné z: doi:10.29364/epsy.436

HAJD-MOUSSOVÁ, Zuzana, ed., 2004. *Intervence: Pedagogicko-psychologické poradenství III*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-3977-9.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.

Charlie Karlín, z. ú.: *Cesta domů: Projekt pro dětské domovy* [online], 2023. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <http://charliekarlin.cz/journey-to-home-projekt-pro-detske-domovy/>

Integrace a inkluze ve školní praxi: speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů, 2018. Praha: Forum. ISSN 2336-1212.

JANKOVSKÝ, Jiří, 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-725-4730-5.

Katedra psychologie PedF UK [online]. [cit. 2022-11-07]. Dostupné z: <https://kps.pedf.cuni.cz/katedra-psychologie/skolici-centrum-a-atc-feuersteinovy-metody/>

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOZEL, Roman, 2006. *Moderní marketingový výzkum: nové trendy, kvantitativní a kvalitativní metody a techniky, průběh a organizace, aplikace v praxi, přínosy a možnosti*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 80-247-0966-X.

KOZULIN, Alex, ed., 2010. Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment—Basic program. *Research in Developmental Disabilities*. 551-559. Dostupné z: doi:10.1016

KUCHARSKÁ, Anna, 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

LEBEER, Jo, ed., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.

MÁLKOVÁ, Gabriela, 2009. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-585-1.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

OSTREI, Uty, Dikla EFRATI-CHOMSKY, Ariela ZUR, Yael ROBES-ALKALAY, Ayala NAVE, Boris PUNCHIK a Yan PRESS, 2021. The Effect of the Feuerstein Project on the Cognitive and Functional State of Community-Dwelling Individuals Aged 65 Years and Older with Mild Cognitive Impairment: A Pilot Study. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders Extra* [online]. **10**(3), 135-142 [cit. 2023-04-11]. ISSN 1664-5464. Dostupné z: doi:10.1159/000509892

PALOUNKOVÁ, Zuzana, Hana JOKLÍKOVÁ, Anna KAISEROVÁ, Markéta KOŠŤÁKOVÁ, Kateřina LINDOVÁ a Jana TOČÍKOVÁ, 2017. Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání. *ACC Journal* [online]. **23**(3), 59-69 [cit. 2023-02-01]. ISSN 18039782. Dostupné z: doi:10.15240/tul/004/2017-3-005

Pedagogika [online], 2022. [cit. 2023-02-01]. ISSN 00313815.

POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ, 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

SLOWÍK, Josef a Pavel ZIKL, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8546-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, Milan, 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ, 2020. *Znevýhodněný žák: Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1451-1.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění: o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. In: *Zákony pro lidi*. 10/2016. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?citace=1#prilohy>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. v platném znění: Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005. In: *Zákony pro lidi*. 20/2005. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72?citace=1>

Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi*. 190/2004. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?citace=1>

Zákon č. 563/2004 Sb. v platném znění: o pedagogických pracovnících - znění od 12.01.2016, 2016. In: *Sbírka zákonů*. Česko, 563/2004. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?citace=1>

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK, 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

9 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Seznam hlavních otázek k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha č. 2 – Ukázka části tabulky kategorií s kódy

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

10 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Logo metody na titulní straně jednoho z instrumentů	17
Obrázek 2 Přehled jednotlivých instrumentů podle jejich náročnosti.....	18
Obrázek 3 Ukázka instrumentu Uspořádání teček, strana 1.	19
Obrázek 4 Ukázka instrumentu Porovnávání	20
Obrázek 5 Ukázka instrumentu Orientace v prostoru I	20
Obrázek 6 Ukázka instrumentu Analytické vnímání	21
Obrázek 7 Ukázka instrumentu Ilustrace	21
Obrázek 8 Ukázka instrumentu Rodinné vztahy.....	22

11 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AAK – augmentativní a alternativní komunikace

ATC – akreditované tréninkové centrum

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

FIE – Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (z anglického Feuerstein's Instrumental Enrichment)

IVP – individuální vzdělávací plán

LPAD - The Learning Propensity Assessment Device (diagnostická baterie)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

PAS – poruchy autistického spektra

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ZP – zdravotní postižení

12 PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Seznam hlavních otázek k polostrukturovanému rozhovoru

Motivace k vyškolení v FIE:

- Jak jste se o metodě instrumentálního obohacování dozvěděl/a?
- Proč jste se rozhodl/a vyškolit v metodě instrumentálního obohacování?

Vyškolení v FIE:

- Kdy a kde jste byl/a vyškolen v metodě instrumentálního obohacování?
- Jak vyškolení probíhalo?
- Jak jste byl/a s vyškolením spokojena?
- Bylo z Vašeho pohledu vyškolení dostačující?
- Hradil/a jste si vyškolení sám/sama?
- Jaký nejvyšší stupeň jste absolvoval/a?
- Proč jste se rozhodl/a absolvovat/neabsolvovat vyšší stupeň?
- Plánujete do budoucna se vyškolit v dalším stupni metody? Proč ano x ne?

Využívání FIE v praxi:

- Jak často a při jakých příležitostech metodu využíváte?
- Využíváte metodu v dlouhodobých intervalech nebo spíše náhodně a proč?
- U jakých klientů se Vám metoda nejvíce osvědčila (druh SPV, věk) a proč?
- Jaký instrument nejčastěji využíváte a z jakého důvodu?
- V čem pozorujete pokroky u klientů při využívání metody?
- V čem vidíte největší výhody metody?
- V čem naopak vidíte její limity?

