

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA
Katedra křesťanské výchovy

Sociální pedagogika

Uplatnění Feuersteinovy metody
Instrumentálního obohacení
ve vzdělávání romských žáků

Bakalářská práce

Autor práce: Anna Jelínková

Vedoucí práce: PhDr. Kamila Kmentová, Ph.D. - CCV

2015

Prohlášení:

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 21. března 2015

Anna Jelínková

Poděkování:

Děkuji PhDr. Kamile Kmentové, Ph.D. – CCV za vedení mé práce a několikrát její pečlivé pročitání. Děkuji také Doc. PhDr. Věře Pokorné za seznámení s metodou FIE. Poděkování za podporu patří i mé rodině.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICĚ.....	7
1.1 Současná situace Romů v České republice	7
1.2 Romové ve Valašském Meziříčí.....	8
1.2.1 Instituce, které ve Valašském Meziříčí pracují s romskými dětmi a jejich rodinami ..	9
1.2.2 Aktivity zaměřené na romské obyvatelstvo	10
1.3 Romský klub Zeferino	11
1.3.1 Historie klubu	12
1.3.2 Aktivity klubu Zeferino	12
2 INTERVENČNÍ PROGRAMY APLIKOVANÉ I U ROMSKÝCH DĚTÍ	14
2.1 Příčiny vzniku intervenčních programů	14
2.1.1 Dva rozdílné přístupy k vyučování	15
2.1.2 Intervenční metody a techniky používané v našem prostředí	16
3 FEUERSTEINOVA METODA INSTRUMENT. OBOHACENÍ (FIE)	21
3.1 O autorovi.....	22
3.2 Teoretické předpoklady Feuersteinovy metody	23
3.3 Zkušenost zprostředkovaného učení	25
3.4 Metoda Instrumentálního obohacení	26
Závěrečné hodnocení teoretické části práce	29
4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM – PŮSOBNÍ METODY FIE NA ROMSKÉ DĚTI VE VALAŠSKÉM MEZIRÍČÍ	30
4.1 Výzkumný problém	30
4.2 Výzkumný cíl	30
4.3 Metodologie.....	30
4.4 Práce s Feuersteinovou metodou v klubu Zeferino	31
4.4.1 Všeobecný průběh lekce.....	31
4.4.2 Počátek a podmínky výuky	32
4.4.3 Poznámky z lekcí.....	33
4.5 Individuální vývoj čtyř sledovaných dětí	38
4.5.1 Jana.....	38
4.5.2 Petr.....	40
4.5.3 Monika.....	42

4.5.4 Eva.....	45
Závěrečné hodnocení praktické části práce	49
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	53
PŘÍLOHY.....	56

ÚVOD

Již několik let se zaměřuji na pomoc dětem, které mají výukové obtíže. Od roku 2008 jsem absolvovala různé kurzy, které byly na tuto problematiku zaměřeny. Nejvíce kurzů, celkem šest (452 hodin), se zabývalo metodou Instrumentálního obohacení, autora Reuvena Feuersteina z Izraele. Pracovala jsem s jednotlivými dětmi, ale příležitost rozvíjet více systematicky celou skupinu žáků jsem dostala až romském klubu Zeferino ve Valašském Meziříčí, kde jsem pracovala dva roky. Velkou zkušeností pro mě byla jak vlastní práce s metodou, tak práce s romskými dětmi. Jednalo se o dvouleté období, kterým se zabývám v předkládané práci. Cílem práce je zodpovědět otázku, zda a jak může Feuersteinova metoda pomoci v mentálním i osobnostním rozvoji romských dětí.

V teoretické části práce se zcela okrajově zamýšlím nad Romy a jejich vztahem ke vzdělání všeobecně a na jednotlivé organizace a instituce ve Valašském Meziříčí, které se zaměřují na integraci romských spoluobčanů. Následně představuji zhruba několik alternativních metod učení. Samostatnou kapitolu věnuji Feuersteinově metodě Instrumentálního obohacení a jejím teoretickým východiskům, protože se mi tento přístup jeví jako nejkompaktnější. Je zaměřen nejen na rozvoj jednotlivých percepčních funkcí či učebních strategií, ale rozvíjí i myšlení, chování a celou osobnost člověka.

V praktické části své bakalářské práce popisuji na základě svých poznámek a hodnocení ze společných setkání jednotlivé lekce, jejich obsah, obtíže, které děti měly i jejich postupný zájem o společnou práci. V další části se věnuji výuce čtyř dětí, které patřily mezi ty, se kterými jsem pracovala déle a intenzivněji, a proto mohu jejich rozvoj lépe analyzovat a ukázat, v čem byla terapie pro ně přínosem.

Po této zkušenosti jsem si uvědomila, co to znamená pracovat s Romy a měla jsem možnost se více ponořit do jejich odlišné kultury. Práce v klubu mi pomohla přiblížit se jejich pohledu na běžný život.

Poslední dva a půl roku pracuji jako terénní pracovník v sociálně aktivizačních službách pro rodiny s dětmi. Zde pracuji v rodinách mimo jiné také na školní přípravě a mezi klienty mám i několik romských rodin.

1 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICE

V úvodní kapitole své práce bych ráda ukázala, že mezi Romy existují výrazné osobnosti. Ráda bych uvedla některé zdařilé pokusy, jak situaci Romů v naší společnosti zlepšit.

1.1 Současná situace Romů v České republice

Romové se nikdy nesnažili vytvářet svůj národ jako státní útvar. Kočovali, měnili prostředí, ve kterém žili, a jejich společenství tvořila rodina, kmen. Vzhledem k uvedenému způsobu života byli negramotní, nenavštěvovali žádné školy.

Během dvacátého století poznamenaly Romy na našem území tři události. První bylo vyvraždění většiny místních Romů v koncentračních táborech za druhé světové války. Po válce byli násilně přesídlováni ze slovenských osad do českých průmyslových oblastí, kde ztráceli svoji identitu a rodinné vazby. Třetí těžké období začalo po revoluci a po tržní transformaci, kdy Romové ve velkém měřítku přišli o práci (Navrátil, 2003, s. 58).

Romové si předávali jednotlivá řemesla a další dovednosti zcela přirozeně ve své uzavřené komunitě. Mají proto historicky specifický vztah ke vzdělání, odlišný od naší většinové společnosti. Nebyli zvyklí chodit do školy, psát úkoly apod. Pro romské rodiče byl tento styl učení zcela cizí. Například na hudební nástroje se učili od malička, jak viděli hrát ostatní, podle sluchu a přirozeným hraním, aniž by znali noty a techniku. Byli negramotní. Romština neměla písemnou podobu. Romská kultura se předávala prostřednictvím romských lidových vypravěčů, kteří znali širokou škálu nejrůznějších vyprávění. Těmito příběhy obohacovali svá společná setkání. Písanou formu mohla romština získat až po usazení Romů a jejich vzdělávání ve školách. V bývalém Československu se o písanou formu romštiny velice zasloužila v sedmdesátých letech 20. století romistka Milena Hübschmannová. Inspirovala a podporovala nadané, vzdělané Romy k vytváření vlastní literatury. (Šebková [online] 2003)

Ani v naší společnosti nejsou výjimkou Romové, kteří absolvovali vysokou školu. Jednou z nich je i Elena Lacková, která ve svých vzpomínkách (vyšly pod titulem „Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou“), popisuje svůj život v romské osadě na Slovensku i svoji docházku do školy. Lacková zmiňuje, že velikou zásluhu na jejím vztahu ke škole a následném studiu měla její matka, která velice stála o to, aby se učila. V roce 1970, ve svých čtyřiceti devíti letech, dostudovala jako první Romka dálkově Filozofickou

fakultu Univerzity Karlovy, obor andragogika. Celý svůj bohatý život věnovala práci s Romy. (Lacková, 2010, Kaleja, 2011, s. 94)

Na tomto případě je zřejmé, jak velký vliv má na motivaci dětí ke vzdělání postoj jejich rodičů. Kaleja (2011) tento vliv potvrzuje a zmiňuje odlišný žebříček hodnot Romů. Odmítá zobecnění, že vzdělání u Romů nemá žádnou hodnotu, ale připouští, že se nachází na nižším stupni hodnotového žebříčku. Romy ovlivňuje postoj jejich rodiny i oblast, prostředí, ve kterém se nacházejí.

O zvýšení hodnoty vzdělání v romských rodinách se pokoušel i dlouhodobý experiment, který probíhal Na Fakultní základní škole Havlíčkovo náměstí v Praze 3 na Žižkově. Zde na přelomu šedesátých a sedmdesátých let vzniklo několik specializovaných romských tříd. Ve školním roce 1967/68 byla Obvodním národním výborem v Praze 3 na ZŠ Komenského náměstí zřízena experimentální první třída pro děti romského původu. Následně byly otevřeny další dvě třídy. Tato škola klade důraz na velmi úzkou spolupráci s rodiči žáků a s obvodní pedagogicko-psychologickou poradnou. Všichni problémoví žáci jsou opakovaně se souhlasem rodičů vyšetřováni u školního psychologa PhDr. Petra Klímy, který pro školu pracuje od začátku experimentu. Společně s pracovníky poradny byl vypracován Zvláštní výchovně-vzdělávací systém pro romské děti od předškolního věku až po ukončení školní docházky. Prosazuje se zde individuální přístup ve specializovaných třídách. Důraz se klade na výuku českého jazyka, vhodnou motivaci, spolupráci se sociálním kurátorem pro národnostní menšiny, zapojení co nejvíce romských dětí do činností školní družiny. Přípravuje se pro ně zájmová činnost a jsou zde organizovány pobyty romských dětí na školách v přírodě i několikrát do roka. Cílem je posílit sebevědomí romských žáků ve školní práci a dát jim pocit úspěšnosti na základní škole. (Šotolová, 2001, s. 51) Experiment dokázal, že mnoho takto vedených žáků si v dospělosti více vážilo vzdělání a následně motivovalo ke vzdělání své děti.

1.2 Romové ve Valašském Meziříčí

Pracuji s romskými dětmi ve Valašském Meziříčí, proto se chci zmínit o situaci Romů v tomto městě. Představuji vybrané instituce a aktivity, které se věnují romským obyvatelům ve Valašském Meziříčí a které jsem mohla osobně poznat.

Valašské Meziříčí se nachází v okrese Vsetín ve Zlínském kraji. Město leží severně od Vsetína na soutoku Rožnovské a Vsetínské Bečvy, má 22 860 obyvatel. (Město Valašské Meziříčí. [online] 2015)

Jeden z místních Romů Ivan Kandráč se pustil v roce 2011 do mapování romské komunity, která zde bydlí. Dospěl k číslu přibližně 350 Romů. Romské rodiny žijí převážně v městských bytech, které se nacházejí v severní části města. Velká část dětí z romských rodin spadá pod Základní školu Masarykova. Ředitel školy Otto Medek o této situaci mluví v rozhovoru na Blog.respekt.cz s Václavem Zemanem. (ZEMAN, Václav. [online] 2012) Uvádí zde, že integrace romských žáků je běh na dlouhou trať. Integraci se věnuje již dlouhá léta. V posledních letech se situace zkomplikovala, protože romských dětí začalo přibývat. Popisuje zde také svou snahu přehodnotit obecně přístup k romským žákům.

1.2.1 Instituce, které ve Valašském Meziříčí pracují s romskými dětmi a jejich rodinami

V následující kapitole se zaměřuji na instituce, se kterými jsem se mohla setkat osobně.

a) Základní škola Masarykova

Základní škola Masarykova se dlouhodobě věnuje romským dětem, které do ní spádově patří. V závěru roku 2010 dostala cenu Gypsy spirit. Tento projekt vznikl na Slovensku a od roku 2009 se realizuje i v České republice. Cílem projektu je upozornit na aktivity, které přispívají k podpoře integrace romské populace do většinové společnosti. Oceňovány jsou každý rok subjekty v šesti kategoriích - nezisková organizace, obec nebo město, společnost nebo firma, osobnost, médium a čin roku. Zástupci romských dětí ze ZŠ Masarykova spolu s vedením školy odjeli do Prahy na slavnostní vyhlášení druhého ročníku. Vyhlášení se uskutečnilo v centru Pražská křižovatka v Mezinárodní den lidských práv. Vyhlášovatelem cen byla Sekce pro lidská práva Úřadu vlády České republiky v rámci vládní Kampaně proti rasismu 2010. Za romské děti z Valašského Meziříčí zde vystoupil a zazpíval žák třetí třídy, za doprovodu Ivana Kandráče. (Druhý ročník cen Gypsy Spirit 2010 zná své vítěze!. [online] 2012).

b) Romský klub Zeferino

Tento klub založila v roce 1999 Charita ve Valašském Meziříčí. Vzhledem k tomu, že zde probíhal výzkum, zaměříme na něj samostatnou kapitolu č. 3.1.

c) Občanské sdružení Demokratická aliance Romů DAR

V březnu 1998 vzniklo ve Valašském Meziříčí Občanské sdružení Demokratická aliance Romů DAR (slovo DAR znamená strach). Sdružení si klade za cíl zvýšit ekonomickou, společenskou a kulturní úroveň Romů a jejich vzdělanost. Snaží se odstraňovat strach ze vzájemného soužití Romů s většinovou společností. Občanské sdružení DAR ČR založil romský aktivista a podnikatel PhDr. Petr Tulia. Od roku 2009 pod jeho vedením působí ve městě centrum Avarde. Název Avarde zvolila Demokratická aliance Romů ČR pro centrum osvěty, kultury a vzdělání. V romštině *avarde* znamená „vejdi sem“. Posláním centra je podpora vzdělávání a zájmová činnost romské mládeže i dospělých. (Centrum osvěty, kultury a vzdělávání AVARDE. [online] 2014).

1.2.2 Aktivity zaměřené na romské obyvatelstvo

Některé aktivity jsou organizovány pravidelně každý rok, jiné jsou jednorázové. Uvádím aktivity, kterých jsme se účastnili s dětmi z klubu Zeferino.

a) Romská pouť na Svatém kopečku u Olomouce

Větší romskou akcí, na kterou pravidelně místní Romové jezdí, je Romská pouť na Svatém kopečku u Olomouce. Tato pouť se koná každé září od roku 1998. Pouť je zahájena bohoslužbou a následuje vystoupení hudebních či tanečních romských skupin. Děti pod vedením Ivana Kandráče zpívaly v roce 2010 během bohoslužby šest písní. Jedna z nich, s názvem *Jdeme do kostela za Bohem*, je uvedena v příloze pod číslem 1. Odpoledne se zapojily děti z Valašského Meziříčí i mezi ostatní vystupující skupiny. (Romským poutníkům přálo počasí, na Svatém kopečku se jich sjelo 600. *ČT 24* [online]).

b) Pouť blahoslaveného Zeferina

Katolická farnost ve Valašském Meziříčí spolu s klubem Zeferino organizuje každé léto Pouť blahoslaveného Zeferina. Tato pouť se koná od roku 2006. Průvod jde od parku Abácie ke kapliče v Poličné. V kapliče se koná bohoslužba. Poté následuje další kulturní program. Děti zde mají připravenou biblickou soutěž. (Pechová, [online] 2012)

c) Bohoslužba k Mezinárodnímu dni Romů

Další pravidelnou událostí pro Romy je odpolední bohoslužba 8. dubna na Mezinárodní den Romů. I tato bohoslužba se koná za spoluúčasti místních Romů. Děti pravidelně zpívají s Ivanem Kandráčem a čtou jednotlivé přímluvné modlitby.

d) Zpívání s Idou Kellarovou

Jde o jednorázovou akci, která se konala v neděli velikonoční 24. dubna 2011 odpoledne. Jednalo se o koncert dětského romského pěveckého sboru *Čhavorenge* (v překladu dětem) s Idou Kellarovou. Ta si romské děti vybrala v Brně, Ostravě, Valašském Meziříčí a slovenské Kokavě nad Rimavicou. Ve sboru zpívalo více než padesát romských dětí. (Láska i žal. Kostelem zněly romské písně. [online] 2012)

Na všechny uvedené akce jsou zváni i lidé z většinové populace. Pouze některé z nich jsou však cíleně zaměřeny na podpoření tolerance mezi Romy a většinovou společností. V tomto aspektu mají aktivity ještě rezervy.

1.3 Romský klub Zeferino

V následující kapitole popisují romský klub Zeferino, který působí ve Valašském Meziříčí. Na svou činnost v klubu se zaměřuji v praktické části své bakalářské práce.

Romský klub Zeferino je součástí Charity Valašské Meziříčí. Klub byl pojmenován po blahoslaveném Romovi Zeferinovi Jiménez Mallim. Narodil se v roce 1861 ve Španělsku. Tento španělský katolický kočovník byl zastřelen za občanské války v srpnu 1936, protože se nechtěl vzdát své víry. Zeferino byl hluboce věřící, pomáhal chudým a snažil se smiřovat lidi. Stával se prostředníkem při sporech mezi Romy a „neromy“. „Život tohoto Roma může pomoci především křesťanským společenstvím lépe pochopit myšlení a zvyky kočovníků a v ještě větší míře usilovat o jejich společenské povýšení a o solidaritu při bourání bariér, které je ostře oddělují od ostatního světa.“ Uvádí milánský arcibiskup Carlo Maria Martini (Riboldi, 1993, s. 5)

Romské heslo u loga klubu Zeferino „Del hin pro čhave“ znamená Bůh je pro děti (viz příloha č. 2). Jedná se o křesťanské společenství. Nabízí výuku náboženství, ale klub je otevřen pro všechny zájemce. Náboženství je dobrovolné. Respektuje se přání rodičů.

1.3.1 Historie klubu

Klub Zeferino začal svoji činnost s romskou komunitou v roce 1999. Pracovníci Charity navázali s místními Romy v „charitním šatníku“, kam si Romové chodili pro oblečení. Při setkávání s romskými matkami a jejich dětmi si zaměstnanci charity uvědomili, že je zapotřebí pomoci rodinám s přípravou dětí na školu. V červenci 1999 vznikl Stacionář blahoslaveného Zeferina pro předškolní děti. Zaměstnanci stacionáře pracovali zpočátku hlavně v terénu. Později byla při stacionáři zřízena mateřská škola, která byla zaměřena na romské děti a děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Cílem stacionáře a později školky bylo připravit děti na vstup do základní školy.

Činnost klubu měla v uvedené době široké pole působnosti, a proto vznikla sesterská služba, která se zabývá aktivizačními službami pro rodiny s dětmi – SAS (sociálně aktivizační služby). Jedná se o terénní služby. Pracovnice SAS navštěvují rodiny a při svých návštěvách se věnují nejen dětem, ale i jejich rodičům. Pomáhají jim při vyřizování různých dokladů na pracovním úřadě, při splácení půjček, ale i při vedení domácnosti, péči o děti, apod. (Klub Zeferino. [online] 2014)

Klub Zeferino se přestěhoval v roce 2006 do prostor Základní školy Masarykova, kam chodí většina romských dětí z Valašského Meziříčí. Klub navštěvují romské děti a děti z rodin ohrožených sociálním vyloučením. Činnost tohoto klubu se soustředila hlavně na práci přímo ve škole.

