Čeština doma & ve světě [nová]

1 2016

Nová čeština doma a ve světě
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
1/2016

Redakce:
Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.
Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová
Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,
Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova
Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,
Mgr. Zorica Stojanovičová, Mgr. Evgenia Ulyankina

Adresa redakce:
Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK
nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1
Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: ncds@ff.cuni.cz

Objednávky vyřizuje:
Vydavatelství Filozofické fakulty UK,
nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta (www.sazba.cz)
Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart (www.pavelmervart.cz)

© Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016
ISSN 1805–367X

Obsah

Úvodní slovo 9

Recenze
Petra Stankovska
Bozděchová, I. (2015): *Korespondence v češtině: příručka pro cizince* 12

Josef Šimandl
Šmejkalová, M. (2015): *Praporu věren i ve ztraceném boji.* 14

Články
Kateřina Bělohlávková
Ovlivňují jednotlivé složky předpovědi počasí (obraz a zvuk) porozumění tomuto typu mediálního produktu? 17

Marie Čechová
Vybrané psychodidaktické aspekty a faktory ve vyučování češtině 28

Zuzana Hajíčková
Učebnice pro žáka-cizince 36

Martin Klimovič
Porozumenie textu ako prostriedok stimulovania kognície žiaka 50

Jana Svobodová
K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole 62

Iva Košek Bartošová
Metody výuky čtení využívané v České republice 78

Radana Metelková Svobodová
K budování žákovských čtenářských dovedností v české edukaci 1. stupně ZŠ 90

Jasňa Pacovská, Gabriela Kosinová, Tereza Pražáková
Výchovné akcenty kognitivně orientované výuky mateřského jazyka 103

Alena Sigmundová
Vliv jazykové stránky matematických slovních úloh na kvalitu žákova řešení 113

Jaromíra Šindelářová
Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole 118

Hana Voralová
Využití metody instrumentálního obohacování ve výuce českého jazyka 133

Věra Vykoukalová
Rozvoj čtenářské gramotnosti cílenými úlohami 144

Pavel Zikl, Iva Košek Bartošová, Kateřina Josefová Víšková
Vliv fontu písma na rychlost a kvalitu čtení žáků 1. stupně ZŠ 157

O autorech tohoto čísla 165

Využití metody instrumentálního obohacování ve výuce českého jazyka

HANA VORALOVÁ

Abstrakt: Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování (FIE) je mezinárodně uznávaným nástrojem používaným k nápravě obtíží v učení a k rozvíjení poznávacích schopností člověka, u běžné populace, jedinců s poruchami učení či mentálním handicapem, při práci se seniory či dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí (srov. Feuerstein a kol. 2014; Málková 2008; Pokorná 2006). V českém prostředí se tato metoda používá díky překladu V. Pokorné od roku 2000, kdy se také začalo jednat o licenční práva pro založení autorizovaného výcvikového centra v Praze. Základní principy FIE budou shrnuty v první části příspěvku, poté se zaměříme na možnosti využití FIE v české pedagogické praxi a na pozici FIE v souvislosti s didaktikou českého jazyka a kurikulárními dokumenty pro základní vzdělávání a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka, Reuven Feuerstein, strukturální kognitivní modifikovatelnost, instrumentální obohacování, zkušenost zprostředkovaného učení, deficity kognitivních funkcí, kognitivní mapa

Abstract: The Feuerstein Instrumental Enrichment (FIE) is an internationally accredited tool used to remedy difficulties in learning and to developing cognitive abilities of individuals, in the general population, individuals with learning disabilities or mental disabilities, for working with the elderly or the children from socially disadvantaged backgrounds (cf. Feuerstein et al. 2014; Málková 2008; Pokorná 2006). It is used in the Czech Republic thanks to the translation by V. Pokorna since 2000, when it also began to negotiate a licensing law for the establishment of an authorized training center in Prague. The basic principles of the FIE will be summarized in the first part of the article, then we will focus on the possibilities of the FIE in Czech pedagogical practice and the position of the FIE in the context of the Czech Language Didactics and the curriculum for elementary education and for the education of pupils with special educational needs.

