

# UČME SA UČIŤ SA

PILOTNÁ APLIKÁCIA METÓDY  
Feuersteinovho Inštrumentálneho Obnovovania  
VO VZDELÁVANÍ DETÍ  
Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT

**ETP SLOVENSKO – CENTRUM PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ**  
Ing. Slávka Mačáková, PhD., Mgr. Mária Heveriová  
Mgr. Simona Šimková, Mgr. Martin Vavrinčík





# UČME SA UČIŤ SA

**PILOTNÁ APLIKÁCIA METÓDY  
FEUERSTEINOVHO INŠTRUMENTÁLNEHO OBOHACOVANIA  
VO VZDELÁVANÍ DETÍ Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKÝCH KOMUNÍT**

**ETP SLOVENSKO – CENTRUM PRE UDRŽATELNÝ ROZVOJ**

**ING. SLÁVKA MAČÁKOVÁ, PHD.**

**MGR. MÁRIA HEVERIOVÁ**

**MGR. SIMONA ŠIMKOVÁ**

**MGR. MARTIN VAVRINČÍK**



# Obsah

|                   |   |
|-------------------|---|
| PROJEKT PODPORILI | 6 |
| Použité skratky   | 7 |
| ETP SLOVENSKO     | 8 |
| POĎAKOVANIE       | 9 |

**Zhrnutie** 10

**Úvod** 13

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Začiatok povinného vzdelávania<br/>- CHARAKTERISTIKA ŠKOLSKY ZRELÉHO DIEŤAŤA</b> | <b>16</b> |
| <b>2. Deti z MRK vo vzdelávacom systéme Slovenskej republiky</b>                       | <b>20</b> |
| Špecifiká vývinu detí v prostredí MRK  | 20        |
| Vstup do školského prostredia  | 21        |
| Deti z MRK v školskom prostredí  | 23        |
| <b>3. Metóda Feuersteinovho Inštrumentálneho obohacovania</b>                          | <b>26</b> |
| Vzdelávacie aktivity ETP Slovensko   | 26        |
| Feuersteinovo Inštrumentálne obohacovanie  | 26        |
| <b>4. Učme sa učiť sa – aplikácia FIE pri vzdelávaní detí z MRK</b>                    | <b>30</b> |
| Komunitné centrá   | 30        |
| Školský klub   | 32        |
| Vzdelávanie v školskom klube   | 34        |
| <b>5. Inštrumenty FIE Basic</b>  | <b>42</b> |
| Práca s inštrumentmi v školskom klube  | 42        |
| Inštrumenty FIE Basic a ich charakteristika  | 46        |
| <b>Záver</b>   | <b>62</b> |
| <b>Príloha 1 - Ako na FIE – Základné princípy a postupy</b>                            | <b>66</b> |
| <b>Príloha 2 - Závěry evaluácie projektu</b>   | <b>70</b> |
| <b>O autoroch</b>  | <b>72</b> |

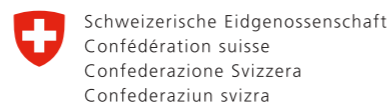
## PROJEKT PODPORILI

Projekt „**Učme sa učiť sa**“, v rámci ktorého sa realizovala pilotná aplikácia metódy Feuersteinovho Inštrumentálneho obohacovania pri vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunit, podporili:

- Program Aktívne občianstvo a inklúzia, ktorý realizujú Nadácia Ekopolis, Nadácia pre deti Slovenska a SOCIA - nadácia na podporu sociálnych zmien prostredníctvom Finančného mechanizmu Európskeho hospodárskeho priestoru 2009-2014, ktorého donormi sú Nórsko, Island a Lichtenštajnsko
- Program švajčiarsko-slovenskej spolupráce (Švajčiarsky finančný mechanizmus)
- Friedrich Ebert Stiftung
- Veľvyslanectvo Holandského kráľovstva v SR
- Cirkev Ježiša Krista Svätých neskorších dní
- Feuerstein Institute, Izrael
- Súkromné centrum špeciálno-pedagogického poradenstva Komenského 3, Košice
- Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI)
- Základná škola Veľká Ida a Základná škola Košice-Šaca
- ETP Slovensko – Centrum pre udržateľný rozvoj

**Všetkým donorum a partnerom projektu, bez ktorých by naša činnosť nebola možná, chceme týmto vyjadriť úprimné poďakovanie!**

**Naše osobitné poďakovanie patrí pedagógom Základnej školy Veľká Ida a Základnej školy Košice-Šaca, ako aj pracovníkom komunitných centier ETP Slovensko, ktorí sa podieľali na pilotnej aplikácii metodiky FIE pri vzdelávaní detí z MRK v rámci projektu Učme sa učiť sa.**



PROGRAM ŠVAJČIARSKO-SLOVENSKEJ SPOLUPRÁCE  
SWISS-SLOVAK COOPERATION PROGRAMME

*Najväčším pomocníkom nám bola a dosiaľ je naša dôvera a rešpekt voči deťom, viera v ich schopnosť učiť sa. Pochopili sme, že ak my, dospelí, budeme ich brať ozaj vážne, odmenia sa nám prirodzeným rešpektom a záujmom. Menili sa vzťahy vo všetkých smeroch - voči nám dospelým, aj navzájom medzi deťmi.*

*Mária Heveriová,  
vedúca pedagogička školského klubu Veľká Ida*



### Použité skratky:

- ETP – Občianske združenie ETP Slovensko – Centrum pre udržateľný rozvoj
- FIE – Feuersteinovo Inštrumentálne obohacovanie (Feuerstein Instrumental Enrichment)
- KC – komunitné centrum
- MRK – marginalizované rómske komunity
- PŠD – povinná školská dochádzka



ETP Slovensko je nezisková organizácia, ktorá už druhé desaťročie overuje inovatívne nástroje a prístupy práce v mimoriadne zlých podmienkach chudoby a sociálneho vylúčenia marginalizovaných rómskych komunit, v ktorých spoločne s miestnymi samosprávami prevádzkuje sieť komunitných centier. ETP sa pri svojej činnosti zameriava na všetky vekové kategórie a snaží sa uplatňovať komplexný prístup, t. j. realizuje intervencie v oblasti vzdelávania, bývania, zdravia, zamestnanosti a finančnej inklúzie.

Inovatívne nástroje, ako terénna sociálna práca, poskytovanie komplexných služieb v komunitných centrách, predškolské vzdelávanie priamo v komunitách, finančné vzdelávanie, inkluzívne vzdelávacie programy zamerané na rozvoj kognitívnych schopností a myslenia detí, mikropôžičky, svojpomocná výstavba nízkonákladových domov si nachádzajú podporovateľov aj medzi zákonodarcami a inými verejnými politickými činiteľmi a postupne sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou zákonov, vyhlášok a legislatívnych návrhov zameraných na sociálnu inklúziu sociálne vylúčených obyvateľov MRK.

Pracujeme, skúšame nové modely, sme „sociálnym laboratóriom“, ktoré overuje nové prístupy práce na sociálnom začleňovaní dlhodobo vylúčených. Nástroje sociálnej práce, ktoré testujeme a ktoré sa môžu stať súčasťou verejných politík, sú, na rozdiel od dávok v hmotnej núdzi poskytovaných obyvateľom MRK nezriedka aj doživotne, sociálnymi investíciami.

Našimi klientmi sú ľudia, ktorí síce vyrástli v prostredí medzigeneračne reprodukovanej chudoby, ale vďaka

inovatívnym nástrojom – sociálnym investíciám sa z pasívnych poberateľov sociálnych dávok stávajú motivovanými jedincami, ktorí aktívne hľadajú možnosti, ako svojím vlastným úsilím zlepšiť situáciu, ktorú nezapríčinili, ale do ktorej sa narodili.

Pracujeme, spájame sa s miestnymi organizáciami (obcami, cirkevnými a neziskovými združeniami, základnými aj materskými školami) i jednotlivcami, aby sme spoločne ukázali, že chudoba a sociálne vylúčenie v rómskych osadách na Slovensku môžu byť dočasné. Navrhujeme, obsahom naplníme a testujeme inovatívne programy, ktorých cieľom je pomáhať jednotlivcom modelom „od kolísky po kariéru“.

Na základe našich dlhoročných skúseností sme pevne presvedčení, že podmienky života v rómskych osadách je možné diametrálne zmeniť podaním pomocnej ruky, prijatím, dôverou a inovatívnymi nástrojmi sociálnej inklúzie, ku ktorým patria aj inkluzívne pedagogické metódy, doteraz nevyužívané vo vzdelávaní detí z MRK. Jednou z nich je aj Feuersteinovo Inštrumentálne obohatovanie.

Pracujeme, aby sme presvedčili odbornú aj laickú verejnosť, že cieľená sociálna investícia v kombinácii s dôverou v zmenu a prijatím zmôže omnoho viac ako pasívne poskytovanie štátnych sociálnych dávok doživotne – „od kolísky po hrob“.

Za svoju činnosť získalo ETP opakovane niekoľko prestížnych domácich a zahraničných ocenení. V roku 2014 zlatú Cenu občianskej spoločnosti za integráciu Rómov od Európskeho hospodárskeho a sociálneho výboru.

Naše poďakovanie patrí všetkým ľuďom, ktorí s nami spolupracovali na príprave a realizácii projektu Učme sa učiť sa: deťom, rodičom, učiteľom, liečebnej pedagogičke, psychologičkám a výchovno-vzdelávacím pracovníkom komunitných centier.

Ďakujeme pani riaditeľke Základnej školy vo Veľkej Ide, Mgr. Terézii Besterciovej a pánu riaditeľovi Základnej školy v Košiciach-Šaci, Mgr. Vlastimilovi Borufkovi, ktorí neváhali a vydali sa na cestu pilotného overovania metódy, ktorá sa predtým na Slovensku nevyužívala vo vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Ďakujeme aj Nadácii detí Slovenska a Programu švajčiarsko-slovenskej spolupráce, ktoré nám poskytli finančné prostriedky a ktorých pracovníci boli veľmi nápomocní pri realizácii projektu. Ďakujeme Nadácii Friedricha Eberta a Veľvyslanectvu Holandského kráľovstva na Slovensku za finančnú podporu evaluácie projektu. Naše poďakovanie patrí aj Nadácii Velux, ktorá finančne podporila pokračovanie realizácie projektu a overovania úspešnosti metódy v nasledujúcich školských rokoch.

Sme veľmi vďační pánovi profesorovi Reuvenovi Feuersteinovi, jeho synovi pánovi Refaelovi Feuersteinovi za to, že bez váhania a nároku na odmenu spolupracovali na príprave vzdelávacieho programu pre znevýhodnené deti z rómskych osád, pánovi profesorovi Alexovi Kozulinovi, paniam psychologičkám Larisse Ben Yehudovej, Lee Yosefovej, a panej lektorke Nechame Tzaban a ďalším pracovníkom Feuersteinovho inštitútu za ich cenné odborné rady.

Naše poďakovanie patrí aj pracovníkom Sekcie regionálneho školstva, Oddelenia škôl s vyučovacím jazykom národnostných menšín a vzdelávania rómskych komunit Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, pánovi Mgr. Jánovi Jarabovi, panej PaedDr. Zuzane Kadlečíkovej, PhD. a panej Ing. Kataríne Ondrášovej za ich dôveru a pomyselné prevzatie štafetového kolíka pri hľadaní spôsobov, ako účinnosť metódy vo vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia overiť vo väčšom rozsahu.

Ďakujeme aj panej Mgr. Michaele Farenzenovej a pánovi Mgr. Andrejovi Salnerovi z Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť za evaluáciu projektu.

Ďakujeme tiež panej Diane Matlákovéj z Equilibrie za grafické spracovanie.





## ZHRNUTIE<sup>1</sup>

Občianske združenie ETP Slovensko – Centrum pre udržateľný rozvoj má **dlhoročné skúsenosti s realizáciou výchovno-vzdelávacích programov pre deti z marginalizovaných rómskych komunít** v prostredí komunitných centier, ktoré prevádzkuje.

V lokalitách, kde ETP pôsobí, začínajú deti z MRK povinnú školskú dochádzku spravidla bez predchádzajúcej predškolskej prípravy a do prvého, prípadne nultého ročníka, nastupujú väčšinou s **nerozvinutými kognitívnymi zručnosťami**. Vzdelávací systém v súčasnej podobe je však len veľmi málo pripravený reagovať na potreby detí, ktorých životné podmienky a podnety vo vývine do šiestich rokov boli alebo sú iné, ako v prípade detí vyrastajúcich v štandardných podmienkach.

Aj napriek snahe pracovníkov KC, učiteľov a ostatných odborných pracovníkov školstva podávajú deti z MRK (a to aj tie, ktoré KC navštevovali) **nižší školský výkon** ako ich rovesníci z majority. Časť žiakov z MRK **predčasne ukončuje školskú dochádzku a v štúdiu** na stredných školách pokračujú len výnimočne. ETP dlhodobo hľadalo spôsob, ktorý by mohol deti z MRK pripraviť efektívnejšie na vzdelávanie v základných školách, resp. by pomohol zlepšiť ich školské vzdelávacie výsledky. Pri práci so staršími deťmi sa osvedčil Mentorský program realizovaný v KC, ktorý pomáha motivovaným jednotlivcom prekonať bariéry pri prechode zo základnej školy na strednú a udržať sa na nej.

Po opakovaných rozhovoroch s pracovníčkami Súkromného centra špeciálno-pedagogického poradenstva, Komenského 3 v Košiciach a Feuersteinovho inštitútu v Jeruzaleme sa ETP rozhodlo v školskom roku 2013/2014 realizovať pilotný projekt **využitia metódy Feuersteinovho Inštrumentálneho obohacovania (FIE program)** vo vzdelávaní detí z MRK.

**Feuersteinove Inštrumentálne obohacovanie je akceleračným programom, ktorý rozvíja schopnosti myslieť a učiť sa.** FIE program vychádza z predpokladu, že intelekt nie je nemenný, a práve naopak, dokáže sa prispôbovať novým situáciám, je možné ho rozvíjať bez ohľadu na vek, znevýhodnenie alebo socio-ekonomické pozadie.

Na dvoch základných školách, v Košiciach – mestskej časti Šaca a vo Veľkej Ide, uplatnilo ETP tento program v náhodne vybranej **skupine dvadsiatich detí z MRK v nultom a prvom ročníku v rámci popoludňajšieho školského klubu**. Popri školách využívali pracovníci ETP prvky Feuersteinovej metódy aj pri výučbe predškolákov v predškolských kluboch v desiatich KC (Košice – Šaca, Krompachy, Moldava nad Bodvou, Ostrovany, Rankovce, Rudňany, Sabinov, Spišské Podhradie, Stará Ľubovňa, Veľká Ida).

Vzhľadom na komplikácie pri náhodnom zaraďovaní zúčastnených detí v školách do tried, kde sa využívala metóda FIE a porovnávacích tried, ako aj obmedzený rozsah pilotnej aplikácie intervencie, nie je možné výsledky kvantita-

tívneho vyhodnotenia psychologických testov, ktoré sa realizovali na začiatku a konci školského roka medzi zapojenými deťmi, jednoznačne interpretovať iba ako výsledky používania FIE programu. Naznačujú však, že **deti, pri vzdelávaní ktorých sa uplatňovala metóda FIE, znateľne rýchlejšie rozvíjali svoje kognitívne zručnosti ako ich rovesníci v iných triedach**.

Učitelia, psychologičky a ďalší odborníci zapojení do realizácie projektu sa zhodujú **vo vnímaní prínosu metódy FIE pre deti z MRK**. V porovnaní s deťmi, ktoré do projektu zapojené neboli, bolo podľa nich možné sledovať **zvýšenú chuť učiť sa, silnejšiu vnútornú motiváciu a výraznejší rozvoj nielen kognitívnych, ale aj sociálnych a emočných zručností**. Podľa pracovníkov KC boli deti predškolského veku zapojené do projektu **pripravené lepšie na nástup do školy**. Rodičia zapojených detí prejavovali spravidla väčší záujem o vzdelávanie svojich detí a výsledky ich vzdelávania.

Na základe skúseností získaných v rámci projektu Učme sa učiť sa sme v ETP upravili výber detí do predškolských klubov KC. Od školského roku 2014/2015 sa do predškolských klubov KC prijímajú deti **už od troch rokov**. Táto zmena je výsledkom poznania, že **deficity detí z MRK vo veku šiestich rokov sú obvykle už také masívne**, že aj pri veľmi intenzívnych a profesionálnych intervenciách je výrazne limitovaná šanca dosiahnuť úroveň rovesníkov vyrastajúcich v štandardných podmienkach.

Skúsenosti z projektu ďalej potvrdzujú, že **deti z inak-podnetného (resp. málo-podnetného) prostredia MRK sa vo svojej zvedavosti a dychtivosti učiť nelíšia od detí majority**, avšak rovnako ako akékoľvek iné deti, potrebujú mať vytvorený vzťah k učiteľovi, od ktorého sa majú učiť, a potrebujú aj cítiť **skutočný záujem učiteľa o deti. Ak sú tieto podmienky splnené, darí**

**sa posúvať deti výrazne vpred v smere emocionálnom, sociálnom, aj kognitívnom**. Kľúčom k úspechu bol **zážitok rešpektu a prijatia zo strany dospelých osôb** – učiteľov. Dôvere v ich schopnosti a postupnému budovaniu samostatnosti cez vieru v ich kompetentnosť **deti uverili a odmenili sa svojou dôverou, záujmom a rešpektom**.

Najdôležitejší prínos projektu ETP Učme sa učiť sa zameraného na uplatňovanie metódy FIE v prostredí škôl so žiakmi z MRK je, že **presvedčivo ukázal možnosť dosiahnuť žiakom z inak-podnetného a veľmi chudobného prostredia výrazný pokrok vo viacerých merateľných ukazovateľoch, ako aj posun v ich subjektívnom vnímaní pedagógmi**.

### KLÚČOVÉ SLOVÁ

Feuersteinova metóda, Inštrumentálne obohacovanie, Učme sa učiť sa, marginalizované rómske komunity, predškolská príprava, základné školy, modifikovateľnosť inteligencie, sprostredkované učenie

<sup>1</sup>Autorom časti textu v tejto časti je Andrej Salner, senior výskumník Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI). Text vychádza zo správy Sumatívne hodnotenie výsledkov pilotného projektu Učme sa učiť sa, ktorý pre ETP ako súčasť externej evaluácie projektu vypracovalo SGI.



## Úvod

**Deti, ktoré sa odlišujú od normy, predstavujú pre slovenský školský systém obvykle veľký problém.** Javí sa, že čím je odlišnosť výraznejšia, resp. čím vo viacerých oblastiach sa prejavuje, tým **náročnejšie je pre dieťa nájsť si v škole svoje miesto a pre školský systém plniť svoju základnú funkciu - rozvíjať schopnosti a vedomosti dieťaťa a vzdelávať ho.**

Normu dnes predstavuje najmä bežné, zdravé dieťa z majoritnej spoločnosti, primerane vyvinuté v emočnej, sociálnej a najmä kognitívnej oblasti. **Deti z marginalizovaných rómskych komunit – a/alebo sociálne znevýhodneného prostredia**, ako ich definuje §2, písm. p) Zákona č. 245/2008 Z.z. (Zákon o výchove a vzdelávaní, tzv. školský zákon)<sup>2</sup>, disponujú mnohými charakteristikami, ktoré ich od tejto normy odlišujú. Od prvého dňa povinnej školskej dochádzky (PŠD) sú preto vystavené veľmi odlišnému typu skúseností a odlišným zážitkom, než deti majority.

**Kvalitné vzdelanie, odovzdávanie poznania a rozvíjanie duševného potenciálu jednotlivcov, je základom dobre prosperujúcej spoločnosti. Je alarmujúce, že veľká časť obyvateľov sociálne vylúčených komunit sa vzdeláva v systéme špeciálneho školstva s minimálnou šancou na získanie vyššieho než základného vzdelania, prípadne ukončuje PŠD v nižšom než deviatom ročníku bežnej základnej školy a nepokračuje vo vzdelávaní na strednej škole. Ich uplatniteľnosť na trhu práce je veľmi nízka. Život bez stabilného zamestnania ich následne určuje k životu v chudobe**

<sup>2</sup> §2, písm. p) Školského zákona: „dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia (je) dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti“

**a sociálnej izolácii**, pričom skúsenosti z domáceho aj zahraničného prostredia ukazujú, že cesta z tejto izolácie je veľmi drahý, náročný a dlhodobý proces. **Úspech či neúspech v systéme formálneho základného vzdelávania je preto spravidla určujúcim z hľadiska celoživotných šancí a perspektív.**

Každý rok sa na Slovensku zapíše do prvého ročníka takmer 60 000 detí. Podľa Vaňa (2012) by v roku 2015 malo byť na Slovensku spolu 59 725 prvákov. Podľa Šprochu (2014) by v roku 2015 malo byť šesťročných 5 267 rómskych chlapcov a 5 197 dievčat, čiže 10 464 rómskych detí. Jedna šestina žiakov prvého ročníka na Slovensku budú Rómovia. V ETP odhadujeme, že 5 000 až 6 000 žiakov bude pochádzať z prostredia znevýhodneného chudobou, z tzv. rómskych osád.

**ETP** má dlhoročné skúsenosti s realizáciou vzdelávacích programov v prostredí MRK, medzi iným aj s predškolskou prípravou, zameranou na deti od troch do





šiestich rokov. **Dlhodobu sa nám darí zvyšovať úroveň školskej pripravenosti „našich detí“ a zamedziť ich zaradovaniu do systému špeciálneho vzdelávania.** Deťom, ktoré absolvovali rok predškolského vzdelávania v KC (dve hodiny denne, štyri dni v týždni), sa v škole darilo lepšie, ako ich rovesníkom z MRK, ktorí KC nenavštevovali. Na druhej strane, **úroveň bežných detí z majority a ich študijné výsledky dosiahli deti z MRK (aj tie, ktoré navštevovali predškolský klub jeden rok) len výnimočne.**

**Prečo teda deti z MRK v našom systéme zlyhávajú napriek doterajším opatreniam a mnohokrát úprimnej snahe pedagógov? Prečo nedokážu úspešne absolvovať ani len základné vzdelanie?** Akým smerom sa uberať pri práci s nimi? Čo pomáha, čo by pomáhať mohlo? Akú rolu môžu zohrávať pri prekonávaní hendikepov vývinu v málopodnetnom prostredí akceleračné vzdelávacie programy?

**Negatívna situácia vo vzdelávaní detí z MRK** nás priviedla k potrebe **hľadať odpovede na uvedené otázky**, ktoré by mohli pomôcť zlepšiť ich školské vzdelávacie výsledky v dlhodobom horizonte.

V prvej časti publikácie (kapitoly č. 1 a 2) ponúkame náš pohľad na súčasnú situáciu vo vzdelávaní detí z MRK a dôvody ich zlyhávania v školskom prostredí. V druhej časti (kapitoly č. 3 až 5) sa podelíme o naše **skúsenosti s využívaním akceleračného FIE programu**, ktorý využívame vo vzdelávaní detí z MRK od októbra 2013.

Cieľom projektu Učme sa učiť sa, t. j. aplikácie FIE programu v predškolských kluboch komunitných centier a v školských kluboch základných škôl je posúdiť vplyv Inštrumentálneho obohacovania na výsledky žiakov v škole, na zvládanie školských povinností, na správanie a sebahodnotenie sa žiakov. Ďalším cieľom našej práce je podnietiť potenciál detí učiť sa a navrhnúť také edukatívne intervencie, ktoré pomôžu rozvinúť chuť a záujem detí zo sociálne znevýhodneného prostredia učiť sa. Preto v projekte pokračujeme aj v školskom roku 2014/2015 a budeme pokračovať aj v nasledujúcich rokoch.

Pri projekte Učme sa učiť sa sme sa presvedčili, že riešenie existuje, ide len o to, ako ho rozšíriť do praxe na celé Slovensko.

Podľa nášho názoru, všetkých 5 000 prváčikov zo sociálne znevýhodneného prostredia, môžu učiť učitelia – kvalifikovaní mediátori, ktorí majú odborné vedomosti, kapacitu, dokážu primerane reagovať na odlišnosti žiaka a vedia, ako mu efektívne pomáhať pri prekonávaní bariér a obmedzení prostredia, do ktorého sa narodil.

Naša skúsenosť prináša nielen nádej, ale celkom určite aj istotu, že je možné zásadne ovplyvniť kvalitu života a budúce perspektívy obyvateľov rómskych osád.





## Začiatok povinného vzdelávania - CHARAKTERISTIKA ŠKOLSKY ZRELÉHO DIEŤAŤA

*Čo je to školská spôsobilosť? Kedy je dieťa pripravené začať povinnú školskú dochádzku? Kto rozhoduje o spôsobilosti dieťaťa pre školu? Sú testy školskej pripravenosti potrebné?*

Na Slovensku sa do prvého ročníka základnej školy prijímajú deti, ktoré dovŕšili fyzický vek šiestich rokov a dosiahli tzv. **školskú spôsobilosť**. Šesť rokov, ako vek začiatku plnenia PŠD, nie je vekom náhodným. Vtedy sa završuje určité vývinové obdobie dieťaťa, ktoré sprevádzajú dôležité psychické a fyziologické zmeny. Tieto zmeny podmieňujú fyziologické zrenie (školská zrelosť), ale aj vplyv prostredia (školská pripravenosť), v ktorom dieťa vyrastá. To sú kľúčové východiská pre úspešné zvládanie požiadaviek školy a nárokov, ktoré škola prináša do života dieťaťa. V tomto zmysle je potrebné, aby dieťa vstupovalo do školy na určitej úrovni vývinu, zrelé a pripravené - aby bolo školsky spôsobilé.