1.3.2 Aktivity klubu Zeferino

Klub Zeferino pomáhá dětem po skončení vyučování se školní přípravou, procvičováním učiva, domácími úkoly apod. Kromě této hlavní činnosti nabízí klub dětem i kroužky a další činnosti.

a) Kroužky pro děti

Mladší děti z prvního stupně ZŠ navštěvují kroužek *Zeferino* a starší děti z druhého stupně kroužek *Sára*. Kroužky bývají odpoledne jednou týdně, po splnění školních povinností. Program kroužků bývá různorodý, zaměřený podle období v roce. Děti v kroužku Zeferino např.: vyrábějí šperky z korálků, malují obrázky, připravují hudební vystoupení, věnují se různým sportům na školním hřišti, anebo se účastní vycházek. Děti

v kroužku Sára mají podobný program, ale přizpůsobený starším dětem. Navíc několikrát imitovaly televizní diskusní pořad na konkrétní téma, nebo mají pozvaného hosta, který s nimi řeší možnosti dalšího vzdělávání apod.

Dalším kroužkem je kroužek náboženství s názvem *Mojžíš*. Děti se zde schází se jednou týdně. Přihlášené děti jsou rozděleny na dvě skupiny podle věku.

b) Setkávání matek s malými dětmi

Během školního roku, ve čtvrtek dopoledne, zavedl klub setkávání pro matky s dětmi ve věku 3 – 6 let. Matky mají připravený převážně rukodělný program. Učí se modelovat z hlíny, malovat na hrníčky, vyrábět náušnice z korálů apod. Všechny uvedené činnosti připravuje pracovnice z mateřského centra, která do klubu pravidelně dochází. Zpočátku se nedařilo u maminek vzbudit o tyto činnosti zájem. Nakonec je nejvíce zaujalo látání protrhaných džín na šicím stroji. Maminky jsou vedeny k tomu, aby si kalhoty zašivaly samy. Na tato dopoledne si braly s sebou i malé děti. Dětem se pracovnice klubu věnují samostatně, snaží se rozvíjet jejich dovednosti. Prohlíží s nimi knížky, vypráví si s nimi, skládají skládky, malují, hrají si s nimi různé hry.

c) Jednorázové akce

Na jaře roku 2011 klub Zeferino uspořádal den otevřených dveří pro první stupeň Základní školy Masarykova, ve které sídlí. Během jedné vyučovací hodiny přišly vždy dvě třídy. Romské děti, které klub navštěvují, své neromské spolužáky provázely. Měly pro ně připravené různé hry. Vymyslely jednoduché romské křížovky. K jejich vyplnění byl připraven i slovníček použitých romských slov. Při této příležitosti bylo možné učitelům krátce představit i Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacení, která se zde nově aplikovala při práci s romskými dětmi. Metodě věnuji třetí kapitolu této práce.

V této kapitole jsme si přiblížili velice stručně romskou situaci v České republice a její specifika. Zaměřili jsme se na romskou komunitu ve Valašském Meziříčí a aktivity, které jsou tu pro Romy organizovány. Představení klubu Zeferino má za úkol přiblížit prostředí, ve kterém se odehrává výzkumná část této práce.

2 INTERVENČNÍ PROGRAMY APLIKOVANÉ I U ROMSKÝCH DĚTÍ

Intervenční programy začaly vznikat v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století, jako výraz potřeby nově pojmout vyučovací proces. Do té doby byla škola zaměřena především na to, aby předala žákům co nejvíce informací. Autoři intervenčních programů si uvědomovali, že děti musí získat i způsoby, jak tyto informace zpracovávat a samy vyhledávat. Byli přesvědčeni, že je nutné děti podpořit v tom, aby uměly samostatně myslet. Aby se učily jednotlivým mentálním operacím, jako je porovnávání a s tím spojená kategorizace věcí a jevů, hypotetickému myšlení, plánování, rozlišování a logickému zdůvodňování. Intervenční programy se snaží vyvozovat poznatky z těch, které již žáci znají.

2.1 Příčiny vzniku intervenčních programů

Již v úvodu této kapitoly byl naznačen význam intervenčních programů. Je však zapotřebí se nad otázkou hlouběji zamyslet. Existují různé důvody, proč intervenční programy vznikají.

a) **Zvyšuje se množství informací.** Množství informací se během sedmi let v jednotlivých vědeckých disciplínách zdvojnásobuje. „V době vrcholného pozitivismu se zdálo, že souvislé sbírání a kritické hodnocení empirických poznatků povede k postupnému dovršení lidského vědění. Tento výraz vědy se poměrně brzy ukázal jako nepravdivý. Rozšiřovat oblast poznaného neznamena zmenšovat oblast nepoznaného, která paradoxně narůstá s každým novým poznatkem. Věda stále naráží na tajemství. Nejde o tajemství zakázaného. Jde o tajemství, které přímo vybízí k poznání, o tajemství ve smyslu nevyčerpatelnosti.“ (Pokorný, 2014 s. 23) Vědcům se otevírají stále nové obzory. Objevené nové informace, technologie a jejich důsledky pro náš život jsme nuceni zpracovávat.

b) **Zvyšují se požadavky na každého zaměstnance.** Často dříve pouze manuální práce dnes vyžaduje stále vyšší vzdělání. Přispívá k tomu vědecký rozvoj a vývoj nových technologií. Například i na úklid se využívá stále více techniky.

c) **Práce, která není mentálně náročná, je málo honorovaná.** V praxi se setkáváme se skutečností, že odměny za práci, na kterou není potřeba žádná kvalifikace,

(minimální mzda) je pouze o málo vyšší než podpora v nezaměstnanosti. Po odečtení nákladů, jako je např. dojíždění do práce, je příjem srovnatelný s podporou. Lidé, kteří by jinak tuto práci vykonávali, nejsou nijak motivováni.

d) **Kulturní bariéry**, kdy se od rodičů očekává, že budou předávat tradici, odlišnou od své etnické skupiny. Vznikají tak další obtíže v zapojení některých občanů romského či jiného etnika do běžného života společnosti. Je správné, že rodiče předávají kulturu, ve které sami vyrostli, i romské děti mají být zakotveny v tradicích svého etnika. Majoritní společnost to má dokonce podporovat, je ale nutné, aby menšina respektovala právní a společenská pravidla daného státu. (Inspirováno z Feuerstein 2014, s. 108nn)

Na základě těchto skutečností jsme nuceni ke vzdělání přistupovat jinak. Vznikají alternativní programy, které mají pomoci orientovat se v dnešní době obecně všem a zvláště u vzdělávání dětí neúspěšných nebo z jiných etnických skupin. Dva rozdílné přístupy k výuce jsou popsány v následující kapitole.

2.1.1 Dva rozdílné přístupy k vyučování

Na základě předchozích úvah o intervenčních programech, které mají dětem pomoci, aby samostatně přistupovaly k probírané látce a aktivně přijímaly informace ve škole, vznikl i článek V. Pokorné (2012), který popisuje dva rozdílné přístupy k učení. Jedná se o přístup zaměřený na obsah a přístup zaměřený na proces učení.

Přístup zaměřený na obsah dobře známe. Aplikuje se dosud v našem školství na základních, středních školách, ale někdy i na univerzitách. Učitel žákům předkládá látku promyšlenou v hotové podobě a žákům stačí dávat pozor a potom se látku naučit. Učitelé pracují často didakticky velmi vynalézavě, přesto zůstávají žáci značně pasivní. Při tomto stylu učení dochází k dvěma rizikům. Učitel nemusí vždy vědět, co dítě zaujalo, jak učivu porozumělo a co se v jeho mysli odehrává. Může dojít k různým nedorozuměním, kdy dítě určité pravidlo či skutečnost pochopí zkresleně a následně opakovaně chybuje a přitom je přesvědčeno, že pracuje správně. Vznikají tak bloky, kdy žák odmítá jiné řešení, dokud mu není vysvětlena pravá podstata chyby a její zdůvodnění. Pokud se podaří nedorozumění odhalit a odstranit, je náprava jednoduchá. Druhým nebezpečím je, že učitel může od žáků vyžadovat připravenou látku jen pro zapamatování, aniž by si ověřil, zda žáci rozumí jeho záměru. Žáci potom při zkoušení musí často odhadovat, co přesně chce učitel slyšet

a někdy i jakými slovy chce daný poznatek vyjádřit. Může zde docházet k čistě mechanickému učení bez potřeby zvláštního porozumění, natož užití v praxi.

Přístup zaměřený na proces učení je založen na otázkách a poznání principů. Přístup byl aplikován již ve starém Řecku a Římě. Sokrates se svým způsobem postupně kladených otázek snažil člověka dovést k pravému poznání, které obohacuje jak učitele, tak žáka. Jedná se o kognitivní přístup. Kognice je důležitá pro poznání, učení a myšlení, protože organizuje a zpracovává informace, které ze svého okolí přijímáme (Pokorná, 2011). Na Feuersteinovu teorii učení, která upřednostňuje kognitivní přístup, se podrobněji zaměříme ve třetí kapitole.

2.1.2 Intervenční metody a techniky používané v našem prostředí

Intervenční přístupy ke vzdělávání jsou zaměřeny na proces učení. Jejich cílem je rozvoj myšlení, hledání souvislostí. Mají pomoci se orientovat v dnešním světě. V České republice se začaly rozšiřovat a i v praxi používat většinou po roce 1990. Dříve jsme neměli dostatečný přístup k zahraniční literatuře a vzdělání, především humanistická oblast byla pod ideologickou kontrolou režimu.

Představeny jsou techniky, s nimiž se autorka práce mohla blíže seznámit. Společným znakem zmíněných technik je rozvíjení kognitivních funkcí jedince.

Deficity dílčích funkcí Brigitte Sindelarové

Vídeňská psycholožka Brigitte Sindelarová (nar. 1952), působila 10 let na dětské neuropsychiatrii. Poté se osamostatnila a založila svou soukromou ordinaci, ve které se věnuje především dětem se školními a výchovnými problémy. Sindelarová sleduje kognitivní systém v oblastech aktivní pozornosti, aktivní paměti a aktivního vnímání. Na základě pravidel vývojové psychologie rozlišuje tři stupně bazálního vývoje vnímání. První je specificky modální rovina, při které se zpracování informací rozvíjí uvnitř smyslové oblasti. Druhým stupněm je intermodální rovina, ve které se vzájemně propojují informace z různých smyslových oblastí. Třetím stupněm je seriální integrace, ve které se sleduje časový sled činností – vnímání, zpracování a uchování pořadí jednotlivých informací. Tyto dvě roviny potom sleduje z pohledu modálního dělení podle smyslových oblastí. Jedná se o oblasti vizuální, auditivní a taktilně-kinetické. Vzniká tak trojrozměrný model. (Sindelar, Deficity dílčích funkcí, 2007)

Autorka o své diagnostické metodě ke zjištění deficitů dílčích funkcí říká, že to není test, ale prostředek k cílenému pozorování dítěte. U dítěte se sleduje vývojový stupeň jednotlivých funkcí. Na základě tohoto zjištění je možné dítěti vytvořit specifický individuální plán nápravy konkrétního deficitu. Diagnostická metodika je obsáhlá, přesto ji lze zvládnout při jednom sezení s dítětem. Musí se ale dodržovat určitá pravidla. Jednotlivé skupiny úloh nemohou být předkládány v libovolném pořadí. Skupiny úloh, které zjišťují výkon paměti, by neměly být všechny po sobě, protože může dojít k únavě a tím zkreslení výkonu. Podobné pravidlo platí i pro zkoumání vizuální paměti, auditivní paměti a intermodální paměti. Metoda se používá pro děti od poloviny první třídy. U nejmladší skupiny musíme před vyšetřením zjistit, zda děti dostatečně ovládají písmena, která zde využíváme. (Sindelar, Diagnostická metoda, 2007)

Pro práci s mladšími dětmi připravila Sindelarová soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě s názvem Předcházíme poruchám učení. První část knížky je diagnostická, upravená pro tuto věkovou skupinu. V druhé části najdeme cvičení na rozvíjení jednotlivých funkcí a pracovní listy k úlohám. (Sindelar, 1996)

Vnímání schématu těla a prostorové orientace Georga Spiela

Dlouholetý primář dětské neuropsychiatrie ve Vídni Georg Spiel vytvářel teoretická východiska i možnosti terapie deficitů dílčích funkcí. Vytvořil spolu se svými spolupracovníky tréninkový program *Vnímání schématu těla a prostorové orientace*. Tento program je zaměřen na žáky ve věku šesti až deseti let. V programu pro jeho rychlou aplikaci používá snadno dosažitelný materiál (kostky z lega, párátko, krabičky od sirek, geometrické tvary z tvrdého papíru). Zpracoval záznamové archy, ve kterých jsou uvedeny jednotlivé úkoly i hodnocení jejich řešení. V dalším programu se Spiel se svými kolegyněmi zaměřil na *Vnímání hlásek*. Cílem tohoto programu je pomocí funkčně-terapeutického cvičení zlepšit fonemické diferenciaci a analýzu fonemických struktur. V jednotlivých cvičeních se soustředí na diferenciaci konkrétní hlásky. (Spiel, 1985)

Letmý start Denise H. Stotta

Anglický odborník Denis H. Stott (1909 – 1988) vytvořil vlastní diagnostickou a terapeutickou metodu dětí s nápadným chováním. Jedná se o obsáhlý dotazník, který vychází z jeho praxe a systematického sledování dětí při školní práci. Dotazník se skládá

z patnácti různých způsobů chování a každý způsob je odstupňován intenzitou do třech kategorií. První uvedená slovem *poněkud* a vysvětlením, druhá *zjevně* a třetí *výrazně*. Stott je přesvědčen, že dítě si své způsoby chování, které nazývá nepřiměřené strategie, rozvinulo proto, že mu umožňují lépe překonat očekávaný neúspěch. Stott stanovuje i zásady správného učebního prostředí. (Pokorná, 2001, s. 293-296)

Cílem nápravy je dokázat dětem, že tyto strategie nepotřebují. Dotazník vyplňuje učitel problémového žáka a předá jej terapeutovi. Ten s dítětem půl roku pracuje speciálními postupy a po této době učitel znovu hodnotí na základě dotazníku změnu, která u dítěte nastala. Stottův dotazník se dá použít jako diagnostický materiál i před počátkem práce s jinou intervenční metodou. Dotazník poslouží k hodnocení změny v chování neúspěšného, případně neklidného žáka.

Metoda Grunlaget Mortena Hema a Gunvor Sønnesynové

Grunlaget je možno volně přeložit jako praktický základ vzdělání. Tento postup vytvořili žáci Magne Nyborga (1927 – 1996) Morten Hem a Gunvor Sønnesynová. Nyborg vědecky pracoval a vyučoval v Institutu pedagogického výzkumu na univerzitě v Oslu a působil i jako odborný vedoucí v Institutu pro aplikovanou pedagogiku. Hledal, co je pro výuku dětí nejdůležitější. Byl přesvědčen, že to jsou techniky duševní práce, které závisí především na řeči, a to nejen na její funkci sdělovat žákům informace, ale i na rozvoji jejich myšlení. To jej spojuje s metodou R. Feuersteina, které se věnuji v následující kapitole. Nyborg nazval svoji metodu *Konceptuální vyučování* (Hansen, 2006, s. 135nn).

Výsledky dlouholetého výzkumu vedly v roce 1987 Mortena Hema ke spolupráci s Nyborgem a k vytvoření výukového programu. Sestavili společně materiál pro pojmové vyučování založené na Nyborgově teorii. Tím vznikl program GRUNNLAGET. Gunvor Sønnesynová, která o metodě přednáší i v České republice, se stala v roce 1989 jednou z Nyborgových žákyň a s Mortenem Hemem založili Institut pro aplikovanou pedagogiku. Pracovala především na postupu, který se dá použít u dětí, které nechápou základy matematiky. Postupně zjistila, že děti nejen úlohy řeší, ale že se rozvíjí jejich pozitivní vztah k učení. (Výklad této metody se opírá o manuál Sønnesyn, Hem 1999 a o prezentaci Nyborgova modelu pojmového učení a příspěvku Grunlaget: praktický základ vzdělání.)

Teoretická východiska uvedené metody jsou v pojmech, které jsou důležité pro porozumění a využití znalostí. V metodě GRUNNLAGET se pracuje převážně s pojmy,

kteře jsou názorně předváděny. Tato výuka pak aktivuje pozitivní emoce a motivuje k dalšímu učení.

Jazyk je důležitým nástrojem člověka při komunikaci, ale je i základem myšlenkových procesů. Důležitý je i matematický jazyk. Dostáváme se každodenně do situací, kdy musíme s čísly a vztahy mezi nimi pracovat. Slova mají svůj význam a svůj obsah. Například číslo 4 neudává jen kvantitu, jako počet konkrétních věcí, ale může vyjádřit i pořadí a při kódování i název - např. úkol č. 1. V matematickém jazyku v této metodě pracujeme zpočátku pouze s mluvenými pojmy, jednotlivými výrazy. Většina matematických pojmů se používá i v mluvené řeči. Pokud ale přejdeme na psané symboly, ty jsou specifické už jen pro matematiku. Matematický příklad napsaný v číslicích a symbolech můžeme slovně popsat v mnoha situacích, které by se mohly vyjádřit příkladem. Tuto zkušenost metoda žákům zprostředkovává. Seznamují se s pojmy, které jim pomáhají pochopit matematické vztahy.

„Učení zahrnuje změnu. Když se učíme, měníme se. Nyborg rozvinul psychologický model učení, aby ukázal, že učení vychází ze sensorické zkušenosti, která je interpretována nebo pojmenována v závislosti na tom, co jsme se učili dříve. Dřívější zkušenosti jsou pak základem pro rozpoznání předmětů a jejich pojmenování. Můžeme říci, že co jsme se naučili, se stává předpokladem pro nové učení. Učit se znamená měnit vlastní předpoklady pro učení.“ (Sønnesyn, Hem 1999, s. 5)

Učení pojmů je založeno na jejich skutečném významu, na tom co ve skutečnosti vyjadřují. Určité pojmy jsou zcela obecné, jiné konkrétnější a další přesné. Jedná se například o rostlinu, květinu a kopretinu. Kopretina nezahrnuje všechny luční květiny, je již něčím specifická a to jak velikostí, vzhledem, dobou kvetení. Musíme ji umět popsat. K tomu potřebujeme znát pojmy jako názvy barev, tvarů, velikosti, umět popsat polohu jak rostlina roste a kde ji najdeme. To je prvořadý úkol metody GRUNNLAGET. K tomu, aby mohla tyto základní pojmy učit a názorně předvádět, pracuje s mnoha pomůckami. Jedná se o drobné předměty různých barev a tvarů. Sada pomůcek obsahuje základní tvary jako kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník apod. v různých barvách a následně i různé tyčky, drobné hračky, dortové svíčky, barevné dřevěné korále, gummy, pastelky, vlaječky, provázek a další.

Program Instrumentálního obohacení Reuena Feuersteina

Mezi nejznámější a nejrozšířenější programy zaměřené na rozvoj kognitivních dovedností patří *Instrumentální obohacení* Reuena Feuersteina. Feuersteinův institut má 80 autorizovaných tréninkových center v 26 zemích světa (Feuerstein Institut, <http://acd.icelp.info/training-centers.aspx>). Metoda je předmětem mé práce s romskými dětmi a v budoucnu se jí chci nejvíce zabývat. Věnuji jí samostatnou kapitolu č. 3.