Key words: Czech language didactics, Reuven Feuerstein, structural cognitive modifiability, instrumental enrichment, mediated learning experience, deficits of cognitive functions, cognitive map

I. Metoda instrumentálního obohacování

Feuersteinovo instrumentální obohacování (FIE) bylo v České republice poprvé představeno v 90. letech 20. století na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (PedF UK) v Praze během

workshopů a přednášek A. Kozulina, blízkého spolupracovníka R. Feuersteina.[1] Tehdy došlo k realizaci pilotní studie, na základě které metodu přeložila jedna z členek výzkumného týmu V. Pokorná.[2] V roce 2001 pak vzniklo první autorizované tréninkové centrum (ATC) při PedF UK pro budoucí lektory FIE v českém prostředí (srov. Málková 2008; Pokorná 2006). V současnosti působí po celém světě přes 80 výcvikových center. V České republice je, vedle původního tréninkového centra při PedF UK pod vedením E. Váňové, ještě ATC Cogito (Centrum kognitivní edukace), které vede V. Pokorná.

Teoretická východiska pro vytvoření nového přístupu hledal Feuerstein v pracích svých učitelů J. Piageta a A. Reye (srov. Feuerstein–Feuerstein–Falik 2010; Feuerstein a kol. 2014; Málková 2008). Již během svého studia se ale nespokojil s Piagetovým pojetím biologického zrání a v návaznosti na zkušenosti z výzkumu, který se zabýval mapováním kognitivních dovedností židovských emigrantů v Izraeli, mohl formulovat svou vlastní teorii kognitivního vývoje. „Feuersteinův program Instrumentálního obohacení (FIE) je strategií pro rozvoj kognitivních struktur učícího se jedince. Byl vytvářen a rozvíjen po více než 40 let jako přímý a cílevědomý útok na ty mentální procesy, které jsou pro svou absenci, křehkost nebo nevýkonnost zodpovědné za nedostatečné intelektuální výkony, které se objevují, jakmile je žák konfrontován s náročnými nebo méně známými úkoly“ (Feuerstein a kol. 2014: 25). Jedná se o soubor 14 pracovních sešitů s instruktáží pro aplikaci zprostředkovaného učení v učebních situacích, který je využitelný při práci s jedinci se zvláštními potřebami i jako obohacující program u jedinců s výkony v normě.[3]

Základními předpoklady instrumentálního obohacování jsou **teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti** a **zkušenost zprostředkovaného učení**. Zde Feuerstein doplňuje Piagetův model o „přítomnost lidského mediátora, který se vkládá mezi sociálně kulturní činitele a biologickou stránku organismu, aby modifikoval oba, biologické a sociálně kulturní, prvky

1 A. Kozulin v současnosti působí jako akademický koordinátor na mezinárodním oddělení Feuersteinova institutu v Jeruzalémě (ICELP). Ve své dlouholeté práci se věnuje především Vygotského teorii sociokulturního kontextu a teorii zprostředkovaného učení (Dostupné z: http://www.icelp.info/).

2 V odborné literatuře je instrumentální obohacování představováno jako program nebo metoda, oba termíny jsou užívány v synonymním pojetí.

3 Jednotlivé sešity jsou rozděleny do 20 instrumentů a každý z těchto instrumentů je zaměřen na konkrétní kognitivní deficit, umožňuje však rozvíjení dalších předpokladů učení. Podle úrovně náročnosti probíhají sebezkušenostní kurzy FIE I, FIE II a FIE III, se kterými je možné pracovat s dětmi od 8 let, horní hranice není nijak omezena. Pro předškolní děti a děti mladšího školního věku nebo jedince s nižší úrovní dovedností je určen kurz FIE základní (Dostupné z: http://www.centrum-cogito.cz).

zkušeností a svou existencí" (Feuerstein a kol. 2014: 45).[4] Nedostatek kvalitních mediativních interakcí vidí jako příčinu nedostatků v učebních procesech. Vedle programu FIE vytváří nový způsob testování Learning Potential Assessment Device (LPAD), tj. dynamické testování intelektu, které umožňuje zjistit potenciál jedince pro schopnost se učit. Nový diagnostický nástroj vytváří v protikladu ke konvenčním psychometrickým metodám a zdůrazňuje, že: „naopak aktivně modifikující přístup zavrhuje skóre IQ, odrážející stálou nebo trvalou úroveň schopností přisuzovanou osobě." Místo toho a v souladu s pojetím otevřeného spíše než uzavřeného systému je inteligence považována za dynamický seberegulační proces, stav, který odpovídá intervencím přicházejícím jak z vnitřního, tak i vnějšího prostředí. Jako otevřený systém je lidský organismus přístupný aktivitám zaměřeným na změnu a modifikovatelnost (Feuerstein a kol. 2014: 27).