**Školský systém** na Slovensku je koncipovaný tak, že reflektuje práve tieto osobnostné a kognitívne zmeny, ktoré u detí obvykle nastávajú práve vo veku šiestich rokov. **Reaguje preto na vzdelanostné potreby detí väčšinovej populácie, ktoré vyrastajú v približne zhodných podmienkach a sú formované podobnou životnou skúsenosťou. Spôsob vzdelávania, jeho ciele, aj samotný obsah sú prispôbené práve tomuto „štandardnému dieťaťu“ a vývinovému štádiu, v ktorom sa dieťa obvykle v šiestich rokoch nachádza.**

Vzdelávací systém v súčasnej podobe je však len **veľmi málo pripravený reagovať na potreby detí, ktorých životné podmienky boli, alebo sú iné a školskú spôsobilosť vo veku šiestich rokov nedosiahli.**

Preto sa tieto deti v šiestich rokoch spravidla do školy nezaraďujú a umožňuje sa im odklad začiatku PŠD o jeden rok. O **odklade PŠD** rozhoduje riaditeľ školy, do ktorej má dieťa nastúpiť, pričom spravidla sa tak deje po odporúčaní poradenského centra, zaradeného do siete škôl a školských zariadení. Odborníci v týchto centrách majú za úlohu zistiť úroveň školskej spôsobilosti detí pred začiatkom plnenia PŠD v prípade, ak o nej existuje pri zápise pochybnosť. To, akým spôsobom má byť odklad PŠD realizovaný a čo sa má stať preto, aby dieťa bolo o rok školsky spôsobilé, predpisy priamo neurčujú. Zamestnanci poradenských centier obvykle rodičom odporúčajú, akým spôsobom majú využiť nasledujúci školský rok tak, aby mal odklad PŠD opodstatnenie a dieťaťu pomohol dosiahnuť školskú spôsobilosť.

Počas odkladu PŠD môže dieťa navštevovať materskú školu, alebo ostáva v domácom prostredí. **Zo skúseností škôl a poradenských centier vyplýva, že ak dieťa nenavštevovalo materskú školu a nedosiahlo vo veku šiestich rokov úroveň školskej spôsobilosti, bude zlyhávať v jednej alebo vo viacerých oblastiach aj po ďalšom roku strávenom v domácom prostredí.** To znamená, že samotný predĺžený pobyt v domácom prostredí spravidla nevyrieši nedostatky v úrovni školskej pripravenosti (výnimkou sú prípady nedostatočnej fyziologickej zrelosti pre školu).

Deťom, ktoré nenavštevovali materskú školu a nie je predpoklad, že by ju navštevovať začali, sa preto obvykle odporúča zväziť **zaradenie do nultého ročníka základnej školy**. Dieťa absolvuje odklad nástupu do prvého ročníka v nultom ročníku základnej školy.

**Nulté ročníky** sa veľmi často zriaďujú práve v školách, ktoré navštevuje vyšší počet detí z menej podnetného sociálneho prostredia MRK. **Ich hlavnou úlohou je preklenúť rozdiel medzi aktuálnou úrovňou vývinu dieťaťa a požiadavkami školy – ide vlastne o špecifický nástroj dosiahnutia školskej spôsobilosti.** Nultý ročník je plnohodnotnou súčasťou základnej školy a plnenie odkladového roku v ňom sa preto započítava do rokov plnenia PŠD; účasť na vyučovaní je v ňom povinná.

**V prípade, že dieťa nedosiahlo úroveň školskej spôsobilosti a z akýchkoľvek dôvodov bolo napriek tomu zaradené do školy a začne plniť PŠD, narazí na bariéru medzi svojou úrovňou a úrovňou, ktorú škola vyžaduje a s ktorou tiež dokáže pracovať. Od prvého dňa dieťaťa v škole tak nie sú naplnené**

**základné podmienky na jeho úspech v nej, pričom táto medzera sa časom zväčšuje.**

**Dieťa bude s veľkou pravdepodobnosťou od prvých dní čeliť nepochopeniu svojej situácie učiteľmi (ktorí legitímne predpokladajú školskú spôsobilosť dieťaťa), osobným zlyhaniam a frustrácii, čo bude mať podiel na jeho subjektívnom pociťovaní sklamaní zo školy ako neprijemného prostredia. Dieťa si tak vytvára silnú averziu voči škole a formálnemu vzdelávaniu.**

**Z našich skúseností je práve tento moment pri vzdelávaní detí z MRK jedným z určujúcich – prirodzenú zvedavosť dieťaťa a túžbu učiť sa nahrádza apatia, pasivita a rezignácia na vzdelávací proces, čo na druhej strane prehĺbuje frustráciu a rezignáciu školy a jej pedagógov.**

**Z tohto pohľadu a pri dnešnom nastavení školského systému je dosiahnutie úrovne školskej spôsobilosti kľúčovým faktorom úspešného vzdelávacieho štartu dieťaťa.**





## ČO BY MAL BUDÚCI PRVÁK VEDIEŤ, AKO BY SA MAL SPRÁVAŤ – ALEBO NA ČO SA ZAMERIAVA VYŠETRENIE ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI

### Rovina sebaobsluhy:

- \* Samostatne sa obliecť a obuť
- \* Viazať si šnúrky, zapínať gombíky, zapínať zips
- \* Samostatne sa najesť, upratať po jedle
- \* Samostatne sa obslúžiť na toalete

### Rovina reči:

- \* Vyslovovať správne všetky hlásky
- \* Rozprávať v celých vetách
- \* Klásť otázky a odpovedať na ne
- \* Rešpektovať striedanie rolí v konverzácii s iným dieťaťom aj dospelým (neskákať do reči, dať priestor komunikačnému partnerovi)
- \* Vedieť jednoducho, ale vo vetách zreprodukovať obsah rozprávky

### Grafomotorika – kresbový prejav:

- \* Odkresliť podľa predlohy jednoduché tvary (kruh, štvorec, trojuholník)
- \* Nakresliť na požiadanie postavu človeka, so všetkými základnými časťami tela (kresba by mala byť dvojdimenzionálna, postava by mala byť oblečená)
- \* Línie majú byť pevné, neroztrásené, tlak na ceruzu primeraný
- \* Mať správny úchop ceruzy

### Zrakové vnímanie:

- \* Rozpoznávať a pomenúvať základné farby a ich odtiene
- \* Vedieť zložiť skladačku, rozloženú na niekoľko častí
- \* Vedieť z časti skladačky určiť celok
- \* Rozlíšiť opačne otočené tvary
- \* Zapamätať si zrakom (bez pomenovania) poradie obrázkov

### Sluchové vnímanie:

- \* Rozlišovať a pomenúvať zvuky z okolia
- \* Určiť prvú a poslednú hlásku v slove
- \* Určiť, z akých písmen sa skladá krátke slovo, resp. uhádnuť, o aké slovo ide, ak slovo počuje rozložené na hlásky
- \* Určiť sluchom, či počuté vymyslené slová sú rovnaké alebo rôzne

### Predpočtové a matematické predstavy:

- \* Triediť podľa rôznych kritérií
- \* Orientovať sa v pojmoch malý/veľký, málo/veľa/ menej/viac
- \* Počítateľ mechanicky v rade do 10
- \* Sčítať a odčítať s predmetom v obore do 5

### Orientácia v osobe, čase:

- \* Uviesť základné údaje o sebe a svojej rodine
- \* Poznať dni v týždni, rozlišuje pracovný týždeň a víkend
- \* Rozpoznávať ročné obdobia

### Úroveň fyziologickej zrelosti:

- \* Dieťa nie je príliš drobné, slabé (do úvahy sa berú len ozajstné extrémny)
- \* Mliečny chrup sa začína vymieňať za trvalý

### Úroveň sociálnej a emocionálnej zrelosti:

- \* Dieťa sa dokáže v prípade potreby aj v novej situácii a v novom prostredí oddeliť od rodiča, nadviazať kontakt s novou osobou bez plaču, sebavedomo
- \* Nemá problém v kontakte s rovesníkmi
- \* Vydrží pri činnosti neprerušovane 15-20 minút, bez toho, aby mu dospelá osoba venovala zvýšenú pozornosť
- \* Dokáže dokončiť činnosť, ktorú začalo
- \* Dokáže sa samostatne sústrediť na činnosť, ktorú robí
- \* Dokáže odložiť okamžité uspokojenie svojich potrieb, prekonať miernu frustráciu



# 2 Deti z MRK vo vzdelávacom systéme Slovenskej republiky

*Sú deti z MRK v šiestich rokoch školsky spôsobilé? Aké sú formatívne vplyvy, ktoré pôsobia počas prvých šiestich rokov života detí z MRK? V čom sa skúsenosti týchto detí líšia od skúseností detí majority? Ako táto odlišnosť vplyva na ich úspech v školskom prostredí? Ako sú deti z MRK zaraďované do špeciálnych škôl a prečo?*

## Špecifická vývinu detí v prostredí MRK

**Aj keď podmienky v MRK určite nie sú v každej lokalite ani rodine rovnaké, prostredie viacgeneračnej chudoby so sebou prináša typické znaky, ktoré formujú emocionalitu, sociabilitu a rozumové schopnosti detí, ktoré v tomto prostredí vyrastajú.** Následne má významný vplyv na mieru ich pripravenosti na slovenský systém formálneho vzdelávania.

**Nevyhovujúce základné životné podmienky, nízka životná úroveň, vysoká nezamestnanosť, či vysoká pôrodnosť sú spoločné charakteristiky mnohých MRK.** Deti žijú spoločne so svojimi rodinami v stiesnených podmienkach – v spoločnej domácnosti žijú neraz dve či tri generácie pokope. Nie je neobvyklým javom, ak jedna izba spĺňa funkciu spálne, detskej aj obývacej izby a neraz i kuchyne. **Pre deti obvykle nie je vyčlenený priestor na hru, či učenie.** V chudobnejších rodinách je na podlahe zriedka koberec, alebo iný povrch, vhodný na hru na zemi. V domácom prostredí je taktiež málo hračiek, omaľovánky, obrázkové knihy, bábiky či kocky sú málokedy prítomné. Hlavnou vzdelávacou aktivitou detí a dospelých v domácnosti je tak pozeranie televízie<sup>3</sup>.

**Absencia hry ako prirodzeného nástroja učenia v rodine v MRK** je spravidla dôsledkom kombinácie viacerých faktorov, ako sú vysoký počet detí v rodine, ktorý spôsobuje, že matka nemá popri starostlivosti o chod domácnosti čas a priestor venovať sa rozvoju hry. Rodiny trpia materiálным nedostatkom, ktorý neumožňuje zabezpečiť deťom veku primerané hračky. Dôležitým momentom je však zjavne i nedostatočné povedomie rodičov o **hre ako nástroji poznania a jej dôležitosti pre zdravý a primeraný vývin detí.**

Dôležitú úlohu má v tomto procese zohrávať taktiež osoba, sprostredkujúca dieťaťu skúsenosť s hračkou (svetom a jeho podnetmi všeobecne), typicky ide o matku dieťaťa. Matka predstavuje pre dieťa model, ukazuje dieťaťu, ako sa s hračkou hrať, ako manipulovať s časťami, aby sa z nich stal celok, ako kontrolovať svoje pohyby tak, aby sa hračka nezničila, dáva hranice. Komentuje činnosť, ktorú dieťa vykonáva a ono si tak postupne osvojuje slovnú zásobu, ktorú bude neskôr v školskom veku potrebovať. **Absencia povedomia o potrebe cielenej a intenzívnej činnosti a komunikácie s dieťaťom je taktiež mnohokrát charakteristická pre prostredie MRK.**

**Bez adekvátnych hračiek** (hračkami pritom môžu byť aj suroviny a veci z prirodzeného prostredia dieťaťa), **resp.**

<sup>3</sup>Televízia pritom môže byť dôležitým nástrojom spoznávania sveta a získavania poznatkov pre dieťa – podmienkou však je, že sledovanie nie je pasívne, ale informácie, ktoré poskytuje dieťaťu televízia, sprostredkúva rodič, zasadzuje ich do kontextu a prepája ich s inými poznatkami, ktoré dieťa už má.

**bez toho, aby dieťa poznalo hry primerané svojmu veku, chýba jeden z dôležitých nástrojov rozvoja dieťaťa.** Dieťa sa tak učí prevažne pozorovaním a celá paleta podnetov, správania a činností, ostáva pre neho do zápisu pred začiatkom PŠD neznáma. Schopnosti, ktoré si dieťa v prirodzenom prostredí MRK osvojilo, mu v školskom prostredí nebudú väčšinou výhodou, naopak budú pôsobiť rušivo a výhodnými ostávajú len pre život v rámci MRK.

*Impulzivita v správaní, ktorá môže dieťaťu z MRK pomôcť získať medzi súrodencami najvýhodnejšie podmienky – napr. najrýchlejšie sa dostať k odmene; prípadne hlasná reč, ktorá pomôže, aby si ho dospelý ako prvého všimol, je správaním, ktoré môže byť v prostredí MRK funkčné, dôležité a vhodné, v škole je však vnímané ako nežiaduce.*

**Socializácia a emocionálne dozrievanie detí z MRK sa líšia od týchto procesov v bežnej spoločnosti.** V rámci prirodzeného procesu socializácie prechádza dieťa majoritnej populácie obvykle od úplného napĺňania svojich potrieb rodičom v útľom detstve, až po osvojenie si a prispôbenie sa pravidlám spoločnosti, v ktorej žije, najneskôr vo veku školskej spôsobilosti. **Deti z MRK majú hranice správania určované voľnejšie aj vo veku, keď deti z majoritnej populácie už zavŕšili základný socializačný proces.** Deti tak rozhodujú o spôsobe trávenia času. Rozhodujú o tom, čo budú, alebo nebudú jesť, o tom, či sa budú alebo nebudú zúčastňovať na rodičom stanovených aktivitách. Matky detí z MRK obvykle veľmi citlivo reagujú na plač svojich detí, ktorý je pre nich signálom pre korekciu vlastných požiadaviek<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>Tieto tendencie, samozrejme, môžeme vo väčšej či menšej miere sledovať aj medzi rodičmi a deťmi majoritnej populácie. Matky z MRK však podľa našich skúseností majú výraznejšiu tendenciu nestanovovať deťom jasné a pevné hranice ich správania.

**Deti z MRK obvykle taktiež nenavštevujú predškolské zariadenie, ktoré by mohlo aspoň čiastočne pomôcť prekonať hendikepy málopodnetného prostredia.** Z našich skúseností však vyplýva, že ak aj existuje možnosť umiestniť dieťa do materskej školy, matky z MRK majú veľké obavy učiniť tak. Trojročné (ale i staršie) dieťa považujú za príliš malé na odlúčenie, zároveň nedostatočne rozumejú dôvodom, pre ktoré má byť dieťa v takom nízkom veku preč od rodiny, najmä keď je matka doma s ďalšími súrodencami.

Či už ide o oblasť emocionálnu, sociálnu, alebo mentálnu, celkovo platí, že **deti z MRK trávajú svoje detstvo obvykle pod vplyvom iných typov podnetov než deti majoritnej spoločnosti. To vedie k odlišnému tempu ich vývinu vo všetkých uvedených oblastiach, ktoré sú kľúčové pre úspešné vzdelávanie. Hovoríme o sociálne podmienenom zaostávaní oproti priemernému, primerane vyvinutému dieťaťu. Deti z MRK vstupujú do školy školsky (fyzicky) zrelé, avšak školsky nepripravené.**

## Vstup do školského prostredia

**Dieťa z MRK prichádza spravidla prvýkrát do kontaktu s formálnym vzdelávaním medzi piatym a šiestym rokom fyzického veku.** Deje sa tak pri zápise do školy, ktorú má v nasledujúcom školskom roku, po dosiahnutí šiestich rokov veku, navštevovať. Pri zápise prechádzajú všetky deti sériou otázok a úloh, ktoré majú preveriť úroveň ich školskej pripravenosti z hľadiska výkonovej a emocionálnej, majú teda určiť, či je dieťa školsky spôsobilé (viď predošlá kapitola).

**Je dôležité si uvedomiť, že je to často prvá skúsenosť dieťaťa s prostredím školy.** Zároveň je to prvá skúsenosť s dospelým človekom (mimo lekára), ktorý mu kladie otázky v slovenskom jazyku a očakáva na ne



ucelené odpovede, alebo splnenie zadaných úloh. Testový materiál, ktorý sa počas zápisu používa (farbičky, kocky, obrázkové knihy a i.) môže byť pre dieťa buď celkom nový alebo sa s ním stretlo len okrajovo.

**Matka dieťaťa je obvykle pri zápise prítomná.** Učiteľia školy (prípadne psychológovia, ak sú na zápise na pozvanie školy prítomní) očakávajú, že bude dieťaťu oporou pri prekonávaní obáv z nového prostredia a neštandardnej situácie. Zároveň sa od nej očakáva, že bude dieťaťu tlmočiť požiadavky a úlohy zo slovenského do rómskeho jazyka.

Bežnou praxou však je, že aj matka rozumie slovenskému jazyku iba v obmedzenej miere. Množstvo tlačív – súhlas s vyšetrením, zápisný lístok a pod., ktoré jej pri príchode do školy učiteľia predostnú, predstavuje pre ňu výrazný zdroj neistoty a úzkosti. **Matka, najmä ak je to mladá matka s menším počtom detí a nedostatočnou skúsenosťou so situáciou, je zahľtená vlastným prežívaním pre ňu nie celkom zrozumiteľného diania a nedokáže vnímať potreby svojho dieťaťa a uspokojivo na ne reagovať. Nedokáže mu poskytnúť oporu, ktorú od nej očakáva.** Častokrát sa stáva, že dieťa v priebehu prvého stretnutia v škole nie je schopné podať žiaden výkon. Na požiadavky učiteľa, resp. psychológa reaguje plačom, skrýva sa za matku, chce ísť domov.

Psychológ sa v tomto prípade nedokáže vyjadriť k úrovni školskej pripravenosti z hľadiska výkonového. Vie však konštatovať, že dieťa nekomunikuje v slovenskom jazyku a v dôsledku málopodnetného prostredia, v ktorom vyrastalo, a absentujúcej školskej prípravy, veľmi pravdepodobne zaostáva za vekovou normou vo viacerých oblastiach výkonu (zrakové vnímanie, sluchové vnímanie, grafomotorická oblasť, orientácia v čase, priestore a pod.), ako aj v oblasti emocionálnej a sociálnej zrelosti.

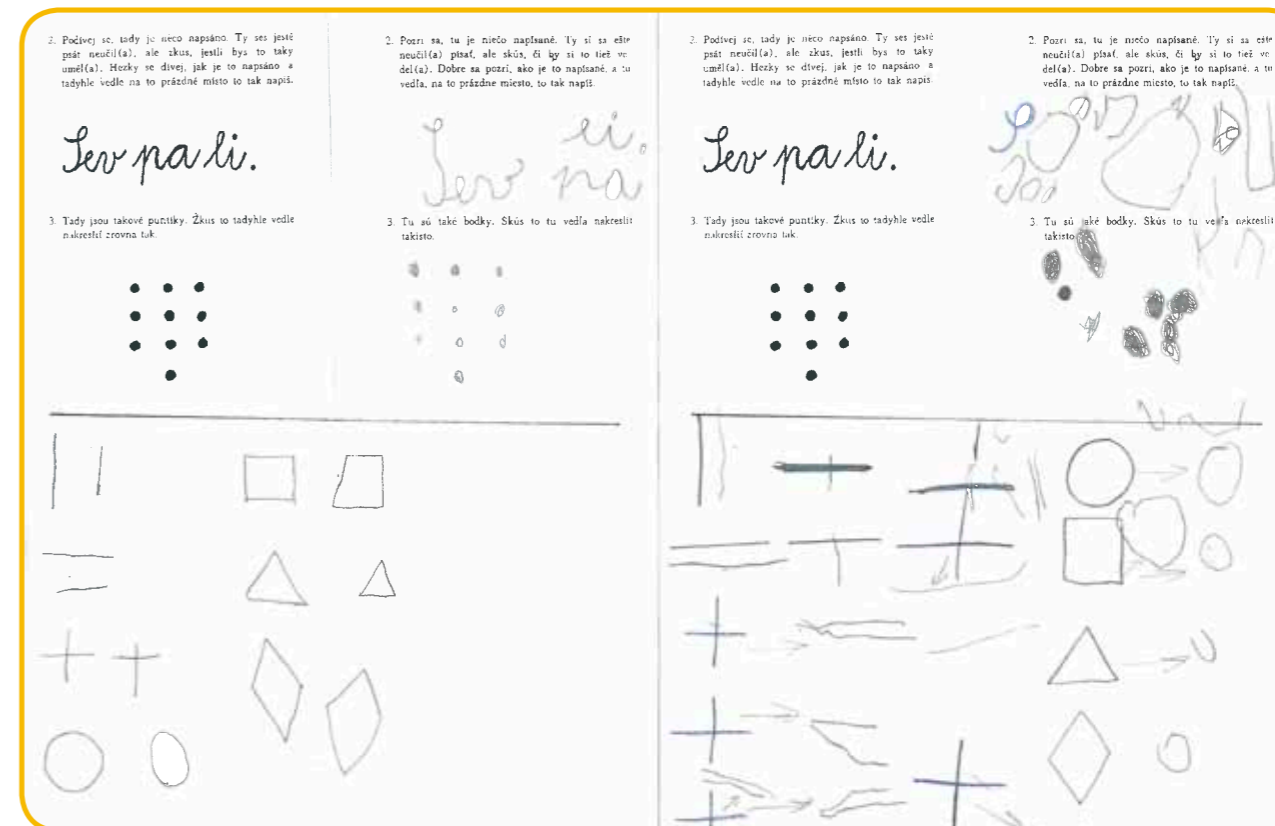
Na druhej strane **niektoré deti spolupracujú primerane** na zadávaných úlohách, tešia sa z podnetového materiálu, s pomocou matky a niekoľkých rómskych slov pochopia, čo sa od nich očakáva. **Napriek emocionálnej pohode však podávajú spravidla veľmi nízky výkon, ktorý nekorešponduje s výkonom priemerného dieťaťa daného fyzického veku a nedosahuje úroveň školskej pripravenosti.** Je zjavné, že dieťa nemalo dostatočnú predchádzajúcu skúsenosť s daným typom podnetov, ktoré by rozvinuli typ myslenia, potrebný pre riešenie zadávaných úloh (a ktorý zároveň tvorí jeden z predpokladov úspechu v školskom prostredí).

*Príkladom môže byť úloha z oblasti grafomotoriky. Dieťa má odkresliť jednoduché obrázky podľa predlohy. Zdanlivo nenáročná požiadavka v sebe skrýva množstvo odkazov na predchádzajúcu skúsenosť.*

*Pre správne zvládnutie tejto úlohy je nevyhnutné, aby dieťa v minulosti nielen držalo v ruke ceruzu, ale tiež vedelo:*

- zrakom rozpoznať tvar, ktorý má kresliť,
- podržať tento tvar na krátku chvíľu v pamäti a tým ho znútorniť,
- umiestniť ceruzu na papier na správne miesto – preniesť v myslí predstavu zadaného tvaru na papier a nájsť také miesto, ktoré bude pre zakreslenie požadovaného tvaru nevyhnutne potrebné.

*Ide teda o komplexnú úlohu, zloženú zo série krokov, pričom nedostatočná skúsenosť s ktorýmkoľvek krokom spôsobí zlyhanie v zadávanej úlohe.*



### Deti z MRK v školskom prostredí

**Málopodnetné domáce prostredie a absentujúca predškolská príprava predurčujú deti z MRK k nedostatočnej školskej pripravenosti, ktorá sa prejavuje zlyhaním v testoch školskej spôsobilosti. Dieťa z MRK, ktoré nenavštevovalo materskú školu, začína preto PŠD spravidla v nultom ročníku základnej školy, zriadenom v bežnej základnej škole, ktorá je spádovou školou pre obec, v ktorej sa MRK nachádza.**

Nie je prekvapením, že školské prostredie je pre dieťa

plné nových podnetov. Prvé týždne až mesiace dieťa objavuje svet, ktorý dosiaľ nepoznalo, alebo poznalo len sprostredkované, z rozprávania rodičov, či starších súrodencov. Rómske dieťa sa do školy teší rovnako ako dieťa majority. **Každodenná školská dochádzka má však veľa úskalí a prináša bariéry, ktoré sa dieťa učí len postupne prekonávať.**

**Základnou zmenou oproti prirodzenému domácejmu prostrediu dieťaťa je forma komunikácie.** Kým doma obvykle deti rozprávajú s rodičmi aj rovesníkmi rómsky (prípadne maďarsky), v škole sa komunikácia odohráva v slovenskom jazyku. **Neovládanie jazy-**



ka výučby predstavuje od prvého dňa významnú bariéru, sťažuje proces adaptácie na školské prostredie a aj keď postupným osvojovaním si slovnej zásoby sa táto bariéra znižuje, v určitej podobe ostáva prítomná počas celého obdobia PŠD.