Představené metody a techniky práce s dětmi je možné podle jejich teoretického zaměření rozdělit do čtyř kategorií.

První kategorii tvoří metodiky, které jsou zaměřené především na percepční funkce. Zejména se jedná o techniku Georga Spiela, Vnímání schématu těla a prostorové orientace. Její předností je promyšlený terapeutický postup. Na funkce percepce je zaměřena i další metodika, Deficity dílčích funkcí Brigitte Sindelarové. Autorka však již respektuje vzájemné propojení funkcí vnímání a jejich vliv i na chování dětí.

Do **druhé kategorie** patří práce Denise H. Stotta, jeho *Letmý start (Flying Start)*, který se zabývá nepřiměřenými učebními strategiemi. Jedná se o psychologickou a kognitivní podporu, která se specificky vztahuje k jednotlivým obtížím dětí.

Třetí kategorií je možné nazvat metodu *Gunnlaget*, Morten Hemma a Gunvor Sønnesynové. Jde jednoznačně o kognitivní přístup, kdy se děti učí především mentálními operacím jako je porovnávání a kategorizace.

Do této kategorie můžeme zařadit i metodu *Instrumentálního obohacení* Reuena Feuersteina, která je ovšem komplexnější jak svým teoretickým zdůvodněním, tak i rozsahem. Cílem této metody není jen odstranění specifických obtíží, ale i rozvoj myšlení a porozumění sociálním otázkám tohoto světa, schopnost se samostatně rozhodovat a stát se tak autentickou osobností. Proto je této metodě věnována samostatná kapitola.

3 FEUERSTEINOVA METODA INSTRUMENTÁLNÍHO OBOHACENÍ (FIE)

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacení (FIE) je vzdělávací program, který je nezávislý na kulturním vlivu (contentfree), a proto je rozšířen na všech kontinentech. Ve věkovém spektru je zaměřen na děti od tří let, děti školního věku, dospívající po dospělé i seniory. Použitelný je i v různých intelektových rovinách, tedy u jedinců mentálně limitovaných až po jedince nadprůměrně nadané. Přizpůsobit práci jednotlivým skupinám musí učitel.

Cílem této metody je rozvoj kognitivních funkcí. Jedná se o orientaci v prostoru, čase, vytváření analogií, diferenciací apod. Uvedené funkce nám pomáhají v orientaci v učivu, ale hlavně v životě kolem nás. Důraz se klade na vytváření souvislostí, které není možné bez dobré znalosti pojmů, vyvozování vztahů a vlastností jednotlivých předmětů a jevů. Nutné je spolu s klienty promyslet řešení konkrétních situací. Hlavní předností popisované metody je, že děti při práci dostávají úkoly a samy si promýšlejí způsob jejich řešení. V rámci metody ve složitějších variantách musejí řešení domýšlet dál a samy zdokonalovat. Tím se na ně postupně převádí odpovědnost v rozhodování. Učení probíhá v malých skupinkách. Osnova výuky je vedena podle pracovních listů a hlavní součástí výuky je rozhovor. (srov. Pokorná, 2001, s. 287)

Logem metody instrumentálního obohacení je přemýšlející chlapec (viz obr. 1) a hlavní heslo metody zní: „Nechte mě chvíli, já si to rozmyslím.“ (Metoda Instrumentálního obohacení. [online] 2014)



Obr. 1. Logo Feuersteinovy metody Instrumentálního obohacení

Do České republiky přivedla tuto metodu Věra Pokorná, která absolvovala kurzy v Izraeli, v celosvětovém centru Reuvena Feuersteina. Po absolvování kurzů pro školitele, překlada všech materiálů a instrumentů založila občanské sdružení COGITO a od roku 2000 školí učitele, speciální pedagogy, psychology i rodiče dětí s postižením a další zájemce v České republice (Věra Pokorná [online] 2014).

3.1 O autorovi

Profesor Reuven Feuerstein (1921 - 2014) se narodil v Rumunsku. Vyrostl v Moldavsku, kde zahájil svoji práci učitele. Za druhé světové války se mu podařilo utéci z pracovního tábora a emigrovat do Izraele. Po válce pomáhal židovským dětem, které přežily holocaust a neměly žádné blízké příbuzné. Našly svůj nový domov v Izraeli. Mnohé z těchto dětí byly bez domova a bez rodičů, některé nikdy nechodily do školy. Tyto děti neprosplávaly ve škole a výsledky inteligenčních testů diagnostikovaly u mnohých nevratné vývojové opoždění.

R. Feuerstein uvedené konstatování odmítl přijmout. Při práci s těmito dětmi postupně přišel na to, že děti mají mnohem silnější učební potenciál, než ukázaly testy. Nedostatky v kognitivním vývoji připisoval nedostatku zkušeností se zprostředkovaným učením. Základní příčinou jejich původního neúspěchu byl nedostatek kulturní zakořeněnosti, vzniklý v době války. Tehdy Feuerstein vyslovil svoji hypotézu o kulturní deprivaci, která byla příčinou nevyhovujícího vývoje kognitivních funkcí.

Koncem čtyřicátých let dvacátého století odešel Feuerstein do Švýcarska, kde se seznámil s Carlem Gustavem Jungem a Jeanem Piagetem. U Piageta následně studoval psychologii. Piaget se věnoval výzkumu kognitivních funkcí a vyznačoval se jiným přístupem k otázkám diagnostiky a testování. Podle Piageta je vývoj kognitivních funkcí výsledkem zrání a zkušeností s objekty. Pro Feuersteina je tento vývoj klíčovou proměnnou interakce s druhými lidmi. Označil ji za zkušenost zprostředkovaného učení a určil jí hlavní roli v procesu vývoje kognitivních funkcí. Později, po vzniku Izraelského státu se Feuerstein cíleně věnoval dětem imigrantů, které byly vychovávány v jiných kulturách a jiném společenském prostředí.

Prvním Feuersteinovým teoretickým i praktickým přínosem bylo *Dynamické vyšetření kognitivních funkcí (LPAD – Learning Propensity Assessment Device)*. Cílem tohoto vyšetření není zjistit mentální výkon dítěte, ale jeho schopnost se učit. Feuersteina nezajímalo stav dítěte, ale schopnost jeho rozvoje.

Program instrumentálního obohacení je pak způsob, jak tyto schopnosti a potence dítěte rozvíjet. Metoda vznikla na základě deficitů kognitivních funkcí, zjištěných při dynamickém vyšetření několika tisíc klientů.

Feuerstein obhájil roku 1970 doktorskou práci z oblasti vývojové, klinické a kognitivní psychologie v mezikulturním pohledu na Sorbonské univerzitě v Paříži. O rok

později začal učit na univerzitě Bar Ilan v Jeruzalémě, kde se stal o čtyři roky později profesorem. Od roku 1978 působil i na univerzitě v Nashvillu ve státě Tennessee v USA.

V roce 1965 založil se svými spolupracovníky výzkumný ústav (Hadassah Wizo-Canada Research Institute, jehož byl ředitelem, a který se stal v roce 1993 součástí nově vzniklého *Mezinárodního centra pro zvýšení učebního potenciálu ICELP (International Centre for the Enhancement of Learning Potential)*. (srov. O autorovi [online] 2012). V roce 2011, u příležitosti devadesátých narozenin Reuvena Feuersteina, byl institut přejmenován na *Feuersteinův institut* (Feuerstein Institute [online] 2014). Tento institut koordinuje práci mezi jednotlivými akreditovanými centry (dnes již více než 70 center po celém světě) a vzdělává v každoročních letních mezinárodních kurzech další zájemce o dynamické vyšetření a o Instrumentální obohacení. V posledních třiceti letech věnoval Feuerstein zájem i jedincům s Downovým syndromem, dětem nadaným (metodu Instrumentálního obohacení již 9 let využívají učitelé 1. súkromého gymnázia v Bratislavě) i seniorům.

3.2 Teoretické předpoklady Feuersteinovy metody

Základním předpokladem Feuersteinovy teorie je přesvědčení, že každý jedinec se může měnit. Změna nastává přes poznávací procesy, které jsou zprostředkovány osobami v jeho okolí. Svou výchozí teorii nazval *Strukturální kognitivní modifikovatelnost (Structural cognitive modification SCM)*. (viz Lebeer, ed. 2006 s 51nn)

Strukturální kognitivní modifikovatelnost

- Termín *strukturální* vyjadřuje, že terapie není zaměřena jen na rozvoj jednotlivých funkcí, ale na celkovou strukturu mentální činnosti. Prvním předpokladem toho, že se jedná o strukturální změny, je vliv části poznání na jeho celek. Změní-li se část myšlení jedince, jeho postoj či pohled na nějakou konkrétní věc, ovlivní se i jeho způsob myšlení. Jako příklad zde můžeme uvést dítě, které si uvědomí obsah pojmu konkrétního jednomístného čísla. Zná jeho hodnotu či množství, které zastupuje. Pokud porozumí tomuto zobecnění, dokáže si samo vyvodit obsahy ostatních čísel. Ví, že každé číslo má svou jistou hodnotu nebo znázorňuje konkrétní množství. Stejně tak, když se naučí číst určité chování či mimiku a gesta, své poznání rozšiřuje a využívá samo v dalších situacích.

Důležitým aspektem v tomto procesu je také transformabilita, tedy schopnost být přetvářen. Pokud nastane změna, je možné ji sledovat, studovat podmínky, které pomáhají ke změně, efektivitu a rychlost proměn, její preciznost a další vlastnosti.

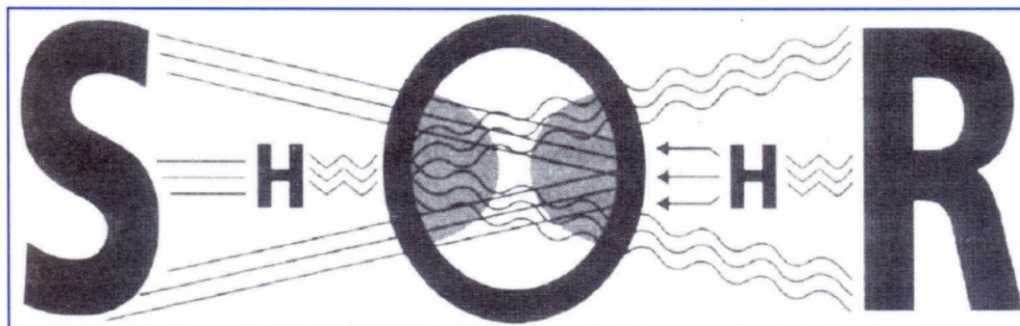
Další fází je pak autoregulace, tedy sebeusměrňování. Pokud se změní podmínky a my něco nového pochopíme, prožíváme zážitek změny, kterou si potřebujeme zdůvodnit a zvnitřnit. Autoregulace nám umožňuje sebekontrolu podle vlastních pravidel.

- Druhým pojmem teorie je kognitivní, tedy poznávací. Feuerstein v této oblasti navazuje na Piageta (1966, s. 60), který používal „kognitivní schémata“. Tato schémata znázorňují organizaci a zpracovávají informace, které člověk přijímá ze svého okolí. Feuerstein (2014, s. 37) toto poznání ještě rozšiřuje a mluví o kognici jako celostní mentální schopnosti, o kognitivních funkcích. Jde o to, abychom si uměli sbírat informace a z nich vybírat ty, které pro splnění úkolu potřebujeme, uměli je pojmenovávat, plánovat řešení úkolu, vymýšlet strategie, správně a přesně formulovat otázky a odpovědi, orientovat se v čase a v prostoru apod. Rozvíjení kognice pomáhá lépe pochopit učivo, ale rozvíjí také velkou potřebu člověka vytvářet si vztahy. Piaget (1970, s. 88) dává kognici do úzké souvislosti s emocemi. Feuerstein (2014, s. 336) tuto souvislost ještě více zdůrazňuje. Proto tolik záleží na osobnosti učitele, který předává žákům informace a vědomosti. Záleží na jeho angažovanosti a přesvědčení, že informace, zkušenosti a souvislosti, které předává, budou žáci v budoucnu potřebovat.

- Třetím základním pojmem je modifikovatelnost neboli možnost se změnit. Feuerstein (2014, s. 37nn) na otázku, zda je možné stávající struktury změnit, odpovídá jednoznačně ano. Jde o základní předpoklad práce s jeho metodou. Feuerstein v této souvislosti mluví o přesvědčení, že každý jedinec je schopen se změnit. Mentální funkce člověka jsou ovlivňovány prostředím, ve kterém se pohybuje. Tyto podmínky se mohou změnit, a v důsledku toho se mohou rozvíjet i jeho mentální funkce. Člověk není determinován dědičností. Carl Rogers v této souvislosti (1998, s. 219nn) mluví o „tendenci k růstu“ – člověk má radost z toho, když se něco nového dozví, něco sám aktivně vytváří, když sám cítí, že se rozvíjí. Jsme zodpovědní jedinci, kteří jsou schopni se sami kontrolovat a rozvíjet, aktivně měnit svůj život. Základ úspěchu je tedy v přesvědčení, že je možné u každého jedince jeho kognitivní struktury změnit. K velkým změnám může dojít především tehdy, když byly tyto kognitivní struktury narušeny či nedostatečně rozvinuty. Při vyučování se předpokládá, že se děti neučí drilem, ale vždy s porozuměním danému úkolu. (Feuerstein, 2001)

3.3 Zkušenost zprostředkovaného učení

Zkušenost zprostředkovaného učení (Mediated Learning Experience, MLE), je jedním ze tří rámců, vedle znalosti deficitů kognitivních funkcí a kognitivní mapy, které umožňují terapeutovi naplnit cíle strukturální kognitivní modifikovatelnosti.



Obr. 2 Schéma SHOHR: Lidský zprostředkovatel je vsunut mezi podnět (stimulus) a organismus a mezi organismus a odpověď (response)

Uvedené schéma (viz obr. 2) má ukázat, jak jedinec (ve schématu O jako organismus) přijímá podněty z okolního světa. Ukazuje se, že dvěma způsoby. Zaprvé přímo, je vystaven podnětům bezprostředně a musí na ně z vlastní iniciativy odpovídat. Tyto bezprostřední podněty jsou často emočně neutrální, jedinec zvláště pokud se s nimi setkává poprvé, má obtíže je zpracovat. Druhý způsob přijímání informací se děje zprostředkováním. Zprostředkovatel bývá nejčastěji rodič, sourozenec, vrstevník, učitel, každý, kdo s dítětem přijde do styku. Zprostředkované podněty jsou spojeny s jejich hodnocením, jsou propojeny s jinými informacemi a emocemi. Tím získávají nejen informativní, ale i kvalitativní náboj. (Feuerstein 2014, s. 81)

Písmeno „S“ v grafu označuje stimul, podnět, který na člověka působí a „R“ odpověď člověka, jeho reakci. Zprostředkovatel je ve schématu vyjádřen písmenem „H“ – human. Je tedy zřejmé, že jde o lidského zprostředkovatele, ne nějaký stroj či neživý předmět. Pomocí zprostředkovatele je možné „O“ – organismus zahrnout mnoha podněty, strategiemi a umožnit vznik nutných předpokladů pro vyšší systém mentálních operací.

Jedná se o kvalitu vztahu mezi člověkem a prostředím, ve kterém se pohybuje. Tento vztah je ovlivněn kulturou a potřebami každé jednotlivé generace utvářet strukturu chování generací následujících. Naše kultura nás ovlivňuje různými způsoby a vždy vede k obohacení vzorců integrace a to napříč generacemi. Tím odráží základní potřebu lidské společnosti, a to zachovat si svou kulturní kontinuitu. Zprostředkované vztahy jsou jednak univerzální, všeobecné a potom zvláštní, situační, ovlivněny specifickými událostmi.

Hlavním rysem zprostředkované interakce je záměr zprostředkovatele, aby se zvyšoval zájem a zvědavost klienta, a tak se posouval jeho potenciál. (Volně podle Feuerstein, 2014, s. 79nn)

Kognitivní funkce

Kognitivní funkce jsou podle Feuersteina mentální podmínky, které jsou nezbytné pro vytváření mentálních operací a projevů chování. Základním slovem v této definici je podmínka. Kognitivní funkce předkládáme jako podmínky pro vytvoření mentální operace. Proces myšlení a samotná operace se musí při učení rozlišovat. Operace mohou být jednotlivé, nezávislé na sobě a mechanické. Aby se daly využít, potřebují někoho, kdo má potřebné vědomosti a umí jednotlivé operace správně využít, zorganizovat je, co nejefektivněji sestavit, případně upravit. Podobně i do programu v počítači musíme umět vstoupit a dokázat operace aktivizovat. Základem je tedy vytvoření dobrých kognitivních podmínek, které se projevují jako funkce. Jedná se o funkce, které se objevují v různých speciálních zprostředkovaných dovednostech. Zprostředkovatel by měl umět takové podmínky analyzovat a vědomě používat, manipulovat s nimi. Měl by je umět vyhledat, popsat a průběžně kontrolovat. Kognitivní funkce jsou vedle těchto podmínek universální. Jsou důležité pro každou operaci, nezávisle na obsahu. Kognitivním funkcím můžeme nejlépe porozumět, pokud jsou přiřazeny k jednotlivým fázím mentální činnosti. Jedná se o proces vstupu (input), dále zpracování (elaboration) a nakonec výstupu (output). (Feuerstein, 2014, s. 134, 136)

Fáze vstupu představuje proces vnímání, tedy především sběr informací. Data jsou následně zpracována a výstupní fáze je odpovědná za vlastní odpověď, vyjádření zpracovaných informací. Všechny tři fáze jsou na sobě těsně závislé. Chyba v jednotlivé fázi může zásadně ovlivnit celek. (Feuerstein, 2014 s. 134-136)

3.4 Metoda Instrumentálního obohacení

Po teoretických východiscích se budeme věnovat terapeutickým postupům. Feuerstein připravil pro práci s klienty dvě řady tzv. instrumentů, nástrojů, což jsou cvičné pracovní listy, které jsou východiskem pro rozhovory s dětmi. Tyto instrumenty jsou zaměřeny na rozvoj jednotlivých kognitivních funkcí. Práce s nimi má překonat možné kognitivní obtíže klienta.

Dvě řady instrumentů: Jedna, nazývaná standard, je určena pro školní děti až dospělé. Obsahuje 14 instrumentů. Druhá, základní řada je určena pro děti od tří let, pro jedince s vývojovými obtížemi případně i pro seniory. V každé terapeutické lekci se probírá maximálně jeden list instrumentu. Pokud je list náročný, můžeme práci na něm rozdělit do více setkání. Společná práce začíná rozhovorem, který připravuje žáka na práci s novými pojmy a poznatky. Jednotlivé poznatky se „přemostují“ s žákem do situací v běžném životě. Rozhovor má vést žáka k co nejeфекtivnější a klidné práci s pracovním listem. Dítě pracuje svým vlastním tempem, hovoří se o významu úkolu, o strategii k jeho dosažení. Chyba se nepovažuje za selhání, ale analyzuje se její příčina, proč se chyba stala. Proto dítě nepracuje ve stresu, ale zprostředkovatel se snaží, aby dítě stále úkolu rozumělo. Na závěr setkání se práce v lekci shrnuje, žák sám hodnotí, jak se mu vedlo, co se mu nedařilo, na co naopak přišel, co mu pomohlo, které úkoly se mu dělaly lépe a které hůře a proč. Protože se žákovi předává během lekce stále pocit kompetence, který je doprovázen vysvětlením, naučí se postupně svou práci samostatně hodnotit i zdůvodňovat možný nezdár.