Příloha č. 2

Ukázka části tabulky kategorií s kódy

Barevná agenda:

- Zelená barva – informace o informantech
- Modrá barva – motivace k vyškolení v FIE
- Žlutá barva – proces školení v FIE
- Fialová barva – zkušenosti s FIE

	Informantka č. 1 (zapsaný spolek)	Informantka č. 2 (obecně prospěšná společnost)	Informantka č. 3 (SPC)	Informantka č. 4 (školní speciální pedagog)	Informantka č. 5 (speciální pedagog- učitel)
Profese speciálního pedagoga	speciální pedagog-učitel, speciální pedagog v zapsaném spolku	Speciální pedagog a ředitelka obecně prospěšné společnosti	Speciální pedagog v SPC	Školní speciální pedagog	Speciální pedagog-učitel
Místo působení	zapsaný spolek, základní škola pro žáky s MP	Obecně prospěšná společnost, učitelka hudby	SPC	ZŠ dříve SPC	ZŠ pro žáky s mentálním postižením
Místo využívání FIE	Zapsaný spolek, dříve ZŠ pro žáky s MP	Obecně prospěšná společnost	Kroužek v Autis centru, soukromá praxe pro známé	Dříve vedení seminářů - Nyní – předmět speciálně pedagogické péče (SPU)	Řečová výchova ve škole pro žáky s MP
Klienti pro FIE	Dříve žáci se STMP, PAS, DS, nyní intaktní děti s určitými problémy	Klienti s DS	Mentální postižení, PAS	Nyní - žáci hlavního vzdělávacího proudu	Žáci se STMP
Věkové rozmezí	7-25 let	děti předškolního věku nejčastěji, raný školní věk, mladší dospělost (20-25 let),		Nejčastěji 1. stupeň	1. Stupeň ZŠ
Dozvěděni se o FIE	Obecně prospěšná společnost	Čekárna u zubaře, časopis, článek o prof. Feuersteinovi, zjištění více informací,	Vedoucí o.p.s.	Obecně prospěšná společnost, bývalé zaměstnání (SPC)	Maminka žáka s DS, žák v péči o.p.s. využívající FIE
Důvod vyškolení	Práce s dětmi s postižením, pomoc dětem s postižením	Dcera s DS, zoufalství, absence odborníků v ČB	Vlastní obohacení, využití metody v praxi s klienty	Zaujetí metodou, potřeba sebezavinutí, speciální pedagogika v začátcích, největší ovlivnění lektorky	Přání maminky žáka, zajímavost metody
Místo vyškolení	České Budějovice, zapsaný spolek	Praha (2x), doc. Pokorná České Budějovice (1x)	Praha, Cogito, doc. Pokorná, 2X České Budějovice	České Budějovice (2x), Praha, doc. Pokorná	COGITO České Budějovice
Čas vyškolení	Dvoutýdenní školení, celodenní, 1.kurz před 13 lety, doc. Pokorná, 2. kurz 2020	2005 (1.), čtrnáctidenní kurzy	Léto 2014 (FIE standard) – doc. Pokorná 2015 – FIE basic	Přesné nevybavení, FIE 1 cca 15-16 let, FIE basic stejný rok, FEI 2. 2-3 roky poté	2016, 2017, několikadenní kurzy
Charakteristika skupiny klientů	Věkově smíšená skupina, věkové rozmezí ve třídě (8-12 let), důležitost mentální úrovně	Individuální práce; věková různorodost – nejčastěji předškolní děti, klienti z Budějovicka, Jižní Čechy, Brno,	Autis centrum – skupinová práce, 8leté děti individuální práce – dívka s LMP, poruchy chování	Nyní – předmět speciálně pedagogické péče (SPU, 2 klienti)	Věkově smíšená třída
Cílené x nahodilé využívání FIE	Cílené využívání, v intervalech	Systematická práce, nedostatečnost navštěvování pouze o.p.s., důležitá znalost FIE rodiči,	Dlouhodobé působení, systematická práce	Systém, Klienti kurzu - dlouhodobé využívání, 2 roky, děti na SPP – dlouhodobé využívání,	cílené
Délka využívání FIE u klientů	Různorodost, půlroční příprava pro nástup do ZŠ, pětiletá docházka	Dlouhodobá práce, od dvou let, do nástupu do ZŠ, dojíždění i s AP	Autis centrum- 1 rok	Kurz – cca 2 roky	Dlouhodobé využívání v blocích
Důvod ukončení FIE	Klienti: problém s dojížděním, druhořadost FIE, problematické parkování, časové vytížení rodiny	Klienti: Nástup do ZŠ – absence času, dopolední lekce	Respondentka: Absence času SPC – hodně klientů, málo pracovníků, administrativa, nebránění se využívání FIE do budoucna	Respondentka: Přesycení, absence času	

Některé informace, které by mohly vést ke zjištění totožnosti informantů, byly začerněny.

Příloha č. 3

Informovaný souhlas

Dobrý den, jmenuji se Veronika Beranová, jsem studentkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích magisterského oboru Speciální pedagogika. V rámci své diplomové práce dělám výzkum na téma Využití Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování speciálními pedagogy Jihočeského kraje. Cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem oslovení speciální pedagogové tuto metodu využívají, jaký měli motiv k vyškolení a jak hodnotí proces školení v této metodě.

Výzkum se bude realizovat formou nahrávaného rozhovoru a bude pořízen přepis. Všechny informace, které poskytnete, budou zpracovány anonymně. V případě potřeby můžete odstoupit, rozhovor zastavit, nebo v případě nejasností se doptat.

Můžeme pokračovat?