Ďalšiu významnú bariéru predstavuje správanie. Absencia predškolskej prípravy znamená, že dieťa sa s formálnou autoritou v podobe učiteľa stretáva prvýkrát až po začatí PŠD. Akceptovať vedenie učiteľky, byť schopný profitovať z frontálneho učenia, nasledovať kolektívne normy správania, či prispôbiť sa rovesníckej skupine, si vyžaduje učenie sa nových spôsobilostí. **V priebehu prvých mesiacov prvého roka školskej dochádzky si dieťa tieto spôsobilosti obvykle osvojí, ich budovanie však ubera čas, ktorý je v našom školskom systéme už vyhradený pre učenie v užšom slova zmysle.**

**K učeniu v užšom slova zmysle, teda osvojovaniu si poznatkov podľa štátneho vzdelávacieho programu Slovenskej republiky, dochádza v nultom ročníku postupne.** Z našej skúsenosti vyplýva, že aj keď je nultý ročník z hľadiska náročnosti učiva jednoduchší než prvý ročník, jeho osnovy sú predsa už osnovami školy, teda systematického budovania poznatkov. Učiteľovi neumožňujú venovať dostatok času na rozvoj tých oblastí dieťaťa, v ktorých vyšetrenie školskej spôsobilosti ukázalo jeho nepripravenosť. Nie je vytvorený dostatočný priestor na hru a hrové aktivity, ktoré by pre rozvoj dieťaťa poskytovali podnety, primerané stupňu vývinu, aký dosiahol v jednotlivých oblastiach.

Napriek tomu, že deti ešte nedosiahli stupeň vývinu šesťročného dieťaťa a teda **de facto ide o deti predškolského veku, školské prostredie v súčasnej podobe ponúka len veľmi obmedzený priestor na prácu, zameranú na prekonanie ich deficitov** - ne-

disponuje hračkami pre deti predškolského veku, pedagógovia nie sú pripravovaní na prácu s takýmito deťmi a diktát osnov núti postupovať systematicky pri osvojovaní poznatkov bez ohľadu na individuálnu úroveň, možnosti a potreby dieťaťa. **Dieťa je teda vystavené novým školským poznatkom častokrát bez toho, aby malo vytvorený vnútorný systém na ich spracovanie, prípadne mu chýbajú poznatky, ktoré tým novým logicky predchádzajú.**

*Obvykle učíme deti neznáme pojmy prostredníctvom pojmov im už známych. Ak napríklad chceme učiť deti rozlišovať a pomenúvať farby, využívame na to príklady ovocia a zeleniny a ich farieb („červený ako paradajka, žltý ako banán“). Deti z Veľkej ldy však napríklad poznali pri vstupe do základnej školy jablko, zemiaky, kapustu, orechy a čerešne. Banán, pomaranč, paradajku, papriku, ananás a iné buď poznali len z obrázkov, alebo s nimi mali len limitovanú, často sprostredkovanú skúsenosť – cez obrázky, televíziu a pod. Učíme ich teda nový pojem farby podľa zaužívaného postupu, cez pojmy, o ktorých predpokladáme, že už im budú známe, čo však nemôže fungovať. Príklad s farbami je veľmi zjednodušený, pri vzdelávaní detí z MRK sa však podobného omylu často dopúšťame v mnohých oblastiach - pri vzdelávaní pracujeme spôsobom, ktorý už predpokladá istý stupeň rozvoja zručností, vlastností, ktoré deti nedosiahli.*

Mnoho detí z MRK v priebehu nultého ročníka prejde vo vedomostiach, či správaní významným progresom. Zlepší sa ich porozumenie slovenskému jazyku, ku koncu školského roka už vedú vyjadriť v jednoduchších alebo aj zložitejších vetách svoje potreby, túžby. **Veľký počet detí však aj na konci nultého ročníka významne zaostáva za vekovou normou vo všetkých oblastiach, nevyhnutných pre zvládnutie nárokov učiva**

bežnej základnej školy. **Aj napriek neodškriepiteľnému faktu, že dokážu adaptívne fungovať v rámci vlastnej sociálnej komunity, im náš školský systém nedokáže pomôcť zaplniť kognitívne medzery, ku ktorým došlo v rámci prvých šiestich rokov ich života v málopodnetnom prostredí a poskytnúť im plnohodnotné vzdelanie.**

Tieto deti nemávajú k škole a vzdelávaniu pozitívny vzťah. Každodenne zažívajú frustráciu z neúspechu a nespĺňania nárokov, ktoré sa na ne kladú. Učiteľ intenzívne vníma, že pri používaní štandardných metód sa napriek všetkej jeho snahe dieťa nedokáže výraznejšie pohnúť dopredu bez individuálnej pomoci. Častočnou pomocou mu môže byť **asistent učiteľa, ani s jeho pomocou však pri väčšom počte zaostávajúcich detí nestačí uplatňovať individuálny prístup.** Ku koncu školského roka sa vedomostné a sociálne rozdiely medzi jednotlivými deťmi nultého ročníka prehľbujú. **Výkonovo, emocionálne a sociálne najslabšie deti sú poslané do centra výchovného poradenstva a prevencie na komplexné psychologické vyšetrenie, kde sa určia dôvody ich zaostávania, resp. je odporúčaný ďalší vhodný postup.**

Psychológ v centre výchovného poradenstva a prevencie vychádza z informácií, ktoré o dieťati získal od učiteľa, resp. od rodiča. **Rodič musí k vyšetreniu poskytnúť svoj súhlas, bez ktorého sa vyšetrenie nesmie uskutočniť. Zároveň má právo zúčastniť sa na psychologickom vyšetrení,** čo predstavuje pre psychológa obvykle veľkú pomoc, keďže **je cenným zdrojom informácií o ranom detstve dieťaťa. Pozorovanie rodiča v interakcii s dieťaťom tiež dopĺňa celkový obraz a umožňuje lepšie pochopiť sociálny rámec, z ktorého dieťa pochádza.** Z psychologickéj praxe vyplýva, že podobne ako pri vyšetrení školskej zrelosti, **ani pri komplexnom psychologickom vyšetrení ne-**

**dokáže obvykle prítomnosť rodiča pomôcť dieťaťu dosiahnuť v diagnostických testoch významne vyšší výkon.**

**Centrá výchovného poradenstva a prevencie posúdia nielen úroveň rozumových schopností, ale tiež úroveň školských vedomostí dieťaťa.** Na základe týchto zistení navrhnu formu vzdelávania, zodpovedajúcu zistenému kognitívnemu profilu. **Veľká časť detí, ktoré na konci nultého ročníka absolvovali psychologické vyšetrenie, v inteligentných testoch dosahuje výkonnosť zodpovedajúcu výkonnosti dieťaťa s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.** Tieto deti následne pokračujú vo vzdelávaní v systéme **špeciálneho školstva** a to buď formou individuálneho začlenenia v bežnej triede základnej školy (veľmi výnimočne), v špeciálnej triede základnej školy alebo v špeciálnej základnej škole.

**Dieťa je po jednom roku** (spravidla, podľa rozhodnutia psychológa) **opäť diagnostikované. Cieľom je preveriť možný progres,** ktorý môže nastať v dôsledku pomalšieho učebného tempa, menšieho rozsahu učiva a individuálnejšieho prístupu učiteľa – najmä v špeciálnych triedach a špeciálnych školách, v ktorých je oproti bežnej triede základnej školy znížený počet žiakov. V prípade zaznamenania progresu psychológ navrhuje prestup do základnej školy.



# 3 Metóda Feuersteinovho Inštrumentálneho obohacovania

Aké aktivity zamerané na rozvoj detí z MRK sme realizovali a aký bol ich výsledok? Čo je metóda FIE a aké sú jej základné princípy? Prečo sme si vybrali práve túto metódu pre snahu zlepšiť školskú pripravenosť detí z MRK?

## Vzdelávacie aktivity ETP Slovensko

ETP Slovensko poskytuje výchovno-vzdelávacie aktivity, medzi inými aj **predškolskú prípravu zameranú na deti od troch do šiestich rokov v predškolských kluboch komunitných centier od roku 2003**. V lokalitách, kde ETP pôsobí, začínajú deti z MRK školskú dochádzku spravidla bez predchádzajúcej predškolskej prípravy. KC a ich neformálne nepovinné vzdelávacie programy tak v mnohých prípadoch slúžia ako jediná alternatíva, resp. náhrada chýbajúcich, alebo nedostupných zariadení predškolského vzdelávania.

Centrom snahy vzdelávacích aktivít ETP boli dlhodobo **deti jeden rok pred začiatkom PŠD (t.j. päť a šesťročné deti), aby sa pred ich nástupom na základnú školu zvýšila úroveň školskej pripravenosti detí, a zamedzilo sa tak ich zaradovaniu do systému špeciálneho vzdelávania**. Tento cieľ sa podarilo vo veľkej miere naplniť a deťom, ktoré absolvovali rok vzdelávania v KC, sa v škole darilo lepšie, ako ich rovesníkom z MRK, ktorí KC nenavštevovali. Ani jedno z detí, ktoré absolvovali predškolskú prípravu v KC nebolo zaradené do špeciálnej školy, deti tak mali možnosť vzdelávať sa v hlavnom prúde vzdelávania, čo samo osebe výrazne zlepšilo ich šance na budúce pracovné uplatnenie. Aj napriek snahe pracovníkov KC, učiteľov a ostatných odborných pracovníkov školstva však podávali aj tieto deti stále **výrazne nižší školský výkon, ako ich rovesníci z majority**.

**Negatívna situácia vo vzdelávaní detí z prostredia MRK** – ako aj limity fungovania predškolskej výchovy v prostredí KC spočívajúce najmä v dobrovoľnej, a preto nie vždy dostatočne pravidelnej účasti detí, vzdelávanie detí zväčša iba rok pred nástupom do školy a realizácia aktivít výchovno-vzdelávacími pracovníkmi, z ktorých len polovica má formálne pedagogické vzdelanie – priviedli ETP k potrebe **identifikovať program, ktorý by mohol deti z MRK pripraviť na vzdelávanie v základných školách efektívnejšie**, resp. by pomohol výrazným a systematickým **zrýchlením ich emočného, sociálneho a kognitívneho vývinu** zlepšiť ich školské vzdelávacie výsledky v dlhodobom horizonte.

Po konzultácii s odborníkmi z oblasti psychológie a špeciálnej pedagogiky bola za potenciálne vhodnú pre tento cieľ označená metóda **Feuersteinovho Inštrumentálneho obohacovania (známe ako Feuerstein Instrumental Enrichment, FIE)**, zameraná na rozvoj kognitívneho a emočného potenciálu detí a dospelých.

## Feuersteinovo Inštrumentálne obohacovanie<sup>5</sup>

Metóda FIE je program na **rozvoj schopnosti „myslieť a učiť sa“**. Pôvodne bola určená najmä na prácu s deťmi zo **sociálne znevýhodneného prostredia**, ale v priebehu ďalších desaťročí sa jej uplatnenie rozšírilo aj na deti so špecifickými poruchami učenia s Downovým syndrómom, klientov po úrazoch mozgu, a to detí aj dospelých. Metodika

<sup>5</sup> Autorkou časti textu je Michaela Farenzenová, výskumníčka Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI). Text vychádza zo správy Sumatívne hodnotenie výsledkov pilotného projektu Učme sa učiť sa, ktorý pre ETP ako súčasť externej evaluácie projektu vypracovalo SGI.

FIE bola k dnešnému dňu preložená **do 18 jazykov a pracuje sa s ňou vo viac ako 70 krajinách**<sup>6</sup>.

**Autor metódy FIE, profesor Reuven Feuerstein, (21.8.1921-29.4.2014), sa narodil v meste Borosan v Rumunsku.** Učiteľstvo a psychológiu vyštudoval v Bukurešti, no ako občan židovského pôvodu emigroval v čase aktuálne sa formujúceho terajšieho štátu Izrael, v roku 1944, do Palestíny. **V rokoch 1946-1949 študoval v Ženeve pod vedením uznávaného vývinového psychológa Jeana Piageta** a jeho spolupracovníka André Reya, doktorát z vývinovej psychológie získal na parížskej Sorbonne.

**V 50-tych a 60-tych rokoch mal ako riaditeľ psychologického oddelenia za úlohu zaraďovať prisťahovalcov židovského pôvodu do vzdelávacích programov,** ktoré v tom čase v štáte Izrael prebiehali. Zistil, že deti marockých prisťahovalcov skórujú v inteligenčných testoch veľmi nízko. Avšak ak sa im ponúkne pomoc, resp. dovysvetlenie úloh, ich skóre rapídne stúpne. **Tento poznatok ho primäl k tomu, aby začal spochybňovať štandardný systém statického testovania rozumových schopností.** Vo svojom skúmaní sa zameral na to, akou mierou zodpovedajú kultúrne podmienené štýly učenia za výkon v inteligenčných testoch. **To ho viedlo k vytvoreniu dynamického hodnotenia, ako aj akceleračnej metódy, vychádzajúcej z jeho teórie vývinu rozumových schopností – k FIE.**

**Žiaci profesora Feuersteina sú presvedčení, že je možné rozvíjať kognitívny potenciál bez ohľadu na jeho mieru rozvinutosti.** Metóda FIE je preto aplikovateľná nielen na ľudí so špeciálnymi potrebami, ale aj na ľudí vysoko funkčných, bez ohľadu na ich vek alebo pôvod. **Jeho učenie vyústilo do medzinárodne akceptovanej teórie nazvanej Štruktúrna kognitívna modifikácia.**

<sup>6</sup> V Slovenskej republike autorizované vzdelávacie centrum zatiaľ neexistuje. Základné informácie o metóde a prístupe prof. Feuersteina sú súčasťou kurikula príslušných odborov na vysokých školách (psychológia, pedagogika, špeciálna pedagogika). V Čechách patrí FIE medzi najrozšírenejšie programy na rozvoj schopnosti myslieť a učiť sa, pričom v dvoch existujúcich autorizovaných výcvikových centrách je možné absolvovať akreditovaný výcvik na prácu s touto metódou.

Základným postulátom tejto teórie je tvrdenie, že **inteligencia nie je stabilnou a nemennou charakteristikou človeka, ale je možné meniť ju, modifikovať. Modifikovateľnosť má ale určité nevyhnutné predpoklady:**

**1. Modifikovateľnosť je možná prostredníctvom skúsenosti sprostredkovaného učenia sa – mediácie.** Metóda FIE popisuje význam systematickej **interakcie žiaka a sprostredkovateľa**. Na rozdiel od klasického vyučovania, kde žiak prijíma podnety od učiteľa, sa pri sprostredkovanom učení stavia sprostredkovateľ (mediátor) medzi podnet a žiaka a spätne medzi žiaka a jeho odpoveď.

Podnet – mediátor – dieťa – mediátor – odpoveď  
(P) – (M) – (D) – (M) – (O)

Mediátor mediuje podnet (rámcuje a filtruje ho) a zároveň mediuje aj reakciu dieťaťa na podnet, čím reguluje správanie dieťaťa.

Mediátor tak pomáha usmerňovať žiakom vnímané podnety, zozbierať dôležité informácie, podieľa sa na plánovaní úloh a pomáha mu s formulovaním odpovedí tak, aby boli správne. **Sprostredkovateľ sa zameriava na to, ako zvýšiť schopnosť žiaka riešiť problém, kriticky myslieť a porozumieť procesu učenia.**

*Mediácia – sprostredkované učenie*  
*Ak dieťa objavuje nový predmet, obvykle ho spočiatku vníma len zrakom - vidí ho. Môže ho objavovať tiež hmatom – dotknúť sa ho, čuchom – voňať ho, chuťou – ochutnať ho. Avšak na to, aby zistilo, aký je to predmet, aby sa okrem zmyslových vnemov stal plnovýznamovým pojmom, potrebuje sprostredkujúcu osobu, ktorá mu zarádi predmet do jeho poznatkového systému a umožní mu vytvoriť si predstavu daného predmetu. Dieťa samé vidí, cíti, dotýka sa. Mamka alebo iná sprostredkujúca osoba však dieťaťu hovorí – pozri, to je KVET. Je ŽLTEJ FARBY. Pekne VONIA. Pozor, má JEMNÉ lístky, môžeš ich ľahko zlomiť. Obohacuje tak poznanie dieťaťa a rozvíja ho procesom sprostredkovania informácií.*

Profesor Feuerstein tvrdí, že učenie sa bez mediácie má na dieťa nepatrný vplyv, pretože jeho poznanie sa nerozvíja primerane podnetu, ktoré dostalo. Naopak, čím optimálnejšie (kvalitatívne i kvantitatívne) je sprostredkované učenie, tým efektívnejšie je dieťa schopné podnet spracovať, učiť sa z neho, a meniť tak svoju úroveň poznania. Kvalita mediácie podmieňuje to, či podnety, ktoré prijímame spracúvame zmysluplným spôsobom.

Na to, aby bola **mediácia efektívna** musí spĺňať tri základné podmienky:

- mediácia musí byť *cielená*, tzn., že mediátor si musí premyslieť, naplánovať a zorganizovať jej intenzitu, frekvenciu a formu;
- súčasťou mediácie musí byť *premostovanie*, tak aby bolo dieťa schopné získaný poznatok prepájať v súvislostiach, klasifikovať, kategorizovať, pomenúvať podobnosti a rozdielnosti;
- mediácia musí u dieťaťa vyvolávať *emocionálne a postojové správanie*, tzn. že zatiaľ čo pri premostovaní si dieťa odpovedá na otázky typu: kam sa mám pozrieť, čo vidím, koľko času mám investovať do riešenia istej úlohy, ako usporiadať svoje kroky; v tomto bode si dieťa odpovedá na otázky: prečo a na čo sa niečo deje.

**2. Modifikovateľnosť umožní odstránenie deficitov v kognitívnych funkciách. Za znížené rozumové schopnosti, zistené inteligentným testom, zodpovedajú deficit v kognitívnych funkciách, funkcionálne mozgu.** Deficity vznikali v procese vývinu človeka, je dôležité podrobne ich zanalyzovať a následne naprávať s ohľadom na celkové zvýšenie kognitívnej výkonnosti.

*Jedným z deficitov kognitívnych funkcií je napríklad nejasné a povrchné vnímanie. Tento deficit je definovaný ako nedostatočné ovládanie pozornosti, alebo neschopnosť vedieť sa upokojiť, zamerať pozornosť a systematicky prijímať nové podnety. Keďže vnímanie je dôležité pri vstupnej fáze učenia (prijímaní podnetov), deficit v tejto oblasti sťažuje proces učenia. Ak zlepšíme schopnosť vnímania - odstránime deficit v tejto oblasti, všeobecne zlepšime schopnosť učiť sa.*

### **3. Prostredie by malo obsahovať štyri rysy, ktoré umožňujú kognitívny rast:**

- otvorenosť k príležitostiam a k úspechu (všimnúť si odpoveď každého dieťaťa a poskytnúť mu spätnú väzbu, oceniť každú snahu)
- podmienky pozitívneho stresu (vtiahnuť dieťa do diania, motivovať, podporovať, prinášať podnety, ktoré dieťa chce riešiť)
- primeranosť úloh – tieto by nemali byť ani priveľmi ľahké, ani ťažké
- individuálny prístup a sprostredkovanie - každé dieťa je individualita so svojimi špecifikami, ktoré je nutné rešpektovať

Pri práci s metódou FIE je teda **klúčovým cieľom mediátora pomôcť žiakovi, aby si vytvoril kognitívne štruktúry, ktoré sú predpokladom správneho myslenia.** Tým následne posilní myšlienkové stratégie, obmedzí impulzivitu v reakciách, naučí sa systematicky zhromažďovať a porovnávať informácie, s cieľom efektívnejšie riešiť problémy.

**Celkovým cieľom metódy Inštrumentálneho obohacovania je potom kognitívna zmena, ku ktorej dochádza zlepšením schopnosti učiť sa.** Ide teda o spôsob, ktorý pomáha zlepšiť proces prijímania,

spracúvania a reakcie na informácie. Zameriava sa na zlepšenie učenia nielen v užšom slova zmysle, ale tiež na budovanie stratégií, ktoré pomáhajú človeku plánovať, organizovať svoje myslenie, následne meniť svoje správanie, kontrolovať svoje emócie a budovať sociálne väzby.

Prívlastok „inštrumentálne“ dostal tento stimulačný program preto, lebo pozostáva zo súboru pracovných zošitov – inštrumentov. Tie sú rozdelené do dvoch úrovní:

- FIE Basic – určená pre mladšie deti do 9 rokov<sup>7</sup>,
- FIE Standard – určená starším deťom, stredoškólakom a dospelým.

FIE Basic pozostáva zo súboru hravých učiacich aktivít, ktoré pomáhajú rozvíjať základné pojmy a zručnosti mladších detí. Inštrumenty obsahujú najčastejšie úlohy typu ceruzka - papier a sú zoradené vzostupne podľa stupňa zložitosti od jednoduchých po zložitejšie. Každý inštrument je zameraný na inú kognitívnu oblasť a zároveň umožňuje rozvíjať aj ďalšie predpoklady myslenia a učenia sa. To všetko s pomocou mediátora, ktorý sprevádza žiaka procesom učenia tak, aby rozvíjal stratégie potrebné na riešenie problémov a analytické myslenie.

Podľa FIE je pri vytváraní poznania viac ako samotný obsah dôležitejší proces poznania, teda dôležitejšie ako to, čo sa deti učia (obsah), je to, ako sa to učia (proces). Jednotlivé inštrumenty preto samé osebe nie sú nositeľmi poznatkov, ale slúžia iba ako nástroje v procese poznávania na rozvoj konkrétnych kognitívnych funkcií (napr. priestorová orientácia, porovnávanie, vizuálna pamäť atď.).

<sup>7</sup> Detailný popis a použitie jednotlivých inštrumentov FIE Basic sa nachádza v kapitole č. 5

Teória profesora Feuersteina o modifikovateľnosti dáva teda nádej na zmenu akémukoľvek človeku, vyrastajúcejmu v akýchkoľvek životných podmienkach. **Toto primárne východisko bolo hlavným dôvodom, prečo sme pre prácu s deťmi z MRK zvolili z viacerých možných akceleračných programov práve metódu Inštrumentálneho obohacovania.**





*Ako sme postupovali pri snahe o pilotnú aplikáciu metodiky FIE? Aký model práce sme si zvolili a prečo? Na čo sme sa zamerali pri práci s deťmi a aké sme dosahovali výsledky?*

**Na pilotné overenie metódy FIE vo vzdelávaní detí z MRK sme vybrali 10 lokalít** na východnom Slovensku, v ktorých v minulosti zriadilo ETP v spolupráci s miestnymi samosprávami komunitné centrá (Veľká Ida, Šaca, Rankovce, Spišské Podhradie, Moldava nad Bodvou, Sabinov, Ostrovany, Stará Ľubovňa, Rudňany a Krompachy). Metódu FIE sme sa rozhodli prostredníctvom samostatného projektu overiť jednak v prostredí **neformálneho (komunitné centrá), ako aj v prostredí formálneho systému vzdelávania (základné školy).**

Naším cieľom bolo prostredníctvom pravidelnej aplikácie metódy FIE u viac ako 75 detí:

- zlepšiť študijné výsledky žiakov z MRK,
- zvýšiť úroveň pripravenosti detí predškolského veku z MRK navštevujúcich KC na primárne vzdelávanie v ZŠ,
- prakticky overiť jej efektívnosť v prostredí formálneho (ZŠ) a neformálneho (KC) vzdelávania detí z MRK.

## Komunitné centrá

**V KC sme metódu FIE používali v rámci predškolského vzdelávania detí. Predškolská príprava** v KC ETP je určená deťom vo veku 3–6 rokov, pričom je primárne zameraná na deti vo veku jedného roka pred nástupom na ZŠ. Je dostupná 4-krát do týždňa, v rozsahu 2–3 hodiny denne.

Do aplikácie FIE bolo zapojených všetkých desať KC, ktoré ETP Slovensko prevádzkuje. Metódou boli vzdelávané **deti vo veku 4–6 rokov**, ktoré KC navštevovali relatívne pravidelne. V prostredí KC prebiehala výučba metódou FIE s vybranou skupinou detí (priemerne 5 detí na jedno KC) štyrikrát do týždňa (priemerne 1 hodina denne) v kombinácii so samotnou predškolskou prípravou. Realizovalo ju celkom desať pracovníkov KC, z ktorých päť malo istý typ predošlého pedagogického vzdelania, ôsmi mali viac ako dvojročnú praktickú skúsenosť s predškolskou prípravou detí z MRK v rámci predškolských klubov KC a všetci absolvovali dvojtyždňové školenie – FIE Basic v rozsahu 90 hodín a následné supervízie.