Probírané instrumenty (pracovní listy)

Při práci s dětmi v Zeferinu jsem používala několik instrumentů. Vstupní instrument metody je **Uspořádání bodů**. Instrument je zaměřen na zklidnění, soustředění, přesnou práci. V průběhu práce si žáci trénují představivost, učí se využívat pravidel, všímají si tvarů a jejich vlastností, na základě kterých si vymýšlejí strategie řešení, postup při práci apod. Instrument s tímto názvem se nachází jak ve standardní, tak v základní řadě. Podstata a cíl těchto instrumentů je stejný, rozdílná je pouze náročnost. Základní řada je přizpůsobena menším dětem, případně dalším osobám, pro které by byla standardní řada příliš náročná.

Další instrument, který jsme s dětmi využívali, je **Orientace v prostoru základní**. Instrument je zaměřen na užívání předložek a představě o nich, také na uvědomění si levé a pravé strany. Důležité je určení nositele vztahu, ke kterému se orientace váže. Na pracovním listu je obrázek, do něj žáci dokreslují obrazec podle instrukcí - tvar, velikost, barva a místo. Instrukce jsou řazeny od snadných po složitější. Děti se učí používat i nadřazené pojmy. Některé instrukce se s učitelem rozebírají. Při práci s listem se děti učí systematicky vyhledávat v obrázku, sledovat souvislosti a rozvíjejí si řeč. Vzhledem k prvku barvy se při práci s instrumentem používají pastelky.

Instrument s názvem **Ilustrace** obsahuje pracovní listy, které vyjadřují prostřednictvím obrázků různé situace a představují dětem různé problémy. Setkávají se zde i s absurdními obrázky, které vyvolávají mentální nerovnováhu. Musí se proto pokusit rovnováhu znovu nabýt. Tento proces vede děti k pochopení problému a předpokládá se, že dokážou použít získané způsoby myšlení. Každý pracovní list se skládá ze dvou až pěti obrázků, které svým dějem na sebe navazují. Jednotlivé obrázky se dětem odkrývají postupně a podrobně se probírají, popisují. Děti si děj postupně domýšlejí. Odkrytím dalšího obrázku děti zjistí, jestli děj pokračuje tak, jak si představovaly, nebo jinak. Musí se v nové situaci zorientovat, případně přehodnotit obrázky předchozí. Tento instrument je jiný než ostatní, nemusí se procházet systematicky celý najednou, ale mohou se jednotlivé listy (příběhy) vkládat do další výuky. Využívala jsem tento instrument nejvíce u malých předškolních dětí, které chodily do klubu Zeferino na čtvrteční dopolední setkávání se svými matkami.

Zajímavý je také instrument s názvem **Zaměření pozornosti na tři zdroje učení**. Jedná se o zdroje taktilní, vizuální a grafické. K tomuto instrumentu patří z překližky vyřezané různé tvary a krabice, ve které jsou ze stran otvory na ruce, a část krabice směrem od dítěte je otevřená. Dítě má ruce vložené do krabice a učitel mu podá otevřenou stranou do rukou tvar. Dítě jej podrobně prozkoumá hmatem. V další fázi dítě odevzdá předmět a zkusí na volný papír nakreslit co nejpřesněji tvar ve správné velikosti. Tento náčrt učitel vymění dítěti za pracovní list, na kterém je nakresleno více tvarů a mezi nimi i ten pravý. Dítě se snaží určit správný tvar. Na závěr dítěti ukážeme tvar, který doposud znalo jenom po hmatu, nakreslený obrázek i pracovní list s dalšími tvary. S dítětem potom porovnáme všechny tvary, rozebereme jednotlivé zvláštnosti tvaru a zaměříme se na aspekty, které dítě nedokázalo zpracovat. Vedeme dítě také k systematickému ohmatávání a vytváření konkrétní představy o tvaru. Cílem této práce je, aby dítě získalo zážitek, že se dokáže soustředit a zaměřit pozornost. Zpětná vazba je záměrně zařazena až na závěr celého procesu. Dítě má tak možnost si prožít jednotlivé fáze vnímání a učí se na práci soustředit. Na závěr má možnost ventilovat všechny své dojmy a pocity a zaměřit pozornost na prvky, které se mu nedařilo zvládat.

Závěrečné hodnocení teoretické části práce

Úvodní kapitola se ve stručnosti zabývá otázkami romské komunity a jejím vzděláváním v České republice. Přednostně je věnována jednotlivým institucím ve Valašském Meziříčí, které jsou zaměřeny na podporu romských dětí. Jsou uvedeny ZŠ Masarykova, romský klub Zeferino a DAR - Demokratická aliance Romů o. s. Zmíněny byly i podobně zaměřené církevní a jiné tamní aktivity.

Představeny byly některé intervenční programy, které do České republiky vstoupily po roce 1990 a s úspěchem mohou být aplikovány i u romské populace. Nejprve se zabýváme jejich obecným zaměřením, poté na základě článku Pokorné (2012) i s jejich praktickým dotažením ve vztahu k učebnímu procesu.

Některé programy jsou zde uvedeny a vysvětleny. Jde o Deficity dílčích funkcí Brigitte Sindelarové, Vnímání schématu těla a prostorové orientace Georga Spiela, Letný start Denise H. Stotta a konečně metodu Grunnlaget Mortena Hema a Gunvor Sønnesynové. Jedná se o programy, které mají pomoci v rozvoji zvláště neúspěšným žákům.

V samostatné kapitole se zaměřujeme na metodu Instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina, protože se jedná o nejrozšířenější a nejkompexnější metodu tohoto druhu. Byly uvedeny teoretické rámce tohoto přístupu a naznačeny i terapeutické postupy této metody. Uplatnění metody Instrumentálního obohacení při práci s romskými dětmi je tématem praktické části předkládané bakalářské práce.

4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM – PŮSOBENÍ METODY FIE NA ROMSKÉ DĚTI VE VALAŠSKÉM MEZIŘÍČÍ

Kvalitativní výzkum je zaměřen na působení Feuersteinovy metody Instrumentálního obohacení na romské děti ve Valašském Meziříčí. Je zde popsán vývoj práce se čtyřmi romskými dětmi.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je účinnost Feuersteinovy metody *Instrumentálního obohacení* při práci s romskými dětmi. Základní výzkumnou otázkou je zda může Feuersteinova metoda pomoci romským dětem v jejich rozvoji a úspěšném zapojení do učebního procesu.

4.2 Výzkumný cíl

Cílem praktické části práce je ověřit, zda Feuersteinova metoda pomohla zlepšit poznání a rozvinula kognitivní funkce romských dětí v klubu Zeferino, a pokud ano, v jakých oblastech. Zaměříme se na to, zda může tato metoda pomoci romským dětem v mentálním i osobnostním rozvoji.

4.3 Metodologie

Nástrojem kvalitativního výzkumu je popis dvouleté práce s Feuersteinovou metodou s romskými dětmi. K případové studii byly vybrány čtyři děti. Popsáno je jejich chování a reakce při společné práci a u každého dítěte jsou rozebrány minimálně tři pracovní listy. Z instrumentu *Uspořádání bodů – základní* jsou uvedeny dva listy. Jeden je z počátku a druhý ze závěru instrumentu. Každé dítě má také uveden jeden list z instrumentu *Orientace v prostoru – základní*. Při zpracování materiálů byl brán ohled na etické otázky. Děti jsou uváděny pod krycími jmény. Během výzkumu se nic nenahrávalo, zpracovaný materiál měl písemnou formu. Výzkum byl prováděn v prostorách romského klubu Zeferino.

4.4 Práce s Feuersteinovou metodou v klubu Zeferino

Uvedeme všeobecný průběh lekce, počátek a podmínky výuky v klubu Zeferino. Pro přiblížení společné práce považuji za důležité zmínit i poznámky z našich setkání, které popisují aplikaci probraných dovedností na konkrétní témata a činnosti.

4.4.1 Všeobecný průběh lekce

Hodiny Feuersteinovy metody mají svoji pevnou strukturu. Každá hodina začíná rozhovorem na dané téma k pracovnímu listu. Během tohoto rozhovoru se klade důraz na vysvětlení různých pojmů, které se k tématu vztahují. K hledání souvislostí s předchozí prací se využívá porovnávání předchozího již vyplněného pracovního listu s listem novým. Probírají se rozdíly mezi pracovními listy, v čem je následující list náročnější, na co se budeme muset zaměřit, jestli budeme moci postupovat stejně jako na minulé straně, nebo budeme muset postup práce změnit. V rozhovoru se klade také velký důraz na „přemostování“ jednotlivých dovedností do situací v praktickém životě. K přemostování jsou vedeni i žáci. Žáci tak lépe pochopí smysl a uplatnění učiva a učitel si ověří, jestli žáci učivo správně pochopili. Po úvodním rozhovoru žáci samostatně pracují. K práci používají převážně obyčejnou tužku, případně gumu. U některých instrumentů pastelky. Feuerstein klade důraz na to, aby se děti při práci nerozptylovaly množstvím pomůcek. Na závěr hodiny s dětmi mluvíme o tom, jak se jim pracovalo, které úkoly byly pro ně těžší a které lehčí a proč. Děti si také mohou na závěr porovnat svoje pracovní listy. Pokud objeví nějaké rozdílné řešení, vede je vyučující k tomu, aby zhodnotily, jestli je možných více řešení, nebo zda se objevila při práci nějaká chyba. Žáci jsou vedeni k tomu, aby své závěrečné rozhodnutí zdůvodnili a případnou chybu si hned opravili. Uvedený postup práce ve vyučovací hodině se opírá o pravidla a zkušenosti Reuvena Feuersteina, které jsou uvedeny v kapitole č. 3.

Vyučující pro přípravu na hodinu využívá formulář. Formulář (viz příloha č. 19) se vyplňuje pouze heslovitě, jedná se o osnovu rozhovoru. Vyučující musí být ve stálém kontaktu s žáky. Druhá strana formuláře slouží k hodnocení hodiny.

4.4.2 Počátek a podmínky výuky

Práci s metodou jsem zaváděla v prostředí, kde ji nikdo neznal.

Žáci, kteří nastoupili do hodin metody FIE

Popisuji práci s romskými dětmi v klubu Zeferino během dvou školních let v období od září 2010 až do června 2012. Skupinky na metodu FIE byly složeny z žáků prvního stupně, nejvíce z první a druhé třídy. Děti se ale naučily za mnou pravidelně samy docházet, abych jim pomáhala s domácími úkoly a školní přípravou. K dětem jsem i při této práci přistupovala stejným způsobem, jak vyžaduje Feuersteinova metoda.

O dětech jsem neměla žádné diagnostické údaje, některé rodiče jsem vůbec nepoznala. Vyplnili pouze přihlášku pro dítě a jindy jsem je neviděla. Znalosti a schopnosti dětí byly velice rozdílné.

Specifický přístup terapeuta k dětem, který metoda vyžaduje

Přístup k dětem v těchto hodinách je jiný než ve škole. Nejedná se o klasické učení, ale o rozhovor a vyvozování informací. Učitelé, kteří se vyškolili v metodě, ji aplikují i při běžné výuce (viz Internetový časopis Zpravodaj Cogita, <http://www.centrum-cogito.cz/userfiles/prilohy/zpravodaj>, rubrika z praxe). Několik lekcí trvá, než si děti na nový přístup zvyknou. Zpočátku byly děti hodně neklidné. Stále zkoušely, co si mohou dovolit. Většinou nějaké dítě, které sedělo u dveří, znenadání uteklo. Když jsem šla pro něj na konec dlouhé chodby, vyběhlo další dítě a ostatní se schovaly. Pak jsem je musela všechny „posbírat“. Jindy se zase vymlouvaly, že se potřebují na něco zeptat mých kolegyní nebo si pro něco zajít se slibem, že se hned vrátí. Dalo se předpokládat, že již nepříjdou. Děti bývaly často pyšné na to, že mě přechytračily. Snažila jsem se jim vysvětlit, že toto „přechytračování“ je vlastně obyčejné lhaní a pokud budou takto jednat, nebudou jim lidé věřit a nebudou s nimi chtít spolupracovat. Ke konci školního roku se stávalo, že se i vrátily. Měly potřebu dokázat, že umí držet slovo. Takové jednání jsem ocenila.

Nepříjemným poznatkem byla také zkušenost, že děti, které se se zájmem do výuky zapojily, a myslela jsem si, že jsem je získala pro výuku, příští společnou hodinu nejvíce zlobily. Příprava na hodiny byla velice náročná, protože jsem nikdy nevěděla, kolik dětí ze skupinky se dostaví a v jaké momentální náladě.

Jedna skupinka, ve které byli tři třetíáci a jeden čtvrtáček, se zcela rozpadla. Rozložení skupinky způsobil hoch ze čtvrté třídy. Byl velice bystrý a šikovný. Několikrát se mi podařilo jej zcela zaujmout, ale jinak program systematicky bojkotoval. Nakonec přišel tatínek a z výuky jej i jeho bratra odhlásil. Na další hodiny proto nechodil a několikrát jsem jej slyšela, jak negativně působil i na ostatní, když říkal: „Ty k ní ještě chodíš?“ Dvakrát to udělal schválně přede mnou.

Tím se znovu vracíme k romským hodnotám a k vlivu rodičů těchto dětí (viz kapitola č. 1.1). Přišla jsem do klubu jako nová pracovnice, která zavádí novou učební metodu. Cítila jsem z počátku velkou nedůvěru. Má zkušenost je taková, že rodiče podpořili výuku svých dětí v mých hodinách, až když důkladně prověřili moji důvěryhodnost. První rok byl proto velice náročný. Postupně jsem si vybudovala určitou pozici, kterou rodiče a tím i děti více respektovali. Například hoši, které otec z mých hodin odhlásil, za mnou později pravidelně sami každý den docházeli na školní přípravu.

Úprava prostoru

Bylo potřeba upravit učebnu, kde bychom mohli soustředěně pracovat. Prostor by měl být příjemný, klidný, bez zbytečných podnětů, které by děti při práci rozptylovaly. Upravili jsme malou místnost. Prostor byl stísněný. Pro děti jsme uspořádali tři lavice do oblouku. Uvedené uspořádání je u této metody doporučováno. Při práci se klade důraz na společný rozhovor, důležitý je oční kontakt a zapojení všech zúčastněných.

4.4.3 Poznámky z lekcí

Než se zaměřím na rozbor práce čtyř vybraných dětí, uvádím informace o celkové práci. Na některých tématech bych ráda přiblížila způsob naší společné práce i atmosféru v lekcích, která se vytvořila při práci nad instrumenty s romskými dětmi.

Formální popis práce

Ve školním roce 2010/2011 se scházelo na metodu FIE pět skupinek. Skupinky byly vytvořeny z pěti až šesti dětí a scházely se na jednu vyučovací hodinu týdně. Do jedné skupinky chodily děti z první třídy, do druhé děti z druhé třídy, třetí skupinka byla složena z dětí třetí a čtvrté třídy, v další skupince byli žáci páté třídy a poslední byla složena z žáků šesté a sedmé třídy. Poslední skupinka z druhého stupně brzy skončila. Děti se vzepřely, že

chodit nebudou. Sešly se asi jen dvakrát. Nejčastěji a nejintenzivněji chodily skupinky prvních a druhých tříd. Skupinku prvňáčků pro velký počet bylo nutné od ledna 2011 rozdělit na dvě. Žáci se scházeli ve stejný den hodinu po sobě. Bylo jich přihlášeno šest a někdy jich přišlo i sedm. Navíc byli velice neklidní. Rozdělovala jsem je různě, hlavně podle toho, který pracovní list měli zpracovávat. Některé děti chodily pravidelně, některé občas chyběly. Skupinka třetí a čtvrté třídy se rozpadla v březnu 2011. Pátá třída měla období, kdy chodily děti pravidelně a potom několikrát nepřišly. Do této skupinky chodily i děti neromské.

Ve školním roce 2011/2012 se scházely čtyři skupinky. Opět se nejvíce scházeli prvňáčci a po nich skupinka žáků druhých tříd. Další žáci druhé třídy chodili s jedním třetáčkem. Do skupinky dětí ze třetí třídy docházelo i jedno ze čtvrté třídy. Jedna dívka chodila dvakrát v týdnu samostatně na jednu vyučovací hodinu dopoledne. Paní učitelka ji pouštěla z vyučování. Další dívka chodila dopoledne z vyučování samostatně od února 2012. Tento školní rok již byly skupinky vytvořeny tak, aby v nich byly maximálně tři děti.

Doučování a školní příprava probíhaly denně po těchto skupinkách. Někteří žáci se naučili chodit pravidelně. Mezi ně patřili i žáci ze skupinky, která se první rok rozpadla. Věnovala jsem se dětem i do pozdějšího odpoledne, pokud měly zájem. Někdy jsme svoji práci museli ukončit vzhledem k dalším aktivitám klubu, kterých se děti měly účastnit.

Ukázky některých probíraných témat

Dodržování řádu, pravidel – než se začne pracovat s prvním pracovním listem, je nutné vysvětlit pravidla práce. Při této příležitosti se mluví o pravidlech obecně a připomínají se různá pravidla, se kterými se jedinec setkává a která musí dodržovat. Každý výrok a každé pravidlo je nutné zdůvodnit. Žáci si musí uvědomit význam a smysl pravidel. K tomuto tématu jsem se s dětmi musela několikrát vracet. Byly velice neklidné, tak jsme společně mluvili i o pravidlech chování, pravidlech silničního provozu, pravidlech hry a i o významu školního řádu – rozvrh, přestávky, jídelna, dozory, bezpečnost dětí apod. Opakovaně jsme si připomínali i jednotlivá pravidla, která vyžaduje pracovní list.

Rozšiřování obsahu pojmů je důležitá část úvodního rozhovoru. Je nutné stále vysvětlovat nové pojmy a opakovat ty, o kterých se mluvílo v minulých hodinách. Má zkušenost potvrdila, že u romských dětí je tato fáze výuky ještě důležitější než u většinové populace. Jak jsme zmiňovali v úvodu (viz kapitola č. 1), romská kultura je jiná, mají jiný životní styl, jiné hodnoty, jiné vyjadřování a tím i jinak nasměrovanou slovní zásobu.