Pro popis a hodnocení poznávacích procesů Feuerstein využívá kognitivní mapu a soupis deficitních kognitivních funkcí, který vytvořil na základě vyšetření LPAD.[5] Pro úspěšnou aplikaci FIE do vzdělávacího procesu je nutná systematická příprava a práce učitele, resp. mediátora za předpokladu dodržení **základních parametrů zkušenosti zprostředkovaného učení**: **zaměřenost a vzájemnost** (vnitřní motivace, participace žáka při výuce), **transcendence** (zprostředkování situací pro využití nově nabytých poznatků, tj. přemostění do běžného života) a **zprostředkování významu**. Právě dodržení předpokladů zkušenosti zprostředkovaného učení bývá nejproblematičtější a nejnáročnější částí implementace FIE v poradenské i pedagogické praxi. Na závěr je nutno zdůraznit, že celý program je založen na Feuersteinově přesvědčení o modifikovatelnosti lidského organismu, které se všeobecně označuje jako **tzv. belief system**, bez tohoto přesvědčení a vnitřní motivace jedince by se stala metoda nefunkční (srov. Feuerstein–Feuerstein–Falik 2010; Feuerstein a kol. 2014; Málková 2008).

Přestože se jedná o metodu, která je v zahraničním měřítku využívána již od 80. let, v našem prostředí takto dlouhou tradici prozatím nemá. Od roku 2000, kdy bylo zahájeno školení budoucích lektorů FIE, proběhla řada výzkumů věnovaných široké uplatnitelnosti tohoto intervenčního programu, převážně však ve studentských bakalářských a diplomových pracích (srov. Janoušková 2011; Miková 2011; Pokorná 2013; Švárová 2010) nebo disertacích

4 Dvojí ontogenezi dle Tomasella a Vygotského, biologické a sociálně kulturní vlivy, Feuerstein doplňuje o zkušenost zprostředkovaného učení (Feuerstein a kol. 2014: 45).

5 Deficity kognitivních funkcí Feuerstein klasifikuje podle Luriova modelu, ve kterém se mluví o třech úrovních kognitivního zpracování informací – input, elaborace a output. Kognitivní mapa učiteli umožňuje analyzovat úkoly i odpovědi žáků, pomáhá mu při výběru strategií a formulování cílů učebního procesu (srov. Feuerstein a kol. 2014; Málková 2008).

(srov. Málková 2007; Lipská 2011). Tyto výzkumy se zabývaly především teoretickým vymezením FIE, vlivem metody na rozvoj kognitivních funkcí jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, případně vlivem absolvování kurzů FIE na postoje a práci učitelů. Závěry se shodují zejména v úspěšnosti metody při rozvoji kognitivních funkcí jedince a zdůrazňují potenciál jejího využití v praxi.

II. Kognitivní přístup k didaktice českého jazyka

Přímá zmínka o možnosti využití FIE v českém vyučovacím kontextu se objevuje v didaktice J. Pacovské (2014: 132–133), která mj. zdůrazňuje individualizaci školského přístupu a nutnost diagnostikování schopností a kognitivních stylů jednotlivých žáků. Ve svém článku v časopise Didaktické studie (Pacovská 2014: 174) dále představuje práci slovenského týmu akademických pracovníků Prešovské univerzity pod vedením Ľ. Liptákové, kteří FIE využívají jako jeden z výchozích principů svého pojetí kognitivně orientované lingvodidaktiky: „Zde se autorka odvolává na kognitivistickou teorii J. Piageta, sociokulturní teorii L. S. Vygotského a teorii mediovaného konstruktivismu R. Feuersteina.“ Právě konstruktivistický přístup je teoretickou oporou výzkumného týmu Katedry českého jazyka na PedF UK.[6] Ačkoli není ve Feuersteinových pracích téma výchozích pedagogických přístupů explicitně definováno, dle charakteristiky procesu vzdělávání s využitím metody FIE lze říci, že je tento přístup velmi blízký právě konstruktivismu (srov. Feuerstein a kol. 2014; Málková 2008; Babušová 2012). Při práci s FIE je kladen důraz na tyto aspekty:

- **role učitele ve vztahu k žákovi** (induktivní postup, zaměřenost a vzájemnost, zaujatý učitel-mediátor, podpora tvořivého myšlení),
- **individualizovaný přístup** (diagnostika deficitů kognitivních funkcí a kognitivní mapa),
- **zkušenosti** (přemosťování a zprostředkování významu),
- **rozvoj řeči a komunikace** (verbalizace vlastního myšlení, diskuse ve třídě),
- **vnitřní motivace k učení**,
- **metakognice** (reflexe vlastního myšlení a postupů, tj. *učit se učit*, motto programu: „Nechte mě chvilku, já si to rozmyslím“),
- **interakce** (s učitelem i ve skupině),
- **práce s chybou** (dynamické hodnocení, chyba jako přirozená součást života),

6 Grantový projekt GA ČR P407/12/1830 „Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka“ (Hájková 2012: 51).

- **učební strategie, postupy a plánování** (srov. Feuerstein–Feuerstein–Falik 2010; Feuerstein a kol. 2014; Málková 2008; Pokorná 2006).

III. FIE a kurikulární dokumenty v českém prostředí

V následující kapitole se budeme zabývat využitelností FIE při naplňování požadavků stanovených rámcovými vzdělávacími programy (RVP). Zaměříme-li se na **formulování cílů a klíčových kompetencí v RVP pro základní vzdělávání**, ukazuje se, že FIE by mohlo být přínosné již z pohledu prvních tří cílů: „Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci" (2013: 9).[7] Ačkoli kurikulární dokumenty velmi podrobně popisují konečné schopnosti a dovednosti žáků, kromě Standardů pro základní vzdělávání (ZV) nemají učitelé k dispozici podrobnější instrukce, jak takto definovaných kompetencí při běžné výuce dosáhnout.[8] Pro středoškolské vzdělávání však žádné takové standardy doposud vydány nebyly. Přitom motivace jedince k učení a tvořivému myšlení jsou jedny ze základních cílů Feuersteinovy metody, kterou lze efektivně využít i při naplňování jednotlivých klíčových kompetencí, tj. při rozvíjení učebních strategií, řešení problémových situací, při práci s chybou, vyjadřování vlastních myšlenek apod.

Již z úvodní charakteristiky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace lze jednoznačně definovat význam jazykového vzdělávání pro život: „Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k […] pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání, rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství" (2013: 18). Když se obrátíme na jednotlivé očekávané výstupy pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura (RVP ZV pro druhý stupeň), v oblasti komunikační a slohová výchova můžeme s Feuersteinovou metodou posílit například očekávané výstupy v oblasti porozumění textu a přesného vyjadřování, naslouchání a kooperace při diskusi; v oblasti jazykové výchovy lze prostřednictvím přemosťování (zprostředkování transcendence) upevnit znalosti a dovednosti učiva ze slovní zásoby a tvoření slov a to na rovině mezipředmětových vztahů.

Je třeba si také uvědomit, že oblast RVP určená vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zdravotně postižení, zdravotně znevýhodnění,