*„Nejde iba o to, že by metóda FIE bola príliš náročná, ale je úplne iná. Ide o úplne iný spôsob vzdelávania, s ktorým sme sa vôbec nestretli ani v rámci nášho vlastného pedagogického vzdelávania.“*

Soňa Pavlovská, pracovníčka KC Stará Ľubovňa

Počas školského roka boli využité pri výučbe spolu **štyri inštrumenty** (Spájanie bodov, Absurdity, Orientácia v priestore a Emócie). Kľúčovou snahou bolo vzhľadom na vek a úroveň detí **prepojiť inštrumenty so situáciami, ktoré deti poznajú** a so skúsenosťami, ktoré už majú.

Výsledkom aplikácie FIE Basic v KC bol **badateľný progres detí** zapojených do tohto vzdelávania. V porovnaní s deťmi, ktoré FIE v prostredí KC neabsolvovali, pokročili viac a boli lepšie pripravené na primárne vzdelávanie – rozvinula sa ich reč, deti sa stali sústredenejšími a kritickejšími k svojej práci.

Výchovno-vzdelávací pracovníci KC sa zhodli, že u detí vyučovaných metódou FIE sa rozvinula reč, deti sa stali **sústredenejšími a kritickejšími ku svojej práci**. V porovnaní s deťmi, ktoré FIE v prostredí KC neabsolvovali, pokročili viac a boli **lepšie pripravené na primárne vzdelávanie**, čo dokladuje aj priložená tabuľka.

Predškolské kluby KC navštevovalo celkom 99 detí vo veku 4–7 rokov, z toho 52 bolo zaradených do FIE vzdelávania v rozsahu 1 hodina denne. Tri deti zo Sabinova, zaradené do FIE klubu boli v školskom roku 2013/2014 žiakmi 1. ročníka základnej školy, v školskom roku 2014/2015 postúpili do 2. ročníka.

Zo 49 detí predškolského veku zaradených do FIE vzdelávania nastúpilo v školskom roku 2014/2015 do zák-

ladnej školy 35 detí (71%), z toho 22 do 0. ročníka a 13 do 1. ročníka, 4 deti navštevujú MŠ a 10 detí pokračuje v predškolskom klube KC (spolu 29%).

Z 50 detí predškolského veku, ktoré navštevovali predškolské kluby v KC, ale nezúčastňovali sa FIE výučby nastúpilo v školskom roku 2014/2015 do základnej školy 21 detí (42%), všetky do 0. ročníka. 7 detí navštevuje MŠ a 22 detí pokračuje v predškolskom klube v KC (spolu 58%).

**Ani jedno z detí, ktoré sa nezúčastňovali FIE výučby v predškolskom klube KC nebolo zaradené do 1. ročníka ZŠ.**

Napriek týmto povzbudzujúcim výsledkom, vzhľadom na veľkú mieru deficitov detí predškolského veku z MRK sme sa rozhodli od nového školského roku 2014/2015 **používať FIE metódu pri práci so staršími deťmi** školského veku (od 10 rokov), ktorých zručnosti sú už viac rozvinuté a umožňujú preto **efektívnejšiu prácu s inštrumentmi**.

| Komunitné centrum  | Celkový počet detí v predškolskom klube KC v šk.r. 2013/2014 | Počet detí zapojených do FIE vzdelávania v predškolskom klube KC | V 0. ročníku 2014/2015 |           |           | V 1. ročníku 2014/2015 |           |           | V MŠ 2014/2015 |          |           | V predšk. klube KC 2014/2015 |           |           |
|--------------------|--|--|------------------------|-----------|-----------|------------------------|-----------|-----------|----------------|----------|-----------|------------------------------|-----------|-----------|
|                    |  |  | Deti bez FIE           | FIE deti  | Celkom    | Deti bez FIE           | FIE deti  | Celkom    | Deti bez FIE   | FIE deti | Celkom    | Deti bez FIE                 | FIE deti  | Celkom    |
| Rankovce           | 17   | 6  | 3                      | 5         | 8         |                        |           |           | 1              | 1        | 2         | 3                            |           | 3         |
| Veľká Ida          | 12   | 5  | 4                      | 5         | 9         |                        |           |           |                |          |           | 3                            |           | 3         |
| Stará Ľubovňa      | 9  | 9  |                        |           |           | 7                      | 7         |           |                |          |           |                              | 2         | 2         |
| Moldava nad Bodvou | 11   | 5  | 5                      | 5         | 10        |                        |           |           |                |          |           | 1                            |           | 1         |
| Rudňany            | 8  | 4  | 2                      | 4         | 6         |                        |           |           |                |          |           | 2                            |           | 2         |
| Ostrovany          | 6  | 3  | 3                      | 2         | 5         |                        |           |           |                |          |           |                              | 1         | 1         |
| Košice - Šaca      | 14   | 9  |                        |           |           | 2                      | 2         |           | 1              | 1        |           | 5                            | 6         | 11        |
| Spišské Podhradie  | 6  | 6  |                        |           |           | 3                      | 3         |           | 3              | 3        |           |                              |           |           |
| Sabinov            | 5  | 2  | 1                      | 1         | 2         |                        |           |           |                |          |           | 2                            | 1         | 3         |
| Krompachy          | 11   | 0  | 3                      |           | 3         |                        |           |           | 2              | 2        |           | 6                            |           | 6         |
| <b>Spolu</b>       | <b>99</b>  | <b>49</b>  | <b>21</b>              | <b>22</b> | <b>43</b> | <b>0</b>               | <b>13</b> | <b>13</b> | <b>7</b>       | <b>4</b> | <b>11</b> | <b>22</b>                    | <b>10</b> | <b>32</b> |

## Školský klub

Na kľúčovú časť projektu prebiehajúcu v prostredí základných škôl prostredníctvom **školských klubov sme vybrali základné školy v obci Veľká Ida a v mestskej časti Košice-Šaca.**

V oboch lokalitách ETP popri tom, že pravidelne a dlhodobo realizuje vzdelávanie v komunitných centrách, spolupracuje aj so základnými školami a materskou školou v Košiciach-Šaci. Aj napriek blízkosti oboch lokalít k mestu Košice a zároveň ich malej vzájomnej vzdialenosti, sa život v MRK v Košiciach-Šaci a v MRK vo Veľkej Ide výrazne líši od života v Košiciach. Špecifika a rozdielnosti nájdeme aj medzi lokalitami samotnými.

MRK v obci **Veľká Ida** sa nachádza na dvoch miestach, oddelených od samotnej obce - v jednom prípade vysokým múrom, v druhom prípade dlhou poľnou cestou, teda v separácii od majoritnej populácie. Tzv. stará osada nemá základnú infraštruktúru vybavenosť a sociálna úroveň života jej obyvateľov, žijúcich v rozpadajúcich sa rodinných domoch a chatrčiach, je veľmi nízka. V novej osade, s vybudovanými nájomnými bytmi nižšieho štandardu, je situácia mierne lepšia, ale taktiež neradostná.

MRK v mestskej časti **Košice-Šaca** predstavuje niekoľko tehlových nájomných domov uprostred mestskej časti. V jej blízkosti sú obchody, pošta, základná škola. Samotné umiestnenie nie je natoľko segregáčne ako umiestnenie MRK vo Veľkej Ide. Životná a sociálna úroveň v mestskej časti Košice-Šaca je omnoho vyššia ako vo Veľkej Ide, čo sa prejavuje aj v menšej miere zaostávania detí z MRK za deťmi bežnej populácie.

**Deti z oboch lokalít sa vzdelávajú v miestnych školách,** ktoré rovnako ako mnohé iné školy na východnom

Slovensku, vzdelávajú spoločne deti bežnej populácie s deťmi z MRK, pričom do jednotlivých tried zaraďujú deti najmä s ohľadom na ich školskú výkonnosť.

**Výsledkom vyššie spomenutej nepripravenosti detí z MRK na požiadavky prvého ročníka školskej dochádzky je nízka úroveň školskej výkonnosti a tiež združovanie vysokého percenta rómskych detí v čisto rómskych triedach.** Obe školy majú zriadené nulté ročníky, v ktorých sa vyučuje v dopoludňajších hodinách, ako aj špeciálne triedy, kde sa vzdelávajú deti, ktorým odporúčali zariadenia výchovného poradenstva a prevencie postupovať podľa učebných osnov špeciálneho školstva pre deti s mentálnym postihnutím.

**Vzhľadom na vyššie objasnený stav vo vzdelávaní detí z MRK sa nám ako najviac využiteľný priestor na podporu celkového rozvoja detí z MRK javila podpora žiakov nultého ročníka.** Deti si už v priebehu nultého školského roka vytvárajú návyk každodennej školskej dochádzky, priestory školy sú im známe, rodičia sú obvykle stotožnení s myšlienkou, že ich dieťa prežíva časť svojho dňa v školskom prostredí. Školské aktivity sa v nultom ročníku obvykle plánujú len na štyri hodiny denne v predpoludňajších hodinách.

**Popoludňajší čas tak vytvára príležitosť na dodatočnú prácu so žiakmi. Po dohode s vedením oboch základných škôl sme v priebehu školského roka 2013/2014 zaradili 10 vybraných žiakov nultého a prvého ročníka v Košiciach-Šaci a 11 vybraných žiakov nultého ročníka vo Veľkej Ide do tzv. školských klubov a sústredili sme sa na rozvinutie ich rozumových schopností. Naším cieľom bolo pilotne overiť účinok FIE metódy do každodenných systematických popoludňajších aktivít, vedených špeciálnymi pedagógmi a triednymi učiteľmi žiakov.**

**Túto časť projektu sme začali realizovať v auguste 2013, aby boli na začiatku školského roka všetky prípravné práce ukončené (výber detí do projektu, rozhovory s rodičmi, testovanie detí statickými a dynamickými testami, uzavretie zmlúv s učiteľmi školy, nákup pomôcok a dohoda o poskytovaní obedov školskou jedálňou a občerstvenia deťom zaradeným do školských klubov, školenie pedagógov v metodike FIE).**

Rodičom detí sme vysvetlili podmienky účasti v projekte. Hlavnou podmienkou výberu bolo, aby rodičia umožnili dieťaťu zúčastňovať sa na poobedňajších aktivitách školského klubu každý školský deň po vyučovaní. **Rodičom sme vysvetlili že cieľom je podporiť školskú úspešnosť ich detí.**

Prostredníctvom verejného losovania bolo náhodne vybraných 30 žiakov a žiačok (15 zo ZŠ Veľká Ida a 15 zo ZŠ Košice - Šaca), z ktorých malo byť vybraných 20 žiakov a žiačok do intervenčnej skupiny, zapojených do každodenného poobedňajšieho klubu FIE<sup>8</sup>.

V ZŠ Veľká Ida sa losovalo spomedzi 57 žiakov a žiačok 0. ročníkov (tri triedy), v ZŠ Šaca sa účastníci programu vybrali spomedzi 90 žiakov a žiačok 0. a 1. ročníka (štyri triedy). Náhodnosť výberu v intervenčnej skupine vo Veľkej Ide však bola následne zásadne narušená skutočnosťou, že tri deti sa nedostavili na úvodné dynamické testovanie a preto nemohli byť zaradené do programu, boli nahradené inými 3 deťmi, ktoré v minulosti navštevovali predškolské vzdelávanie v KC.

Deti boli potom rozdelené do troch skupín: (i) dvadsať žiakov a žiačok, zapojených do popoludňajšieho vyučovania v dvoch FIE kluboch, (ii) dvadsať žiakov a

<sup>8</sup> Počet vylosovaných detí bol zámerne vyšší pre prípad neskoršej zmeny bydliska alebo iných okolností, ktoré by mohli účasti na vyučovaní zabrániť.

žiačok, zaradených do dopoludňajšieho vyučovania do tried učiteľov a učiteliek, ktorí absolvovali dvojtyždňové FIE školenie a (iii) dvadsať detí v kontrolnej skupine. V auguste 2013 sa uskutočnili dve psychologické testovania: statické a dynamické testovanie. Statické testovanie všetkých troch skupín žiakov a žiačok uskutočnili pracovníci Súkromného centra špeciálno-pedagogického poradenstva v Košiciach. Dynamické testovanie, tzv. LPAD – Learning Propensity/Potential Assessment Device – skupiny dvadsiatich detí, ktoré boli zaradené do popoludňajších FIE klubov, uskutočnili psychologičky Feuersteinovho inštitútu. V júni 2014 pracovníčky Súkromného centra špeciálno-pedagogického poradenstva opätovne testovali žiakov zaradených do dvoch FIE klubov.

Výsledky porovnaní statických testov detí pred a po intervencii sú uvedené v Prílohe - Závěry evaluácie projektu.

Vyučovanie v klube sa začínalo poobede a trvalo **tri hodiny denne** (štandardne 12.30 - 15.30). Deťom sa venovala špeciálna (liečebná) pedagogička v spolupráci s triednou učiteľkou/učiteľom (tí boli prítomní jednu hodinu denne). Spoluprácu medzi externým špeciálnym pedagógom a triednymi učiteľmi sme zvolili z dôvodu intenzívnejšieho prepojenia doobedňajšieho a poobedňajšieho vzdelávania a ich zosúladenia (v rámci možnosti), ako aj v snahe zvýšiť pedagogické kompetencie učiteľov pri práci s deťmi. Všetci pedagógovia a výchovno-vzdelávací pracovníci pred začiatkom vzdelávacích aktivít školského klubu absolvovali **dvojtyždňové intenzívne vzdelávanie (90 hodín) v metóde FIE Basic** (viď ďalej).

*„Školenie v tejto metóde nám otvorilo oči a ponúklo iný pohľad na prácu s deťmi, iný prístup“*

Natália Pilipčuková, učiteľka, ZŠ Veľká Ida



V priebehu prvých dní sme zistili, že úroveň detí je z hľadiska skúseností so školským alebo predškolským prostredím rôzna. **Niektoré deti nenavštevovali žiadne kolektívne zariadenie a nemali skúsenosť so skupinovou formou práce.** Niektoré deti navštevovali v rámci predchádzajúceho školského roka predškolský klub v KC ETP Slovensko, v rozsahu dvoch hodín denne. Iné deti boli v škole už druhý školský rok – opakovali prvý ročník. Táto situácia nás zaskočila, obávali sme sa rôznorodého zloženia skupiny. Naša obava, vyplývajúca z rozmanitosti týchto skúseností, sa však neukázala ako objektívna hrozba, **všetky deti boli vo väčšine sledovaných oblastí školsky nepripravené.**

**Hlavnou aktivitou poobedňajšieho klubu sa malo stať FIE.** Po absolvovanom školení sme očakávali, že v prvých dňoch uvedieme prácu s inštrumentmi (viď ďalej) do praxe. **Zistili sme však, že ani v jednom zo školských klubov nie sú deti na systematickú prácu s inštrumentmi ešte pripravené a že skôr ako sa budeme môcť systematicky venovať kognitívnemu rastu, musíme pracovať na ich socializácii a emočnom rozvoji.**

**Pre všetky deti bola charakteristická veľmi nízka úroveň komunikačných schopností v slovenskom jazyku. Zároveň ich spájala veľmi nízka schopnosť rešpektovať pravidlá skupinovej činnosti** – vedieť počkať, keď rozpráva učiteľka, počúvať, čo hovorí spolužiak, naplánovať si čas na osobnú hygienu v závislosti od činnosti skupiny, sedieť v lavici, rešpektovať pravidlá kolektívnych hier, nepresadzovať sa fyzicky, regulovať správanie - nevyužívať fyzickú odpoveď, samostatne a organizovane sa pomaly pohybovať po škole, vedieť sa rozdeliť s hračkami a pomôckami, spolupracovať pri hrách, upokojiť sa a rozprávať potichu, pracovať s vybranou pomôckou a nechcieť tú, ktorú má niekto iný, odkladať za sebou veci, rešpektovať rozličnosť kamarátov a kamarátiť sa s každým.

Po prehodnotení situácie sme sa rozhodli stanoviť si ciele, z ktorých niektoré sa stali čiastkové, iné pretrvali počas celého školského roka. **Za kľúčové sme považovali:**

- **Zlepšenie celkovej atmosféry v triede vytvorením pravidiel správania a vedenie detí k rešpektovaniu pravidiel**
- **Vybudovať u detí vnútornú motiváciu k učeniu**
- **Zlepšiť koncentráciu a pozornosť**
- **Rozšíriť a vybudovať slovnú zásobu v slovenskom jazyku,**
- **Podporiť rozvoj slovnej zásoby v rómskom jazyku,**
- **Stimulovať jemnú motoriku a tak následne podporiť rozvoj grafomotoriky,**
- **Podporiť rozvoj zrakového a sluchového vnímania,**
- **Podporiť rozvoj predmatematických a matematických predstáv**
- **Zlepšiť priestorovú orientáciu a orientáciu na ploche**
- **Naučiť deti upokojiť sa natoľko, aby sme im mohli sprostredkovať nové podnety, rozvíjať ich autoreguláciu**

**Ukázalo sa, že ciele, ktoré sme si stanovili, nenaplníme celkom bez ťažkostí.** Deťom chýbali slová na vyjadrenie svojich potrieb, zároveň však tiež hygienické návyky, trpezlivosť, ohľaduplnosť a dôvera vo vedenie cudzou dospelou osobou. Objavovali sme teda čaro umývania rúk (*aké krásne bubliny sa dajú robiť z mydlovej vody*), chodenia na WC (*po chodbách sa chodí v tichosti*) a hrania sa veselých hier v triede. **Snažili sme sa vytvoriť prostredie, kde budú platiť pravidlá, avšak bude to prostredie prijímajúce, bezpečné a inšpirujúce.** Deti, ktoré mali skúsenosť so slovenčinou, sa stali našimi mediátormi a prekladateľmi a tak nám pomáhali.

**Problém s disciplínou a reguláciou vlastného správania bol spočiatku kľúčovým problémom.** Deti pôsobili živelne, hlučne. Bolo nevyhnutné budovať v nich vnútornú motiváciu k činnosti, sprvoti prostredníctvom

množstva vonkajších odmien – sladkosti, drobnosti alebo hry podľa spoločnej dohody. **Bolo nesmierne ťažké sprostredkovať deťom, prečo je výhodné sa stíšiť, načúvať, vedieť počkať – rešpektovať určitý systém pravidiel.** Chápali sme, že všetko, čo požadujeme, je v ich dovedejšom fungovaní obrovskou zmenou, a preto sme sa snažili do programu zaradiť pre ne atraktívne aktivity (hry zamerané na sebareguláciu, pravidlá, uvoľnenie napätia, spoluprácu, či veselé, pohybové hry). Osobitným a veľmi pôsobivým cvičením bola chôdza po elipse (technika z Montessori pedagogiky), ktorá nám výrazne pomohla zlepšiť ich motorickú koordináciu, vnútorné upokojenie, harmonizáciu, trpezlivosť, ale aj budovanie sociálnych vzťahov. Takto

sme sa spoločne zžívali a učili počas prvých mesiacov. **Štruktúra a jasné pravidlá pomáhali nám aj deťom orientovať sa v poobedňajšom klube. Dopĺňali sme chýbajúcu verbálnu komunikáciu a vytvárali pocit istoty a bezpečia.**

**Obrovskou výhodou bola túžba detí po spoločnej aktivite. Boli mimoriadne vďačné za pozornosť.** Zároveň prejavovali veľký záujem o nové podnety, ktoré sme im prinášali (stavebnice, lego, skladačky - od jednočastových až po mnohokusové skladačky, lopty, plastové zvieratká a i.). Snažili sme sa im **nielen sprostredkovať nové podnety, ale budovať na tých, ktoré už poznali.**





Zistili sme, že jadro ťažkostí v sprostredkovaní nových poznatkov je chýbajúca skúsenosť a následne chýbajúca **slovná zásoba**. Chceli sme im rozprávať rozprávky, hrať divadielko, avšak nerozpoznávali zvieratká. **Pomenovania im chýbali nielen v slovenskom, ale aj v rómskom jazyku.** Poznali psa, či potkana, ale kačka, krava, kôň, ovca, či koza boli pre ne neznáme pojmy aj v materinskej reči. Prinášali sme obrázkové knihy, obrázky zvierat, plastové zvieratká, maňušky. **Pojmy si aj napriek konkretizácii a vysokej názorosti deti osvojovali iba ťažko.**

Začali sme budovať **slovnú zásobu** na základe **porovnávaní**. Deti sme učili sledovať na každom zvierati charakteristické znaky (počet nôh, farbu, veľkosť). Viedli sme ich aj k poznaniu, že v jednom druhu môžu mať zvieratá rôzne charakteristiky (*mačka môže byť čierna, biela, hnedá*) a následne k vyvodzovaniu nadradených pojmov. Deťom však chýbali aj slová označujúce farby, veľkosť, tvar a aj tieto ich bolo potrebné najskôr naučiť. Obrovský zážitok priniesla návšteva ZOO, kde deti s nadšením behali od jednej kľetky ku druhej a mohli sme zažiť skutočné zvieratá. **Až tento zážitok pomohol utvoriť si komplexnejšiu predstavu o vedomostiach detí.**

**Podobným spôsobom sme sa snažili pracovať s ďalšími kategóriami.** Budovali sme nadradené pojmy ako ovocie, zelenina (a to aj cez sprostredkovanie rozmanitosti ich chutí), hračky, nábytok, dopravné prostriedky. Prvým cieľom v tomto procese bolo **osvojenie si názvov a základných charakteristík**. Hľadali sme ich charakteristické znaky, učili sme sa rozpoznávať a pomenúvať ich funkcie, zloženie a rozpamätávali sme sa, kde sme ich videli.

Všeobecne platí, že **čím viac zmyslov sme zapojili, tým zábavnejším sa učenie stávalo a tým boli nové**

**poznatky ľahšie vnímateľné a uchopiteľné.** Následne sme utvrdzovali predstavy na základe charakteristiky, s využitím hádaniek (napr. *Ktoré zvieratko „rozpráva“ múú? Ktorý dopravný prostriedok vydáva zvuk šššš? Má to štyri nohy a dávame na to jedlo...*).

Keď deti vedeli zaradiť jednotlivé predmety danej kategórie pod nadradené pojmy, posunuli sme spôsob myslenia **od konkrétneho smerom k abstraktnému.** Najvyšším dosiahnutým cieľom bolo, keď nakreslili banán a nepýtali sa na jeho farbu (videli sme, že predstava je už zvnútornená a teda abstraktná), rovnako dokázali bez obrázkov povedať, koľko nôh má napr. krava a porozumeli abstraktným obrázkom - piktogramom.

**Veľmi dôležitá súčasť našich poobedí bola príprava olovrantu za priamej účasti a pomoci detí.** Podporovali sme tak rozvoj sebaobslužných návykov. Ako prvé sa aktívne prejavovali deti, ktoré sa aj v domácom prostredí zapájali do domácich prác a boli zvyknuté podieľať sa na činnosti dospelých. **Pochopili sme, že vďaka predchádzajúcemu zážitku v domácom prostredí boli pre deti tieto činnosti atraktívne. Darilo sa im a cítili pocit vlastnej kompetentnosti a dôležitosti** – preto mali chuť sa im venovať. Obohatení o nový poznatok sme do programu klubu zaradili ďalšie aktivity, ktoré kopírovali aktivity z domáceho prostredia. Deti sa stali veľmi nápomocné – každý chcel mať povinnosť, nosiť pomôcky, tašky, rozdávať a zbierať pomôcky, papiere, ceruzy, umývať riad, upratovať triedu. Pretekali sa v tom, kto bude viac pomáhať a následne bude ocenený. Snažili sme sa zdôvodňovať, prečo jednotlivé činnosti robíme a v čom je to pre nás výhodné (mať poriadok, nehovoriť naraz, mať pravidlá, atď.).

**Príprava olovrantu nám tiež otvorila dvere k tomu, ako sprostredkovať nové chute, vône a potraviny, ako rozširovať slovnú zásobu, upevňovať koncept farieb, chutí, tvarov.** Treba priznať, že nie všetky naše nápady sa stretli s ohlasom a nadšením, deti majú skúsenosť najmä s jedlami, ktoré varia doma. V školskej jedálni zjedia iba to, čo poznajú a nemajú odvahu skúšať nové veci. Uprednostňujú biele a sladké pečivo a len postupne sa nám darilo ich jedálničkou obohacovať a rozširovať o rôzne iné druhy sladkého pečiva (med, lekvár, nutela). Snažili sme sa zaradiť celozrnné pečivo, deti však boli veľmi obozretné a pýtali sa, čo je dnu schované – keď sme priniesli opäť biele pečivo – nadšene reagovali: *“Konečne ozajstné rožky”*. Aj ovocie malo medzi deťmi úspech, čo sa však už nedá povedať o zelenine.





Postupne sme zaraďovali do aktivít činnosti, ktoré rozvíjajú konkrétne zručnosti, ktoré školsky zrelé deti potrebujú mať na zvládnutie čítania a písania, a sú zároveň potrebné aj na prácu s inštrumentmi FIE.