Při jedné hodině jsme se zaměřili na *směr*. Ptám se dětí, co to jsou šipky. Jeden hoch mi hned odpovídá, že ví, že je sbírali a dělají z nich doma čaj. Směrové šipky děti neznaly. Povídaly jsme si o šípcích i o šípkách. Jednou z věcí, se kterou mají Romové problém je vnímání délky hlásek, což se projevilo právě v tomto případě. Pro příklad si můžeme uvést další pojem, kterým je slovo moc. Toto slovo děti vnímaly pouze ve významu množství. Když jsem se dětí ptala, co znamená, že je někdo mocný, odpovídaly nemocný. Vysvětlovali jsme si tedy slovo mocný a přišli společně na to, že nemocný člověk je vlastně bezmocný. Při *Orientaci v prostoru* jsme si vysvětlovali jednotlivé předložky. Předložku mezi, nevnímali místně, ale jen jako hledání rozdílů mezi. Pojmy jsme si vysvětlovali stále, nejen při práci s pracovními listy, ale i při procvičování čtení nebo při analýze zadání domácích úkolů. Všechnu školní přípravu jsem s dětmi prováděla v duchu Feuersteinovy metody.

V jedné skupině starších dětí se mi stále nedařilo, aby děti zvnitřnily pravidla práce s instrumentem *Uspořádání bodů*. Zvláště jeden hoch na opakované vysvětlování nereagoval. Připravila jsem si následující hodinu, abychom analyzovali jen jeden termín, a to pojem vrchol. Mluvili jsme společně o různých vrcholech – vrchol hory, vrcholy jednotlivých geometrických obrazců, proč má hora jenom jeden vrchol a kde a proč jich mají geometrické obrazce více. Uvažovali jsme i o tom, proč se říká: Tak to je tedy vrchol! Teprve na základě tohoto podrobného rozhovoru na téma vrchol, se nám podařilo společně odvodit pravidlo, že ke každému bodu se váže jeden vrchol vzorových geometrických tvarů. (V jiné skupince, když jsme mluvili o pojmu vrchol, jedna dívka hned řikala horor a začala mi popisovat, na jaké horory se doma dívají.)

Při této práci jsem si uvědomila, jaké různé asociace se mohou dětem při výuce vybavit a kolik nedorozumění z toho může vzniknout. Tím si vytvářejí mentální bariéry a učivo nesprávně pochopí.

Složitým pojmem byl pro děti úhel. Vysvětlovali jsme si vodorovnou čáru a proč se jí tak říká, svislou čáru a vyvozovali pravý úhel. Jednotlivé čáry i pravý úhel jsme potom hledali ve svém okolí. Pro vysvětlení svislé čáry jsem dětem přinesla olovnici. Mluvili jsme spolu o tom, k čemu se olovnice používá, jaká je její funkce. Rozšíření pojmu na ostrý a tupý úhel bylo pro děti již příliš abstraktní a výklad s pomocí nákresu na tabuli nestačil. Vzala jsem si tedy do další lekce skládací metr, na kterém se dala snadno znázornit změna velikosti úhlu. Proto i rozdíl mezi čtvercem a kosočtvercem jsme demonstrovali na skládacím metru. Protože dřevěný metr měl špatně natištěné číslice

a některé z nich se opakovaly, využila jsem ho také k vysvětlení pojmu zmetek. Ukazují dětem čísla a vysvětlují jim, že tento metr je zmetek. Děti se zalekly a hned mě napomínaly, že říkám sprosté slovo. Znaly toto slovo pouze jako nadávku. Vysvětluji jim jeho význam. Jeden hoch mi jindy během hry s mozaikou ukazuje, že některé plastové části mozaiky jsou špatně odlity a radostně konstatuje, že jde o zmetek. Byl rád, že pojmu rozumí.

V jedné hodině jsme se zaměřovali na činnosti a situace, které vyžadují *přesnost*. Mluvili jsme o některých oborech, kdy je nutná absolutní přesnost, jinde zase přesnost není důležitá. Při této příležitosti jsme mluvili o váhách. Ukazovala jsem dětem symbol spravedlnosti – ženu se zavázanýma očima, s mečem v jedné a vahami v druhé ruce. Mluvíme o citlivosti těchto vah, dále o váhách doma v kuchyni, osobních váhách u lékaře, váhách na balíky na poště až k váhám na valníky a kamióny a jak se tyto váhy užívají. Rozhovor děti velice zaujal. Mluvíme i o relativnosti pojmu těžký a lehký při porovnání jednotlivých kategorií.

Při jedné hodině se třemi dětmi jsme se zaměřovali na *parametry při zadávání úkolu nebo organizaci nějaké akce*. Zkoušeli jsme s dětmi zorganizovat fiktivní akci. Dala jsem jim na vybranou, co by chtěly připravit. Rozhodly se pro organizaci fotbalového utkání. Vysvětluji jim, že akce může mít různý rozsah – mezi třídami, mezi školami, mezi městy apod. Ony si vybraly mezi školami. Dále probíráme, koho všeho chtějí na utkání pozvat. Ony se rozhodly pro velikou akci. Procházíme potom postupně, co všechno se musí zajistit a v jakém pořadí. Podle představ dětí jsme stále rozšiřovali seznam věcí, které se musí zařídit. Připomínám dětem znovu jednotlivé aspekty, které potřebují při takové akci zajistit. Jedná se o termín, místo, čas, zázemí pro hráče, pohoštění pro diváky, zajištění odpadkových košů, bezpečnosti, organizátorů, zdravotníka a další. Ptám se dětí, jestli budou organizátorům vyplácet nějakou odměnu. Ony chtějí. Procházíme spolu tedy rozpočet. Děti jsou překvapeny, co vše taková organizace obnáší a postupně rozsah své akce snižují. Mluvíme také o základních parametrech, které by neměly chybět na plakátě nebo na pozvánce na akci. Jedna dívka ze skupinky zůstala ještě po hodině a malovala malý plakát (viz příloha č. 3). Velice se do fiktivního organizování vžila a chtěla vytvořit ještě i velký plakát, ale ten již nestihla.

Jinou hodinu při kupování domu jsme se zaměřili na *porovnávání*. Měla jsem vytištěné tři inzeráty z internetu. Jednalo se o tři domky v okolí Valašského Meziříčí, které měly rozdílné parametry. Pohybovaly se v různých cenových relacích. S dětmi jsme se

zamýšleli nad jednotlivými parametry domků a rozhodovali se, co je pro koho důležité. Překvapila mě jedna žákyně třetí třídy, která mi ukazovala, jak si na svůj papír napsala poznámku, že si musí nejdříve najít práci a na dům si našetřit. Líbil se jí ten nejlevnější, poukazovala na to, že má zahradu a tu by ráda pro své děti. Říkala, že si jej ještě upraví. Ostatní děti, které nebyly předtím na organizování fotbalového utkání, byly překvapeny daným tématem. Nedovedly si představit, že by k takovému rozhodování byly přizvány.

Okna z naší malé učebny jsou orientována k rušné křižovatce s kruhovým objezdem. Zvláště v počátečních hodinách děti lákal pohled ke křižovatce. Křižovatku jsme využívali také jako ilustrační materiál. Když se mi nedařilo děti od okna odtrhnout, otočili jsme se směrem k oknu všichni a sledovali zdejší provoz. Na křižovatce jsme si vysvětlovali konkrétní pravidla silničního provozu, která zde platí, dále směry a šipky. Šipky sledujeme na radicích pruzích, na značkách kruhového objezdu nebo na místních směrovkách. O značkách mluvíme také jako o symbolech pro řidiče a to nejen naše řidiče, ale i zahraniční, kteří neumí česky. Podle dopravních značek se můžeme řídit i my v zahraničí. Po hodině, ve které jsme se zamýšleli nad zkratkami, sledujeme také auta s reklamami, které obsahují zkratky svých firem. Jeden hoch vydržel sedět u okna a psát si na papír zkratky na autech ještě dlouho po tom, co ostatní děti již odešly. *Zkratky* a hlavně obsah jednotlivých zkratek se stal pro mnohé velkou novou zkušeností. Například znaly zkratku i její význam, ale až nyní pochopily, že je vytvořená ze začátečních písmen konkrétního sousloví – Kč, ČJ, km, ČR. Slovo zkratka znaly pouze jen jako zkratku na cestě, při cestování ve významu kratší trasy. Při naší společné práci se děti poprvé s tímto tématem setkávají při práci nad instrumentem *Uspořádání bodů*.

Feuerstein klade velký důraz na podobné aktivity s dětmi, které doplňují výuku. Jedná se o zkušenost zprostředkovaného učení (viz kapitola č. 3.3), která podporuje rozvoj dětí, předává jim pocit kompetence a podporuje jejich zvědavost. Na základě této praxe se daří naplňovat teoretický rámec Feuersteinovy metody, kterým je strukturální kognitivní modifikovatelnost (viz kapitola č. 3.2).

4.5 Individuální vývoj čtyř sledovaných dětí

Pro výzkum jsem si vybrala děti, které chodily do hodin Feuersteinovy metody během celého školního roku, a podařilo se s nimi navázat intenzivnější kontakt. Žádné podrobné anamnestické údaje jsem neměla k dispozici. Budu se tedy zaměřovat převážně na počátek, průběh a závěr společné výuky u jednotlivých dětí.

4.5.1 Jana

Dívka chodila na hodiny od podzimu 2010, kdy začala navštěvovat první třídu. O prázdninách před vstupem do školy měla sedmé narozeniny. Chodila do skupinky poměrně pravidelně. Probírali jsme instrument *Uspořádání bodů - základní*.

Úvodní hodina práce s Feuersteinovou metodou obsahuje rozhovor. Během hodiny se nic nevyplňuje. Rozhovor je motivován titulním listem, na kterém je symbol a motto metody, obrázek a název instrumentu. S dětmi probíráme jednotlivé části listu, co znamenají, kdy a kde se setkáváme se symboly a jaký mají smysl. Mluvíme o mottu metody, které prozrazuje i přístup a strategii učení. Procházejí se také jednotlivé pojmy, jejich význam a jak se mohou používat i v jiných situacích apod.

Sledovaná dívka na titulním listě během první hodiny vybarvila hvězdy, podepsala se, vystříhla roh listu a nalepila jej dolu na list. I zde bylo její jméno. Měla u sebe vybavený penál a měla potřebu s listem intenzivněji pracovat.

Během roku podléhala dívka hodně náladám ostatních. Jinak ji ale práce bavila, neměla s ní velké potíže. Věnovala jsem se tedy více ostatním. Ona si pak na svoje pracovní listy psala často jedničku s hvězdičkou. Pracovní listy se nijak neznámkuje, práce se hodnotí ve společném rozhovoru. Dívka byla se svojí prací spokojena a měla potřebu si svůj výsledek ohodnotit. List (viz příloha č.3) s dětmi porovnáváme se stranou jedna. Mluvíme o významu barev. Zaměřujeme se na to, kdy jsou barvy pro nás důležité a proč. Převádíme tato fakta do situací v běžném životě – barvy na semaforu, turistické značky, reflexní nášivky, barva ovoce, podle které poznáme jeho zralost, oblečení lékaře apod. Všimáme si i různých druhů čtverců. Opakujeme si vlastnosti čtverce. Čtverce na této straně jsou stejně velké, ale jinak barevné. Můžeme mít i jiné tvary, případně předměty, které jsou stejné, ale liší se barvou nebo jiným aspektem. Stejně bývají i dvě první třídy ve škole, které se odlišují jako 1.A a 1.B. Stránka je náročná, protože se zde poprvé vyskytují

tvary, které se překrývají. Mluvíme o představě, jestli si dokážeme představit věc, která je částečně zakryta a proč. Dáváme si různé konkrétní příklady.

Dívka se snažila, vyplňování listu zvládala (viz příloha č. 4). V poslední řadě listu si některé úkoly gumovala a opravovala. Postupně pochopila význam barvy na této straně. Stránka byla náročná, proto jsem připravila pro děti ještě jednu cvičnou stranu, aby si tuto změnu procvičily. Dívka stránky zvládla. Děti zpočátku překryté čtverce neviděly. Na závěr hodiny měly z této nové zkušenosti radost.

Během června 2011, ke konci školního roku chodila na hodiny pravidelně pouze ona. Při probírání pojmu klíč ji velice zaujal klíč k určování rostlin. Chtěla číst názvy rostlin, i když má jinak se čtením potíže. Vysvětlovaly jsme si také strukturu knihy. Byla to její nová zkušenost. Jindy ji zaujala prstová abeceda pro neslyšící. Zkoušela si skládat slova z těchto písmen.

Pracovní list číslo 14 (viz příloha č. 5), je závěrečný list tohoto instrumentu. Neprobírají se zde již běžné geometrické tvary ale i tvary, které nemají svůj všeobecný název. Děti si musí jméno vymyslet podle toho, co jim tvar připomíná. Dívka si pojmenovala tvary „kostky“ a „v“. Pojmenování tvaru dětem pomáhá v představivosti a je nutné také pro naši vzájemnou konverzaci při práci s listem. Poslední stránky jsou náročné a děti zde musí uplatnit již hodně dovedností, ke kterým jsou během předchozích listů vedeny. U nových tvarů jsme si s dětmi všímali všech jejich detailů a souvislostí. Znovu jsme opakovali úhly, délky stran, vzájemné vztahy. Přirovnáváme si řešení tohoto těžkého úkolu k plnění těžké práce, kterou si musíme rozdělit na jednotlivé části, které lépe zvládneme. Ukazujeme si také různé návody, které nám pomáhají sestavit nebo zprovoznit nový výrobek. Promýšlíme si postup práce a vysvětlujeme si pojem priorita. Mluvíme o hospodaření a prioritách při placení. Dívka se do rozhovoru zapojovala, zaujaly ji návody, které jsem jí ukazovala. Jednalo se o návod stavebnice Lego, nebo návod na montáž tabule v naší pracovně.

Následující školní rok jsme probírali instrument *Orientace v prostoru - základní* (viz příloha č. 6). Skupinka se scházela kromě měsíce ledna nepravidelně. V květnu a červnu již děti nedocházely. Sledovaná dívka přicházela z této skupinky nejčastěji. Stále bojovala se svojí náladovostí. Do skupinky chodila nejčastěji ještě s jedním hochem, ale občas přišla i sama. Vlastní instrukce a pokyny při práci s listy ji bavily. Neměla velké problémy.

Závěr: Jana měla z počátku tendenci využívat všech možných pomůcek ze svého vybaveného penálu. Tato situace je popsána v úvodu vzájemné spolupráce. Dívka se dala velice snadno strhnout různými náladami svých kamarádů. Ve škole měla největší problém se čtením. Během hodin, kdy bylo dětí méně, nebo přišla sama, jsme se při probírání témat připravených pro hodinu více soustředili na čtení. V každé lekci jsme pracovali s novými pojmy, rozšiřovali jsme jejich obsah a zasazovali slova do různých souvislostí, kontextu. Byla schopná si uvědomovat pravidla a získala zkušenost, že každá práce i hra závisí na daných pravidlech, která se musí dodržovat. Od první lekce jsme se učili plánovat práci a vytvářet strategie. Všechny tyto okolnosti přispívaly k její klidnější a soustředěnější práci a větší snaze práci splnit kvalitněji. Během společné práce si výrazně rozšířila svoji aktivní slovní zásobu a způsob vyjadřování. Do práce se zapojovala a vnímala všechny změny v probíraných tématech. Druhý rok jsem si všimla, že již pracuje soustředěněji a intenzivněji. Dívka byla jistější v samostatném rozhodování.

4.5.2 Petr

Hoch docházel na hodiny od podzimu 2010, kdy začal navštěvovat první třídu. V prosinci měl sedm let. Probírali jsme instrument *Uspořádání bodů - základní*.

Petr navštěvoval hodiny z celé skupinky nejčastěji. Chyběl až během června. Byl šikovný, ale velice neklidný, měl problémy se soustředěním. Byl levák a měl tendenci psát zrcadlově. První pracovní list celý počmáral a rozstříhal. Druhá cvičná strana byla pro děti náročná. Proto jsem jim stránku nastříhala na řádky a jednotlivé úkoly jsme řešili postupně. Opakovali jsme si pojmy vodorovná a svislá čára a z nich vyvozovali pravý úhel. Tento úhel jsme potom hledali všude ve svém okolí. Děti byly velice neklidné, proto jsem se jim musela věnovat jednotlivě. Než jsem se ke sledovanému hochovi dostala, proužek s úkoly počmáral, zmačkal a zahodil. Znovu jej vyřešil až při dalším setkání. Na straně tři pak měl tendenci domalovávat do prvního řádku další pravé úhly, jak je doplňoval na předchozí straně (viz příloha č. 7). Následující listy vyplňoval správně, ale často schválně nepřesně. Ani překrývající se tvary mu nedělaly potíže. Listy má téměř všechny počmárané zezadu.

Když jsme se bavili o pojmu šipka, mluvil hoch hned o šipkách, ze kterých dělají doma čaj. Jsou zvyklí vyslovovat šipky krátce. Jednu hodinu v listopadu mi najednou během hodiny začal počítat do stovky. Počítali jsme tedy všichni. Počítal i přes stovku – dokázal, že zvládl představu číselné řady. Líbilo se mu, že je v instrumentu *Uspořádání*

bodů vepředu a často se ptával, kolik listů mu ještě schází do konce. Jednou jsme také spolu probírali, jak budou naše lekce ve školním roce končit. Vysvětlovala jsem mu, že na konci června, pak začnou prázdniny a další rok budeme probírat zase něco jiného. To se mu líbilo. Jednou jsme při hodině prohlíželi katastrální mapu, na které byla škola a její okolí. Děti zkoušely identifikovat jednotlivá známá místa v okolí školy jako zámek Kinských s parkem a letním kinem, dopravní hřiště, železniční trať a silniční nadjezd. Potom jsme tuto katastrální mapu srovnávali s leteckým snímkem. To hoča velice zaujalo. Jindy bylo dětí ve skupince více a Petr se nemohl na práci soustředit. Teprve když odešli ti, kteří již pracovní list vyplnili, byl větší klid a stránku dokončil. Pracovní list číslo 12 (viz příloha č. 8) je ze závěru instrumentu, kde se pracuje s chybou. Mluvíme spolu o různých chybách, se kterými se setkáváme ve škole, doma i jinde. Chyby jsou různě velké, některé se dají snadno napravit, jiné se napravit nedají. Zamýšlíme se nad tím, jestli i rodiče a učitel mohou udělat chybu. Stránka se od ostatních liší, tak si musíme upřesnit i pravidla při jejím vyplnění. Děti musí na pracovním listě v každém čtverci jednu chybu odhalit a popsat. Na závěr promýšlíme, proč mohl být jeden čtverec vždy správně.

Jednou přišel hoch sám a měl probráno více listů instrumentu, než ostatní děti. Proto jsme spolu pracovali s instrumentem *Zaměření pozornosti na tři zdroje učení*. Při práci s tímto instrumentem mají děti prožít, že jsou schopny se soustředit. Předkládají se jim v přizpůsobené papírové krabici tvary tak, aby je nemohly kontrolovat zrakem. Děti si vytvářejí představu postupně pouze hmatem. Svou představu nakreslí a nakonec tvar vyhledávají mezi podobnými tvary. Práce s instrumentem je podrobněji popsána s ostatními použitými instrumenty v kapitole 3.4. Práce jej bavila. Dala jsem mu nejdříve ovál. Po závěrečném rozhovoru chtěl pokračovat. Zpracovával tedy ještě kruh a čtyřcípou hvězdu. Když jsem mu kruh na závěr ukázala, obkreslil si jej na svůj papír. Když jsem mu dávala tvary, aby je poznal pouze dotykem, měl jednu chvíli tendenci se dívat otvory na ruce na tvar do krabice. Nakonec úkol zvládnul hmatem (viz příloha č. 9).