7 Pozitivní účinky FIE na rozvoj učebních kompetencí potvrzuje i K. Švárová ve své diplomové práci (2010).

8 Standardy pro ZV byly připojeny k RVP ZV na základě opatření MŠMT ke dni 1. 9. 2012.

sociálně znevýhodnění i žáci nadaní) má prozatím pouze organizační a legislativní charakter. Jsou zde sice tematizována doporučení pro práci se žáky dle posudků pedagogicko-psychologických poraden (PPP), prostředek pro funkční integraci těchto žáků však učitelům, paradoxně v rozporu se současným trendem inkluze, chybí, stejně jako je tomu u vzdělávání žáků intaktních s výjimkou již zmíněných Standardů ZV. Pouze úlevami, které jsou v odborných posudcích PPP bohužel často zdůrazňovány, však svým žákům nepomůžeme, neumožníme jim tím s jejich oslabením bojovat. Sám Feuerstein neuznává pojem dyslexie a „learning disability", pro něj jsou to pouze termíny, které charakterizují aktuální stav, aniž by předpokládaly, že učení je proces (Feuerstein–Feuerstein–Falik 2010: 117). **Nepomůže tedy úleva, ale naopak systematická a mnohdy tvrdá práce, která umožní kognitivní rozvoj**. Domníváme se, že další vzdělávání pedagogů v oblasti pedagogické a psychologické diagnostiky je v tomto ohledu nezbytnou podmínkou. Využití principů metody FIE – práce s kognitivní mapou a deficity kognitivních funkcí se zřetelem k očekávaným výstupům a cílům vzdělávání – je jedním z možných řešení.

IV. Možnosti využití FIE v pedagogické praxi

Dosavadní výzkumy v českém prostředí se zabývaly zejména začleněním FIE, tj. práce s jednotlivými instrumenty, do školních vzdělávacích programů, nikoli však využitím principů FIE ve výuce jednotlivých předmětů (srov. Lipská 2011; Švárová 2010). Oba z těchto přístupů jsou však dnes plnohodnotně uplatňovány na **Základní škole Lyčkovo náměstí v Praze 8, Základní škole Nedvědovo náměstí Praha 4, Základní škole Nový Hrádek nebo Základní škole Komenského v Náchodě**. Právě s pedagogy ZŠ Lyčkovo náměstí v současnosti spolupracujeme v rámci našeho výzkumného projektu.[9] FIE se zde vyučuje jednou týdně od 6. do 9. třídy jako samostatný předmět (škola má v současnosti k dispozici 10 vyškolených lektorů FIE I a FIE základní), pro jedince s oslabenou úrovní dovedností nebo jedince se specifickými poruchami učení je program aplikován v odpoledním kroužku s nižším počtem účastníků.[10] Vedle toho se učitelé snaží začleňovat principy FIE do běžné výuky.

Do běžné výuky českého jazyka na druhém stupni ZŠ se snaží FIE začleňovat i na ZŠ Nový Hrádek. Za zmínku stojí zejména práce L. Dudáškové,

9 Příspěvek vznikl za podpory výzkumného projektu Vnitřní soutěže Filozofické fakulty Univerzity Karlovy o rozvojové prostředky v roce 2015 Využití metody instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina ve výuce českého jazyka.

10 ZŠ Lyčkovo náměstí je držitelem označení Férová škola díky svému inkluzivnímu programu vzdělávání, metodu FIE zde využívají i při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

které se FIE daří zapojit do výuky tvarosloví, skladby i slohu. Její žáci se naučili v hodinách pracovat se srovnávacími tabulkami, pomocí kterých jsou schopni lépe kategorizovat učivo, pracují více se slovníky a vyvozují významy nových slov, jak sama uvádí ve svém článku: „Žáci si na většinu pravidel přijdou sami, vyvozování se stalo běžnou metodou v hodinách mluvnice i cizího jazyka, učitel zde funguje jako ten, který koordinuje práci, pomáhá, ale nediktuje. Další velkou změnou je využití slovníků. Ve škole jsme navýšili počty hlavně Slovníků spisovné češtiny, aby byly neustále k dispozici v každé třídě alespoň v několika kusech. Děti se naučily aktivně rozebírat významy slov, sama jsem často překvapená, na kolik zajímavých možností přijdou […] Se žáky také probíráme nejen látku jako takovou, ale i postupy, které jsme v hodině použili, a snažíme se najít další možnosti jejich využití, další přemostění do jiných předmětů nebo do praktického života.“ (Dudášková 2015: 20).