**Grafomotoriku** sme rozvíjali od začiatku činnosti klubu. Kreatívnymi činnosťami sme sa snažili pripravovať deti na prácu s ceruzkou a perom. Využívali sme plastelínu, maľovanie štetcami, prstovými farbami, prácu s krepovým papierom a lepenie nálepiek – činnosti, ktoré deti poznali len okrajovo, alebo vôbec. Obdobne sme pracovali so šablónami, ktoré deti šrafovali a učili sa dodržiavať hranice, stanovené líniami. Postupne sme sa dostali aj k vyfarbovaniu obrázkov, pričom však deti mali problém vyfarbovať podľa predlohy a vyfarbiť obrázok správne spamäti - neustále sa pýtali na správne farby, aj keď už danú zeleninu a ovocie poznali. Domnievame sa, že ide o prejav nedostatku vlastnej skúsenosti a teda **nedostatočne znútornenej a abstraktnej predstavy o jednotlivých predmetoch**.

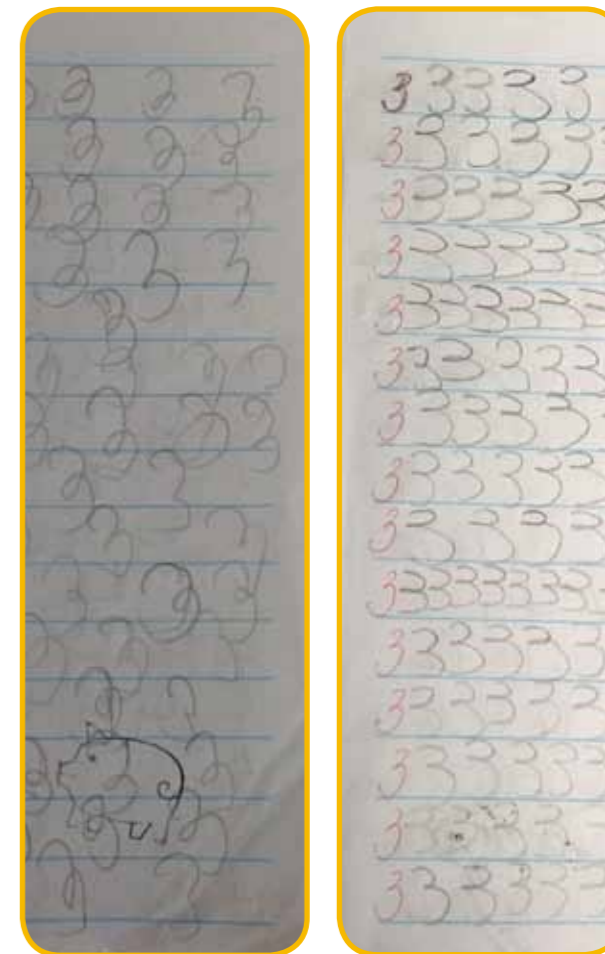
Postupne sme precvičovali jednotlivé **grafomotorické figúry**, pričom tie zložitejšie sme sa snažili sprostredkovať už postupne za pomoci FIE (*táto „lastovička“ sa skladá zo šikmej čiary, horného oblúku a zo zvislej čiary*). Učili sme sa kresliť metódou **postupných krokov** (*najprv nakreslíme hlavu - tá má tvar ako kruh, atď.*), priameho **uvedomovania** (*pozri sa, čo máme na hlave*) a prostredníctvom **vzoru**. Keď deti samé nakreslili správne obrázky, opakovane ho kreslili stále dookola. Takú istú skúsenosť máme tiež s naučením písania vlastného mena – ide o prejav **budovania kompetencie a zároveň dôkaz jej dôležitosti**.

Postupne sme sa zamerali na **stimuláciu a rozvoj zrakového vnímania**. Keďže na začiatku nebola práca formou ceruza a papier pre naše deti príťažlivá a zrozumiteľná, používali sme pre rozvoj oslabených oblastí hračky a stolové hry. Orientovali sme sa na **zrakovú diskrimináciu** (rôzne druhy obrazcov - *vyber, ktorý nepatrí, ktorý je horizontálne a vertikálne otočený*), **zrako-**

**vú syntézu a analýzu** (rôzne druhy skladačiek - začínali sme jednokusovými a na konci roka sme sa dopracovali k štyridsaťpätkusovým) a na **zrakovú pamäť** (rôzne druhy pexesa). Vedeli sme, že úlohy zapájajúce zrkové vnímanie sú pre deti najrozumiteľnejšie a najpríťažlivejšie. Uvedomovali sme si, že **zrkové vnímanie potrebujeme rozvinúť vo všetkých jeho oblastiach: zrková diskriminácia, figúra a pozadie, zrková syntéza a analýza a zrková pamäť**. Skôr, ako sme sa dostali k práci papier a ceruza sme preto jednotlivé oblasti precvičovali na konkrétnom materiáli.

V **zrkovej diskriminácii** sme pracovali najprv s obrázkami a ich porovnávaním (pexesá) - deti rozpoznávali a pomenovávali obrázky, či sú, alebo nie sú rovnaké. Postupne sme začali vyhľadávať obrázok, ktorý medzi ostatné na základe zrkovej informácie nepatrí, lebo je iný, je inak otočený alebo v inej pozícii (horizontálny - vertikálny, pravý - ľavý). Zaradili sme aj porovnávanie dvojíc obrázkov a snažili sme sa verbalizovať, prečo nie sú rovnaké a zdôvodňovali sme si rozdiely, súbežne sme rozvíjali reč a jednotlivé koncepty (farba, tvar, veľkosť), ako aj nadradené pojmy (*majú rovnaký tvar?*). V oblasti **zrkovej syntézy a analýzy** sme sa posunuli do vyššej abstrakcie, keď sa deti naučili doplniť obrazce do celku bez toho, aby to robili fyzicky (*ukáž obrázok, ktorý patrí do skladačky*).

**Zrakovú pamäť** sme trénovali najprv prostredníctvom pexesa a potom cez hry, kde sme si zapamätávali a opisovali obrázky, ktoré „zmizli“. Pri každom z cvičení bolo potrebné nacvičiť, alebo doplniť slovnú zásobu. Takouto formou, cez konkrétny podnetový materiál predškolského charakteru, sa nám postupne podarilo pripraviť deti vo všetkých oblastiach zrkového vnímania až na prácu s ceruzou a papierom.



**Porovnanie písomného prejavu dieťaťa, ktoré nenavštevovalo školský klub a ktoré ho navštevovalo**

**Sluchové vnímanie** sme začínali rozvíjať zvukmi, ktoré sme priradzovali k obrázkom (opäť sa vynorila téma reči a jej porozumenia). Sluchové vnímanie sme si rozdelili do nasledujúcich kategórií: **sluchová figúra a pozadie, sluchová diskriminácia a sluchová pamäť**. Sluchovú diskrimináciu pokladáme za najdôležitejšiu v procese čítania a venovali sme jej osobitnú pozor-



**Vývin v kresbe postavy počas 9 mesiacov u dieťaťa navštevujúceho školský klub**

nosť. Najprv sme trénovali sluchovú pozornosť (*keď budeš počuť slovo čokoláda, zdvihni ruku*), potom sme porovnávali slová (vo vývinovej postupnosti, rovnaké, nerovnaké), delili sme slová na slabiky, izolovali prvú spoluhlásku, prvú samohlásku a poslednú spoluhlásku a nakoniec poslednú samohlásku. Naším cieľom bolo dopracovať sa k syntéze a analýze slabiky a trojhláskových slov. Na konci školského roka v klube vo Veľkej Ide dokázali dve z jedenástich detí urobiť syntézu a analýzu trojhláskových slov, osem detí sa naučilo rozpoznávať prvú a poslednú samohlásku a spoluhlásku. Jedno dieťa pracovalo na úrovni slabík.

**Predmatematické predmety** sme začali učiť rôznymi druhmi **triedenia** - triedili sme podľa tvaru, farby a veľkosti, najprv výhradne na základe zrakového vnímania bez vedomého pomenovania. Na lepšie pochopenie a uchopenie abstraktných predmatematických pojmov sme používali Montessori materiál, ktorý umožňuje predmet (pojmy) uchopiť a pochopiť všetkými zmyslami. Nadradené pojmy, ktoré z toho vyplynuli (veľkosť, hrúbka, dĺžka) sme použili pri porovnávaní a rozlišovaní (*tieto dve kocky majú rovnaký tvar, ale inú veľkosť*). V abstrakcii sme sa posunuli, keď sme porovnávali predmety v uvedených kategóriách bez konkrétneho podnetu a zakomponovali aj relativitu vlastností v závislosti od porovnávaných predmetov (*mačka je veľká v porovnaní s mravcom, ale v porovnaní so slonom je malá a slon je v porovnaní s dinosaurom tiež malý, atď.*).

V matematických predstavách sme postupne budovali **číselný rad** (počítali sme všetko, hlavne veci v prirodzenom prostredí - *Koľko je nás v triede? Koľko tanierov potrebujeme na olovrant? Koľko nôh má lavica?*), upevňovali sme pravidlo počítania jedna k jednej a budovali predstavu o čísle. Opäť sme učenie podporovali prácou s rôznymi materiálmi, názornosťou. Učili sme sa priradzovať predmety k číslom a naopak, zapisovali sme

číslice, zakresľovali sme predmety. Na konci roka vedeli naše deti zapisovať a počítat príklady do päť.

**V priestorovej orientácii** sa nám darilo najťažšie. Ako sme sa dozvedeli, **rómsky jazyk v MRK, v ktorých sme pracovali, nevyužíva väčšinu nami bežne používaných predložiek, preto učiť tieto pojmy znamenalo učiť deti celkom novému spôsobu komunikácie a myslenia**. Predložky *v, do, na, pred, za, pod* a *nad* sme najradšej precvičovali motoricky s predmetmi alebo počas hier. Po trinástich mesiacoch práce v klube deti síce týmto predložkám rozumeli, **v aktívnej reči ich však nevedeli správne použiť**. Rovnako ťažká bola a ostala orientácia na papieri, ktorá nám veľmi chýbala pri neskoršej práci s inštrumentmi.

Deti sa postupne naučili pracovať a **vonkajšia motivácia sa premieňala na vnútornú**. Boli hrdé, keď sa im darilo (vzrástol **pocit kompetencie a sebavedomia**) a zároveň sa objavila zvláštna črta a túžba po úplnej pozornosti (chceli mať dospelú osobu výhradne pre seba) - tvárili sa, že úlohu nevedia zvládnuť a vyžadovali si prítomnosť a pozornosť dospelého. V tomto bode považujeme za mimoriadne **dôležitý správny postoj dospelého - dať dieťaťu pocit výnimočnosti, všimnúť si každé dieťa a každú odpoveď**.

**Najväčším pomocníkom nám bola a dosiaľ je naša dôvera a rešpekt voči deťom, viera v ich schopnosť učiť sa. Pochopili sme, že ak ich budeme my, dospelí, brať ozaj vážne, odmenia sa nám prirodzeným rešpektom a záujmom. Menili sa vzťahy vo všetkých smeroch - voči nám dospelým, aj navzájom medzi deťmi.**

Deti sa osmelili a začali sa vypytovať na naše zázemie (*Kde bývaš? Máš deti? Je tvoj muž Róm?*), na naše pocity (*Bývaš aj ty smutná? Plakala si už?*). **Všetkým záležalo**

**na osobnom kontakte a individuálnom prístupe**. Nemohli sme pochváliť iba jedno dieťa, lebo ostatné hneď reagovali. Postupne sa s budovanou dôverou začali objavovať témy ako alkohol, fetovanie, násilie, jedlo, vynárali sa témy vzťahov, rodiny a detí. Veľakrát sme riešili aj tému farby pokožky a inakosti.

*Pani učiteľka, ty si myslíš, že ja som veľmi hnedá? Nie, prečo? Veď mne sa tak páčia hnedí ľudia. Tak si vezmi odo mňa trochu tej hnedej, aby som ja taká hnedá nebola.*

Žiačka nultého ročníka ZŠ Veľká Ida, 6 rokov

Počas roka sme videli aj výrazný posun vo **vzťahoch medzi deťmi z rôznych sociálnych vrstiev** - na začiatku si pri hrách niektoré deti odmietli podať ruku s inými, pretože sú špinavé, čo postupom času úplne zmizlo a deti začali tvoriť **jednoliaty kolektív**, súdržnú skupinu. Myslíme si, že **najviac zabral osobný príklad nás, dospelých, objatie, dotyk, neha a postupné od-búravanie fyzických bariér**.





Čo sú to inštrumenty a načo sú potrebné? Aký súbor inštrumentov bol odporúčaný pre vekovú kategóriu našich detí? Ktoré inštrumenty sme využili, a ako sa nám s nimi pracovalo? Čo sa nám pomocou nich podarilo dosiahnuť?

### Práca s inštrumentmi v školskom klube

Nami dlho očakávanú prácu s inštrumentmi FIE sme do systému aktivít zaradili až koncom októbra 2013, teda približne po dvoch mesiacoch práce v klube. Inštrumenty FIE spolu tvoria viac než päťsto strán, plných cvičení typu papier a ceruzka. Počas prvých dvoch mesiacov neboli naše deti na prácu s takýmito typmi podnetov pripravené, práca sa im zdala náročná, monotónna, nudila ich. Ako sme postupne pochopili, dôvodom bolo, že práca s inštrumentmi si vyžadovala istú úroveň zručností, ktorú väčšina našich detí nedosahovala.

Postupným budovaním základných **predpokladov pre prácu s inštrumentmi** (popísané v predchádzajúcej kapitole) sme sa prepracovali k tomu, že začiatkom novembra získali naše každodenné stretnutia v rámci školského klubu nasledovnú štruktúru:

1. kolektívne hry
2. práca s inštrumentom (-mi)
3. olovrant
4. voľné aktivity (kreslenie, skladačky, piesne, tancovanie, vychádzka).

**Hry s didaktickým materiálom a kolektívne hry sme sa rozhodli ponechať v priebehu celého trvania školského klubu.** Cítili sme, že naše **deti hru potrebujú**, nemali jej dostatok v predškolskom veku a nevedeli sa jej nasýtiť. Inštrumentálne obohacovanie prostredníctvom inštrumentov však už tvorilo pevnú časť nášho poobedňajšieho programu.

**Feuersteinovo Inštrumentálne obohacovanie je vytvorené pre dve vekové kategórie ľudí:**

- Program pre deti, dospelých a mládež vo veku od ôsmich rokov obsahuje 14 inštrumentov (**FIE Standard**)
- **Program pre deti vo veku od troch rokov obsahuje 11 inštrumentov (FIE Basic)**

Vzhľadom k veku a úrovni našich detí sme začali pracovať s inštrumentmi zo súboru FIE Basic.

Dôležitým znakom inštrumentov je ich samotný charakter. **Inštrumenty rozvíjajú kognitívne funkcie, obsah inštrumentov sa však nevzťahuje na žiaden školský predmet.** Neučia teda konkrétny obsah (matematiku, dejepis a pod.), ale rozvíjajú samotný proces myslenia. Školský klub preto pre naše deti predstavoval úplne inú skúsenosť, než ponúkalo doobedňajšie vyučovanie.

Práca s inštrumentmi nevyhnutne vyžaduje mediátora – človeka, ktorý pri vzdelávaní sprostredkúva interakciu medzi dieťaťom a podnetmi a snaží sa prostredníctvom inštrumentov dosiahnuť tri najdôležitejšie ciele:

- akceleráciu vývinu,
- prevenciu stagnácie vývinu,
- nápravu oslabených funkcií.

**Orientácia na proces** pomáha dieťaťu získať prístup k všeobecným schopnostiam a umožniť **rozvoj jeho mentálnych operácií** (zameraná pozornosť, systematické zhromažďovanie informácií, klasifikácia, porovnávanie, abstraktné myslenie, usporiadanie informácií, vytváranie záverov, atď.). **Každý inštrument sa zameriava na určité kognitívne funkcie, ale rozvíja tiež ostatné funkcie, dôležité pre úspešné učenie. Cieľom je pomôcť vybudovať kognitívny aparát a emocionálne a sociálne zručnosti, kompetencie, ktoré umožnia úspešný proces učenia sa** (a následného zbierania samotných obsahových poznatkov).

Inštrumenty sú dôkladne pripravené didaktické materiály, ktoré učiteľovi – mediátorovi – pomáhajú rozvíjať myslenie dieťaťa prostredníctvom cielených podnetov. Práca s metódou FIE je v princípe možná aj bez nich, inštrumenty však poskytujú **koncentrovanú podobu vhodných stimulov na rozvoj myslenia**, ktoré potom nemusí pripravovať a vymýšľať pedagóg.

**Inštrumentálne obohacovanie FIE Basic** pozostáva z nasledovných inštrumentov:

- Usporiadanie bodov
- Absurdity
- Od jednotky ku skupine
- Orientácia v priestore
- Rozpoznanie emócií
- Od empatie k činnosti
- Zameranie pozornosti na tri zdroje učenia

Vďaka práci s inštrumentmi sme lepšie pochopili, ktoré **zručnosti** potrebujú mať deti vybudované na určitej úrovni, aby sa mohli efektívne učiť (a aby sme vedeli s deťmi pracovať). Pochopili sme, že deti mnohokrát nie sú na takej úrovni, akú inštrumenty vyžadujú na efektívnu prácu s nimi, preto sme sa pri svojej činnosti zamerali na stimuláciu, docvičenie a nápravu ich zručností (ktoré deti buď nemali dostatočne rozvinuté, alebo sa s týmto spôsobom stimulácie nemali možnosť stretnúť).

Dôležitým momentom našej práce bol **rozvoj reči** vo všetkých jej aspektoch (teda reč nielen ako prostriedok dorozumievania, ale aj ako nástroj myslenia). Základné budovanie slovné zásoby (spájanie slov s predmetom, obrázkom), budovanie charakteristík pre jednotlivé slová, vedúce k vytváraniu pojmov (*hrnček môže vyzeráť veľakrát inak, ale je to hrnček preto, že sa z neho dá piť*), postupné rozširovanie významu slova a budovanie nadradených pojmov – toto všetko bolo súčasťou stratégie, ktorej sme sa pri rozvíjaní reči držali. Verbalizovali sme taktiež všetky činnosti a postupy, s ktorými sme sa stretli – čo robím pri porovnávaní, zdôvodnení (*nie sú rovnaké, lebo nemajú rovnakú farbu*), plánovaní jednoduchých krokov v inštrumentoch (*najprv si nájdem dva body...*), alebo v reálnom živote (*keď idem robiť placky, musím sa pozrieť, či mám...*). **Postupne sa výrazne rozšírila slovná zásoba v slovenskom jazyku, avšak dôležitejší pre nás bol rozvoj jazyka ako nástroja myslenia.** Od pomenovávania a učenia nových slov sme sa dostávali k verbalizovaniu vlastností, porovnávaniu, vyvodzovaniu a zdôvodňovaniu.

**Zníženie impulzivít** bolo významným výsledkom práce s inštrumentmi vo viacerých smeroch, dôležité nielen na zlepšenie pozornosti a koncentrácie. Odstránenie impulzivít vytvára priestor na učenie, systematickú prácu a úžitok z nej.



### Deti nadobudli pri práci s inštrumentmi predovšetkým:

- sebadôveru a pocit kompetencie
- schopnosť stíšiť sa, koncentrovať a pracovať
- vnútornú motiváciu pre prácu
- slovnú zásobu
- schopnosť popisovať obrázky
- porozumenie pre rôzne koncepty a pojmy
- schopnosť porovnávať
- schopnosť kategorizácie (abstraktné predstavy)
- predstavy o číslach a predmatematické predstavy
- schopnosť identifikovať a pomenovať určitý druh emócie
- chuť a schopnosť získavať informácie a pracovať s nimi
- sociálne a emočné zručnosti pre prácu v kolektíve a školskom prostredí



Zlepšená sebakontrola sa postupne prejavovala napríklad pri práci s určenou pomôckou, aj keď vedľa niekto pracoval s niečím iným a prítlačivým, aj pri koncentrácii na jeden obrázok a úlohu, ktorá je ohraničená jedným rámkom. Pri otázke (úlohe) deti porozmýšľali a až potom povedali odpoveď (nevykrikli) a nedali sa ovplyvniť odpoveďami ostatných.

Pri práci s inštrumentmi sme sa naučili pravidelnému opakovaniu úloh a činností, ktoré **upevňuje a zvnútorňuje návyky**, ktorým je postupne potrebné venovať menej pozornosti a prehľbovať proces učenia.

Veľmi dôležitým aspektom bola radosť z práce samotnej a z dosiahnutých úspechov. V dôsledku toho sa **vonkajšia motivácia zmenila na vnútornú**, vzrástol pocit kompetencie a samostatnosti, pripravenosť na prácu, čím sa výrazne zlepšil proces učenia. Deti sa stali samostatnejšie a sebedomejšie, iniciatívnejšie pri práci, ktorú začali vnímať ako ich vlastnú a dôležitú činnosť.

Hlavný princíp FIE – **mediáciu**, teda sprostredkované učenie, je možné realizovať okrem inštrumentov prostredníctvom slov, gest, hračiek, kníh, obrázkov, mimiky a každodennej situácie. Platí pritom, čím viac zdrojov informácií sme do procesu učenia zapojili, tým sme boli úspešnejší.



**Rozdiely v grafomotorickom prejave dieťaťa, ktoré nenavštevovalo školský klub a ktoré ho navštevovalo**



## Inštrumenty FIE Basic a ICH CHARAKTERISTIKA

Nasledujúce stručné charakteristiky jednotlivých inštrumentov sumarizujú naše skúsenosti s nimi a môžu napomôcť lepšiemu porozumeniu ich funkciám a využitiu pri práci s deťmi.



### 1. Usporiadanie bodov

#### Čo rozvíja?

Dieťa sa učí vytvárať skutočné **vzťahy medzi množstvom bodov podľa známych, alebo naučených informácií**. Úlohy sú stále náročnejšie a zložitejšie (od spájania bodov, tvarov až k uzavretým špecifickým tvarom).

#### Aké sú nevyhnutné prekursor (predpoklady) na strane dieťaťa?

Pre prácu s týmto inštrumentom je nevyhnutné, aby dieťa malo vybudovanú a zvnútornenú slovnú zásobu, potrebnú pri tomto inštrumente (bod, čiara, zvislá, vodorovná, šikmá, pravý uhol, vzor, kľúč, chyba). Dieťa potrebuje vedieť pracovať s ceruzkou a papierom, spájať body v rôznych smeroch, rozumieť pojmu vzor a vzorový obrázok. Musí poznať, verbalizovať a mať zvnútornené jednotlivé základné geometrické tvary. Potrebuje vedieť pracovať na malej, ohraničenej ploche, pracovať podľa inštrukcie, rozumieť pojmom z priestorovej orientácie, chápať kategórie a vedieť porovnávať.

#### Ako sa nám s inštrumentom pracovalo?

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že tento inštrument bol medzi našimi deťmi najobľúbenejší (podobne, ako medzi zaostávajúcimi deťmi z iných krajín) – dôvodom je, že nevyžaduje verbálny výkon, v ktorom obvykle zaostávajú najviac.

Na začiatku sme nacvičovali iba prácu s ceruzkou, spájanie bodov, spájanie bodov v rôznych smeroch a v rôznych vzdialenostiach. Následne sme si rozdelili stranu inštrumentu na riadky a učili sme sa, ktorý riadok je prvý, druhý a tretí. Riadok sme rozdelili na štvorce a precvičovali radové číslovky *prvý štvorec, druhý...* (radové číslovky sme precvičovali aj v priestore pri hrách). Spojili sme postupne dve inštrukcie - *prvý štvorec v prvom riadku*. Aby sme túto časť deťom zatriaktívili, pracovali

sme v nakreslenej sieti s figúrkami a s hore uvedenými inštrukciami. Výzvou bolo naučiť sa sústredeniu a pracovať v jednom štvorci na strane, na ktorej ich je dvanásť.

Ďalším krokom bolo vybudovanie a osvojenie si **pojmov**: vodorovná, zvislá, šikmá čiara a pravý uhol (ten sme nacvičovali a zvnútorňovali veľmi dlhý čas). Nasledovalo obdobie vyhľadávania a pomenovávania týchto objektov v našom okolí, prepájania konkrétneho s abstraktným (jeden z úspešných objavov našich detí: *Pozri, kôň skáče cez vodorovnú čiaru a vôbec nespadne*). Z čiar a pravých uhlov sme poskladali geometrické tvary, ktoré sme zakresľovali na ďalších stranách a naučili sme sa, že štvorec (resp. každý geometrický tvar) ostáva štvorcem, aj keď sa zmení jeho poloha (tzv. konštantnosť predmetu). Pochopili sme, že sa musíme neustále vracáť ku **vzorovému obrázku** ktorý je kľúčový pri práci s týmto inštrumentom, a k jeho funkcii. Je teda potrebné, aby si deti zvnútorňovali, čo je to vzor. Preto sme zaradili cvičenia na vyhľadávanie obrázkov podľa vzoru. Rovnako podstatná je schopnosť **uchovať tvar obrazca** v mysli, ktorú sme posilňovali cvičeniami na zrakovú pamäť, najprv spojenú s pohybom (*Dones takú istú kocku z druhej strany triedy, akú držím v ruke*), neskôr pexesom. Dôležitým medzníkom je vytváranie **mentálnej predstavy** - schopnosti vedieť si v mysli predstaviť a zvnútorniť predstavu o objekte na takej úrovni, že ho vidím svojim vnútorným zrakom.

Na problém sme narazili vtedy, keď sa jednotlivé geometrické tvary začali pri úlohách prekrývať. Deti nevedeli na riešenie tohto problému využiť charakteristiky geometrických tvarov (napr.: *štvorec sa skladá zo štyroch bodov, od seba rovnako vzdialených; nájdem si dva body a v smere pravého uhla a v rovnakej vzdialenosti vyhľadávam ďalšie body alebo hľadám dve a dve rovnako vzdialené a dlhé rovnobežky*). Pochopili sme, že **sme v deťoch dostatočne nerozvinuli a neukot-**



**vilii stratégie**, ktoré by im pomohli pri vyhľadávaní jednotlivých tvarov, pracovali len na základe zrakového vnímania, alebo len spájali štyri body. Chýbala im stratégia, ako požadovaný tvar v zhľuku bodov vyhľadávať a nájdené tvary neporovnávali so vzorovým obrázkom (často pracovali systémom pokus - omyl). **Boli síce schopné splniť úlohy v inštrumente, ale spôsob, akým ich vykonávali, nevedol k požadovanému rozvoju stratégií myslenia.**

Museli sme opätovne lepšie docvičiť a zvnútorniť jednotlivé **tvary a stratégie na ich vyhľadávanie** (*Mám nájdené dva body v tejto vzdialenosti, ktorý bod je ten tretí? Je v takej istej vzdialenosti a je v smere pravého uhla.*). Prv ako zakreslím obrazec, potrebujem si ho predstaviť, podržať v mysli a skontrolovať so vzorom, či je taký istý a teda úloha je riešená správne. K takémuto výkonu je potrebných veľa **mentálnych operácií, ktoré inštrument cielene rozvíja**: slovnú zásobu, pomenovávanie, pochopenie, z čoho sa jednotlivé geometrické tvary skladajú a rôzne stratégie, ako ich vyhľadávať, chápanie konštantnosti javu a predmetu, schopnosť tlmiť impulzivitu a plánovať, vytvoriť si abstraktnú predstavu, podržať ju v pamäti, pred zakreslením ju porovnať so vzorom (*sú/nie sú rovnaké*) a až potom zakresliť.

Zistili sme tiež, že potrebujeme omnoho viac **verbalizovať proces vyhľadávania** a spôsoby zakresľovania. Osobitne problémové boli stránky s chybou. Tie nám postupne pomohli zdefinovať pojem **chyby** a druhy chýb (veľkosť, zmena tvaru, iný obrazec). Deťom sa páčilo prepájanie s prirodzeným prostredím, veľmi rady hľadali chyby vo svojom okolí. Snažili sme sa rozprávať o tom, **prečo chyby robím, ako sa im dá predísť a ako sa prostredníctvom chyby môžeme veľa učiť.**

### Čo sa deti naučili pri práci s inštrumentom **Usporiadanie bodov?**

- upokojiť sa a stlmiť impulzivitu (v reči i konaní – zdôvodňovať, prečo je výhodné zamyslieť sa a až potom odpovedať, konať)
- systematicky vyhľadávať informácie
- rozšíriť si slovnú zásobu (hlavne o pojmy týkajúce sa inštrumentu)
- zlepšiť vizuálne vnímanie, jeho presnosť, pamäť, vytvoriť si mentálnu predstavu.
- pochopiť konštantnosť javov (keď tvar rotuje, mení sa iba jeho pozícia, zostáva však v podstate rovnakým)
- plánovať stratégie ako jednotlivé tvary vyhľadávať
- schopnosť kontrolovať svoju prácu (podľa vzoru vnímať veľkosť a tvar) a následne sa vyhýbať chybám, snažiť sa pracovať presne a precízne, so zmyslom pre detail (inak obrazec nie je rovnaký ako vzor)
- pohybovať sa a pracovať v riadku a v stĺpci
- upevniť systém očných pohybov - zľava doprava a zhora dole, ako dobrý základ pre čítanie
- vymyslieť rôzne alternatívne stratégie, ak prvá „nefunguje“ (hľadať inú cestu, iný recept)
- vymýšľať predstavu o nepravidelnom geometrickom tvare - čo to pripomína a nájsť zvláštnosť, špecifikum, podľa ktorého je možné niečo vyhľadávať.

**Tento inštrument deti veľmi bavil a pri správnom postupe boli úspešné**, rástlo ich sebavedomie, pocit kompetencie a vnútorná motivácia pre prácu. Po zvládnutej strane vraveli: *Ešte poďme robiť bodky, ja to viem sama.* Systém geometrických línií sme využili pri písaní veľkých tlačných písmen na lepšie uvedomenie si ich tvaru.

The image shows a worksheet titled "USPOŘÁDÁNÍ BODŮ" (Ordering of Points) by Feuerstein. It includes a grid of dot patterns for tracing and a child's drawing of a boy thinking. The text on the worksheet includes: "Feuersteinovo Instrumentální Obhacování - ZÁKLADNÍ", "Do češtiny přeložila Věra Pokorná", "USPOŘÁDÁNÍ BODŮ", "NECHTE MĚ CHVILKU... JÁ SI TO ROZMYSLÍM", and a grid of dot patterns for tracing. The grid has columns for "Jméno:" and "Datum:". The number "15" is written in the top right corner of the grid.





## 2. Absurdity

### Čo rozvíja?

Tento inštrument sa zameriava na rozvoj schopnosti **porovnávať**, ako jednej zo základných stratégií myslenia. Sprostredkováva funkciu porovnávania podľa rôznych kritérií a v rôznych situáciách. Aby sa zvýšila ochota a motivácia dieťaťa k práci s týmto inštrumentom, sú na obrázkoch humorné a nelogické situácie. Pri správnom vedení dieťa vníma prácu s inštrumentom ako zábavnú, ale zároveň dôležitú činnosť.

### Aké sú nevyhnutné prekuzory (predpoklady) na strane dieťaťa?

Pri práci s týmto inštrumentom je potrebné mať pred každou stranou vybudovanú a osobitne precvičovanú slovnú zásobu a jednotlivé koncepty súvisiace s tým - ktorým obrázkom (*Zavri oči, predstav si banán a popíš ako vyzerá. Predstav si myš a kravu - povedz, ktorá je malá*). Dieťa musí vedieť pracovať s obrázkom (abstrakcia na úrovni 2D) a sústrediť sa na jeho časť.

### Ako sa nám s inštrumentom pracovalo?

Práca s týmto inštrumentom bola spočiatku veľmi náročná, hlavne z dôvodu **chýbajúcej slovnej zásoby**, nevybudovaných konceptov (farby, tvary, veľkosti...) a nevybudovanej schopnosti porovnávať.

V prvej fáze sa nám tento inštrument stal prostriedkom, ako v deťoch rozvíjať základné vedomosti, najprv na úrovni slov (pomenovávanie) a postupne na úrovni vyššej abstrakcie (nadradené pojmy), kategorizácie a porovnávaní. Museli sme budovať a upevňovať slovnú zásobu, abstraktné pojmy, ktoré sme potrebovali pri porovnávaní (tu sa nám osvedčil rôzny Montessori materiál) a postupne sme sa dopracovali aj k objaveniu samotnej absurdity, ako najvyššieho stupňa abstraktného myslenia v rámci práce s týmto inštrumentom.

V prvých mesiacoch to bol pre deti nepríťažlivý materiál, pretože s mnohými situáciami, zobrazenými v rámci absurdít, sa nemali možnosť stretnúť – obrázky stváňovali situácie im úplne neznáme, s odlišným kultúrnym pozadím a referenciami. Snažili sme sa preto vyberať tie strany, ktoré by im boli čo najviac zrozumiteľné a blízke. Uvažovali sme taktiež nad vytvorením stránky z ich prostredia a s im známymi situáciami.

Každá strana je členená na obrázok, ktorý sa skladá z dvoch častí a na tabuľku, v ktorej je možné vytvárať zoznam na porovnávanie. Začínali sme s popisom strany, pomenovávali sme jednotlivé časti strany (tvary, rôzne druhy čiar, písmená, obrázok, číslice), potom sme sa zamerali na samotný obrázok. Mali sme problém sústrediť sa na časť obrázka a systematicky ju popisovať, deti mali tendenciu skákať z jednej časti na druhú. Chceli sme ich však naučiť systematicky vyhľadávať a pomenovávať jednotlivé koncepty. Tie sme medzi sebou porovnávali a snažili sme sa postupne odvodiť absurditu príbehu. Veľmi nám pomáhalo, keď sme si jednotlivé príbehy prehrali v reálnom živote. Nevieme povedať, či preto, že situácia bola zábavná (deti boli aktérmi príbehu), alebo v konkrétnych súvislostiach s menšou mierou abstrakcie lepšie zrozumiteľná.

Tento inštrument bol v našej praxi **najťažší a najmenej obľúbený, keďže hlavným pracovným nástrojom bol jazyk**. Postupným budovaním slovnej zásoby (ktorú sme precvičovali aj na iných materiáloch) sa obľúbenosť postupne mierne zvýšila. Predpokladáme, že vďaka predchádzajúcemu inštrumentu sa zlepšila pozornosť detí, koncentrácia, schopnosť pracovať s ohraničenou plochou, systémom práce na papieri, vďaka súbežnej príprave sa budovali jednotlivé koncepty a s nimi súvisiaca slovná zásoba - čo im umožnilo lepšie sa vyjadrovať a nezažívať frustráciu - zvýšila sa motivácia aj pocit kompetencie. Po niekoľkých mesiacoch

## POROVNEJ A ODHAL ABSURDITY



NECHTE MĚ CHVILKU...  
JÁ SI TO ROZMYSLÍM

A

## FIE-ZÁKLADNÍ POROVNEJ A ODHAL ABSURDITY

1. Porovnej obrázek 1 s obrázkem 2 podle tabulky

| Měřítko       | Obrázek 1 | Obrázek 2 |
|---------------|-----------|-----------|
| velikost      |           |           |
| směr          |           |           |
| věk, stáří    |           |           |
| tvar          |           |           |
| váha          |           |           |
| funkce, užití |           |           |
| rychlost      |           |           |
| množství      |           |           |
| vyraz obličej |           |           |
| úslí          |           |           |
| činnost       |           |           |

2. Co je na obrázku neobvykléno?

3. Co by mělo být na obrázku změněno?



4. Jaký je příběh obrázku?

Feuersteinovo Instrumentální Obopřehování - ZÁKLADNÍ

práce (přibližně osmich) deti komentovali strany samostatne (*Óóóó, ved'to má byť naopak*).

Pre limitovanú slovnú zásobu sa nám ťažšie realizovalo prepájanie do reálneho života a prostredia. Deti chcú a pokúšajú sa rozprávať po slovensky, ale vidno, aké je to pre ne namáhavé, hľadajú slová, ale častokrát radšej „siahnu“ po rómskom jazyku.

### Čo sa deti naučili pri práci s inštrumentom **Absurdity**?

- rozširovať slovnú zásobu vo všetkých oblastiach, precízne pozorovať a pomenovávať obrázky, precvičovať a upevňovať koncepty - farby, tvary, čísla, veľkosti, množstva, atď.
- kontrolovať sa a byť pozorný - pracuje sa vždy iba s časťou obrázka, neprevracajú sa strany a neprezerá ďalší obrázok
- schopnosť porovnávať v rôznych oblastiach, pracovať s viacerými zdrojmi informácií naraz a zhromažďovať ich
- uvažovať o detailoch, ktoré rozhodnú o tom prečo a ako vznikla situácia a ako ju zmeniť (pochopiť z celkovej situácie, že ten človek sa potí a neplače)
- rozvíjať abstraktné myslenie - pochopiť zobrazenie akcie, činnosti cez statické obrázky (napr. čiarky za kolesom naznačujú pohyb)
- používať určitú formu deduktívneho myslenia (zhodnotím všetky okolnosti a dôjdem k záveru)

### 3. Od jednotky ku skupine

#### Čo rozvíja?

Pri práci s týmto inštrumentom je hlavným cieľom poskytnúť dieťaťu nové pojmy, týkajúce sa jednotiek a skupín, ako predpoklad porozumenia **matematickým operáciám**. Pojmy ako jednotka, skupina jednotiek, počet jednotiek v každej skupine, sú deťom spočiatku neznáme, náročné a mäťúce. V priebehu práce s inštrumentom sa dieťa učí rozumieť základným matematickým operáciám, ktoré sa vyskytujú pri práci so skupinami, ako sú sčítanie, odčítanie, násobenie a delenie.

Dieťa pracuje podľa inštrukcií a pravidiel (je potrebné, aby si ich pamätalo a rozumelo im), pričom sa rozvíja schopnosť pracovať v ohraničenom poli, vizuomotorika (prepojenosť oka a ruky), schopnosť sústrediť sa iba na jednu časť úloh, percepčné vnímanie, systematické skúmanie informácií, porozumenie konceptu čísla, práca s rôznymi zdrojmi informácií, porovnávanie, plánovanie správania (ktoré body budem zhromažďovať do skupiny), práca v priestore, rozvíjanie hypotetického a variantného myslenia (úlohy umožňujú rôzny spôsob ich riešenia), vizuálny prenos, precízna a presná komunikácia. Je teda dôležité, aby efektívna práca s týmto inštrumentom zahŕňala prvky všetkých týchto stratégií a systematicky ich rozvíjala.

#### Aké sú nevyhnutné prekurzory (predpoklady) na strane dieťaťa?

Pre prácu s týmto inštrumentom je nevyhnutné, aby dieťa malo vybudovanú a zvnútornenú základnú slovnú zásobu, potrebnú pri práci s týmto inštrumentom (napr. bod, jednotka, skupina, tabuľka, riadok, stĺpec, číselný rad). Dieťa už má mať skúsenosť práce s ceruzkou a papierom, práce na malej, ohraničenej ploche a podľa inštrukcií. Je tiež potrebné, aby malo vybudovaný číselný rad, upevnené pravidlo počítania 1:1 a chápalo obor čísla.

#### Ako sa nám s inštrumentom pracovalo?

Tento inštrument sme do našich stretnutí zaradili až neskôr. Na začiatku bolo potrebné (tak, ako v inštrumente Spájanie bodov) zaviesť pravidlá, naučiť sa pracovať v sieti, zvoliť si výhodnú stratégiu, podľa ktorej budeme umiestňovať body do skupiniek, pamätať si, ktoré body sme spočítali a pracovať s tabuľkou. Zlom pri práci s týmto inštrumentom nastal približne v januári, kedy došlo k celkovému výraznému posunu v schopnostiach detí.

Vďaka inštrumentu Spájanie bodov už deti vedeli pracovať v sieti, rozumeli radovým číslom (Prvý štvorček v prvom riadku), zlepšila sa ich grafomotorika, pozornosť, koncentrácia a vnútorná motivácia. Boli odrazu sebavedomejšie, viac sa dokázali koncentrovať na prácu a zlepšila sa ich práceschopnosť. Postupne sa vďaka kombinácii týchto inštrumentov zlepšila ich grafomotorika, vizuomotorika, upevnila predstava o čísle, koncepte skupiny, zlepšilo sa počítanie, utvrdil sa číselný rad (obidvoma smermi), pravidlo počítania 1:1, organizovanie do celku aj schopnosť abstraktne si predstaviť daný počet (už nebolo potrebné počítat body po jednom), plánovanie (ktoré body zaradím do skupinky tak, aby to bolo výhodné), zápis čísel, zrkovú pamäť, celková schopnosť postrehnúť počet, schopnosť pracovať s viacerými zdrojmi informácií a zároveň pamätať si ich (tvar a farbu).

#### Čo sa deti naučili pri práci s inštrumentom Od jednotky ku skupine?

- upokojiť sa a stlmiť impulzivitu (v reči i konaní – zdôvodňovať, prečo je výhodné zamyslieť sa a až potom odpovedať, konať)
- systematicky vyhľadávať informácie, pracovať podľa inštrukcií
- rozšíriť si slovnú zásobu (hlavne o pojmy týkajúce sa inštrumentu)

- poznatky o predmatematických predstavách a pojmov (číselný rad a pravidlo 1:1, predstavu o čísle)
- plánovať stratégie, ako jednotlivé body usporiadať do skupiniek
- schopnosť kontrolovať svoju prácu (počet bodov v skupinke) a následne sa vyhýbať chybám, pracovať presne a precízne, so zmyslom pre detail
- pracovať s viacerými zdrojmi informácií

- pohybovať sa a pracovať v riadku a v stĺpci
- upevniť systém očných pohybov - zľava doprava a zhora dole, ako dobrý základ pre čítanie
- zistenie, že každý môže mať iné skupinky (inak vytvorené) – existuje viacero spôsobov riešenia a všetky sú správne, tak ako v reálnom živote



## 4. Priestorová orientácia

### Čo rozvíja?

Inštrument kladie dôraz na **orientáciu v priestore** a orientáciu predmetov vo vzťahu k ostatným predmetom v prostredí, v ktorom sa žiak pohybuje. Od dieťaťa sa vyžaduje, aby si uvedomilo, výhodne vyhládalo a popísalo priestorové postavenie seba a predmetov okolo seba. Okrem toho sa dieťaťa musí koncentrovat' na slovné inštrukcie, ktoré sa postupne stávajú zložitejšie a dlhšie. Dieťa musí sledovať celý obrázok, hľadať určené predmety a určiť priestorové vzťahy medzi dvomi a viacerými predmetmi.

Práca s týmto inštrumentom sa zameriava na systematické skúmanie a prehľadávanie strany a vnímanie detailov, presné použitie verbálnych predložiek, orientáciu na ploche, zohľadňovanie viacerých zdrojov informácií, definovanie problému, rozlišovanie medzi dôležitými a nedôležitými detailmi (určiť nositeľa vzťahu, priestor, tvar), smer a orientáciu, používanie viacerých zdrojov informácií a schopnosť si ich zapamätať (poloha, tvar, farba, veľkosť), používanie vizuálneho prenosu a vytváranie mentálnej predstavy.

### Aké sú nevyhnutné prekurzory (predpoklady) na strane dieťaťa?

Pre prácu s týmto inštrumentom je nevyhnutné, aby dieťa malo vybudovanú a zvnútornenú slovnú zásobu k predmetom a pojmom znázorneným na obrázkoch. Dieťa potrebuje vedieť pracovať s obrázkom (abstrakcia na úrovni 2D) a mať osvojené základné koncepty (tvar, farba, veľkosť).

### Ako sa nám s inštrumentom pracovalo?

Vďaka inštrumentu sme mohli opakovať a upevňovať už prebraté koncepty, nacvičovať predložky (vnímať ich relatívnosť) a zlepšovať porozumenie reči a sluchovú

vú pamäť (vďaka čoraz zložitejším a dlhším inštrukciám). Taktiež sme budovali plánovanie a výber výhodných stratégií pri vyhľadávaní, slovnú zásobu, učili sme sa popisovať obrázky, vytvárať koncepty v priestorovej orientácii, identifikovať a rozlišovať priestorové vzťahy, zlepšiť priestorovú orientáciu v reálnom živote, sluchovú pamäť (najprv si pamätať tvar – priestor – polohu, potom farbu – tvar – veľkosť a polohu a nakoniec veľkosť – farbu – tvar – priestor a polohu). Materiál používame dvomi spôsobmi: na popis samotného obrázku a na vyhľadávanie jednotlivých tvarov a predmetov a ich popis.

Tento inštrument pokladáme za veľmi ťažký - deti už používajú predložky, ale stále neprimerane a so zlými koncovkami (*Bude ísť na Košice*). Pravdepodobne to posilňuje aj fakt, že ich nemajú v rodnom jazyku a nie sú zvyknuté na ich používanie. Predložky sme sa preto snažili upevňovať aj motoricky, cez hry a piesne.

### Čo sa deti naučili pri práci s inštrumentom Priestorová orientácia?

- systematicky vyhľadávať informácie, pracovať s viacerými zdrojmi informácií
- slovnú zásobu (hlavne o pojmy týkajúce sa inštrumentu)
- vizuálne vnímanie, jeho presnosť, pamäť, vytvárať si mentálnu predstavu
- fenomén konštantnosti javov (čo znamenajú jednotlivé predložky, predložky v 2D a 3D priestore)
- pasívne základné predložky
- zlepšenie sluchovej pozornosti a pamäte

## ORIENTACE V PROSTORU



NECHTE MĚ CHVILKU...  
JÁ SI TO ROZMYSLÍM

All rights reserved to Prof. Pavla Feuerstein and Karel Št. Ševčík  
© 2003  
reproducible with permission of the publisher

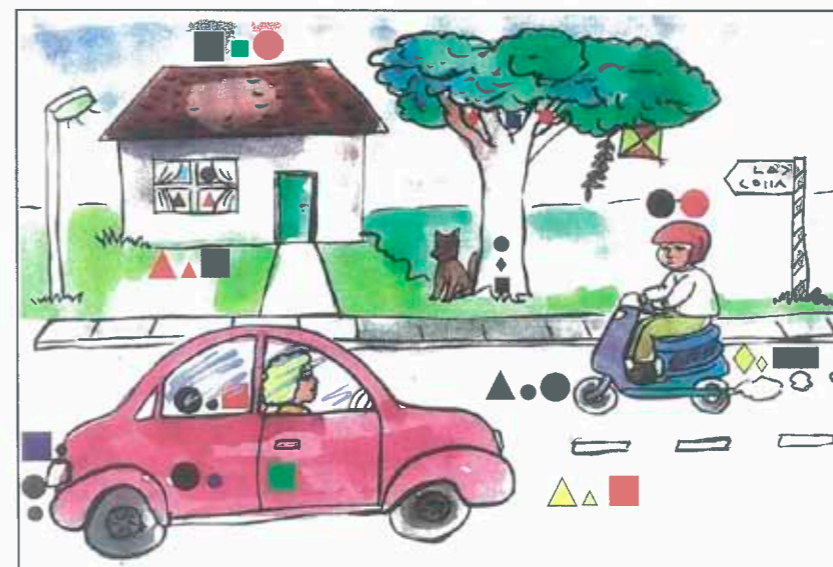
Feuersteinovo Instrumentální Obhacování - ZÁKLADNÍ  
Do češtiny přeložila Věra Pokorná

FIE-ZÁKLADNÍ

Orientace v prostoru

A1

Pojmy: nad pod venku/vně za uvnitř před vedle



Feuersteinovo Instrumentální Obhacování - ZÁKLADNÍ

All rights reserved to Prof. Pavla Feuerstein and Karel Št. Ševčík  
© 2003  
reproducible with permission of the publisher



## 5. Rozpoznanie emócií

### Čo rozvíja?

Na obrázkoch tohto inštrumentu má dieťa prostredníctvom systematického pozorovania a kognitívnych procesov určiť emóciu v tvárach ľudí rôzneho veku, pohlavia a etnického pôvodu. Následne sú zobrazené rôzne situácie, znázorňujúce rôzne stupne emocionálneho prežívania, ktoré je potrebné identifikovať s prvou identifikovanou emóciou.

Cieľom inštrumentu je potom sprostredkovanie informácií o **emóciách** (ich kognitívne pochopenie - takto vyzerá šťastný človek), rozvíjanie orientácie v čase a priestore, budovanie empatie (*Ako by som sa cítil ja v tej situácii?*), rozpoznávanie a pochopenie vzťahov, používanie logického zdôvodnenia jednotlivých odpovedí, budovanie abstraktného myslenia pomocou prenosu emócie k jednotlivým obrázkom (prenos základnej emócie do obrázkov na papieri). Inštrument teda buduje **nielen kognitívne, ale aj emočné a sociálne zručnosti a kapacity**.

### Aké sú nevyhnutné prekursory (predpoklady) na strane dieťaťa?

Pre prácu s týmto inštrumentom je nevyhnutné, aby dieťa malo vybudovanú a zvnútornenú slovnú zásobu týkajúcu sa emócií. Pretože sme s týmto inštrumentom pracovali po vyššie uvedených inštrumentoch mohli sme sa oprieť o už vybudovanú slovnú zásobu, schopnosť pracovať na malej, ohraničenej ploche a podľa inštrukcie.

### Ako sa nám s inštrumentom pracovalo?

Tento inštrument sa deťom páčil, hlavne v prvej časti, keď opisovali, čo vidia a snažili sa vcítiť do osoby na obrázku, identifikovať jej emocionálny stav, prepojiť ho s vlastnou osobnou skúsenosťou. Inštrument pomáha

identifikovať emóciu na základe vonkajších znakov. Veľmi sa nám pri práci osvedčilo využiť zrkadlo na znázornenie a zvnútornenie výrazov jednotlivých emócií. Výhodou inštrumentu je možnosť používať mimiku ako nástroj sprostredkovania, čo je oblasť komunikácie, v ktorej naše deti vynikajú.

Deťom sa páčili jednotlivé obrázky, mali tendenciu prezeráť celý inštrument a objavovať nové veci. Rady rozprávajú o tom, čo prežívajú, rady sa pýtajú na naše emócie a ochotnejšie rozprávajú o vlastných, uvádzajú príklady z vlastného života.

*Kedy si smutná? Keď mamka na mňa kričí, keď ocko bije mamku, keď ocka zavreli do basy. Kedy si šťastná? Keď sa nám narodí bábätko, keď máme krstiny, keď máme peniaze, keď je podpora.*

Vedia si predstaviť a preniesť emóciu do obrázkov a stožniť ju s predstaviteľmi príbehu, naučili sa priradovať intenzitu a mať vlastný názor (nemajú ho všetci rovnaký). Vedia taktiež vyjadriť mimikou a celým telom nami zadanú emóciu (*Ukáž ako vyzeráš, keď sa hneváš*) a tieto dramatizácie veľmi obľubujú. Mnohé obrázky a situácie sú vzdialené od ich skúseností, ale premostovanie a vyhľadávanie emócií v reálnom živote je pomerne ľahké.

### Čo sa deti naučili pri práci s inštrumentom Rozpoznanie emócií?

- rozšíriť si slovnú zásobu (hlavne o pojmy týkajúce sa inštrumentu)
- vyhľadávať a všímať si detaily
- kognitívne rozpoznávať jednotlivé emócie
- schopnosti abstrakcie v rámci prenosu emócie do jednotlivých príbehov
- sociálne zručnosti

**ROZPOZNÁNÍ EMOCIÍ**



FEUERSTEINOVÉ INSTRUMENTÁLNÉ OBOHACOVÁNÍ - ZÁKLADNÍ  
Do češtiny přeložila Věra Pokorná

**NECHTE MĚ CHVILKU...  
JÁ SI TO ROZMYSLÍM**



KLÍČ

1. Přiměřená emoce a její síla
2. Přiměřená emoce ale ne síla
3. Vytvořivá přiměřená emoce ale okolnosti chybí
4. Nevyznanost

**FIE – ZÁKLADNÍ URČÍ EMOCI**

Název emoce: \_\_\_\_\_



1. Přiměřená emoce: \_\_\_\_\_  
Důvody: \_\_\_\_\_

2. Přiměřená emoce: \_\_\_\_\_  
Důvody: \_\_\_\_\_

3. Přiměřená emoce: \_\_\_\_\_  
Důvody: \_\_\_\_\_

4. Přiměřená emoce: \_\_\_\_\_  
Důvody: \_\_\_\_\_

Feuersteinovo Instrumentální Obohacování - ZÁKLADNÍ





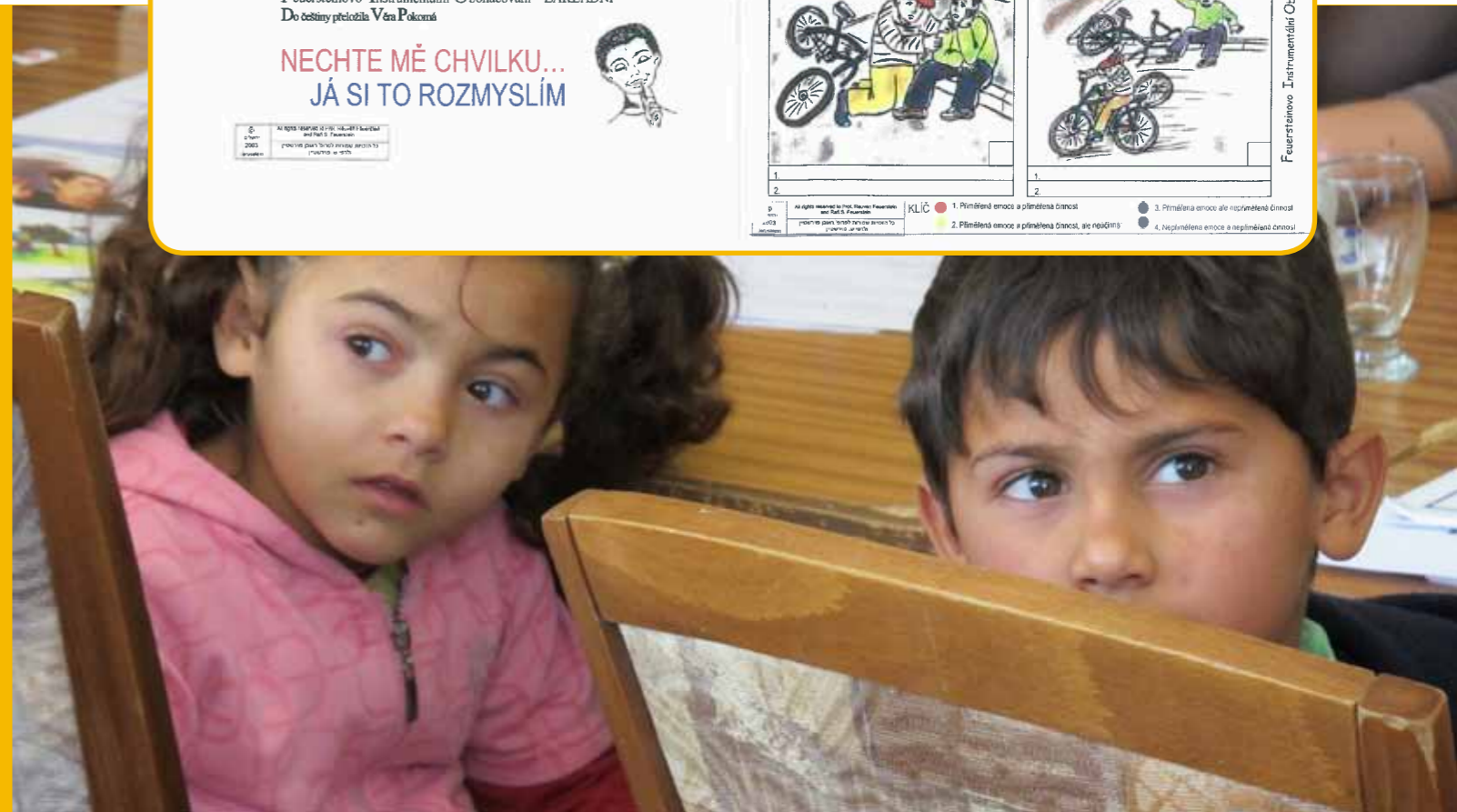
## 6. Od empatie k činnosti

### Čo rozvíja?

Inštrument vedie dieťa k tomu, aby sa identifikovalo s emocionálnymi podmienkami, ktoré sú zobrazené v štyroch sociálnych situáciách a priradilo im primeranú emóciu. Výsledkom je schopnosť dieťaťa vybrať najvhodnejšiu odpoveď na danú situáciu, pričom odpovede vyžadujú empatické porozumenie a primeranú činnosť. Môžeme povedať, že deti sú v teoretickej rovine vystavené záťažovým situáciám (emocionálne, fyzické a sociálne strádanie) a môžu sa učiť na ne adekvátne reagovať. Pokiaľ situácie nie sú známe, musíme ich sprostredkovať, obsah a jeho porozumenie však nie sú cieľom tohto inštrumentu - dôležité je myslenie a schopnosť rozhodovať sa, rozmyšľať o emóciách, pochopiť ich vhodnosť a primeranosť reakcií.

### Ako sa nám s inštrumentom pracovalo?

S týmto inštrumentom sme z časových dôvodov nepracovali.



**OD EMPATIE K ČINNOSTI**

FIE-ZÁKLADNÍ **OD EMPATIE K ČINNOSTI**

Popiš problém (vpravo)  
Co je na obrázku?

Popiš řešení (dole)

1. Co udělala?  
2. Proč to udělala?  
(Napiš odpověď pod každý obrázek)

1. 2.  
1. 2.  
1. 2.  
1. 2.

Feuersteinovo Instrumentální Obhacování – ZÁKLADNÍ  
Do češtiny přeložila Věra Pokorná

**NECHTE MĚ CHVILKU...  
JÁ SI TO ROZMYSLÍM**

KLÍČ

1. Přiměřená emoce a přiměřená činnost  
2. Přiměřená emoce a přiměřená činnost, ale nevhodná  
3. Přiměřená emoce ale nepřiměřená činnost  
4. Nepřiměřená emoce a nepřiměřená činnost

Feuersteinovo Instrumentální Obhacování – ZÁKLADNÍ



## 7. Zameranie pozornosti na tri zdroje učenia

### Čo rozvíja?

Inštrument zoznamuje dieťa s **dotykovou (taktilnou) modalitou, ktorá vedie k zlepšeniu a podpore grafickej modality a v závere k rozpoznaniu predmetov cez zrakový vnem**. Dieťa systematicky skúma vlastnosti tvarov cez taktilné podnety (tvary sú predkladané od jednoduchých po zložité a od konkrétnych po abstraktné), popisuje ich vlastnosti a v poslednej fáze vyhľadáva tvary na papieri. Tento inštrument vedie k zlepšovaniu pozornosti, znižuje percepčnú impulzivitu a vedie k precíznemu skúmaniu ponúkaných predmetov. Poskytuje akoby novú cestu spoznávania a rozpoznávania, táto činnosť je pre deti tajomná a zábavná. Pomáha (vďaka vynechaniu zraku) rozpoznať charakteristické znaky, formy a tvary iným, ako bežným spôsobom. Používanie inej modality umožní presné a precízne pomenovanie, identifikovanie problému, ktorý má byť vyriešený, rozvíja vizuálny a motorický obraz (je potrebná schopnosť vytvoriť si na základe motorického vnemu abstraktnú predstavu a tú následne konfrontovať s vizuálnym vzorom). Inštrument rozvíja myšlienkové operácie ako porovnávanie, analýza a dedukcia.

### Aké sú nevyhnutné prekuzory (predpoklady) na strane dieťaťa?

Na prácu s týmto inštrumentom je nevyhnutné, aby dieťa malo schopnosť upokojiť sa, skoncentrovať na danú úlohu a vedieť pracovať so zatvorenými očami, alebo bez zrakového vnemu. Potrebné je, aby malo vybudovanú slovnú zásobu a jednotlivé koncepty pre popis taktilných vnemov a schopnosť vytvárať si na ich základe mentálnu predstavu.

### Ako sa nám s inštrumentom pracovalo?

V rámci používania tohto inštrumentu sme rozpoznávali bežné predmety z prostredia detí. Používali sme vrecúško, do ktorého sme umiestnili predmety z domácnosti a snažili sa ich identifikovať bez zrakového kontaktu. Najprv sme predmety pomenovali a potom sme sa len podľa hmatu snažili vytvoriť abstraktnú predstavu predmetu v ruke. Vytvorili sme si páry predmetov, jeden z páru sme schovali do vrecúška, identifikovali ho podľa hmatu a priradzovali k druhému predmetu z páru.

Na prácu s inštrumentom sme potrebovali rozvíjať dobrú koncentráciu a správanie, používanie abstraktných stimulov na dosiahnutie cieľa, systematické používanie taktilnej a motorickej modality, budovanie konceptov a cez verbálnu mediáciu na taktilnom podklade zhromažďovanie dát. Cvičenia boli pre deti vysoko príťažlivé a zábavné, nútili ich na základe taktilného vnemu zhromažďovať dáta, popisovať predmety, vytvárať si predstavu, porovnávať ju s predstavami, s ktorými už mali skúsenosť a následne identifikovať a pomenovať predmet. Budovali sme tiež sebakontrolu - daný predmet sme schovali (bez zrakového podnetu) najprv ho popisali - vyhmatali - pomenovali a až potom vybrali von a identifikovali aj zrakovo.

### Čo sa deti naučili pri práci s inštrumentom Zameranie pozornosti na tri zdroje učenia?

- zlepšiť taktilné vnímanie
- popisovať predmety bez očného vnemu, vnímať dôležité a nepodstatné detaily
- vytvárať mentálnu predstavu na základe taktilného vnemu
- porovnávať mentálnu predstavu a reálny predmet

Feuerstein Instrumental Enrichment - BASIC

TRI-CHANNEL ATTENTIONAL LEARNING (TCAL)  
(tactile/visual/graphic)

JUST A MOMENT...  
LET ME THINK!

FIE-BASIC TRI-CHANNEL ATTENTIONAL LEARNING 1A

Feuerstein Instrumental Enrichment - BASIC



## Záver

*Ročná skúsenosť s metodikou FIE zhrnutá v tejto príručke bola mimoriadnym obohatením v mnohých smeroch.*

Pred začiatkom projektu sme mali sformulované viaceré postuláty, ktoré sme si chceli v praxi overiť. Verili sme, že aj deti z málopodnetného prostredia sa dokážu systematickým prístupom a intenzívnym učením v priebehu jedného školského roka výrazne posunúť vo svojich schopnostiach. Nevedeli sme však, o koľko a nevedeli sme, čo presne bude práca s deťmi z MRK prinášať.

Zistili sme, že v téme vzdelávania rómskych detí panuje veľa **predsudkov** a musíme priznať, že aj **mnohé z našich očakávaní boli formované niektorými z nich**. Neverili sme napríklad, že bude také ľahké motivovať šesťročné deti ku každodennému celodennému učniu. Obávali sme sa, že bude ťažké udržať ich v poobedňajšom školskom klube a boli sme veľmi prekvapení, s akou radosťou deti do klubu prichádzali. Spočiatku sme to pripisovali novosti aktivít, hračkám, chutnému olovrantu, ich záujem však pretrval aj po sprísnení pravidiel a začatí náročnejších činností.

*Na pracovnom vyučovaní sa mi stalo, že sme skončili skôr, zostal nám čas, a tak som deťom pustil rozprávku. Lenže deti z popoludňajšieho klubu si začali pýtať úlohy, nechceli byť pasívne. Ostatné deti upozornili, nech sú ticho, keď pán učiteľ rozpráva.*

Vladimír Horváth, učiteľ, ZŠ Veľká Ida

Domnievame sa, že kľúčom k ich záujmu bol **zážitok rešpektu a prijatia zo strany dospelých osôb** – učiteľov. Dôvera v ich schopnosti, postupné budovanie samostatnosti cez vieru v ich kompetentnosť, bola komunikovaná tak otvorene a priamo a pritom autenticky,

že jej **deti uverili a odmenili sa svojou dôverou a rešpektom**. Myslíme si, že iba vďaka dôvere a ozajstnému záujmu, ktorý sa prejavoval napríklad aj v dôslednom stanovovaní pravidiel a hraníc správania, sa nám podarilo sprostredkovať deťom aj nové podnety – podnety, z ktorých mali obavu. Táto skúsenosť nás utvrdila v presvedčení, že **deti z málopodnetného sociálneho prostredia MRK sa vo svojej zvedavosti a dychtivosti učiť, nelíšia od detí majority**, avšak rovnako ako majoritné a akékoľvek iné deti, potrebujú cítiť skutočný záujem a mať vytvorený vzťah k tomu, od koho sa majú učiť. **Ak sú tieto podmienky splnené, darí sa ich posúvať vpred v smere emocionálnom, sociálnom aj kognitívnom.**

*„Pani učiteľka, však nepôjdem do špeciálnej triedy?“*

Žiačka 0. ročníka ZŠ Veľká Ida, 6 rokov

Naopak, nás prekvapila **hlbka deficitov kognitívnych funkcií**. Až postupným nahliadnutím pod povrch oslabení sme zisťovali, ako veľmi málo deti skutočne vedia a v čom všetkom im chýbajú skúsenosti. Nepresnosť zrakového vnímania, sluchové vnímanie rozvíjané len v rómskom jazyku, absentujúca orientácia v čase a priestore a obmedzený pojmový aparát sú len niekoľké príklady toho, na čo sme narazili. **Deficity sme začali postupne prekonávať, proces bol však pozvoľný a skôr pomalý**. Aj na základe výsledkov projektu a skúseností získaných prostredníctvom neho sme začali v rámci komunitných centier **pracovať s deťmi v rámci predškolskej prípravy v skoršom veku, a to už od troch rokov**. Táto zmena je výsledkom poznania, že **deficity detí vo veku šiestich**

**rokov sú už také masívne**, že aj pri veľmi intenzívnych a profesionálnych intervenciách je šanca dosiahnuť úroveň rovesníkov vyrastajúcich v štandardných podmienkach výrazne limitovaná.

Metódy práce sme prispôbovali takpovediac „za pochodu“ novým zisteniam. Absentujúcu slovnú zásobu v slovenskom jazyku sme napr. chceli nahradiť učením sa rómskeho jazyka, zistili sme však, že narážame na nedostatok obsahovo primeraných termínov v tomto jazyku. Samozrejme, mohla to byť ojedinelá skúsenosť z niekoľkých marginalizovaných komunit, v ktorých sme pracovali, avšak **chudobný pojmový aparát v rómskom jazyku** sa ukázal ako prekážka, s ktorou sme vopred nerátali. Na druhej strane sme s prekvapením zistili, akou výbornou schopnosťou **neverbálnej komunikácie** naše deti disponujú. Často nás dokázali prekabátiť a my sme uverili ich zdanlivému pochopeniu témy, deklarovanému horlivým pritakávaním. Trvalo nám pomerne dlhý čas, kým sme pochopili, že sa nás v prvom rade snažia potešiť a to výrazne dominuje nad snahou pochopiť neznámu úlohu, vyriešiť nové zadanie.

*Deti sú vďačné za pozornosť, deti sú prešťastné za to. Naschvál sa tvária, že im to nejde, aby som si k nim sadala, je tam veľká emočná deprivácia. To by sa dalo využiť, keď im viete dať pozornosť, pôjdu dopredu.*

Mária Heveriová,

vedúca pedagogička školského klubu ZŠ Veľká Ida

Takto sme sa v priebehu školského roka posúvali krok za krokom vpred – ozrejmovali sme si hĺbku deficitov, zároveň sme sa učili o pozitívach, na ktorých sme mohli stavať a o ktorých sme vopred netušili.

Ukázalo sa, že zaangažovať do procesu **rodičov** bude omnoho náročnejšie, než zapojiť samotné deti. Len veľmi málo rodičov prejavovalo záujem o pokroky, ktoré

deti v rámci klubu dosahovali. Aj tu sme pochopili, že nemôžeme rátať s tým, že rodičia budú prejavovať záujem rovnako ako rodičia z majority. Niektorí rodičia nejavili záujem vôbec, **nevieme však s určitosťou povedať, či ho nemali, alebo len neverili, že o ich spätnú väzbu naozaj stojíme**. Túto hypotézu sme si vytvorili pri osobnej skúsenosti s niekoľkými matkami, ktoré sa odvážili prísť na zvolávané stretnutia. Trvalo veľmi dlho, kým sa na stretnutiach stali aktívnejšie a prešli od pasívneho prizerania sa ku komunikácii o svojom dieťati; neskôr už o sebe a svojich životných podmienkach komunikovali otvorene a priamo. Kľúčom bola opäť **miera ich dôvery** a my sme vďaka rozhovorom s nimi pochopili, že ich svet je tomu nášmu naozaj veľmi vzdialený. Pochopili sme, že to, **čo si často vysvetľujeme ako nezáujem o vzdelávanie, je jednoducho nevedomosť, poprípade neschopnosť vyjadriť záujem pre nás zrozumiteľnou formou**.

**Naším najväčším úspechom v tomto smere bola situácia, pri ktorej sa rodičia detí vo Veľkej Ide, pri zápise svojich detí do prvého ročníka nasledujúceho**



**školského roku, len na základe neformálneho odovzdávania informácií v rámci komunity, zaujímali o možnosti zapojenia ich detí do popoludňajšieho klubu v nasledovnom školskom roku.**

Ročná skúsenosť s prácou s deťmi z MRK v poobedňajšom školskom klube, počas ktorého sme uplatňovali metódu FIE, nás naučila, že **dobře cielenými a vopred analyzovanými krokmi sa dokážeme v procese učenia posúvať výrazne vpred.** Naučili sme sa, že ak chceme zlepšiť vzdelávanie detí z MRK, potrebujeme **systematicky pracovať, priebežne analyzovať a vyhodnocovať informácie,** ktoré nadobúdame.

Zistili sme, že sa nemôžeme automaticky spoliehať na **žiaden z poznatkov, ktorý všeobecne platí o deťoch a rodinách z majoritnej populácie.** Potvrdili sme si, že **rozdiely medzi majoritným prostredím a prostredím MRK, v ktorých sme pracovali, sú vo výchove, rozvoji a prístupe k deťom tak výrazne odlišné, že ich nemôžeme prehliadať a nemôžeme bez hlbšej analýzy aplikovať žiadnu z metód, ktoré sú už overené v práci s majoritnou populáciou.**

Zároveň sme zistili, že systematickou činnosťou prispievame k badateľnej zmene. Aj keď vzhľadom na malú veľkosť cieľovej skupiny zapojenej do projektu a jej nie celkom náhodný výber, ako aj pre nemožnosť dostatočne odizolovať efekt pôsobenia metódy FIE na deti nie je možné generalizovať naše závery z projektu, výsledky kvantitatívneho hodnotenia prostredníctvom psychologického testovania detí na začiatku a konci školského roka sú veľmi povzbudivé.

V porovnaní so žiakmi/žiačkami, ktorí do projektu zapojení neboli, bolo možné u „našich“ detí či v školských kluboch, alebo v KC, sledovať zvýšenú chuť po učení, silnejšiu vnútornú motiváciu a výraznejší rozvoj nielen

kognitívnych, ale aj sociálnych a emočných zručností. Deti dosahovali nielen lepšie študijné výsledky, ale aj výrazne lepšiu dochádzku.

### **Pokrok detí zapojených do FIE vzdelávania**

#### *Socio-emocionálny*

- Zlepšená sebaregulácia správania
- Premena vonkajšej motivácie na vnútornú
- Nárast sebadôvery, pocit vlastnej kompetentnosti
- Zlepšenie vzťahov v skupine

#### *Kognitívny*

- Percepčná zrelosť (sluchové, zrakové vnímanie)
- Grafomotorika
- Matematické schopnosti
- Priestorové vnímanie
- Reč

**Vplyv našej práce vidieť po niekoľkých mesiacoch najmä na kvalitatívnej úrovni zmien detí, ich rodičov aj učiteľov, ktorí tieto deti učia, a to predovšetkým v rovine sebadôvery a viery v schopnosti detí.**

Napriek presvedčeniu, s ktorým sa často stretávame u majority, a to aj v školskom prostredí, s deťmi zo sociálne málopodnetného prostredia, s deťmi z rómskych osád, má **veľký význam pracovať a sú vzdelávateľné.** Ony samotné sa chcú vzdelávať, nie sú pasívne, majú **chuť po poznaní a obavy, že sú lenivé, nemôžu, alebo nechcú sú zbytočné.**

Áno, ich štartovacia čiara je nepochybne iná. Pri správnom chápaní problémov, ktorým deti čelia, rešpekte a prijatí z našej strany však nepochybne **chcú a vedia sa učiť. To by pre nás mal byť ten najväčší záväzok.**

*Najväčší úspech je v tom, že deti získali na sebadôvere, že zažili ten pocit sebahodnoty – „Ja to zvládnem“.*

Mária Heveriová,

vedúca pedagogička školského klubu ZŠ Veľká Ida





## PRÍLOHA 1 – ZÁVERY EVALUÁCIE PROJEKTU<sup>9</sup>

**Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI) realizoval pre ETP s podporou Nadácie Friedricha Eberta (Friedrich Ebert Stiftung) a Veľvyslanectva Holandského kráľovstva na Slovensku externé hodnotenie projektu Učme sa učiť sa.**

Cieľom hodnotenia intervencie bolo:

- popísať intervenčnú logiku a realizáciu intervencie v ZŠ a KC,
- validovať zistenia z úvodných a záverečných psychologických meraní účastníkov intervencie a kontrolnej skupiny na ZŠ;
- zhodnotiť účinnosť intervencie na základe zistení psychologických meraní (kvantitatívne hodnotenie) a spätnej väzby v ZŠ (kvalitatívne hodnotenie) a na základe spätnej väzby v KC (kvalitatívne hodnotenie);
- zhodnotiť možnosti rozšírenia a systematizácie intervencie modelovanej podľa pilotného projektu;
- formulovať podmienky na uskutočnenie rigorózneho porovnávacieho hodnotenia intervencie v rámci Slovenskej republiky.

### Výsledky

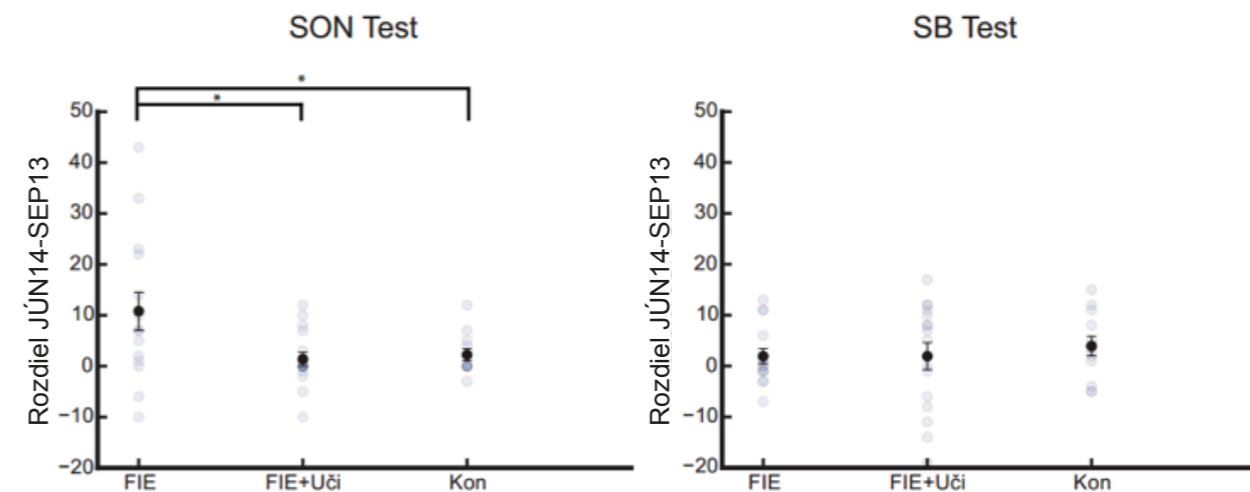
Vzhľadom na komplikácie pri náhodnom zaradovaní zúčastnených detí v školách do tried, kde sa využívala metóda FIE a porovnávacích tried **nie sú výsledky kvantitatívneho vyhodnotenia psychologických testov jednoznačné a konklúzívne**<sup>10</sup>. Naznačujú však, že u **detí, kde sa uplatňovala metóda FIE, došlo k rýchlejšiemu rozvoju kognitívnych zručností**, ako u ich rovesníkov v iných triedach.

Nasledujúce dva grafy ukazujú **dosiahnuté rozdiely jednotlivých žiakov základných škôl v testovaní** v týchto dvoch testoch v septembri 2013 a v júni 2014. Spájajú deti z oboch lokalít podľa zaradenia do intervenčnej, resp. jednej z kontrolných skupín.

Každý stĺpec predstavuje jednu z troch skupín identifikovaných pod grafom. Tmavší bod zobrazuje priemer zmeny danej skupiny a čiara nad ním a pod ním predstavuje štandardnú odchýlku merania (Standard Error of the Mean). Čiary označené hviezdikou na vrchu grafu ukazujú, medzi ktorými párami skupín existuje štatisticky významný rozdiel.

<sup>9</sup> Podľa správy zo sumatívneho hodnotenia výsledkov projektu „Externé hodnotenie pilotného projektu Učme sa učiť sa, SGI, 2015

<sup>10</sup> Aby sa predišlo štatistickému problému s tzv. mnohonásobným porovnávaním (familywise error), pre štatistické analýzy sme zvolili iba dva intelligenčné testy Stanford-Binetov test a Snijders-Oomen neverbálny SON-R testy. Stanford-Binetov (SB) test je de facto štandardom testovania inteligencie vo svete. Keďže časť SB otázok očakáva určitý stupeň verbálneho vývinu, SON-R testy boli vytvorené za účelom evaluácie neverbálnej časti kognitívneho vývoja. V prípade rómskeho etnika nie je slovenský jazyk prvým (materinským) jazykom, a preto je SON-R testy sú dobrým spôsobom vyhnutia sa jazykovej kontaminácii pri testovaní.



**Výrazná zmena nebola zaznamenaná pri Stanford-Binetovom teste pri žiadnej skupine.**

Podľa liečebnej pedagogičky postupom času došlo k **viditeľnému pokroku v komunikácii**. Napriek tomu, že deti sa slovenský jazyk formálne neučili ako cudzí jazyk, ich slovná zásoba sa rozvinula, začali sa viac vyjadrovať a viac rozumieť. Keď v rámci inštrumentov pochopili nejaký koncept, výrazne sa u nich zvýšila chuť po učení. Začali byť zvedavejšie, aktívnejšie, pýtali si nové úlohy a stali sa sústredenejšími.

Podľa učiteľov sa deti tiež **zlepšili v grafomotorike, v orientácii v priestore, rozvinulo sa zrakové vnímanie, matematické predstavy**, schopnosť plánovať, porovnávať, vnímanie veľkosti, dĺžky, farby, tvarov, schopnosť orientovať sa na obrázku, pracovať systematicky. Ich práca sa stala úhľadnejšou a prestali mať problém so zvládaním pokynov učiteľov. Stratégie naučené na vyučovaní začali aplikovať v bežnom živote v každodenných situáciách.

Posun nenastal iba v **kognitívnych, ale aj emocionálnych a sociálnych zručnostiach**. Deti začali oveľa viac rozprávať o sebe a svojich pocitoch. V rámci kolektívu sa podarilo prekonať bariéry medzi deťmi s rôznorodým socio-ekonomickým pozadím (z „horšieho“ a „lepšieho“ prostredia), ktoré sa na začiatku školského roka podľa učiteľov od seba stránili. Došlo k akceptovaniu inakosti. Pozitívne sa tiež rozvinula **skupinová dynamika**. Keď sa jednému dieťaťu začalo dariť, bolo to povzbudením pre ostatné.

Projekt si získal **priazeň učiteľov a vedenia škôl**. Pedagógovia plánujú využívať metódu FIE aj vo svojej budúcej praxi a obe školy prejavili záujem pokračovať v realizácii projektu aj v nadchádzajúcom školskom roku.

Metóda FIE vzbudila aj **pozornosť rodičov detí** vo Veľkej Ide. Viacerí z nich sa pri zápise svojich detí do 1. ročníka začali zaujímať o možnosti zapojenia ich detí do popoludňajšieho klubu, a to len na základe neformálneho odovzdávania informácií v rámci komunity.

Výchovno-vzdelávací pracovníci KC sa zhodli, že u detí vyučovaných metódou FIE sa rozvinula reč, deti sa stali **sústredenejšími a kritickejšími k svojej práci**. V porovnaní s deťmi, ktoré FIE v prostredí KC neabsolvovali, pokročili viac a boli **lepšie pripravené na primárne vzdelávanie**.

Metóda FIE v jej súčasnej podobe je podľa pracovníkov KC vhodnejšia pre staršie deti, ktorých zručnosti sú už viac rozvinuté a umožňujú efektívnejšiu prácu s inštrumentmi.

Kľúčovým prínosom do našej kultúry v oblasti vzdelávania je aj to, že aj **mimovládna organizácia dokáže s obmedzenými prostriedkami pri veľkom nasadení priniesť do školy inováciu a zároveň merať jej účinnosť**. Nie je štandardom štátnych ani iných aktérov podrobiť svoje aktivity meraniu a externému hodnoteniu, ktorého výsledok nemusí byť apriórne pozitívny.

Takýto prístup by mal slúžiť ako inšpirácia pre ďalšie nákladné intervencie zamerané na MRK, ktoré dnes rôzne subjekty realizujú zo štrukturálnych fondov a iných zdrojov. **Dôsledné hodnotenie ich účinnosti** by umožnilo za nemalé dostupné prostriedky realizovať programy s najväčším pozitívnym dopadom na ľudí.

## Bariéry

Pedagógovia zapojení do projektu očakávali, že sa im počas školského roka podarí so žiakmi a žiačkami prejsť všetkých sedem inštrumentov. V priebehu školského roka však zistili, že na použitie niektorých inštrumentov by potrebovali **viac času**, počas ktorého by mohli **dobudovať istý typ kompetencií potrebných na efektívnu prácu s danými inštrumentmi**.

Podľa liečebnej pedagogičky progres v používaní ďalších inštrumentov brzdila najmä **potreba budovať slovnú zásobu**. Bez schopnosti verbalizovať sa učenie spomaľovalo, deti si veci ťažšie pamätali. **Jazyk**

**tak predstavoval jednu z najzásadnejších bariér**, a to najmä pri inštrumentoch Absurdity a Emócie, ktoré vyžadujú výraznú verbalizáciu. Inštrumenty Spájanie bodov a Orientácia v priestore, pri ktorých bolo nevyhnutné zapájať jazyk v menšej miere, boli medzi deťmi oveľa obľúbenejšie a deti boli v ich riešení úspešnejšie.

Problematickým sa ukázal byť aj **obsah niektorých inštrumentov**. Na niektorých obrázkoch boli zobrazené predmety alebo situácie, ktoré deti z MRK vzhľadom na znevýhodnené socio-ekonomické zázemie a odlišný kultúrny kontext nie vždy mohli poznať, čo sťažovalo proces učenia sa.

Kvalitu implementácie projektu negatívne ovplyvnil **nedostatok financií** oproti pôvodnému rozpočtu projektu. Nebolo možné zaplatiť manažéra na plný úväzok, zabezpečiť primeranú supervíziu a odmeny psychologičiek.

Pracovníci KC poukázali na špecifickosť metódy FIE, na **náročnosť školenia**, ktoré bolo relatívne rýchle a komplikovalo ho konzekutívne tlmočenie. Účastníci školenia by tak privítali jeho zopakovanie a rovnako aj **intenzívnejšiu supervíziu**.

Pracovníci KC upozornili aj na viaceré dôležité kultúrne odlišnosti. Okrem už spomínaných pre deti z MRK neznámych situácií, ktoré sa vyskytovali v niektorých inštrumentoch, poukázali napr. aj na farebné podanie niektorých obrázkov, ktoré sa deťom zdali „smutné až škaredé“, a preto s nimi odmietali pracovať. V súvislosti s opisom obrázkov (súčasť niektorých inštrumentov) bola komplikovaná aj orientácia v čase, ktorá je v prostredí MRK odlišná.

Podľa pedagógov a pracovníkov KC sa najmä **vysoká úroveň abstrakcie**, na ktorej je program založený, ukázala byť nekompatibilná s predošlými skúsenosťami a jazykovou vybavenosťou detí z MRK. Pri práci s inštrumentmi narážali pedagógovia ZŠ a pracovníci KC na **problémy vyplývajúce z odlišného socio-ekonomického**

**kontextu** detí z MRK, ktoré v obsahu pracovných listov neboli reflektované.

Z vyššie uvedených dôvodov by preto pri budúcej aplikácii metódy FIE v prostredí MRK mal **predchádzať istý typ predprípravy** (napr. jazyková a socializačná predpríprava detí predchádzajúca nástupu na povinnú školskú dochádzku), prispôbenie obsahu (zaradenie situácií, ktoré deti z MRK majú šancu poznať) a formy (farebnejšie a jasnejšie obrázky, viac hravých elementov, 3D pracovné listy) pracovných listov niektorých inštrumentov. Ďalšou alternatívou by bolo **posunutie výučby metódou FIE do vyšších ročníkov** (napr. od 3. ročníka), keď už žiaci a žiačky majú viac skúseností, lepšie rozvinutý pojmový aparát a ostatné zručnosti. K väčšej efektívnosti programu by podľa liečebnej pedagogičky okrem práce v skupine výrazne prispela aj **individuálna práca s deťmi**.

Jeden z pedagógov upozornil, že výučbu metódou FIE ako súčasť bežného (nie separátneho popoludňajšieho vyučovania) si vie predstaviť **iba v menších skupinách detí** (maximálne šesť až sedem detí) a za prítomnosti aspoň dvoch alebo troch asistentov učiteľa, prípadne starších študentov alebo iných dospelých. Liečebná pedagogička zase vidí nevyužitý potenciál v priamom **zapojení rodičov detí z MRK** do výučby metódou FIE.

Z manažérskeho hľadiska bude pre úspešnosť tohto typu intervencie v budúcnosti dôležité vyškoliť väčší počet pedagógov, aby bola zabezpečená bezproblémová implementácia aj v prípade personálnych zmien, zabezpečiť simultánne tlmočenie školenia, alebo školenie v českom jazyku, školenie po istom čase zopakovať, resp. doplniť a vytvoriť priestor na častejšiu a intenzívnejšiu supervíziu FIE odborníkmi.





## PRÍLOHA 2 - AKO NA FIE – ZÁKLADNÉ PRINCÍPY A POSTUPY

1. **Deti povzbudzovať k aktivnosti a chváliť za úspech!** Budovať v nich pocit kompetentnosti. Ak dieťaťu zadáme úlohu a ono ju nevie splniť, pomôžeme mu s ňou do tej miery, do akej potrebuje, aby zažilo úspech. Nikdy nenechávame dieťa bez riešenia, neúspešné, ani neplníme zadanie za dieťa. Ak dieťa nevie odpovedať, netreba ho zneisťovať čakaním na ňu. Platí, že ak odpoveď nepovie do pár sekúnd, poskytneme mu ju (povieme ju pokojným tónom za dieťa, modelujeme teda správnu odpoveď). Ak dieťaťu povieme správnu odpoveď, má ju po nás zopakovať. Takto postupujeme, až kým ju nebude vedieť povedať samo. **Dieťa ozaj niečo vie až vtedy, keď to dokáže povedať celkom samostatne.**
2. **S deťmi učivo neustále opakovať** (čísla, tvary, farby, atď. v rámci všetkého, čo robíte: napríklad v rámci práce s absurditami ukážu na strane dlhé a krátke čiary a povedia, aké sú a že tvoria spolu obdĺžnik, atď.) **a naučiť ich NEVZDÁVAŤ SA.**
3. **Reálne predmety v prostredí využívať na príklady všetkého, čo detí učíme** (farby, typy čiar, geometrické tvary, počty, iné pojmy, napr. malý - veľký, atď.).
4. **Na začiatku hodiny vždy deťom povedať, čo ideme robiť, na konci hodiny zosumarizovať, čo sme prebrali a naučili sa.** (Pri práci s deťmi na konkrétnej úrovni môže pomôcť odfoťiť si určité typy činností, pripevniť na stenu suchý zips a urobiť z fotiek "rozvrh" na ten-ktorý deň. Upozorňovať deti na to, aká činnosť bude nasledovať, dávať im rozvrh do pozornosti, robiť ich raz za čas zodpovednými za rozvrh - dovoliť im vybrať si aktivitu a nalepiť ju do rozvrhu). **Mať v miestnosti kalendár a ukázať im každý deň,** aký je deň dnes, aký bol včera a aký bude zajtra (orientácia v čase). Je vhodné písať aj na tabuľu dátum a naučiť deti, čo dátum je (zopakujeme si vďaka tomu aj čísla). Toto robiť každú hodinu FIE. **Nakresliť na veľký papier (napr. flipchartový) štyri ročné obdobia a umiestniť obrázok do triedy.** Pri každej vhodnej príležitosti poukázať, aké ročné obdobie je teraz, aké bolo a aké bude. Zapojiť hlavne deti, aby vraveli, čo je typické pre dané ročné obdobie – tvoriť min. trojslovné vety a využívať symboly – list - symbol jesene, jazero – symbol leta, sneh – symbol zimy, kvet – jar, leto a pod.
5. **Dať príležitosť všetkým deťom odpovedať, t.j. systematicky zapájať aj najslabšie deti,** venovať sa im individuálne, ak je to možné, neuspokojiť sa s tým, že na našu otázku odpovedali šikovnejšie deti. **Najslabšie deti potrebujú najviac pozornosti.**
6. **Používať abstraktné pojmy a mentálnu reprezentáciu** (predstavu predmetov, ktoré pri sebe nemáme), nielen konkrétne predmety, ktoré máme k dispozícii vždy ale také, ktoré deti poznajú a môžu si ich teda predstaviť a postupne ich počet rozširovať (samozrejme, s ohľadom na úroveň, na akej dieťa je. Ak nemá pojmy ani pre základné každodenné predmety, vybudujeme najprv tie, kým sa posunieme k abstraktným).
7. **Rozprávať sa s deťmi čo najviac, neustále im v jednoduchých vetách opisovať,** čo sa deje (*Idem ku skrini, vyberiem farbičky, ideme si kresliť, potrebujeme ešte papiere, atď.*) – rozvíjame tak ich slovnú zásobu. **Používať rómsky jazyk, prepájať rómsky a slovenský jazyk, učiť deti rómsky aj slovensky.** Postupne používať najmä slovenčinu.
8. **Učiť rozprávať deti v krátkych vetách – na začiatok by mala mať veta minimálne tri slová:** napr. Ja mám kruh. Tento štvorec je zelený. Moja mama sa volá Helena. Na obrázku je strom. Ak sa naučia rozprávať vety, zložené

aspoň z troch slov, **postupne ich učíme rozprávať dlhšími vetami. Vyžadovať odpovede v celých vetách.** Dieťa odpovie kruh, my povieme celou vetou: *Toto je kruh* a dieťa zopakuje. Neustále žiadať celé vety.

9. **Podľa obrázkov naučiť deti hovoriť príbeh.** Na začiatok môžeme ukázať dva - tri obrázky a ku každému žiadame povedať tri vety. **Opakovať dovtedy, kým deti samé vedia povedať príbeh.** Ak vedia príbeh (rozprávku), naučíme ich ďalší príbeh, pridáme obrázky a vety. Cieľom je naučiť dieťa rozpovedať nejaký príbeh podľa obrázka, ktorý predtým nikdy nevidelo. Môžeme použiť ľubovoľné obrázky z rôznych detských knižiek, z internetu, ale aj obrázky z FIE inštrumentov
10. **Vytvoriť pri vzdelávaní pravidlá** a deti s nimi oboznámiť (nebehám, nepoužívam škaredé slová, nebijem sa, nosím so sebou prezuvky, počúvam učiteľa). Tieto pravidlá **vyvesiť vo veľkom formáte na viditeľné miesto** a pravidelne pripomínať ich dôležitosť a význam. Ak dieťa poruší jedno z pravidiel, tak ho na to upozorniť a ukázať, ktoré pravidlo porušilo.
11. **Naučiť deti počítať od jeden do desať a späť - od desať do jeden.** Najskôr mechanicky (ako básničku), následne je dôležité, aby sa naučili počítať systémom jedna k jednej, teda priradiť predmety k číslom. Najlepšie zistíme, či dieťa naučené ovláda, ak mu dáme rátať prsty na ruke; ak vyslovuje číslovku a súčasne dvíha primeraný prst, dosiahli sme úspech, ak nedvíha správny počet prstov, vidíme, že len "básničkuje" a rátanie nezvládlo. Pri učení počítania jedna k jednej používať pomôcky – ceruzky, kocky, stoličky, samotné deti a všetko, čo sa dá. Predmety strieďať.
12. **Učiť deti rozpoznávať číslice (ako symboly)** - najskôr pasívne (*Ukáž kde je číslo tri*), neskôr aktívne (*Aké je toto číslo?*).
13. **Pre každé dieťa si založiť zložku, do ktorej si budeme ukladať jeho práce, testy a hodnotenia. Na práce si písať vždy okrem mena dátum, aby sme si ich vedeli aj neskôr zoradiť a videli sme progres.**

## Zoznam použitej a odbornej literatúry

- M. Farenzenová, M. a Salner, A. (2015). Sumatívne hodnotenie výsledkov pilotného projektu „Učme sa učiť sa“, Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (SGI).
- Pokorná, V. (2001). Co je Feuersteinova metoda? Časopis Děti a my - časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí, č. 1/2001. Praha: Avicenum.
- Pokorná, V. Intervenční program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina. Kvalita v praxi. Dostupné na: <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/000111.pdf>
- Pokorná, V. (2003). Metoda upevňování a rozvoje poznávacích funkcí Reuvena Feuersteina. Pedagogické rozhledy. Roč. 12, č. 4, s. 9-12. Dostupné na: <http://www.rozhledy.pedagog.sk/cisla/pr4-2003.pdf>
- Pokorná, V. (2014). Programy rozvoje osobnosti. FIE. Učíme se učit se. Dostupné na: <http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>
- Feuerstein, R. et al (2003). Feuerstein's theory and applied systems: A reader. Jerusalem: ICELP Press., ICELP.
- Feuerstein Institute (2014). IE: Instrumental Enrichment. Dostupné na: <http://www.icelp.info/the-method/the-feuerstein-tools/ie.aspx>
- Feuerstein Institute (2014). LPAD: Learning Propensity Assessment Device. Dostupné na: <http://www.icelp.info/the-method/the-feuerstein-tools/lpad.aspx>
- Malková, G. a Májová, L. (2007). Problematiké aspekty evaluace Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina. Pedagogika, roč. LVII. Dostupné na: [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=1296&edmc=1296](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1296&edmc=1296)
- Vágnerová, M. (2000). Vývojová psychologie, Vydavatelství Portál.

## O AUTOROCH

**Ing. Slávka Mačáková, PhD.** (Úvodné časti, kapitoly 3, 4, Záver)

Slávka Mačáková študovala na Technickej univerzite v Košiciach, na Univerzite v Minnesote ako štipendistka Fulbrightovej nadácie a na Univerzite Santa Clara v Kalifornii ako štipendistka Global Social Benefit Institute. Od roku 2002 je riaditeľkou Občianskeho združenia ETP Slovensko, ktoré sa posledných pätnásť rokov venuje práci s obyvateľmi sociálne znevýhodnených komunit. Tím viac ako päťdesiat zamestnancov ETP pod vedením Slávky Mačákovovej sa stal priekopníkom inovatívnych metód a postupov poskytovania komplexných sociálnych služieb a vzdelávania rodinám a jednotlivcom žijúcim v chudobe. V roku 2009 ETP získalo cenu Gypsy (Roma) Spirit za „komplexnú, vysoko odbornú a autentickú prácu a služby znevýhodneným a marginalizovaným skupinám obyvateľstva, za boj s chudobou a sociálnym vylúčením na Slovensku s osobitným zreteľom na Rómov v segregovaných osadách.“ V roku 2011 získalo ETP Cenu Nadácie ERSTE v oblasti sociálnej integrácie. V roku 2014 Európsky hospodársky a sociálny výbor udelil ETP zlatú Cenu občianskej spoločnosti za integráciu Rómov. Dva z programov, ktoré ETP pilotne overovalo, sa stali súčasťou vládnych politík v sociálnej oblasti: Národný projekt terénnej sociálnej práce a od roku 2014 – komplexné služby poskytované prostredníctvom Národného projektu komunitné centrá.

**Mgr. Simona Šimková** (Úvod, kapitoly 1, 2 a 3, Záver)

Simona Šimková získala vzdelanie v oblasti psychológie na Katedre psychológie Filozofickej Fakulty UPJŠ v Prešove. Po skončení štúdia sa venovala problematike detí s telesným, mentálnym a viacnásobným postihnutím v Domove sociálnych služieb v Košiciach. Problematika „domováckych“ detí ju priviedla k téme náhradnej rodinnej starostlivosti. Svoje poznatky si rozširovala prácou pre občianske združenie Návrat, kde pôsobila ako kontaktný psychológ pre náhradné rodiny na



východnom Slovensku. V súčasnosti je riaditeľkou a psychologičkou Súkromného centra špeciálno-pedagogického poradenstva, Komenského 3, v Košiciach, ktoré sa zameriava najmä na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vrátane detí z málopodnetného prostredia. V rámci FIE absolvovala kurz LPAD (dynamickej) diagnostiky, ktorá je súčasťou FIE metodiky a kurz FIE Basic (Paríž a Herľany).

**Mgr. Mária Heveriová** (kapitoly 3, 4 a 5)

Mária Heveriová ukončila v roku 1998 odbor liečebná pedagogika na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Po skončení vysokej školy pracovala ako vychovávateľka v Detskom domove v Košickej Novej Vsi a neskôr ako liečebná pedagogička v Detskom centre Detskej fakultnej nemocnice Košice. Od roku 2008 vedie ambulanciu liečebnej pedagogiky, v ktorej sa zameriava na stimulačné a akceleračné programy v práci s deťmi s vývinovými deficitmi do šiestich rokov veku. Absolvovala dva kurzy Montessori pedagogiky (Praha, Košice) a štyri kurzy FIE Basic a FIE Standard (Praha a Herľany).

**Mgr. Martin Vavrinčík**

Martin Vavrinčík pôsobil v rokoch 2010 – 2013 ako riaditeľ Odboru pre sociálne vylúčené spoločenstvá Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR. Od mája 2013 v ETP ako projektový manažér, od augusta 2013 projektový manažér projektu Učme sa učiť sa. Od konca roku 2014 zastával pozíciu programového riaditeľa, zodpovedného za projekty sociálnej inklúzie Rómov. Veľkú pozornosť venoval vzdelávaciemu projektu Učme sa učiť sa a projektu svojpomocnej výstavby domov v Rankovciach Budujeme nádej, ktorých výsledky úspešne spropagoval na Slovensku aj v zahraničí. Od marca 2015 pôsobí v neziskovej organizácii Detstvo deťom, ktorá vybuďovala rodičovské centrum pre maloletých a mladistvých rodičov a ich deti v Dobšinej, kde poskytuje komplexné služby mladým rómskym rodinám.



ISBN 987-80-8143-166-1



9 788081 431661

**ETP Slovensko**  
**Centrum pre udržateľný rozvoj**  
Zemplínska 15/A, 040 01 Košice  
Tel./Fax.: +421 / 55 72 888 56  
[etp@ke.etp.sk](mailto:etp@ke.etp.sk)  
[www.etp.sk](http://www.etp.sk)

© ETP Slovensko – Centrum pre udržateľný rozvoj  
Ing. Slávka Mačáková, PhD., Mgr. Mária Heveriová  
Mgr. Simona Šimková, Mgr. Martin Vavrínčík, 2015  
Grafický dizajn © EQUILIBRIA, 2015  
Fotografie: Mgr. Tatiana Štofánová, Mgr. Mária Heveriová,  
Mgr. Jaroslava Vorobeťová, Lucia Lučaiová