Následující školní rok jsme probírali instrument *Orientace v prostoru - základní*. Skupinka se scházela nepravidelně. V květnu a červnu již chodilo velmi málo dětí. Nejčastěji se lekcí účastnil tento hoch. Stále byl velmi neklidný. Vlastní instrukce a pokyny při vypracování úkolů jednotlivých listů jej bavily. Jednou jsem si všimla, že při instrukci „hnědý obdélník na domě pod střechou“ (viz příloha č. 10), před malováním mrknul k dívce, která seděla vedle něho, a maloval podle ní. Ptala jsem se jej, jestli tvar nemůže být třeba také někde jinde. Hned namalovaný obdélník nechal a namaloval jej

podle sebe z druhé strany okna, obdélník byl protáhlejší a otočený svisle dolů. Po této zkušenosti jej bavilo malovat podle instrukcí a přitom jinou variantu než ostatní. S úkoly neměl velké problémy.

Závěr: Hoch byl bystrý, ale velice neklidný. Jeho neklid se projevoval ve škole, při našich hodinách, ale i při hrách s ostatními dětmi. Ke zklidnění potřeboval klidné prostředí a zajímavou činnost. Ve škole měl potíže hlavně se čtením a psaním. Dlouho si pletl písmenka. Porovnávali jsme společně jejich tvary a vyhledávali v textu. Stejně jako mnoha dalším dětem mu vyhovoval přístup, kdy se na něj nespíchal, a byl podněcován k samostatnému rozhodování. Mohl projevit svoji tvořivost, vymýšlet jiné varianty řešení. Počáteční hodiny pro něj byly velice náročné. Popisovala jsem jeho reakci, kdy si s úkolem nevěděl rady, a tak papír počmáral, zmačkal a zahodil. Během naší spolupráce si zvykl na jiný přístup učení, postupně zvládal i velice náročné úkoly a zapojoval se do společné diskuse. Pokud se sešla skupinka ve větším počtu, patřil mezi ty žáky, kterým se velice špatně pracovalo, nemohl se v neklidném prostředí soustředit. Z počátku naší společné práce měl tendenci utíkat před úkolem. Později po zklidnění skupinky odchodem těch, kteří byli již hotoví, rád a v poměrném klidu svůj úkol také splnil. Jeho třídní učitelka mě sama upozornila na hochovo postupné zklidnění i při vyučování.

4.5.3 Monika

Dívka chodila na hodiny od podzimu 2010, kdy začala navštěvovat první třídu. Měla odklad školní docházky, v listopadu 2010 dovršila osmi let. Probírali jsme instrument *Uspořádání bodů - základní*.

Monika navštěvovala hodiny nepravidelně. První rok chodila na podzim, v lednu nechodila vůbec, v březnu a dubnu zase zcela pravidelně a jednou si vyžádala i hodinu navíc. Využily jsme spolu toto setkání, aby si doplnila další chybějící hodinu. V květnu a červnu už zase nechodila. Záleželo hodně na její matce a babičce. Sama ze školy domů nechodila a ony si jí často vyzvedávaly hned po vyučování, tak do klubu vůbec nepřišla.

List číslo tři (viz příloha č. 11) jsme si již představovali u první sledované dívky. Můžeme zpracování stránky porovnat. I tato dívka zpočátku překryté tvary neviděla. Bylo pro ni těžké navázání na minulá setkání, protože předtím pětkrát chyběla. Nepracovala proto zcela systematicky a měla tendenci vyplňovat úkoly na přeskáčku. Překryté tvary se

jí nedařilo najít. V posledním úkolu našla černý čtverec, ale dva body červeného čtverce již protнула, tak ke zbývajícím bodům domalovala další dva. S takovým řešením jsem se u žádných jiných dětí nesetkala. Musela jsem ji vést k tomu, aby pracovala postupně. Uspořádání prvních čtyř úkolů není náhodné, má navést děti k různým možným pozicím čtverců. Překryté čtverce měla dívka všechny gumované, opravované. Během práce s listem jsme si opakovali pravidla a rozvíjeli představu.

Jednou zůstala ještě u mě po hodině FIE a učila se na tabuli podepisovat. Podpis se jí nedařil, měla tendenci psát celé jméno zrcadlově, nebo obráceně některá písmena. Měla velkou chuť se to naučit. Jindy, když jsem se ptala na úhel, říkala černý jako úhel. Vysvětlovali jsme si tedy, co je to uhlí, živočišné uhlí a potom úhel v trojúhelníku. V jiné hodině jsme si vysvětlovali vrchol. Dívka říká hned horor a názvy různých hororů, které si doma pouštějí. Museli jsme si jednotlivé pojmy vysvětlit. V další hodině jsme si spolu povídali hodně o šipkách, o směrech a sledovali šipky z okna na silnici. Ona se je pak snažila malovat. Tvar šipky se jí ale nedařil. Malovala šipky opačně – rozvětvené. Procvičovali jsme tedy šipky spolu, až se jí začaly dařit.

List číslo deset (viz příloha č. 12) je stránkou s chybou. Opět si opakujeme chyby a porovnáváme list s minulými stránkami s chybami. Jednalo se o stránky čtyři a pět. Děti porovnávají, v čem jsou stránky stejné a v čem se liší. Porovnávají se vzorové tvary, typy chyb, které se na stránce mohou vyskytovat. Dívka si všimla toho, že na předchozí stránce s chybou byla dvě místa, kam se označoval druh chyby. Jedná se o řádek, na kterém je písmenem označena chyba, nebo se má označení doplnit. Na straně deset je pouze jedno označení, na stranách čtyři a pět jsou dvě. Dívka tedy ke všem úkolům doplnila i druhé označení chyby. Všimli jsme si také toho, jestli existuje na stránce nějaká nápověda a jaká. Druhy nápověd se porovnávají s předchozí stranou s chybou. Na stránce také rozebíráme kombinace nápověd v jednotlivých úkolech. Stránka je velice náročná a dívka nechodila zcela pravidelně, proto si musela připomenout některá pravidla. V prvním úkolu, kde chybí bod, dokreslila hned body tři na celý trojúhelník v pravém horním rohu, kde na něj bylo dostatek místa a nemusel se překrývat. Na podnět společného rozhovoru si potom doplnila i bod ke zbývajícím bodům trojúhelníka. Jednotlivé úlohy jsou zde již velice náročné. Děti jsou vedeny k tomu, aby si na závěr uvědomily, že jsou úkoly vlastně po dvojicích stejné. Tuto skutečnost si většinou hned neuvědomí, protože druhá verze bývá těžší - s nižší mírou nápovědy. Nejtěžší je první polovina spodního řádku. Vyskytuje se zde velké množství bodů blízko sebe. Z těchto bodů se dá vytvořit i drobný pravoúhlý

rovnoramenný trojúhelník. Dívka si této varianty všimla a spletlo ji to. Obsadila si tím jeden bod pro čtverec. V této úloze dívka nezvládala pravidlo využití každého bodu pouze k jednomu vrcholu vzorového tvaru.

Dívka měla od druhé třídy individuální vzdělávací plán. Během tohoto školního roku jsme probírali *Orientaci v prostoru - základní*. Skupinka se scházela do ledna pravidelně. Pak již děti téměř nechodily. Sledovaná dívka přišla v druhém pololetí jen třikrát.

Uvedený list C2 (viz příloha č. 13) je zaměřen na určování levé a pravé strany a předložky „před“ a „za“. Některé děti určování stran zvládají, pro jiné je to velký problém. Sledovaná dívka určování stran celkem zvládala. Navazovali jsme na minulou hodinu, kdy jsme již s obrázkem pracovali. Pro dívku byla zajímavá zkušenost, že je toto určování vázáno na nositele vztahu. Mluvili jsme společně o tom, kdo a co může být nositelem vztahu a následně určovali orientaci jednotlivých dětí a věcí na obrázku. Dívka se tuto hodinu velice snažila, měla o práci zájem. Snažila se dokreslovat tvary přesně podle instrukcí. Tento její přístup je znát i z pracovního listu. Její soustředění a zájem o práci jsem tento den zvláště ocenila, protože jsme chystali pro děti na odpoledne Mikuláše a děti se velice těšily. Dopoledne dostaly ve škole adventní kalendáře s čokoládami. Sledovaná dívka, než začala pracovat, tak si všechny čokolády snědla. Pracovní list si podepsala, napsala na něj i datum a třídu (rok si přidala). Její kamarádka, která byla s ní na hodině, nemohla svůj neklid překonat a nakonec odešla předčasně.

Závěr: Monika chodila na hodiny FIE nepravidelně. Vždy měla období, kdy chodila pravidelně a potom několik setkání chyběla. Tato její docházka měla vliv na její výkony. Po absenci vždy nějakou dobu trvalo, než se do práce dostala. Jednou přišla po dlouhé době do naší skupinky s jinou dívkou, která chodila pravidelně a byla v pracovních listech dál. Na práci sledované dívky byla znát absence předchozích hodin a nedařilo se jí, stále opisovala od druhé dívky. Ve škole se jí nedařilo, navíc byla pomalá. Tato společná setkání měla ráda a sledovala jsem u ní stále zaujatější práci. Druhý rok chodila do skupinky se svou kamarádkou, která se ráda předváděla, vybarvovala si a snažila se přitahovat pozornost na sebe. Chování kamarádky Moniku rozptylovalo, potřebovala k soustředění dobré podmínky. Při počátečních hodinách se často vmlouvala, že potřebuje na záchod, ale vždy odešla hned do sousední učebny k ostatním dětem. Později se stávalo, že nakonec ani neodešla, nebo se vrátila. Na nový instrument si musela zvyknout a práce

s pracovními listy ji následně bavila. Občas jsme se zarazili na některých předložkách, kterým nerozuměla. Vyjasnění těchto předložek bylo pro ni velice důležité. Monika si rozšířila slovní zásobu, naučila se soustředěně a samostatně pracovat. Velký posun byl i v grafickém projevu. Pokud by neměla období absencí, mohly bychom spolu postoupit ještě dál.

4.5.4 Eva

Dívka chodila na hodiny od podzimu 2011, kdy začala navštěvovat první třídu. Neměla odklad, v lednu 2012 byla sedmiletá. Ve škole měla problémy. Chyběla jí matematická představa.

Eva do klubu Zeferino nechodila. Rodiče nebo starší sestry ji do školy vodili a vyzvedávali hned po vyučování. Dívka byla z domova úzkostlivě vedena. Nic nesměla, byla izolována od okolního světa, protože všude hrozí nebezpečí. Ona, ač chytrá, přijala tuto pasivní roli. Paní učitelka chtěla, aby dívka navštěvovala u mě hodiny FIE. Matka si ale nepřála, aby Eva do klubu chodila. Paní učitelka po vzájemné domluvě navrhla rodičům, že by dívku za mnou pouštěla na dvě vyučovací hodiny v týdnu z dopoledního vyučování, mimo hlavní provoz klubu. Rodiče s touto variantou souhlasili. Poprvé jsme se setkaly hned 29. 9. 2011.

Začala jsem s ní pracovat s instrumentem *Uspořádáním bodů - základní*. Cvičnou stranu č. 4. (viz příloha č. 14) jsme spolu porovnávaly se stranou předešlou, na které se postupně vytvářel čtverec. Mluvily jsme o těchto tvarech a všímaly si jejich vlastností. Mluvily jsme o přídavných jménech a jejich užití v běžném životě. Vysvětlovaly jsme si pojmy trojúhelník, vzor, úhel, návod. Z pracovního listu je znát, že dívka měla tendenci ve dvou případech malovat trojúhelník jiným směrem, kde nebyl bod. Mluvily jsme spolu tedy na téma vrchol. Dívka měla radost, že již trojúhelníky vidí. U trojúhelníků si nemohla zvyknout na jejich různé polohy.

Na závěr každé hodiny jsme spolu trénovaly pojem čísla a postupně představu číselné řady. Učily jsme se spolu jednotlivá čísla strukturovat. Později jsme na základě strukturace začaly vyvozovat příklady k jednotlivým číslům. V příloze (viz příloha č. 15) je obrázek s příklady, které znázorňují rozbory čísel šest, pět a čtyři. Pro tuto práci jsem si vytvořila pomůcky podle knihy Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení (Pokorná 2011). Během naší práce vyšlo najevo, že dívka nevnímá rozdíl mezi číslem

a číslicí. Zaměřujeme se spolu i na rozeznávání těchto dvou pojmů, dvojího užití čísel, která nám znázorňují množství nebo slouží pouze jako kódy.

Během práce s dalšími pracovními listy jsme opakovaly pojmy a navazovaly na zkušenosti z minulé hodiny. Dívce se postupně rozvíjela představivost jak při vyhledávání tvarů, tak v představě číselné řady a hodnoty čísel. Práce s chybou byla pro ni novou zkušeností. Mluvily jsme o chybách, probíraly jsme spolu zkratky a vysvětlovala jsem jí písmena D a V, která se na listě používají a ona je ve škole ještě neprobírala. Při třetím pracovním listě s chybou si počínala již mnohem jistěji. Opakovaly jsme zkratky, obrazce hned viděla a sama popisovala chyby a dělala šipky. Na závěr hned začala počítat listy, které budou následovat. Jednalo se již o čísla nad deset. Začali je ve škole nově probírat a ona si ještě nebyla zcela jistá.

List č. 13 (viz příloha č. 16) je obtížný. Znovu zde probíráme vlastnosti vzorových trojúhelníků a čtverce. Zaměřujeme se na to, jestli mají něco společného. Zdůrazňujeme si potřebu systematické práce – jak budeme postupovat, co budeme hledat jako první a proč. Jak budeme postupovat, když čtverec nevidíme vhlédem. Postup práce při složitějších úkolech si přemostujeme do situací v běžném životě – rozdělování složitého úkolu na jednotlivé dílčí úkoly, použití návodu na montáž, postup práce při oblékání, uklízení velkého nákupu do tašek. Vyplňování pracovního listu bylo pro dívku těžké, ale poradila si s ním. Problémy jí dělaly asi tři úkoly. Během práce jsme znovu mluvily o tom, proč je výhodné začínat čtvercem.

Eva měla instrument *Uspořádání bodů ráda*, pomohl rozvinout její představu a ona měla z každého dalšího poznání velkou radost. Problémem pro ni byly první dva úkoly na straně č. 14, kde se vyskytovaly poprvé nové tvary bez obecného názvu. Zpočátku měla velký problém si je představit. Musely jsme se spolu znovu vrátit k rozboru a popisu jednotlivých tvarů. Byla to pro ni nová zkušenost. Postupně si na změnu zvykla a poslední řádek vyplnila již bez problému.

Instrument *Uspořádání bodů - základní* jsme prošly celý. Na závěr školního roku jsme navázaly instrumentem *Uspořádání bodů - standard*. Zpočátku měla z této náročnější verze strach, ale nakonec zpracovala titulní list a další čtyři listy.

List 1B (viz příloha č. 17) je po titulním listu třetí v pořadí. Jedná se o velice náročnou stránku, kde již není žádná nápověda a body se vyskytují blízko sebe. Práce vyžaduje velkou přesnost. Dívka tento list zpracovávala během dvou setkání. Při prvním

jsme porovnávaly list s předchozí stranou a zaměřily jsme se opět na pravidla a promýšlení strategií. Dívka zvládla překvapivě hodně, zpracovala tři a půl řádku. Vzhledem ke zvýšení náročnosti v tomto listu byla nucena svou práci zpřesnit, zvolnit tempo a více se soustředit. Dříve ji pomyšlení na těžší úkol svíralo. Při vyplňování tohoto listu se k náročnosti stavěla již konstruktivněji a měla touhu těžký úkol zvládnout. Při našem druhém setkání nad touto stránkou jsme v úvodu hodiny studovaly katastrální mapy. Porovnávaly jsme s dívkou katastrální mapu s leteckým snímkem téže oblasti. Vedla jsem dívku k tomu, aby si všímala konkrétních prvků a hledala je na obou mapách. Kromě orientace v katastrálních mapách jsme si připomněly i další oblasti, kde je potřeba přesnost jako jsou stroje, motory, hodinky a další. Úkoly na stránce jsou stále těžší a dívka během tohoto setkání vyplnila další čtyři úkoly. Zbyly jí již jenom dva. Chtěla tuto těžkou stránku ukázat paní učitelce, tak jsme za ní obě šly. Vysvětlovala jsem paní učitelce, jak s dívkou pracuji a jak dívka společnou práci zvládá. Paní učitelka byla překvapená a ocenila práci dívky.

S dívkou jsem začala pracovat na konci září 2011. První měsíc společné práce jsme obě hodiny v týdnu věnovaly instrumentu *Uspořádání bodů - základní*. Potřebovala jsem s dívkou navázat kontakt a nechtěla jsem ji hned zatěžovat dalším instrumentem. Nad instrumentem *Orientaci v prostoru - základní* jsme se sešly poprvé 2. listopadu 2011. Zpočátku se jí vůbec nedařilo vyslovit slovo orientace. Bála se jej vyslovit sama, proto jsme jej několikrát říkaly spolu. Postupně si na výslovnost i obsah slova zvykla. Probíraly jsme spolu tvary, barvy, umístění, předložky, pravou a levou stranu. Určování levé a pravé strany z jejího pohledu jí šlo. Zážitkem pro ni bylo točení postav a následné změny stran. Vysvětlovaly jsme si pojem osa. Velice ji zaujala osa těla a překřížené ruce. Zpočátku určovala překřížené ruce opačně, ale brzy správné pojmenování pochopila. Při popisování a hledání tvarů byla ze začátku nejistá. Musely jsme si ukázat určování levé a pravé strany na nás dvou, když jsme stály proti sobě. Tato zkušenost jí pomohla a určovala strany i vzhledem k jiným postavám jednoznačně. Z předložek jí dělaly nejvíce problém „před“ a „za“. Na tento nedostatek jsem přišla při rozvíjení matematické představy, kdy jsme určovaly pořadí čísel. Druhý den jsme se tedy na tyto předložky zaměřily intenzivněji v orientaci v prostoru. Také „vně“ vnímala jako „uvnitř“. Na jaře, po delší společné práci jsme se zaměřily na určování nadřazených pojmů. Nadřazené pojmy dívku zaujaly. Snažily jsme se je určovat při zpracovávání instrukcí k pracovnímu listu. Dívka určuje nadřazeným pojmem, co konkrétní instrukce obsahuje – barva, tvar, velikost, umístění ...

Před zpracováním uvedeného listu G2 (viz příloha č. 18) jsme se skoro měsíc

nesešly. Trochu jsme musely opakovat tvary. Dívka si vzpomněla na kosodélník. Musely jsme vytáhnout skládací metr, na kterém jsme si tvary znázornily. Na konci hodiny jsme psaly abecedu, na kterou jsme přišly při společném rozhovoru.