Vzhledem k tomu, že názory a zkušenosti vyučujících dle FIE považujeme za důležité, provedli jsme malý průzkum v podobě rozhovorů s pěti pedagogickými pracovníky výše jmenovaných škol. Výsledky rozhovorů ukazují, že přístup žáků je dle dotazovaných více systematický, sami hledají vhodné strategie a styly učení, učí se lépe pracovat s chybou, kterou vnímají jako běžnou součást vyučovacího procesu, nikoli pouze jako nálepku jejich vlastního selhání, naučené informace převádějí do běžného života, čímž jsou pro ně snáze uchopitelné mezipředmětové vztahy, jsou více motivováni a v některých případech dochází i ke zklidnění impulzivního chování problematických žáků. Pro úspěšnost práce je však dle pedagogů nutná ochota ke spolupráci ze strany žáků, shodují se rovněž v tom, že výsledky jsou zřetelné až po delší době. Zavedení samostatného předmětu FIE hodnotí jako přínos pro vzdělávání žáků v ostatních předmětech, kam si principy práce žáci přenášejí, dále zdůrazňují dlouhodobý efekt účinnosti metody a jejího potenciálu pro využití v běžném životě. Efektivitu aplikace metody zmiňují ve změně přístupu běžných žáků i žáků se specifickými poruchami učení.

Jako sporné se v očích pedagogů projevuje plošné zavedení FIE v početně přeplněných třídách, kde není možnost individuální péče a diagnostiky potřeb konkrétních žáků. Efektivnější variantou jsou pro ně reedukace menších skupin, kde je individuální přístup lépe zvládnutelný. Problematiku přeplněných tříd, ve kterých není možné se plně věnovat aktuálním potřebám všech žáků, vidíme v souladu se závěry pedagogů jako obecný problém našeho školství. Realizace rozhovorů nám potvrdila, že je možné aplikovat principy FIE do školského prostředí při přípravě edukačních materiálů pro konkrétní předměty. S ohledem na malý soubor respondentů a relativně krátkou dobu aplikace metody ve sledovaných školách si nedovolíme vyhodnocovat, jaká z variant využití FIE ve školské praxi je vhodnější a efektivnější.

V. Výzkumný projekt

Domníváme se, že metoda FIE by mohla být přínosná zejména v souvislosti s výběrem funkčního didaktického nástroje pro výuku čtení s porozuměním i všestranné interpretace odborného, resp. věcného textu intaktních žáků i žáků se specifickými poruchami učení, zejména pak těch s dyslexií. Právě tuto oblast komunikační i jazykové výchovy považujeme za velmi problematickou zejména při přechodu žáků základních škol na školy střední, kdy se setkávají s větším množstvím obsahově i formálně náročného studijního textu a vyššími nároky na samostatnou přípravu. Stejně tak ale vycházíme z konkrétní zkušenosti práce se středoškolskými studenty, při které jsme opakovaně naráželi na nedostatečně rozvinuté dovednosti při práci s odborným textem, což chápeme částečně jako důsledek nižší hodinové dotace na jazykovou výuku v rámci předmětu český jazyk a literatura.

Problematikou využití metody FIE jsme se nejprve rozhodli zabývat ve vlastní pedagogické praxi. Nezbytným předpokladem pro teoretické uchopení intervenčního programu byla účast na sebezkušenostním vstupním kurzu FIE I v ATC Cogito pod vedením V. Pokorné. Na základě absolvování kurzu jsme mohli začít principy metody aplikovat při práci v běžných hodinách českého jazyka na střední odborné škole i v individuálních reedukacích dospívajících žáků s dyslexií. Protože se jednalo o počáteční nesystematický postup, nelze tedy hovořit o výzkumu, nemáme k dispozici žádná reprezentativní kvantitativní data. Přesto, s ohledem na změny v přístupu jednotlivých žáků zejména při volbě učebních strategií, jsme se rozhodli více prozkoumat možnost využití metody FIE ve výuce českého jazyka, o úspěšnosti intervenčního programu v reedukacích a individuální práci se žáky či klienty byly provedeny jiné výzkumy (srov. Miková 2011; Pokorná 2013).

V rámci zvoleného tématu v současnosti připravujeme disertační práci se zaměřením na možnosti využití metody FIE pro rozvoj čtenářské gramotnosti dospívajících s dyslexií a realizujeme grantový projekt, mezi jehož **hlavní výstupy patří uskutečnění bloku přednášek a seminářů pro studenty bohemistiky a učitelství českého jazyka pro střední školy na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace při Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze**.[11] Šířit povědomí o metodě již mezi studujícími, kteří se připravují na roli učitele, považujeme z hlediska didaktiky jazyka za důležité. Během přednášek budou studenti pod vedením řešitelského týmu seznámeni s principy metody FIE a možnostmi jejího využití v pedagogické praxi. V seminářích si pak vyzkouší a kriticky zhodnotí přípravu didaktických materiálů

11 V této souvislosti již proběhl výzkum se skupinou pěti žáků z 8. a 9. tříd ZŠ v délce 12 lekcí zaměřených na rozvoj čtenářských strategií s využitím principů metody FIE.

pro výuku českého jazyka v oblasti komunikační a slohová výchova (studijní čtení a čtenářské strategie) a jazyková výchova (obohacování slovní zásoby, syntagmatické a paradigmatické vztahy) založených na zákonitostech metody FIE pro cílovou skupinu dospívajících žáků. Jedná se o roční projekt, v jehož rámci jsme navázali spolupráci s pedagogy aplikujícími FIE do výuky na různých stupních škol v českém prostředí i v zahraničí.

Realizaci přednášek a seminářů předcházely účast na III. mezinárodní konferenci Zkušenost zprostředkovaného učení v Českých Budějovicích a uskutečnění studijní cesty do Severního Irska, kde jsme sledovali využití metody FIE v zahraniční školské praxi (St. Joseph´s High School v Crossmaglen).[12] **Pro názornost představujeme sadu pracovních listů** vycházejících z instrumentu **řady FIE základní (Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete)**. Inspirací pro volbu tohoto instrumentu nám byla zahraniční cesta do Severního Irska, kde jsme navázali spolupráci s pedagogy aplikujícími FIE při reedukacích žáků s oslabenými kognitivními funkcemi.

Původní Feuersteinův instrument kombinuje obrazovou a verbální složku a je zaměřen na formulování otázek vyvozených z klíčových informací obsažených v obrazové i textové předloze. Jedinec se během aktivity učí chápat smysl věty a automatizuje schopnost kladení otázek při čtení textu. Na konci každého listu pak následuje pokyn k pojmenování příběhu a odhadnutí jeho pokračování. Hlavními cíli instrumentu jsou významové propojení mezi informacemi na obrázku a ve větě, celkové porozumění příběhu a jeho rozšíření, popis účastníků a situací obsažených v příběhu, předvídání dalšího děje, zevšeobecnění podstatných informací z vizuálního podnětu, vyvozování informací, záměru a konsekvencí ze známých údajů, kreativní zpracování tématu a dalšího směřování děje. Dílčími cíli je pak posílení zrakové percepce, zdokonalení dovednosti číst a psát nebo zlepšení verbálních jazykových dovedností (Feuerstein–Feuerstein–Falik 2009).

S přihlédnutím k cílové skupině dospívajících žáků bylo nutné vyhledat nový výchozí textový a obrazový materiál, který bychom mohli upravit do podoby pracovního listu vyšší náročnosti. Postup práce s instrumentem jsme však zachovali dle pokynů autora metody. Připravili jsme tedy tři pracovní listy s označením PL A1, A2 a A3, které obsahují komiksovou a prozaickou podobu románu Robinson Crusoe a dále jsou doplněny životopisem autora románu. Při výběru konkrétního textu jsme se řídili očekávanými výstupy a charakteristikou učiva v oblasti Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV. Záměrně jsme zvolili umělecký text, abychom vytvořili vzorový edukační materiál, který propojuje všechny složky vyučovacího předmětu český jazyk a literatura a který by mohl sloužit jako alternativní varianta k tradičnímu

12 Kurz pro studující bohemistiky a učitelství proběhl v zimním semestru 2015/2016.

předčítání uměleckých textů v čítankách. Tento soubor pracovních listů jsme doplnili obdobnou verzí pracovních listů podle fantaskní pohádky Alenka v říši divů. Komiksové verze jsme čerpali z Edice KomiX od nakladatelství Grada.

Každý list by měl pokrýt jednu lekci o rozsahu 45 minut, při práci s výukovými materiály je kladen velký důraz na důslednost lektora, je třeba dodržovat přesně stanovený postup práce, který začíná společným zamyšlením žáků nad obsahem lekce, charakteristikou PL, sledováním detailů v obrazové i textové složce, popisem příběhu a klíčových událostí na obrázku, vytvářením otázek a odpovědí založených na obrazové předloze a minimu slovních klíčů (některé obrázky záměrně neobsahují žádný slovní klíč). V PL A1 se pracuje pouze s komiksovou podobou románu, PL A2 obsahuje odpovídající úseky románu v prozaické podobě, žáci mají za úkol oba PL porovnávat, naučit se přemýšlet nad strategiemi své práce, doplňovat informace obsažené ve výukových materiálech informacemi již známými, přemýšlet nad tím, jak uplatnit využité postupy práce v jiných oblastech svého života. Sadu PL uzavírá PL A3, žáci tentokrát porovnávají celou sadu PL, hledají souvislosti mezi informacemi, nové úkoly jsou zaměřeny na práci se slovní zásobou, osvojování neznámých pojmů a kategorizaci informací z textu (vytvoření strukturovaného životopisu autora, práce se slovníky). Při přípravě PL A2 a A3 jsme navíc zohlednili postupy práce s instrumenty FIE I (Uspořádání bodů a Porovnávání).

Závěr

Již na začátku našeho seznámení s metodou FIE nás zaujal pojem **„belief system“**, který je založen na předpokladu, že lidský organismus je bez rozdílu aktuálního stavu schopný modifikace. Protože je práce s metodou FIE zacílena na rozvoj kognitivních funkcí, lze tedy modifikovat i strukturu intelektu. Náš výzkumný projekt počítá s touto hypotézou a s ohledem na jisté rezervy ve fungování jazykové přípravy žáků a studentů v českých školách se domníváme, že podobně jako v případě jiných „alternativních“ přístupů, jmenujme programy Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Tvořivá škola apod., **je možné a nepochybně žádoucí metodu FIE plnohodnotně začlenit do pedagogické praxe, což už se také v řadě českých škol úspěšně děje**.

Bibliografie:

(2013): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné [on-line] <http://www.rvp.cz>.

Babušová, G. (2012): Učitelé a konstruktivismus ve výuce českého jazyka, *Didaktické studie* 4. 2, s. 74–82.

Dudášková, L. (2015): Využití FIE v hodinách českého jazyka a dějepisu, *Centrum kognitivní edukace. Zpravodaj* 2/2015, 19–22.
Feuerstein, R. a kol. (2014): *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum.
Feuerstein, R. – Feuerstein, R. S. – Falik, L. H. (2009): *The Feuerstein Instrumental Enrichment – Basic. User´s Guide*. Jerusalem: ICELP.
Feuerstein, R. – Feuerstein, R. S. – Falik, L. H. (2010): *Beyond Smarter. Mediated Learning and the Brain´s Capacity for Change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
Hájková, E. (2012): Aktuální výzkumná témata lingvodidaktiky češtiny, *Didaktické studie* 4. 2, 51–55.
Janoušková, L. (2011): *Vliv zprostředkovaného učení na rozvoj kognitivních funkcí u dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.
Lipská, L. (2011): *Feuersteinův program instrumentálního obohacování očima učitelů prvního stupně ZŠ*. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
Málková, G. (2007): *Teoretická východiska a evaluace instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
Málková, G. (2008): *Umění zprostředkovaného učení. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: Togga.
Miková, T. (2011): *Rozvoj kognitivních funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Feuersteinovo instrumentální obohacení*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.
Pacovská, J. (2014): Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka. Inspirace ze Slovenska, *Didaktické studie* 6. 1, 171–178.
Pokorná, D. (2013): *Vliv instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina na rozvoj kognitivních schopností dětí*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
Pokorná, V. (2006): *Inkluzivní a kognitivní edukace. Sborník přednášek*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
Švárová, K. (2010): *Program instrumentálního obohacování jako jedna z možností rozvoje učebních kompetencí žáků*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.