Poznámky k matematice

V polovině listopadu dívka sama říkala, že už jí matematika začíná jít. Jednou na závěr hodiny malovala na tabuli rodinu. Využily jsme spolu tohoto obrázku a počítaly jsme členy rodiny včetně psa, bez psa, jenom dívky apod. Jindy jsme spolu porovnávaly příklady pod deset a nad deset. Počítala jsem s dívkou podle tabulky do stovky. Potom jsme si společně všimaly desítek a dalších čísel. Následně zkoušela psát čísla podle diktátu na tabuli. Zpočátku měla z velkých čísel strach, nakonec zjistila, že to není těžké, a měla z tohoto poznání radost. Během hodiny na konci ledna mě dívka mile překvapila. Nastal posun v představitosti jak v pracovním listu, tak i v následném počítání. Trénovaly jsme doplňování číselné řady. Jednodušší příklady počítala z hlavy, složitější na prstech, ale odpočítávala si pouze druhou číslici. Na konci dubna již napočítala sama do dvou set.

Závěr: Během počátečních hodin byla dívka celá ztuhlá, hádala odpovědi, byla velice nejistá. Postupně se uvolňovala, začala se nad úkoly více zamýšlet. Měla radost z věcí, které postupně začala chápat. Když byla unavená, měla tendenci odbíhat od tématu. Také měla strach z nových, neznámých nebo těžších úkolů. Pokaždé, když udělala chybu, hned říkala, že to nevádí a mávla rukou. Musela jsem ji navádět k tomu, aby si chybu uvědomila, zdůvodnila a opravila. Vysvětlovala jsem jí, že nemůže nad chybou mávnout rukou, zvláště tehdy, když si ji umí opravit.

Cítila jsem, jak její velké napětí postupně ustupuje. Stále ale bojovala s úzkostlivým vedením své matky. Jednou, když jsem ji po společné hodině doprovázela zase do třídy, tak si na chodbě radostně poskočila. Vzápětí se ale zarazila, že by takto skákat neměla a šla ukázněně dál.

Na společném setkání v dubnu, které bylo po dni otevřených dveří (viz kap. 1.3.2), vzpomínala, jak byla u mě se svojí třídou. Popisovala mi, jak jsem jim ukazovala skládací metr a vysvětlovali jsme si „zmetek“ a rozdíl mezi čtvercem a kosočtvercem. Byla ráda, že mohla spolužákům ukázat, kam za mnou chodí.

Během roční spolupráce se její počáteční úzkost vytrácela. Začala se orientovat v matematice, byla stále jistější i radostnější, klidnější i přesnější v práci.

Dívka pochopila základy matematiky a plně se zapojila do běžné matematické výuky ve třídě.

Závěrečné hodnocení praktické části práce

Hodnocení výuky dětmi. Na závěr školního roku v červnu 2011 jsme se s dětmi zamýšleli nad otázkami k naší společné výuce FIE. Jednalo se o stručný dotazník.

Jak se vám hodiny líbily? *Že jsme dělali ty kolečka. Mě se líbilo ty tečky, ty spojovací. Zaujaly mě ty nové tečky. Dobré. Dobré. Líbilo se mi, jak jsme dělali čtverce a jiné geometrické tvary.*

Překvapilo vás něco? *Že jsme měli kupovat dům. Překvapilo mě, že se ti menší zlepšili. Nic mě nepřekvapilo, protože jsem vše uměl.*

Pomohlo vám naše učení někdy ve škole nebo někde jinde? *V matematice, v kreslení. Jo a moc v maticce. Pomohl mi ten pravý úhel.*

Co si nejvíce pamatujete? *Že jsme mluvili o váze – kde je moc, tak to je těžší. Jak jsme hráli ty hry. Všechny váhy.*

Výpovědi dětí jsou jenom heslovité, ale přesto o něčem vypovídají.

První rok vzájemné spolupráce byl velice neklidný. Těžké bylo mé osobní navazování s dětmi i jejich rodiči. Další velkou změnou v životě klubu bylo zavedení Feuersteinovy metody *Instrumentálního obohacení* a její odlišný přístup. Během prvního roku jsme navazovali vzájemný kontakt a děti si zvykaly i na hodiny metody FIE.

Ve srovnání s prvním rokem byla výuka v dalším roce mnohem klidnější. Noví žáci první třídy se zapojili do již zavedeného provozu hodin metody FIE. Vzhledem k většímu klidu jsem vnímala v tomto roce i větší posun u dětí. Tento posun byl zřetelný i během školní přípravy, kdy jsme se zaměřovali na řešení úkolů a učiva, kterému děti nerozuměly. Jako příklad mohu stručně popsat vývoj jedné skupinky dětí, která ke mně chodila na školní přípravu pravidelně. Jeden hoch, ve škole neúspěšný, při vypracovávání úkolů a doučování byl zcela apatický a vždy čekal na své spolužáky, kdy úkol vyřeší, aby jej pak jen opsal. Nechtěl ani přečíst zadání. Jeho spolužáci pro změnu chtěli předvést, že něco umí, a tak v různé míře závodili, kdo bude mít úkol první hotový. Během roku společné práce se tato situace změnila. Apatický hoch se dostal do stádia, ve kterém byli jeho

spolužáci. Snažil se pracovat pod vedením samostatně a rychle, aby byl dříve než jeho spolužáci. Spolužáci pro změnu zvolnili, již neměli takovou potřebu zavodit, více se soustředili a promýšleli jednotlivé úkoly.

Uvedený příklad demonstruje celkový rozvoj dětí, který byl patrný druhý rok práce u všech dětí, které navštěvovaly hodiny FIE, případně školní přípravu u mě pravidelněji. Výzkum potvrdil rozvoj dětí ve větším soustředění, zvýšil se u dětí zájem o práci. Děti se naučily samostatně rozhodovat. Důležité bylo pro děti neustálé probírání jednotlivých pojmů, se kterými se setkávaly při práci s metodou, ale i při vypracovávání úkolů, čtení apod. Na základě rozšíření slovní zásoby a společných rozhovorů se u dětí rozvinul i pocit kompetence při řešení složitějších úkolů.

ZÁVĚR

V úvodu práce se zaměřuji na některé vzdělávací otázky Romů, jejich kulturu a společenská specifika. Seznamuji čtenáře s jednotlivými organizacemi a činnostmi, které se uskutečňují ve smyslu integrace našich romských spoluobčanů ve Valašském Meziříčí.

V další části práce se zabývám různými intervenčními programy. Tyto programy se v zahraničí uplatňují také u žáků z jiných kulturních oblastí a u těch, kteří trpí specifickými poruchami učení a chování. Feuersteinova metoda *Instrumentálního obohacení* je nejobsáhlejší, zaměřená na všechny věkové kategorie a svým způsobem obsahuje prvky i z dalších uvedených metod.

Práce je zaměřena na alternativní učební programy a jejich uplatnění při práci s romskými dětmi. Ve výzkumu se zaměřuji na romské děti v klubu Zeferino a práci s Feuersteinovou metodou Instrumentálního obohacení. Cílem mé práce bylo ověřit, jak tato metoda působí na romské děti a jestli jim dokáže pomoci. Během dvou let jsem pracovala přibližně s třiceti pěti dětmi. S některými pouze krátce, s jinými delší dobu. V duchu této metody jsem dělala s dětmi i školní přípravu.

Výzkum ukázal, že Feuersteinova metoda se při práci s romskými dětmi osvědčila. Metoda děti posunula k většímu zklidnění, soustředění, samostatné práci, promýšlení si přípravy jednotlivých úkolů. Děti ji přijaly a společná práce přispěla k jejich rozvoji a pomohla jim v učení. Hlavní efekt se dostaví, když se s dětmi pracuje souvisle delší dobu. V našem případě, kdy byly děti hodně neklidné, setkání měly jenom jednou týdně a děti na ně nedocházely pravidelně, se první výsledky dostavovaly až v druhém pololetí prvního roku a v roce následujícím. Jak veliký význam mají při výuce podmínky a prostředí dokazuje i práce s Evou. Tato dívka chodila na hodiny dvakrát v týdně, sama, v době, kdy byl v celé škole klid a ani ona nebyla ještě tolik unavená. Posun byl v jejím případě nesrovnatelně větší.

Zajímavou zkušeností pro mě bylo postupné zklidňování dětí. Jedna neromská pracovnice místní Charity mi tvrdila, že Romové jsou emocionální, temperamentní, a proto pro ně musíme připravovat stále živý, akční program, abychom je zaujali. Tvrzení, že romské děti zaujmeme pouze živým programem, má práce nepotvrdila. Druhý rok děti, které za mnou chodily na školní přípravu samostatně a pravidelně, byly klidné. Během naší

práce, když byl slyšet hluk z vedlejší třídy, kde se něco „akčního“ odehrávalo, jsem několikrát od dětí zaslechla povzdechnutí s úlevou, jaký je tu v naší malé pracovně klid.

Během své praxe v klubu jsem si také uvědomila velikou sociální izolovanost mezi Romy a většinovou společností. Tuto izolovanost jsem cítila, i přestože ve Valašském Meziříčí není žádné klasické ghetto. Je pravda, že Romové nejsou rozprostřeni po celém městě, ale bydlí hlavně v oblastech, kde jsou městské byty nebo ubytovny. Všichni žijí celkem kultivovaně a nejsou na první pohled nijak izolováni od dalších místních obyvatel. Měla jsem dlouhé rozhovory s Romy, kteří by se velice rádi plně začlenili do společnosti, snažili se pracovat apod. Vyjasňovali jsme si spolu různé vzájemné postoje a modely chování. Pokud se chtějí začlenit, narážejí na stále nové situace, se kterými se dříve neselekali a neví si s nimi rady. Neuvědomujeme si, jak veliké úsilí musí vynaložit k tomu, aby se posunuli dál. Místo ocenění se setkávají stále s našimi předsudky vůči nim, odmítáním a ponižováním.

Práce v romském klubu Zeferino pro mě byla velikým přínosem. Sama jsem zde nasbírala mnoho zkušeností. Zkušenosti se týkaly jak práce s Romy, tak práce s Feuersteinovou metodou. Na základě podnětů a reakcí z hodin jsem stále upravovala a zdokonalovala přípravu na jednotlivá setkání, utřídila jsem si konkrétní poznatky a nashromáždila různý ilustrační materiál. Praxe mi také pomohla pochopit a využít některé teoretické vědomosti.

Feuersteinova metoda si za tyto dva školní roky vytvořila v romském klubu Zeferino i na Základní škole Masarykova určitou pozici, má již své místo. Hlavní přednost metody vidím v její otevřenosti a vnímavosti ke každému klientu zvlášť. Výzkum dokázal, že se dá metoda FIE úspěšně uplatnit i vůči romským dětem. Společná práce dětem pomohla v jejich rozvoji. Vedla děti k soustředěné práci a samostatnému řešení zadaných úkolů.

Během naší společné práce jsme prošli dva základní instrumenty *Uspořádání bodů-základní* a *Orientaci v prostoru - základní*. Okrajově jsme pracovali s instrumenty *Ilustrace* a *Zaměření pozornosti na tři zdroje informací*. V bádání by se dalo pokračovat s dalšími instrumenty, např. *Porovnávání*, s instrumentem zaměřeným na matematiku s názvem *Od jednotky ke skupině*, dále instrumenty *Instrukce* nebo *Kategorizace*. Zajímavé by bylo projít s romskými dětmi instrumentem zaměřeným na emoce s názvem *Rozpoznávání emocí*.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

FEUERSTEIN, Reuven a Mildred B. HOFFMAN. *Mediating Cognitive Processes to the Retarded Performer – Rationale, Goals, and Nature of Intervention*. In: SCHWEBEL, M., Ch. A. MAHER *Cognitive Growth over the Life Span*. Mahwab, NJ: Elbaum, 2001, s. 115-136.

FEUERSTEIN, Reuven a kol. *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*, ICELP Publications Jeruzalem, Izrael, 2006

FEUERSTEIN, Reuven. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. 1. české vyd. Překlad Věra Pokorná. Praha: Karolinum, 2014, 473 s. ISBN 978-802-4624-006.

HANSEN, Andreas. *Konceptuální vyučování: přehled Nyborgova výzkumu a pedagogického přístupu*. In : Lebeer Jo. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*, Portal Praha 2006

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena, Hana ŠEBKOVÁ a Anna ŽIGOVÁ. *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*. 2. nezměněné vyd. Praha: Fortuna, 1998, 651 p. ISBN 80-716-8619-0.

JELÍNKOVÁ, Anna. *Sociální pedagogika jako životní pomoc - prevence různých sociálně patologických jevů a práce s rizikovými skupinami*. Olomouc, 2013, 19 s.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.

LACKOVÁ, Elena. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Vyd. 3., nezměn. Překlad Milena Hübschmannová. Praha: Triáda, 2010, 276 s., [8] s. obr. příl. Delfín (Triáda), sv. 9. ISBN 978-808-7256-206.

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 223 p. ISBN 80-717-8741-8.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*, SPN Praha 1966

PIAGET, Jean, *Psychologie dítěte*, SPN Praha 1970

POKORNÁ, Věra. *Je možné přistupovat k vyučování a učení jiným způsobem, než jsme zvyklí?* Efeta, otvor sa, 2/2012, 3/2012, ročník XXII, ISSN 1335-1397, Bratislava.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011, 153 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3679-316.

POKORNÁ, Věra. *Dva rozdílně přístupy k vyučování a učení*. In Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy. Plzeň: Západočeská univerzita 2011, s.127-137.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÝ, Petr. *Věda a dějiny*. Universum, revue ČKA, 2014, č. 2, s. 22-24

RIBOLDI, Don Mario. *Blahoslavený Róm*. Miláno, 1993.

Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání. Vyd. 1. Editor Jo Lebeer. Překlad Věra Pokorná. Praha: Portál, 2006, 262 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7103-4.

ROGERS, R. Carl. *Způsob bytí, Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*, Portál Praha, 1998, ISBN 80-7178-233-5

SINDELAR, Brigitte. *Deficity dílčích funkcí. Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Teoretická část. Úvod, překlad a adaptace na specifické obtíže v českém jazyce Věra Pokorná. Psychodiagnostika, Bratislava - Brno 2007. T-254

SINDELAR, Brigitte. *Diagnostická metoda k zjišťování deficitů dílčích funkcí u školních dětí. Příručka*. Úvod, překlad a adaptace na specifické obtíže v českém jazyce Věra Pokorná. Psychodiagnostika, Bratislava - Brno 2007. T-254

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 63 s. ISBN 80-852-8270-4.

SONNESYN, Gunvor a HEM, Morten A. *Grunnlaget: Praktický základ vzdělávání*. 1. vyd. Pedverket: BeMa-forlag, 1999. ISBN 82-90960-06-9.

SPIEL, Georg, Antonia KARLON, Regula KUSTER a Bibiana SCHUCH. *Vnímání schématu těla a prostora: Funkční terapeutická cvičení pro zlepšení analýzy a syntézy prostorových vztahů*, Rakouské spolkové nakladatelství, 1985.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Druhé rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, spol.s r.o., 2001. ISBN 80-247-0277-0.

Internetové zdroje:

Centrum osvěty, kultury a vzdělávání AVARDE. *Demokratická aliance Romů ČR: Centrum osvěty, kultury a vzdělávání AVARDE* [online]. Valašské Meziříčí [cit. 2014-07-29]. Dostupné z: <http://www.darcr.cz/?st=home>

Druhý ročník cen Gypsy Spirit 2010 zná své vítěze!. *Gypsy Spirit* [online]. 2010 [cit. 2014-07-29]. Dostupné z: <http://www.gypsyspirit.eu/cz/aktuality/17-gypsy-spirit-2010-vitez>

FEUERSTEIN ACADEMY. *FEUERSTEIN INSTITUTE* [online]. 2014 [cit. 2014-07-30]. Dostupné z: <http://www.icelp.info/>

Klub Zeferino. *Charita Valašské Meziříčí* [online]. 2014 [cit. 2014-07-29]. Dostupné z: <http://www.valmez.charita.cz/?q=klub-zeferino>

Láska i žal. Kostelem zněly romské písně. *Valašský deník* [online]. VLTAVA-LABE-PRESS, a.s., © 2005 [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: http://valassky.denik.cz/zpravy_region/laska-i-zal-kostelem-znely-romske-pisne20110426.html

Metoda Instrumentálního obohacení. *COGITO - Centrum kognitivní edukace* [online]. 2012, 14.12. 2012 [cit. 2013-01-20]. Dostupné z: <http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=metoda-instrumentalniho-obohaceni>

Město Valašské Meziříčí. *O městě* [online]. 2015 [cit. 2015-01-22]. Dostupné z: <http://www.valasskemezirici.cz/doc/1046/>

O autorovi. *COGITO - Centrum kognitivní edukace* [online]. Praha, 2. 11. 2009 [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: <http://centrum-cogito.cz/index.php?stranka=o-autorovi-fie-a-jeho-teorii&lang=cz>

PECHOVÁ, Kateřina. Romská pouť v Poličné. *Život farností* [online]. 2012, č. 6 [cit. 2015-01-03]. Dostupné z: http://zivotfarnosti.hyperlink.cz/zivot09.12.htm#Romská_pout'_v_Poličné

Romským poutníkům přálo počasí, na Svatém kopečku se jich sjelo 600. *ČT 24* [online]. 2014 [cit. 2015-01-03]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/regiony/286741-romskym-poutnikum-pralo-pocasi-na-svatem-kopecku-se-jich-sjelo-na-600/>

ŠEBKOVÁ, Hana. Počátky romské literatury v České a Slovenské republice. *ILiteratura.cz* [online]. 2003 [cit. 2015-01-06]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/10183/sebkova-hana-pocatky-romske-literatury-v-ceske-a-slovenske-republice>

Úřad vlády ocenil školu v Meziříčí, kde se plánovaly "černobílé" třídy. *IDNES.cz: Zlínský kraj* [online]. 2010 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: http://zlin.idnes.cz/urad-vlady-ocenil-skolu-v-mezirici-kde-se-planovaly-cernobile-tridy-1p5-/Zlin-zpravy.aspx?c=A101213_182710_zlin-zpravy_toi

Věra Pokorná. *COGITO - Centrum kognitivní edukace* [online]. 2009, 10. 11. 2009 [cit. 2014-12-26]. Dostupné z: <http://centrum-cogito.cz/index.php?stranka=vera-pokorna>

ZEMAN, Václav. Začleňování je běh na dlouhou trať: (rozhovor s ředitelem ZŠ Masarykova ve Valašském Meziříčí). In: *Blog.respekt.cz*, [online]. 2010, 23.12.2010 [cit. 2013-01-20]. Dostupné z: <http://vaclavzeman.blog.respekt.ihned.cz/c1-48949450-zaclenovani-je-beh-na-dlouhou-trat-rozhovor-s-reditelem-zs-masarykova-ve-valasskem-mezirici>

ZŠ Masarykova vyhrála celorepublikovou cenu Gypsy Spirit 2010. Město Valašské Meziříčí [online]. 2010 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://www.valasskemezirici.cz/doc/33554/>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Romská píseň

Příloha č. 2 – Logo klubu Zeferino

Příloha č. 3 – Pozvánka na fotbalový turnaj

Příloha č. 4 – Pracovní list č. 3 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Jana)

Příloha č. 5 – Pracovní list č. 14 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Jana)

Příloha č. 6 – Pracovní list A2 instrumentu *Orientace v prostoru – základní* (Jana)

Příloha č. 7 – Pracovní listy, cvičné strany instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Petr)

Příloha č. 8 – Pracovní list č. 12 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Petr)

Příloha č. 9 – Namalované tvary a pracovní listy 1D a 2I instrumentu *Zaměření pozornosti na tři zdroje učení*, které obsahovaly použité tvary (Petr)

Příloha č. 10 – Pracovní list B2 instrumentu *Orientace v prostoru – základní* (Petr)

Příloha č. 11 – Pracovní list č. 3 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Monika)

Příloha č. 12 – Pracovní list č. 10 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Monika)

Příloha č. 13 – Pracovní list C2 instrumentu *Orientace v prostoru – základní* (Monika)

Příloha č. 14 – Cvičná strana č. 4 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Eva)

Příloha č. 15 – Vyvozené příklady ze strukturování čísel (Eva)

Příloha č. 16 – Pracovní list č. 13 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Eva)

Příloha č. 17 – Pracovní list č. 1B instrumentu *Uspořádání bodů – standard* (Eva)

Příloha č. 18 – Pracovní list G2 instrumentu *Orientace v prostoru – základní* (Eva)

Příloha č. 19 – Formulář pro přípravu na hodinu

Příloha č. 1 - Jedna z písní z romské pouti na Svatém kopečku u Olomouce z roku 2010, kterou složil, nacvičil a zazpíval s dětmi z Valašského Meziříčí Ivan Kandráč:

Džas andré khangeri pál o Del

Savore romen vičinas

paš amaro Del.

Savore kaj tumen te šunen.

Le devleskri duma te gžanel.

Madaran aven savore.

Ref:

O dživipen tumaro pharipen.

Amen savore Ča pal jekh drom džas.

Ča pak oda drom ča džas kaj amen amaro delvičinel.

(píseň je převzata z nakopírovaného programu bohoslužeb)

Jdeme do kostela za Bohem

Všechny Romy zveme

za naším Bohem.

Aby všichni slyšeli Boží slovo.

Aby znali Boží slovo.

Nebojte se a přijďte všichni.

Ref:

Život je pro nás těžký.

My všichni jdeme jednou cestou

Bůh nás všechny volá.

Příloha č. 2 – Logo klubu Zeferino



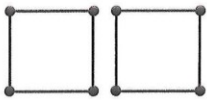
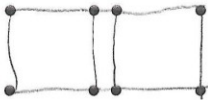

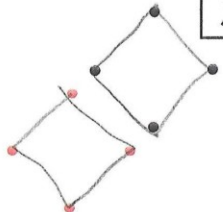
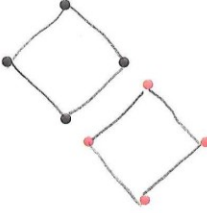

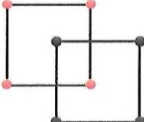

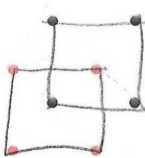



Příloha č. 3 - Pozvánka na fotbalový turnaj mezi školami



Příloha č. 4 – Pracovní list č. 3 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Jana)

USPOŘÁDÁNÍ BODŮ

Jméno: Datum: ✱

 			 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; font-weight: bold;">3</div>
			
			

© 2003 Prof. Ruvim Fuchsman, Jerusalem

All rights reserved by Prof. Ruvim Fuchsman, Jerusalem

תכנון והכנת חומרי הלימוד: פרופ' רובימ פוקסמן, תשס"ג

תוכנית לימודים: חשבון דיפרנציאלי וינטגרלי

Příloha č. 5 – Pracovní list č. 14 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Jana)

ksilley
USPOŘÁDÁNÍ BODŮ
 Jméno:.....

Datum: *7.12.11* *16.6.11*

14

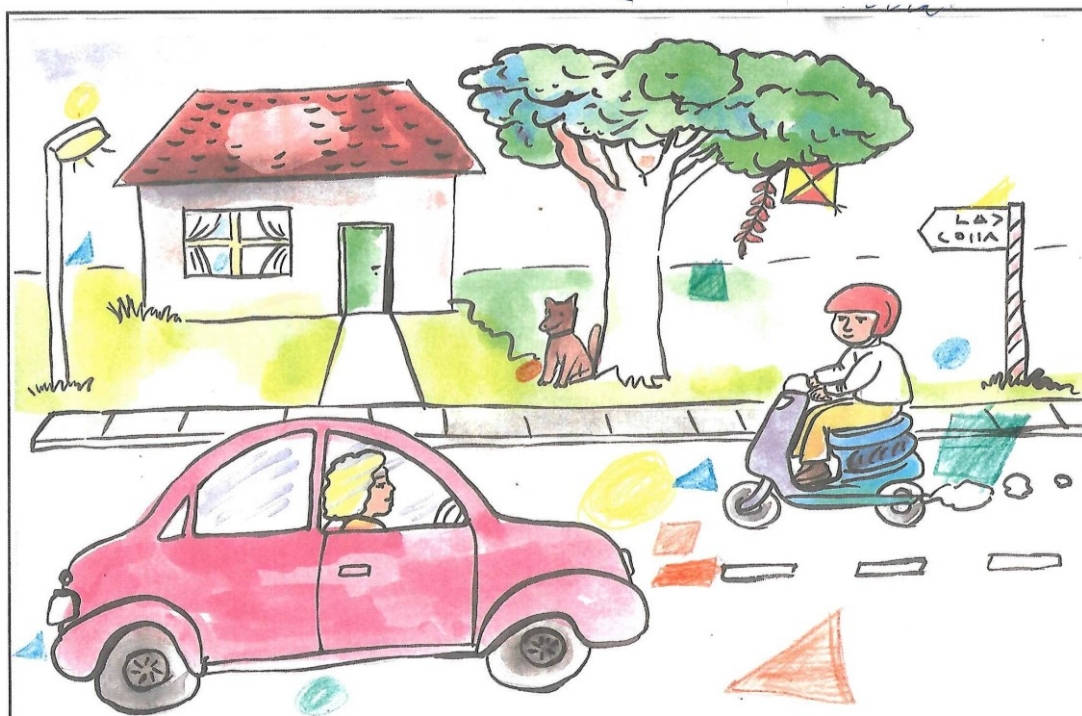
FE-Basic
 כל הזכויות שמורות עבור רמת השרון
 תשס"ג ©
 E. Brill S. Feuerstein
 Jerusalem

Příloha č. 6 – Pracovní list A2 instrumentu *Orientace v prostoru* – základní (Jana)

FIE-ZÁKLADNÍ

Orientace v prostoru

Pojmy: v nad pod venku/vně za uvnitř před vedle



A2

Feuersteinovo Instrumentální Obohacování – ZÁKLADNÍ

All rights reserved by Prof. Dr. Peter Feuerstein
© 2003
Přeloženo podle "Psychomotoric program 21"
Feuerstein, 1978

Příloha č. 7 – Pracovní listy instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Petr). Cvičná strana 2 poničená, druhá verze stejného řádku a zmíněný řádek ze strany 3, kdy měl hoch tendenci doplňovat i další pravé úhly jako na předchozí straně.

USPOŘÁDÁNÍ BODŮ – PŘÍPRAVA Jméno:.....			Cvičná strana Datum:.....
			2
USPOŘÁDÁNÍ BODŮ – PŘÍPRAVA Jméno:.....			4. 11. 10
			2

Příloha č. 8 – Pracovní list č. 12 instrumentu *Uspořádání bodů* – základní (Petr)

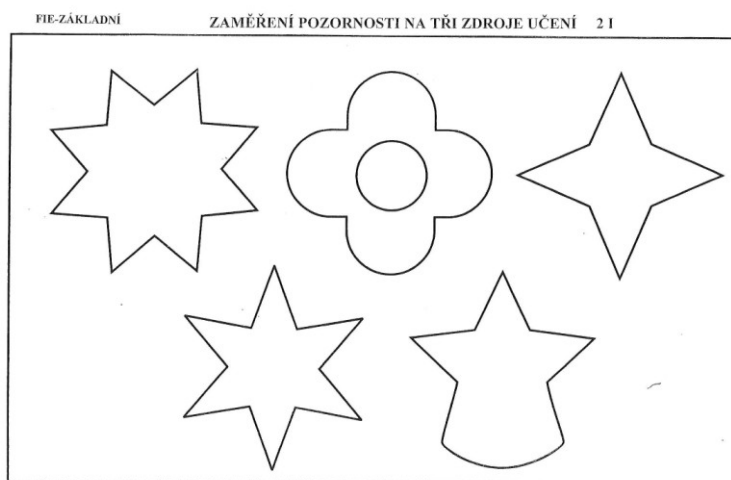
USPOŘÁDÁNÍ BODŮ
 Jméno:.....

Stránka s chybou: V = velký; M = malý; O = obdélník
 Datum:..... 19.5.11

				12

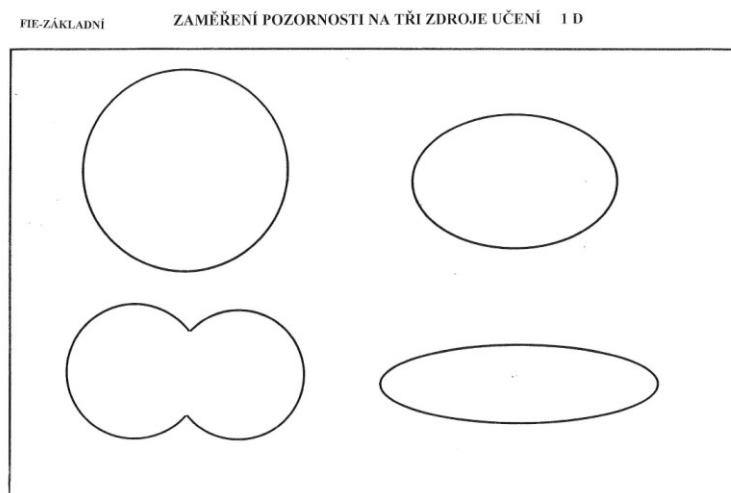
© 1999-2003 ERIK S. FERNANDES
 All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of Erik S. Fernandes.

Příloha č. 9 – Namalované tvary a pracovní listy 1D a 2I instrumentu *Zaměření pozornosti* na tři zdroje učení, které obsahovaly použité tvary (Petr)



Feuersteinovo Instrumentální Obohacování - ZÁKLADNÍ

All rights reserved by Prof. Robert Feuerstein and RUIE Feuerstein 2003. Provozován jako bezplatný zdroj učení na portálu w 938.



Feuersteinovo Instrumentální Obohacování - ZÁKLADNÍ



Příloha č. 10 – Pracovní list B2 instrumentu *Orientace v prostoru – základní* (Petr)

FIE-ZÁKLADNÍ 78. 12. 11

Orientace v prostoru

Pojmy: uvnitř venku/vně mezi

B2



Feuersteinovo Instrumentální Občecování – ZÁKLADNÍ

All rights reserved by the author. Permission
to reproduce this work in any form or by any means
without the author's written permission is
expressly prohibited.

© 2003
Anastasia

Příloha č. 12 – Pracovní list č. 10 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Monika)

USPOŘÁDÁNÍ BODŮ
 Jméno:.....

Stránka s chybou: D = dodatečný bod; V = velký; M = malý; CH = chybí bod
 Datum:..... 14. 4. 11

		<p>CH</p>	<p>CH</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 30px; height: 30px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; font-weight: bold;">10</div>
<p>M</p>	<p>M</p>	<p>V</p>	<p>V</p>	FIE-BASIC: Tímto způsobem zpracováváme všechny údaje, které nám poskytnete. © 2001. Všechna práva vyhrazena. All rights reserved to Prof. Beaman, Farnsworth & Hall, E. Farnsworth
<p>D</p>	<p>DH</p>	<p>CH</p>	<p>CH</p>	

Příloha č. 13 – Pracovní list C2 instrumentu *Orientace v prostoru – základní* (Monika)

FIE-ZÁKLADNÍ
Pojmy: vpravo vlevo

Orientace v prostoru

6. 12. 2011

3.A.

C2

Kroužek

Feuersteinovo Instrumentální Obnovení – ZÁKLADNÍ

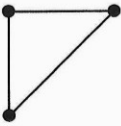




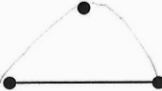





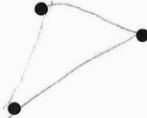
All rights reserved to Prof. Robert Feuerstein and Paul S. Feuerstein
Právnická fakulta, Univerzita Jana Ámose Komenského
Praha, 158 00, ČR
Feuerstein, 1978

© 2003
Anastasia

Příloha č. 14 – Cvičná strana č. 4 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Eva)

USPOŘÁDÁNÍ BODŮ – PŘÍPRAVA
 Jméno:

Cvičná strana
 Datum: 1. 11. 2011

			 4
			
			

© 2011 The Hebrew University of Jerusalem
 All rights reserved by Prof. Ronen Rubinfeld
 & Prof. S. Rubinfeld

תכנתה וכתבה פרופ' רוני רובינלד
 בשיתוף פרופ' שרון רובינלד

Příloha č. 15 - Vyvozené příklady ze strukturování čísel (Eva)

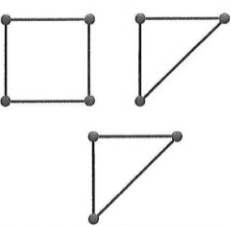
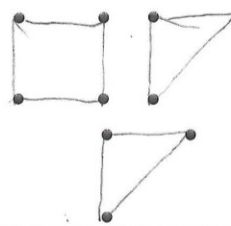
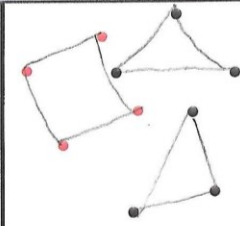
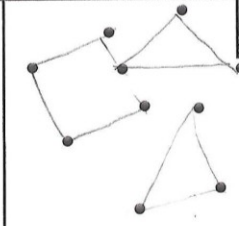
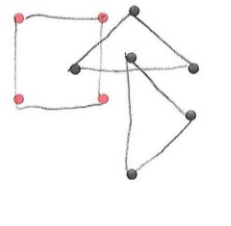
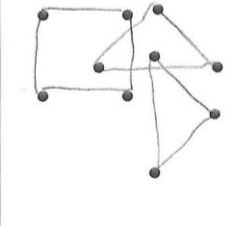
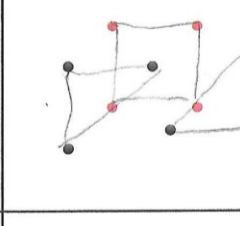
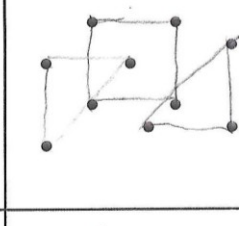
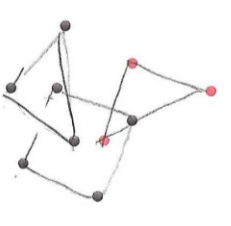
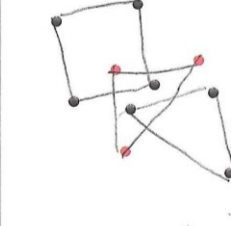
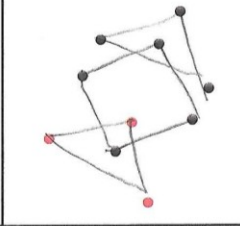
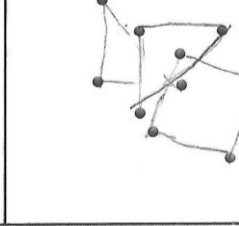
$$\begin{array}{l} 3 + 2 = 5 \\ 3 + 3 = 6 \\ 4 + 2 = 6 \\ 2 + 2 + 2 = 6 \\ 4 + 2 = 6 \\ 3 + 2 + 1 = 6 \\ 2 + 2 + 2 = 6 \\ 4 + 2 = 6 \\ 4 + 2 = 6 \\ 3 + 2 = 5 \\ 3 + 2 = 5 \end{array} \quad \begin{array}{l} 1 + 3 = 4 \\ 2 + 2 = 4 \\ 3 + 1 = 4 \\ 2 + 2 = 4 \\ 2 + 2 + 0 = 4 \\ 3 + 2 = 5 \end{array}$$

Příloha č. 16 – Pracovní list č. 13 instrumentu *Uspořádání bodů – základní* (Eva)

USPOŘÁDÁNÍ BODŮ

Jméno:

Datum: 20.3.2012

13

© 2003 Prof. Ronen Feuerstein & Edut E. Feuerstein

כל הזכויות שמורות ל"מכון פרוינדל" ו"מכון פרוינדל" ו"מכון פרוינדל"

FE-Base: תוכנית לשיפור תלמידי חינוך

Příloha č. 17 – Pracovní list č. 1B instrumentu *Uspořádání bodů standard* (Eva)

				1B

Uspořádání bodů - All Rights Reserved. ©

Příloha č. 18 – Pracovní list G2 instrumentu *Orientace v prostoru* – základní (Eva)

FIE-ZÁKLADNÍ

Orientace v prostoru

Pojmy: uvnitř venku/vně před vzadu na vrchu

20.6.12

G2



Feuersteinovo Instrumentální Obhodování – ZÁKLADNÍ

All rights reserved by Prof. Richard Feuerstein and Beth S. Feuerstein
© 2003
"Feuersteinova instrumentální obhodování" – základní
Jednotlivě

Příloha č. 19 - Příprava na hodinu – přední a zadní strana listu

Datum lekce/Date of lesson: 29. 11.	Číslo lekce/Number of lesson: 8
Jména: Names: <i>Jména dětí</i>	
Instrument: <i>Usp. bodu náčl.</i>	Stránka instrumentu/Page of instrument: 3
Úkoly/Tasks: <i>celá strana</i>	
Příprava lekce/Preparation for lesson:	
materiál/materials: <i>obrázky ručičk</i>	
pojmy k analýze/concepts for analyze: <i>barva, přerušky, vrchol, tvar - tvary, tvorné vytváření, tvar, vy'tvar, tvárnice</i>	
otázky/questions: <i>Porovnáni se str. 1. Jsou barvy důležitě z kedy? Barvy se odlišují. Co to znamená? Dovede si představit číselnou barvou se?</i>	
přemostění/bridging: <i>barvy - semafor, oblečení, ručič, obráz, malost vone, vězení, kolice, try-figury černý a červený □ - 1A a 1B, míru a letní oblečení</i>	
Poznámky/Notes:	

Hodnocení

Použité způsoby prezentace/Modalities: *obrazová*

Myšlenkové operace/Operations: *porovnávání, yozovávání*

Chování/Behaviour:

impulzivita/impulsiveness:

soustředění/concentration:

zájem/interest:

aktivita/activity:

další/another:

Změna/Change:

chování/behaviour:

vyjadřování/expressing:

abstrakce/abstraction:

výkonnost/efficiency:

další/another:

Poznámky/Notes:

Učitel/Teacher:

Anna Jelínková

Podpis/Signature: