

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zkušenosti učitelek v českých mateřských školách s metodou Persona Dolls

Experiences of Teachers in Czech Nursery Schools with the Persona Dolls

Method

Bc. Kamila Žajdlíková

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zkušenosti učitelek v českých mateřských školách s metodou Persona Dolls potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2022

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Barboře Loudové Stralczynské, Ph.D. za ochotu, cenné rady, podnětné připomínky a odbornou pomoc. Velmi jí děkuji za veškerý čas, který mi věnovala při psaní této práce a za přínosné konzultace a laskavé vedení. Dále bych ráda poděkovala lektorkám kurzu Persona Dolls za pomoc při realizaci výzkumného šetření a za úžasné vedení kurzu, kterého jsem mohla být součástí. Také děkuji všem absolventkám kurzu, které mi věnovaly svůj čas a poskytly mi rozhovor. V poslední řadě bych ráda poděkovala své rodině za umožnění studia a podporu v průběhu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá protipředsudkovou výchovou a metodou Persona Dolls. Cílem práce je zmapovat zkušenosti učitelek v českých mateřských školách, které pracují s metodou Persona Dolls a které absolvovaly akreditovaný dlouhodobý kurz Persona Dolls. Teoretická část se zaměřuje na historicko – sociální kontext rozmanitosti v České republice ve 20. století, protipředsudkovou výchovu a principy a vznikem metody Persona Dolls ve světě a v České republice. Praktická část zjišťuje, jaké mají učitelky zkušenosti s metodou. Konkrétně jaké spatřují přínosy, rizika a překážky při implementaci metody v předškolním vzdělávání a jaká doporučení z toho plynou. Pro sběr dat byla využita metoda rozhovoru s deseti absolventkami kurzu Persona Dolls. Analýzou rozhovorů se podařilo získat odpovědi na kladené výzkumné otázky a zformulovat doporučení, která vyplynula z daných rozhovorů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Persona Dolls, protipředsudková výchova, mateřská škola, prosociální chování, multikulturní výchova

ABSTRACT

The diploma thesis deals with anti-bias education and the Persona Dolls method. The aim of the thesis is to map the experience of teachers in Czech kindergartens who work with the Persona Dolls method and who have completed an accredited long-term Persona Dolls course. The theoretical part focuses on the historical and social context of diversity in the Czech Republic in the 20th century, anti-bias education and the principles and emergence of the Persona Dolls method in the world and in the Czech Republic. The practical part finds out what experience teachers have with the method. Specifically, what do they see as the benefits, risks and obstacles in implementing the method in preschool education and what recommendations do they make. For data collection, an interview method was used with ten graduates of the Persona Dolls course. By analyzing the interviews, it was possible to obtain answers to the research questions posed and to formulate recommendations that emerged from the interviews.

KEYWORDS

Persona Dolls, Anti-Bias education, Kindergarten, prosocial behaviour, multicultural education

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Historicko-sociální kontext rozmanitosti v České republice.....	9
2 Protipředsudková výchova	18
2.1 Legislativa.....	21
2.2 Identita	22
2.3 Stereotypy	24
2.4 Předsudky.....	26
3 Metoda Persona Dolls.....	28
3.1 Vznik metody a její využití ve světě a v České republice	29
3.2 Cíle metody.....	31
5 Závěr teoretické části.....	35
EMPIRICKÁ ČÁST	36
6 Úvod do problematiky	36
6.1 Výzkumný problém	36
6.2 Stanovení cílů a výzkumných otázek.....	36
7 Metodologie.....	37
7.1 Respondenti	39
8 Vyhodnocení výzkumného šetření	41
8.1 Přínosy metody z pohledu učitele.....	42
8.2 Rizika z pohledu učitele.....	45
8.3 Překážky pro implementaci metody	49
8.4 Doporučení.....	54
9 Výsledky výzkumu a vyhodnocení výzkumných otázek	57

Diskuse	61
Závěr.....	63
Seznam použitých informačních zdrojů	66
Seznam příloh	69

Úvod

V současnosti žijeme ve světě, který je globalizovaný a vzájemně propojený. Společnost v něm je velmi rozmanitá a my se učíme v něm navzájem koexistovat. Někdy to jde lépe a někdy hůře. Pro vzájemné soužití v demokratické společnosti je důležitý vzájemný respekt a tolerance. Mateřské školy jsou pro dítě většinou první veřejnou institucí, kde se setkávají se širším spektrem společnosti. Již zde by se měly od raného věku učit respektu ke všem lidem bez rozdílu. Učit se fungovat v dnešním světě a mít k tomu dobrý učitelský vzor. Z kompetencí, které v tomto období získá, může čerpat celý svůj život. Je tedy velmi důležité, aby učitel v mateřské škole vedl děti ke vzájemné toleranci a podporoval identitu každého dítěte. K těmto cílům může být vodítkem protipředsudková výchova a metody, které z ní vycházejí. Protipředsudková výchova se snaží zasazovat proti vyloučení a znevýhodnění jednotlivců nebo skupin ve společnosti. Konkrétní metodou zaměřující se na tuto problematiku je metoda Persona Dolls.

Metoda Persona Dolls je již řadu let implementovaná v mateřských školách v České republice. V zahraničí patří tato metoda k základnímu spektru metod, které jsou využívány předškolními zařízeními pro realizaci protipředsudkové výchovy. Do České republiky se metoda dostala díky organizaci Člověk v tísni, o. p. s. a jeho vzdělávacímu programu Varianty. Jsou jedinou institucí, která u nás pořádá certifikované dlouhodobé kurzy metody s názvem „Dialogem k respektu – školení pro práci s metodou Persona Dolls“, a které jsou akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Téma diplomové práce jsem si vybrala proto, že je mi blízké téma protipředsudkové výchovy a samotná metoda Persona Dolls. Metoda mě velmi zaujala již při mém prvním setkání s ní a od té doby jsem toužila po tom, kurz absolvovat. To se mi povedlo v průběhu psaní této práce, proto jsem mohla čerpat i z vlastního poznání a zkušeností.

Cílem diplomové práce je zmapovat zkušenosti učitelek v českých mateřských školách, které prošly certifikovaným kurzem metody Persona Dolls, a které tuto metodu využívají nebo využívaly ve své pedagogické praxi.

Teoretická část poskytuje základní historicko – sociální kontext rozmanitosti v České republice. Soustředí se na některé dílčí momenty 20. století, které zapříčinily převládající

unifikaci naší společnosti. Zabývá se protipředsudkovou výchovou, jejím vznikem a principy výchovy. Práce uvádí klíčové legislativní dokumenty, které tyto principy popisují. Tyto dokumenty jsou zároveň závazné pro předškolní vzdělávání. Druhá kapitola se věnuje identitě, stereotypům a předsudkům. V poslední kapitole teoretické části je popsána samotná metoda Persona Dolls. Nahlíží na její vznik ve světě a příchod do České republiky, popisuje hlavní principy a cíle metody, kterými se řídí její česká verze.

Cíl empirické části je zjistit, jaké zkušenosti mají učitelky s metodou Persona Dolls v Českých mateřských školách. Konkrétně jaké spatřují přínosy, rizika a překážky v práci s touto metodou pro dítě, učitele, třídu a okolí/dítěte a jaká doporučení z toho plynou. Pro dosažení cíle je využita metoda rozhovoru s deseti absolventkami kurzu Persona Dolls. Analýza dat proběhla otevřeným kódováním a výsledky byly zpracovány do vztahových map a následně rozebrány. Výsledky, ke kterým práce dospěla jsou popsány v závěru práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Historicko-sociální kontext rozmanitosti v České republice

První kapitola práce se zabývá sociálním kontextem rozmanitosti v České republice v historickém pohledu. Popisuje, jaké dějinné události byly klíčové pro vznik rozmanitosti v naší společnosti anebo naopak, co zapříčinilo unifikaci sociálního složení naší společnosti. Věnuje se dílčím historickým momentům 20. století, které tuto skutečnost mohly ovlivnit. Cílem kapitoly je poukázat na to, proč se u nás stále čteně objevují u řady učitelů, rodičů i dětí předsudky ve vztahu k odlišnostem ve společnosti. Tato skutečnost úzce souvisí s tím, jakou národní identitu jako Češi máme a jakými změnami procházela tato identita. Stále přetrvávající předsudky jsou důvodem, proč je důležité zařazovat protipředsudkovou výchovu ve školství již od raného věku vzdělávání dítěte.

„Žádná jiná etapa v českých dějinách nebyla nabyta tolika přelomovými a dramatickými událostmi jako ta poslední, pro kterou se později ujal termín moderní české dějiny“ (Emmert, 2019, s. 9). Na počátku staletí byly české země součástí Rakouska – Uherska, které se následně rozpadlo. Na vzestupu byl český nacionalismus a tím vznikl na našem území střet, který s tragickými následky poznamenal nadcházející období. Češi začali postupně budovat nový stát, čehož se ujal Tomáš G. Masaryk, který předložil zemi i světu představu nového státního útvaru – Československa (Emmert, 2019; Kohák, Sborník přednášek, 2009). „Český národ vstupoval do nové éry jako svébytná, plně emancipovaná, a navíc sebevědomá entita s vlastními rozvinutými elitami – kulturními i podnikatelskými“ (Emmert, 2019, s. 10). Vznikla tedy **první republika**, která stavěla na „masarykovském humanismu“ a demokracii (Emmert, 2019, s. 9). Zakládala si na humanitě, tedy soužití ve svobodě a vzájemné dobré úctě. Důležitý byl „kritický rozum, rozptylující pověry a předsudky, a soucítění, které překonává sobectví“. „Vlastním úkolem českého národa je pěstění všech svých vlastenců k ušlechtilosti na těle i duchu pro službu vlasti. Jeho obecně lidským úkolem je vybudovat svůj stát jako společný domov všech národů, ostrov svobody a maják humanity. ... Prací a vzdělaností spějeme k plnosti svého lidství. Nikdo to ani nemusel říkat nahlas. To jsme prostě věřili“ (Kohák, Sborník přednášek, 2009, s. 16). Český národ byl v té době na vrcholu a mohl by nám být inspirací i pro dnešní společnost. Byl založen především na lidskosti, humanitě a seberozvoji každé osoby. Dbal na respektování ostatních národů

a odstoupení od předsudků. Navzdory obtížnému národnostnímu složení mu všichni předpovídali dlouhé trvání. Existovalo ale několik úskalí, která komplikovala dokonalé ideály, které do něho všichni vkládali. Republika se sice snažila prosazovat občanskou rovnoprávnost, realita však byla trochu jiná. Občanská nerovnoprávnost v myšlení lidí byla, a to kvůli výrazným rozdílům majetku, a především ve vědomí vlastního sociálního postavení. Tuto konzervativnost si Český národ převzal od starého Rakouska, kdy jejich společnost „odmítala změnu, lpěla na společenských rozdílech a minimálně umožňovala posun mezi vrstvami“ (Kohák, Sborník přednášek, 2009, s. 17). První republika byla národnostně rozmanitá. Žili zde samozřejmě Češi a Slováci, půl milionu Maďarů, kteří byli přesvědčeni, že je to jejich uherská vlast, Poláci, Rusíni, Ukrajinci a podkarpatoruští Židé. Ne všechny národy uznávaly tento státní útvar, ačkoliv Češi byli přesvědčeni, že právem historickým i přirozeným je to jejich země (Kohák, Sborník přednášek, 2009, s.17). Rozkol byl tedy v národnostní i sociální otázce – snaha o úplnou rovnoprávnost mezi lidmi se nepovedla a mezi různými národy probíhalo určité napětí. „Tak pokus o řešení národnostní otázky ztroskotal na rozporu mezi Masarykovým humanismem a lidovým nacionalismem v českém vlastenectví“ (Kohák, Sborník přednášek, 2009, s. 18).

Když se Karel Čapek ptal v Hovorech s T. G. Masarykem na charakteristiku našeho národa, odpověděl mu Masaryk, že je skeptický k běžným definicím národního charakteru obecně. Popisuje ale náš národ jako politicky schopný, jelikož si dokázal ustanovit svůj stát i při malé velikosti. Popisuje ale problém přetrvávající z Rakouska – Uherska, a to negaci státu. Lidé si za tu dobu nesvobody a utlačování vybudovali odpor proti státu. Ačkoliv měli lidé tradici vlasteneckou, zůstávali mnohdy protistátní až anarchičtí. Masaryk to přisuzoval pozůstalému stavu starého rakušáctví. Dle něho byla důležitá snaha získat smysl pro stát a demokratickou státnost. Apeloval na to projevovat vlastenectví vědomou státností (T. G. Masaryk, 1935). „Stát je sice náš, je náš podle historického práva, podle majoritního principu a z toho titulu, že my jsme jej vybudovali, ale máme značné minority, a proto si musíme být vědomi rozdílu státu a národa: národ je organizací kulturní, stát organizací politickou. ... Ten stát jsme zbudovali my, my jej musíme umět vést a spravovat: je naším úkolem získat pro ideu naší demokratické republiky minority, se kterými žijeme“ (T. G. Masaryk, 1935, s. 206). Je pro něho zásadní, aby se Češi nechovali k minoritám tak, jak sami nechtěli, aby se k nim přistupovalo v Rakousku – Uhersku. Věřil, že tato zkušenost Čechů je tak silná, že

se jí budou držet a vezmou si za svůj cíl, aby minority získaly ideu našeho demokratického státu (T. G. Masaryk, 1935).

Školství po roce 1918 mělo v Československé republice mnohonárodnostní charakter. Ve školách byl vyučován československý jazyk, pokud nebyl přímo jazykem vyučovacím. Zároveň existovaly školy s německým vyučovacím jazykem pro děti německého obyvatelstva, školy s polským vyučovacím jazykem pro polské děti a nově byla uznána i židovská národnost, tak byly i židovské školy s hebrejským vyučovacím jazykem. Těch však bylo minimum. Napjatá národní atmosféra byla i skrze české a německé učitele. Němečtí učitelé se nemohli smířit se vznikem československého státu, se kterým se nedokázali identifikovat. Německé obyvatelstvo spatřovalo záchranu před odnárodňováním v německých školách (Kasper, Kasperová, 2008). „...české učitelstvo zastávalo pozici „národní obrany“ české školy, která byla v jejich očích dlouhou dobu nespravedlivě vystavena germanizačnímu nátlaku v monarchii. Je proto nutné konstatovat, že po vzniku ČSR se nepodařilo v nových demokratických republikánských poměrech změnit dosavadní nazírání na školský boj Čechů a Němců, který byl typickým znakem konce devatenáctého století a období před 1. světovou válkou“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 200).

Důležitým aspektem této doby byl tedy **specifický vztah mezi Němci a Čechy**. Na počátku století tvořili etničtí Němci více než třetinu obyvatel Čech, čtvrtinu obyvatel Moravy a téměř polovinu obyvatelstva Slezska. Ke konci prvního desetiletí začaly vztahy mezi těmito dvěma národy eskalovat a dva plně emancipované národy v jednom zeměpisném prostoru se od sebe stále více vzdalovaly. Němci nebyli pro to, aby se v duchu české národní myšlenky situoval nový státní národ. Sounáležitost těchto dvou národů se naprosto rozešla a Češi a Němci nežili spolu, ale pouze vedle sebe. Z toho ale eskalovaly mnohé konflikty. Roku 1926, po uznání českého jazyka v úředním styku na úroveň němčiny, se německá část obyvatelstva začala bouřit, a to rozpoutalo nepokoje v zemi. Především v pohraničí docházelo k četným střetům a rvačkám. Snahy o osamostatnění českých zemí byly zastaveny 1. světovou válkou a vztahy mezi Čechy a Němci se nijak zásadně nezměnily. Po válce vyvstal konflikt znovu napovrch a Německé obyvatelstvo usilovalo o odpojení českého pohraničí od Česka. V pohraničí i na Slovensku dokonce probíhaly několikadenní boje o území, které nakonec dopadly lépe pro Československo.

Dostáváme se k situaci, kolem roku 1933, kdy se do čela sousedního Německa postavil diktátor Adolf Hitler. Ten řekl, že Československo je umělý výtvar, který musí zmizet z mapy, a tedy být poněmčen (Emmert, 2019). „Bezprostředním důvodem **pádu Československa v roce 1938** byl zjevně Hitlerův vojenský nátlak a neochota spojenců mu čelit. Živnou půdou tehdejší situace však byla nevyřešená národnostní otázka meziválečného Československa“ (Kohák, Sborník přednášek, 2009, s.18). Následně po roce 1945 byl reakcí českého i slovenského národa na události a výsledky války vzestup nacionalistické vlny. Český nacionalismus se projevoval převážně protiněmecky, slovenský zase protimaďarsky. Národní nacionalismus se projevoval taky v národní nesnášenlivosti a nedůvěře mezi Čechy a Slováky (Pánek, Tůma, 2018). Po 2. světové válce situace vyústila k tragickému ukončení téměř osmisetleté společné historie Čechů a Němců v českých zemích. Došlo k poválečnému odsunu Němců, kdy bylo vystěhováno více než tři miliony osob německé národnosti. Tento akt je považován za nejdramatičtější zásah do skladby obyvatelstva v historii českých zemí. České obyvatelstvo brutálně zacházelo se všemi, kdo byli Němci, a spousta z nich přišla o život nebo skončila ve sběrných táborech. Naprostá většina za toto chování nebyla potrestána jednak kvůli zákonu č. 115 z roku 1946, který prohlašoval za beztrestné všechny akty tzv. spravedlivé odplaty, a taky naprostým nezájmem úřadů a veřejnosti tyto akty řešit (Emmert, 2019). Celkem odešly po válce téměř tři miliony německého obyvatelstva. Zůstat tu mohli pouze lidé ze smíšených manželství a nepostradatelní odborníci, jako například skláři, horníci nebo textilní dělníci (Pánek, Tůma, 2018). „Z českých zemí se překotně stal národnostně homogenní region“ (Emmert, 2019, s. 181).

Z této události je možné se poučit i v dnešní době, kdy by neměli být ostrakizováni občané národů, kteří nemohou ovlivnit rozhodnutí jejich diktátorské vlády. Pomsta je pak mířena na lidi, kteří s touto skutečností nemohli nic dělat a sami s ní třeba nesouhlasili.

Po roce 1945, tedy po 2. světové válce, se začal utvářet nový politický a společenský systém **v obnovené Československé republice**. Politický systém se po válce ubíral, nejen u nás, levicově. Sovětský svaz se díky podílu na osvobození situoval ve světovou velmoc, která měla vliv na střední Evropu, a tedy i na Československou republiku. Sestavení vlády se projednávalo v Moskvě a stěžejní část plánu již diktovali komunisté. Prvním poválečným

volbám v roce 1946 předcházela mohutná mediální kampaň. Všechny strany (6 převážně levicových stran, ostatní zakázané) slibovaly totéž, a to lidově demokratickou a sociálně spravedlivou republiku bez Němců a spojenectví se SSSR i západem současně (Emmert, 2019). „Komunisté i národní socialisté se vzájemně trumfovali v protiněmecké rétorice, a dokonce i lidovci a slovenští demokraté chtěli socialismus – byť v masarykovském, a nikoliv sovětském pojetí“ (Emmert, 2019, s. 187).

Podle Rychlíka (2020, s. 38) vnímali Češi tehdy v naprosté většině SSSR jako osvoboditele, bez kterého se republika ani v budoucnu neobejde. Lidé měli velká očekávání, že obnovená republika se poučila z minulých chyb a stane se skutečně demokratickou a sociálně spravedlivou. Větší část obyvatelstva byla ale z poválečného vývoje rozčarována (Rychlík, 2020). Téměř čtyřicet procent voličů volilo v roce 1946 komunisty, kteří volby vyhráli. Původní ideu národa, humanitu a demokracii, nahradila filozofie jednoty a síly. Po špatných zkušenostech s Mnichovskou dohodou začalo být všeobecně vnímané, že humanita je „appeasement“ a jediný přijatelný přístup je síla. Zásadou komunistické moci se tak stala ideologie jednoty a síly (Kohák, Sborník přednášek, 2009). „Pokud jde o otázku menšin byla realita poněkud jiná. Československo bylo nakonec nuceno přiznat určitá menšinová práva především v oblasti školství polské a ukrajinské menšině, zatímco rusínský směr byl uměle potlačován a rusínská menšina přestala být uznávána. Snaha zbavit se menšin se tak redukovala jen na „nepřátelské menšiny“, tedy především na Němce a Maďary“ (Rychlík, 2020, s. 47).

V 50. letech po určitých politických peripetiích plně převzali moc do rukou **komunisté**. Místo ideálního beztrždního společenství se státní moc projevovala v byrokratickém řízení „shora“ bez jakýchkoliv demokratických principů. Pomocí direktivních a represivních sil došlo k rychlému odbourání společenských rozdílů, a to násilným splynutím všech tříd do jedné. Pouze do třídy pracujících, kdy jediný zaměstnavatel měl být stát. Ve společnosti se začala objevovat cenzura. Veškerá díla měla sloužit jako propaganda státu a oslavovat Sovětský svaz, boj pracujících a Stalina (Emmert, 2019). Nejprve docházelo ke znárodnování velkých podniků a vyvlastnění veškerého majetku a půdy etnických Němcům a Maďarům. Na to společnost reagovala převážně „potleskem“ a tento akt podporovala. Málo kdo si v té době uvědomoval, že ochrana majetku a soukromého vlastnictví musí být

nedělitelná a všeobecná. Byla totiž pouze otázka času, kdy mnozí živnostníci, kteří to původně podporovali, přišli díky komunistům i o svůj majetek (Rychlík, 2020). Právě tyto kroky vedly k prohloubení nedůvěry obyvatel vůči státu a jeho institucím. S nedůvěrou vůči státu se setkáváme u českého národa již za dob Rakouska-Uherska a následného přenesení této nedůvěry do První republiky. Přetrvávající nedůvěru můžeme spatřovat u některých obyvatel i v dnešní době.

Ačkoliv v poválečném Československu byla odstraněna nezaměstnanost a vzrostly platy i životní úroveň obyvatel, existoval přidělový systém na většinu potravin i jiných výrobků, což vedlo k vysokým cenám těchto výrobků na černém trhu (Rychlík, 2020). Mnoho lidí přišlo o svůj majetek, ale řada lidí ztratila i svou funkci – povolání, které nemohli vykonávat. Takových lidí byly desítky tisíc. Kdokoliv, kdo s režimem nesouhlasil, se stal politickým vězněm a někteří dostali i nejhorší nejvyšší trest. Političtí vězni si svůj trest odpykávali v nejtěžších věznicích a pracovních táborech, ve kterých mnozí zemřeli. Bylo by jich bývalo i více, kdyby v roce 1954 nedošlo k politickému uvolnění a později amnestii, při které bylo propuštěno i desítky tisíc vězňů s původně uloženými vysokými sazbami trestů, u kterých se nepředpokládalo, že se někdy vrátí domů. V tomto období i spousta lidí emigrovala ze země (Emmert, 2019). Změny nastaly i ve školství. Ve školském zákonu z dubna 1948 bylo zestátněno veškeré školství a zaveden jednotný školský systém. Ten měl tři stupně. Od roku 1950 byly potřeba pro přijímání žáků do třetího stupně kádrové posudky (Rychlík, 2020).

Šedesátá léta jsou označována za „**zlatá léta**“. Probíhal rozkvět kultury, zmírnily se represe, stoupla životní úroveň. Režim se rozvolnil a změny byly patrné. Sovětský svaz neviděl tyto změny rád a obával se oslabení sovětského vlivu, nebo co hůř, odchod Československa z Varšavské smlouvy (Rychlík, 2020). „...lidé vycítili, že tu národ má zase program, jako jej měl v letech Masarykovy humanistické demokracie. ... Úkolem českého národa, který náhoda dějin uvěznila v sovětské sféře, je proto humanizace komunismu“ (Kohák, Sborník přednášek, 2009, s. 19). V roce 1968 přijely do Československa okupační jednotky pěti členských zemí Varšavské smlouvy, které měly zabránit reformám a měly obnovit totalitní režim. Náš národ proti tomuto kroku výrazně protestoval a spojil všechny své síly, aby to okupačním vojskům co nejvíce ztížil. Na řadu přišla tzv. normalizace a došlo k obnově totalitního režimu a velmi rychlého ústupu od demokratizace. Po normalizaci se stát dostal

na dalších osmnáct let do společenské i hospodářské stagnace (Emmert, 2019). Podle výzkumů se jen dvě procenta obyvatel smířila s okupací. V reakci na to zemi opustilo 130 tisíc lidí (Jánská, Moree, 2008). To mohlo u některých lidí vést k naprosté demotivaci a frustraci. Jelikož jejich vynaložené úsilí a naděje na změnu přišli na dalších několik let vniveč.

Národnostní menšiny byly za komunismu perzekuovány. Romové přišli do České republiky především mezi lety 1945-1993 ze Slovenska (po 2. světové válce zůstalo na českém území pouze 600 Romů). Stěhovali se nejčastěji do pohraničních oblastí, odkud bylo vysídleno německé obyvatelstvo. Velká vlna byla v padesátých a šedesátých letech, a to z důvodů organizovaných náborů na stavby a do těžkého průmyslu. Další vlna byla nejdramatičtější, protože se stěhovali pod velkým nátlakem, kdy některým zbořili jejich domy před očima. Snaha byla rozestěhovat Romy na co nejvíce míst. Z radikální změny prostředí, bydlení i práce prožili velký kulturní šok. Ačkoliv se snažili o sestěhování zpátky k sobě, nikdy se to úplně nepovedlo, protože za tu dobu ztratili své tradice a jazyk. Právě tito Romové mají v České republice nejvíce problémy a Čechům příliš nedůvěřují, vnímají je jako nepřátele. Romové vnímají několik historických křivd od Čechů. Češi zase vnímají jako křivdu velkou sociální pomoc Romům od státu. I proto jsou vztahy někdy stále neutěšené (Šišková, 2001).

V padesátých letech začali do Československa přijíždět **vietnamští občané**, a to v důsledku navázání diplomatických vztahů s Vietnamskou demokratickou republikou. „V rámci mezinárodní pomoci válkou postiženému Vietnamu k nám roku 1956 přijíždí skupina sta dětí, sirotků, kteří zde měli získat základní vzdělání, popřípadě i následující odborné vzdělání“ (Šišková, 2001, s. 103). Téhož roku byla podepsána i Dohoda o vědecko-technické spolupráci, díky níž sem jezdili studovat vietnamští obyvatelé strojírenský a lehký průmysl. Po změně režimu rozvázali politici vztahy se všemi bývalými spolupracujícími zeměmi a od devadesátých let přicházejí Vietnamci do naší země z jiných důvodů než za studiem nebo odbornou praxí. Další ze spřátelených zemí byl **Afghánistán**. V osmdesátých letech bylo přijato na studia několik tisíc afghánských studentů. Tyto vztahy však byly také po devadesátých letech ukončeny a jen malé procento lidí tu získalo trvalý pobyt (Šišková, 2001).

Dle Rychlíka (2020, s. 37), označuje český a slovenský řád dobu mezi únorovým převratem 1948 a sametovou revolucí roku 1989 za dobu nesvobody. Společnost byla téměř unifikovaná. Nikdo nemohl ze země a málo kdo mohl, nebo chtěl, do země. Byla snaha o naprosto **homogenní společnost**. Nikdo nesměl žádným směrem vyčnívat z davu. V této době žila velká část naší společnosti po mnoho let, a tak není divu, že je v ní někdy stále zakořeněná. Některé západní státy měly oproti nám značný náskok v rozvoji demokratické a humanistické společnosti. To může mít také vliv na aktuální situaci v České republice, kdy si teprve mnohdy procházíme tím, v čem měly mnohé evropské státy několikaletý náskok. Například u nás se totalitní vláda snažila o naprosto homogenní národ a všechny odlišnosti a jinakosti se snažila skrývat nebo utlačovat. V demokratických státech mezitím vznikala multikulturní a různorodá společnost, se kterou se česká společnost teprve pomalu sžívá.

V roce 1989 se komunistický režim z několika důvodů „zhroutil“. Historickým předělem mezi komunistickým a demokratickým režimem byla tzv. **sametová revoluce**. V roce 1990 byly položeny základy parlamentní demokracie. Mohly vznikat nové politické strany, nezávislý tisk a zrušeny byly všechny mocenské i ideové nástroje. Začaly se obnovovat vztahy se západními státy, byla obnovena plná náboženská svoboda a ochrana základních práv a svobod. Většina občanů, kteří toto období zažili, ho popisují jako období velké euforie, která panovala mezi lidmi. Vše se začalo uvolňovat a naskytovaly se nové, dosud netušené, možnosti, které tu po čtyřicet let nebyly. Lidé začali svobodně cestovat, podnikat, studovat, měnit profese atd. Velkou změnou bylo taky rozdělení Česka a Slovenska na dvě samostatné země (Emmert, 2019). Změnou situace a příchodem nových možností se snížil počet uzavíraných sňatků, zvýšil se věk novomanželů i matek prvorodiček. Velmi se snížil počet narozených dětí a země začala ztrácet obyvatelstvo. V letech 1990-2002 přišla o 162 tisíc obyvatel. Po roce 2002 se úbytek zpomalil, protože se jednak zvýšila porodnost a taky kvůli blížícímu se vstupu do Evropské unie se zvyšovaly počty legálních přistěhovalců. Největší počet přistěhovalců byl z východu, a to převážně ze Slovenska, Ukrajiny, Ruska, Číny a Vietnamu (Pánek, Tůma, 2018). „Setkávání s kulturní rozmanitostí se postupně začalo stávat běžnou součástí života“ (Jánská, Moree, 2008).

Obnovením cestování lidé z České republiky začali ve velkém cestovat do zahraničí, ale také spousta lidí mohlo přicestovat. Nejpočetnější skupinou ekonomických migrantů byli

v devadesátých letech **občané Ukrajiny**. Odhady ke konci roku 1996 byly na 50 tisíc legálně pracujících. U nelegálních pracujících se čísla pohybují kolem 100–200 tisíc. Důvody příchodu do země byly špatná ekonomická situace na Ukrajině, blízkosti států a vcelku malé jazykové i kulturní bariéry. Ke konci devadesátých let byl nárůst taky **ruského obyvatelstva** a podobně jako u ukrajinského obyvatelstva to byly důvody převážně socioekonomické. Další skupinou byla **albánská komunita**, která k nám přicházela sice již v sedmdesátých letech, ale na konci devadesátých let jim byla od České republiky poskytnuta humanitární pomoc v podobě azylu pro asi tisíc osob. Důvodem, proč byla pomoc nabídnuta, byla válka v Kosově. Po vypuknutí války v Bosně a Hercegovině v roce 1992 bylo žadatelům z bývalé Jugoslávie přiznáno tzv. dočasné útočiště. Této možnosti využilo kolem 4 tisíce **Bosňáků**. Z albánského a bosňáckého obyvatelstva zůstala v České republice jen malá část na trvalo.

Na závěr bych ráda zmínila přínosný počin, kterým bylo v devadesátých letech zavedení romských pedagogických asistentů do škol. Romský asistent pomáhal k začlenění romských dětí do naší společnosti v mnoha ohledech. Pro tyto děti je pak přechod do školského zařízení mnohem jednodušší a příjemnější, pokud tam mají někoho, kdo jim rozumí a komu rozumí oni, a to nejen po jazykové stránce (Šišková, 2001).

Jako shrnutí této kapitoly je možné použít citaci z Průchy (2011, s.145), který popisuje rezervovaný postoj Čechů k cizincům z výpovědi Englund: „I když Češi a Moravané prošli sedmisetletou historií jako multikulturní společnost (zejména spolužití s Němci a Židy), existuje spousta zemí, kde cizinec může cítit, že je vítanější než v České republice. Prý to souvisí opět s historickými příčinami, tj. že Češi byli několikrát ve své historii ovládnuti cizími okupanty a tyto traumatické zkušenosti se odrazily v národním charakteru Čechů. V důsledku toho se v lidech vyvinula mentalita jisté uzavřenosti jakožto obranný prvek“. Jako další aspekt přetrvávajících předsudků lze považovat dlouhý totalitní režim, který odsouval a odmítal jakoukoliv odlišnost nebo jinakost. Pedagogové narození v různém období 20. století mohou mít různé zkušenosti s rozmanitostí ve společnosti na základě období, ve kterém dospívali. To je může rozrůžňovat v jejich názorech na rozmanitost. Společnost se ale neustále vyvíjí a velký podíl na tomto vývoji mají i pedagogové. Proto je i na nich, jak se k tématu multikulturní výchovy postaví při svém působení na další generace.

2 Protipředsudková výchova

Druhá kapitola se věnuje tzv. protipředsudkové výchově, jejíž název známe spíše ze zahraničí – „anti-bias education“. Metoda Persona Dolls je založena na vědomé práci s předsudky, která vychází právě z přístupu anti-bias (Felcmanová, 2015). V první řadě se kapitola zaměří na některé legislativní dokumenty, které ukotvují práci pedagoga. Další podkapitoly se zabývají identitou, která je pro práci s vlastními předsudky a stereotypy velmi důležitá. Nakonec se text věnuje stereotypům a samotné podstatě vzniku předsudků.

Protipředsudková výchova je mnohem komplexnější než výchova multikulturní nebo interkulturní. Tato výchova se netýká pouze kulturních a etnických rozdílů, ale týká se také společenského hodnocení rozdílů podle pohlaví, sociálního postavení, věku, postižení nebo znevýhodnění, barvy pleti, jazyka, původu nebo třeba sexuální orientace. Pedagogové, kteří s tímto přístupem začínali v Německu, jsou přesvědčeni, že vyloučení a znevýhodnění lidí nelze přičítat předsudkům jednotlivců, ale že je zakotveno ve společenských strukturách a jejich fungování (Gramelt, 2010). Protipředsudková výchova se snaží otevřeně mluvit o předsudcích a nerovnosti ve společnosti a nijak je nepopírat. Netváří se, že předsudky neexistují, ale naopak nás učí s předsudky pracovat, protože jsou přirozenou součástí vnímání a myšlení každého člověka (Felcmanová, 2015). Vágnerová (2005, s. 2017) tvrdí, že „kritickým obdobím rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování je předškolní věk, kdy dítě vstupuje do širší společnosti“. Matějček (in Vágnerová, 2005) podotýká, že tyto vlastnosti se nemohou ve větší míře rozvíjet v intimním, citově chráněném prostředí rodiny, ale teprve v kontaktu s neutrálními, do té doby neznámými lidmi, s dětmi i dospělými. Z těchto důvodů je pro dítě velmi přínosné, zařazovat protipředsudkovou výchovu již od předškolního věku, kdy se dítě postupně učí socializaci v širší skupině.

Přístup anti-bias se poprvé objevil v 80. letech 20. století v Kalifornii v USA, kde na něm pracovala skupina předškolních pedagogů pod vedením Louise Derman-Sparksové. Tito pedagogové po dvou letech práce představili vzdělávací plán pro předškolní instituce – Anti-Bias Curriculum (Gramelt, 2010; Felcmanová, 2015). „V přístupu anti-bias vycházíme z toho, že předsudky mají všichni, jde tedy o to, aby nepřerůstaly do diskriminace“ (Felcmanová, 2015, s. 21). Děti si vytvářejí obraz o světě tím, co je ve společnosti chápáno jako „normální“. To bývá dětem předáváno v mnoha rovinách, ať už dětských knihách,

pohádkách, v institucích, skrze hračky atd. Tyto informace o sobě a o jiných lidech jsou pro děti důležitých aspektem v osvojování si a chápání světa. Předsudky a diskriminace brání dětem ve vytvoření zdravého obrazu světa. Děti potřebují dospělé, kteří jim zprostředkují pocit sounáležitosti a kteří jsou si vědomi předsudků a umí s nimi pracovat (Felemanová, 2015).

Cílem protipředsudkové výchovy v předškolním věku je, aby děti nepřebíraly negativní vzorce a interpretace sebe samých a svého okolí v podobě předsudků (Gramelt, 2010). „Ve třídě zaměřené protipředsudkově se děti učí být hrdé na sebe a na svou rodinu, respektovat lidské rozdíly, rozpoznávat předsudky a hájit to, co je správné“ (Derman-Sparks, 2010, s.1). Učitelé praktikující protipředsudkový přístup jsou odhodláni zlepšit život dětí a věří, že každé dítě si zaslouží plně rozvíjet svůj potenciál.

Vizí protipředsudkového vzdělávání je svět, v němž mohou všechny děti rozvinout své schopnosti a nadání. Snaha o to, aby všechny děti a rodiny zažívaly pocit sounáležitosti a byly si vědomy své vlastní identity a kulturního bytí. Snaha, aby všechny děti měly přístup ke vzdělání, které potřebují pro to, aby se staly úspěšnými a přínosnými členy společnosti a aby vzdělávací proces zapojil všechny členy školy do radostného učení. Dále, aby děti i dospělí věděli, jak respektovaně a snadno žít, učit se a pracovat ve společně rozmanitém a inkluzivním prostředí, aby všechny rodiny měly prostředky k tomu, aby mohly plně vychovávat své děti a aby žily v bezpečném, klidném, zdravém a pohodlném bydlení a sousedství (Derman-Sparks, 2010). „Tato vize protipředsudkového vzdělávání odráží také základní lidská práva popsána v Deklaraci práv dítěte v OSN (1989): Právo na přežití. Právo na plný rozvoj. Právo na ochranu před škodlivými vlivy, zneužíváním a/nebo vykořisťováním. Právo plně se účastnit rodinného, kulturního a společenského života“ (Derman-Sparks, 2010, s.3).

Cíle, které si protipředsudková výchova klade, jsou v podstatě totožné s cíli metody Persona Dolls. „Prvním cílem je umožnit každému dítěti, aby si vytvořilo vědomou a sebevědomou identitu“ (Gramelt, 2010, s.103). Dítě by mělo zažít pozitivní sebepojetí, které souvisí se sebevědomou identitou. Druhým cílem je rozvíjet empatickou a spravedlivou interakci s rozmanitostí. Děti si již od raného věku všímají rozdílů, které mezi sebou mají. Pedagogové by se rozhovorům o rozdílnostech neměli vyhýbat, ale naopak tím otvírat téma rozmanitosti

a toho, že je to naprosto přirozené a v pořádku, že jsme každý jiný. Třetím cílem je rozvíjet kritické myšlení tváří v tvář nespravedlnosti. Třetí cíl vychází z toho, že děti již chápou a uznávají, že rozdíly jsou a dalším krokem je právě rozpoznání situace, ve které dochází k nerovnému či nespravedlivému jednání. Když se takové situace s dětmi řeší, buduje se v dětech smysl pro rozpoznávání nespravedlností, a to souvisí se čtvrtým cílem. Tím je umět se postavit proti nespravedlnosti neboli zaujmout postoj a odsoudit věci, které nejsou spravedlivé. Jde o rozvíjení dovednosti, jak se postavit za sebe, ale i za ostatní, tváří v tvář nespravedlnosti. Všechny čtyři vzdělávací cíle na sebe navazují a zaměřují se na to, aby se děti ve vzájemné sociální interakci naučily na jedné straně rozvíjet pozitivní sebepojetí a na druhé straně se naučily otevřeně a empaticky zacházet s odlišnostmi (Gramelt, 2010).

Derman-Sparksová (2010, s. 4) podotýká, že je důležité si uvědomit, že to nejsou lidské rozdíly, které podkopávají vývoj dětí, ale spíše nespravedlivé a zraňující zacházení na základě těchto rozdílů. Popisuje taky několik **zásad**, jimiž by se měli řídit pedagogové, kteří se rozhodnou protipředsudkovou výchovu aplikovat. Jednou ze zásad je, že by učitelé měli poznat sami sebe, než začnou pracovat s předsudky „jiných“. Další zásadou je, aby učitelé dbali na vývojové stupně dětí a aby jako ve všech jiných oblastech přizpůsobovali materiály a aktivity kognitivním, sociálním a emocionálním schopnostem každého dítěte. Dále, aby brali na vědomí, že protipředsudková výchova neprobíhá během jedné vyučovací hodiny, lekce nebo jednoho dne. Není to soubor aktivit pro příležitostné použití, ale je to celkový postoj a nastavení skupiny. Učitelé by měli využívat jak aktivity iniciované učitelem, tak iniciované dětmi. Je důležité brát v potaz otázky, komentáře a chování dětí a adekvátně na ně reagovat. Tyto situace jsou významným zdrojem vzdělávacích programů – reakce na situace, které se dětem staly. Důležité rovněž je, aby měli zaměstnanci mezi sebou pevné vztahy a aby byly též vztahy mezi zaměstnanci a rodinami založeny na důvěrných vazbách. Tyto postoje dospělých, kteří jsou v blízkém okolí dítěte, jsou důležité pro efektivní vliv protipředsudkové výchovy, kterou se jim snaží učitel předávat. Poslední zásadou je vyhýbat se nástrahám tzv. turistických osnov. To je jednou z nejčastějších chyb učitelů, kdy se zaměřují na rozmanitost u cizích, „exotických“ lidí, seznamují děti s jejich svátky, ochutnávání jejich tradičního jídla, a pak se vrátí zpět do „reálného/běžného“ života. Rozmanitost má být vnímána jako běžná součást trvalého, každodenního vzdělávacího prostředí (Derman-Sparks, 2010).

Tato kapitola přiblížila základní stanoviska protipředsudkové výchovy, a to vizi, cíle a zásady, kterými by se pedagogové měli řídit. Všechny tyto stanoviska rovněž platí i při využívání metody Persona Dolls, neboť metoda vychází právě z protipředsudkové výchovy. Za vznikem tohoto směru stojí Louise Derman-Sparksová, a proto je většina obsahu této kapitoly složená z jejích výroků a publikací.

2.1 Legislativa

Závazné dokumenty ukotvují protipředsudkové jednání vůči dětem, kterým se mají učitelé ve školství řídit. Pokud jejich chování nenaplnuje takové principy je to v rozporu s těmito dokumenty. Zařazení této tematiky do legislativy ukazuje na jeho důležitost, která byla v minulosti u nás dosti opomíjena.

Zásadním závazným dokumentem je Úmluva o právech dítěte, která v České republice vstoupila v platnost v roce 1991. Úmluva byla přijata Valným shromážděním OSN v roce 1989 v New Yorku. V druhém článku úmluvy je uvedeno, že se státy zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou „každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoliv diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců“ (Úmluva o právech dítěte, 1991, čl. 2). Státy mají povinnost učinit všechna potřebná opatření k tomu, aby dítě bylo chráněno před všemi formami diskriminace. Dále je například v článku 29 uvedeno, že výchova dítěte má směřovat k „přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu...“ (Úmluva o právech dítěte, 1991, čl. 29). K tomuto cíli směřuje i protipředsudková výchova, která může být rozvíjena například pomocí metody Persona Dolls.

Dalším dokumentem je Školský zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění novely zákona 261/2021 Sb., kde v obecných ustanoveních je hned první věta, že je vzdělávání založeno na zásadách rovného přístupu ke každému občanovi, „bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (Zákon č.

561/2004 Sb., § 1 - § 32a). Povinností pedagogických pracovníků (Zákon č. 561/2004 Sb., § 22b) je vytvářet pozitivní a bezpečné klima a podporovat jeho rozvoj. S tím bezesporu souvisí i nastavením klimatu v principech protipředsudkového smýšlení.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV, 2021) je několik principů, kterými se máme ve výchově dětí řídit. Například kapitola „sociální a personální kompetence“ (RVP PV, 2021, s. 12) uvádí, že dítě po ukončení předškolního vzdělávání „je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem“ (RVP PV, 2021, s. 12). V kompetencích činnostních a občanských, že „si uvědomuje svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu“ (RVP PV, 2021, s. 13). Dále ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý se v očekávaných výstupech uvádí, že by dítě mělo „chápat, že všichni lidé (dětí) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.) že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené“ (RVP PV, 2021, s. 24). V psychosociálních podmínkách je uvedeno, že učitelé mají povinnost respektovat rovnocenné postavení všech dětí a žádné z dětí nemůže být zvýhodňováno ani znevýhodňováno, jakýkoliv projev nerovnosti, podceňování a zesměšňování dětí je nepřijatelné (RVP PV, 2021).

Výše zmíněné body slouží ke stručnému přehledu ukotvení problematiky protipředsudkové výchovy v legislativě.

2.2 Identita

Pro realizaci protipředsudkové výchovy je klíčová lidská osobnost. Uvědomit si vlastní identitu je důležité pro učitele, který s dětmi pracuje. Představuje také první cíl, kterému se věnuje s dětmi v protipředsudkové výchově i metoda Persona Dolls. Identita má tedy v protipředsudkové výchově dvojitý důležitý význam.

Identita je dle Koláře (2012, s. 142) „jedincem prožívaná vlastní jedinečnost, obraz sebe sama a utváří se v závislosti na dané kultuře a společnosti, je výsledkem osobnostního vývoje“. Budovat u dětí vlastní sebeuvědomění, sebedůvěru a hrdost na svou identitu je výchozím bodem pro práci s předsudky (Sparks-Derman, 2010). K tomu patří také to, že se mají děti cítit dobře s tím, čím a kým jsou. Součástí budování identity je například

uvědomění si svého fyzického vzhledu, etnicko-kulturního původu a sociálního statusu. S tím souvisí neustálý dialog s okolím, který nám pomáhá spoluvytvářet naši identitu. Děti tyto interakce interpretují a začleňují je do svého vlastního sebeobrazu. Všimají si toho, jak jsou vnímány, přijímány a klasifikují to. Pro vytvoření pozitivního sebepojetí je žádoucí dávat dětem pozitivní zpětnou vazbu o nich samotných, ale i o jejich příslušnosti k určité skupině (Gramelt, 2010). Úkolem mateřské školy je podporovat dítě v jeho příslušnosti ke třídě, do které dochází. „K tomu je nutná jak identita ega, tak identita skupiny. Děti potřebují vědět, kdo jsou, ve své jedinečnosti a odlišnosti. A potřebují pomoc při budování sebevědomé identity na základě své různorodé skupinové příslušnosti, ať už jde o etnickou příslušnost, pohlaví, třídu atd. Všechny děti potřebují silnou identitu ega a silnou skupinovou identitu“ (Derman-Sparks in Gramelt, 2010, s. 104). Je důležité, aby pedagogové vedli děti k vnímání identity, která není, pokud možno, závislá na referencích k jiným lidem. To znamená nezávislé na pocitech méněcennosti nebo nadřazenosti nad ostatními. Prvním krokem k vývoji identity je pochopení pohlaví, kdy si děti kolem druhého roku začínají všimnout fyzických rozdílů a zabývat se jimi (Gramelt, 2010).

Obecně se identita mění a vyvíjí celý život. V každé části našeho života bychom se definovali trochu jinak, podle toho, k jakým společenským rolím se zrovna přikláníme. Souvisí to tedy úzce s aktuální životní situací, zkušenostmi a také s tématy, která jsou pro nás v daném období důležitá a spojená s naším osobnostním vývojem (Moree, Jánská, 2008). Identita vzniká pozvolna, celý život (Moree, 2015). „K formulování identity je potřeba i negativní vymezení, odkazy na kategorie, ke kterým patřit nemáme nebo nechceme. ... Právě proto, že identita vzniká postupně, je pro její utváření klíčový dialog s ostatními lidmi v našem okolí. Nejde totiž jen o to, za koho se považuji sám, ale také o to, za koho mě považují ostatní. Je to jakýsi průnik sebepojetí a reakcí mého okolí na mě samotného“ (Moree, 2015, s. 27).

Zajímavý aspekt identity konstatuje Bauman (in Moree, Jánská, 2008, s. 53), a to míru do jaké si jedinec může svoji identitu zvolit. Vzniká tedy aspekt identity zvolené a vnucené. Něco si sami zvolit můžeme, ale něco závisí na podmínkách, do jakých jsme se narodili (Moree, Jánská, 2008). To souvisí s tím, že ne vždy si můžeme vybrat kým chceme být, ale je to podmíněné tím, kam až nás vpustí naše sociální okolí. „...v každé společnosti existuje

tendence, vědomá nebo nevědomá, vnímat některé složky identity jako kladné, jiné jako záporné“ (Moree, 2015, s. 37). Skupiny, jejichž identita je chápána negativně, bývají stigmatizovány a mají složitější situaci než skupiny, které jsou vnímány pozitivně. Stigmatizované skupiny lze najít v každé společnosti (v každé zemi). Nejčastěji se stigmata týkají etnicity a etnický „neviditelné“ skupiny to mají v dané společnosti jednodušší (Moree, 2015). Bauman (2015, s. 181) dělí identitu na zděděnou nebo získanou. Dle autora by bylo přiměřenější mluvit spíše o identifikaci, která nikdy nekončí, je vždy neúplná a s otevřeným koncem. Všichni lidé si z nutnosti nebo vlastní volby musí provádět tento proces identifikace.

Dalším důležitým aspektem a součástí identity každého je jméno. Na jméno má vliv rodina a může mít různé významy v návaznosti na rodinu. Například to může vypovídat o hodnotách rodiny, kulturním vlivu, který na ni působí, nebo třeba náboženstvím. „Jsou to také nějaká sdělení, která dává jedna generace druhé“ (Felcmanová, 2015, s. 90). Důležitou součástí budování stabilní identity je uznání a respekt právě ke jménu. Nerespektování jmen ostatních může poškozovat sebevědomí jedince. Proto i u obtížných jmen se snažíme naučit jejich správnou výslovnost a tím projevit respekt k danému člověku. Komolení nebo měnění jmen, jak se někdy v našem školství u cizojazyčných dětí děje, není v žádném případě respektujícím přístupem k dítěti. Mělo by se tedy dbát na oceňování a respektování jmen ostatních (Felcmanová, 2015).

Je důležité pomáhat dětem již v raném věku pozitivně budovat svou vlastní identitu a zároveň uvědomění, že každý člověk má svou vlastní identitu. K tomu může pomoci například metoda Persona Dolls, která si přesně toto klade za cíl jako východisko další práce s předsudky.

2.3 Stereotypy

Předtím, než se práce zaměří na samotné předsudky, je důležité ujasnit, co jim předchází. Proto jsou v této podkapitole uvedeny souvislosti mezi stereotypy a předsudky. Stereotypy i předsudky jsou součástí každodenní reality, bez toho, aniž by to bylo mnohdy patrné. Učitelé by měli znát jejich podstatu a význam předtím, než s nimi s dětmi budou pracovat. Je pro ně důležité, aby rozpoznali podstatu předsudků dříve, než se na ně zaměří ve vzdělávacím procesu.

Stereotypy a předsudky mají stejnou psychologickou podstatu. „Jsou to představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým – tzv. autostereotypy. Tyto názory a postoje jsou relativně neměnné, přenášené mezi generacemi a obtížně odstranitelné. Mají silný emocionální náboj, zatímco racionální obsah v nich může být potlačen“ (Petrucciová, 2005, s. 40). Stereotypy jsou zárukou smysluplnosti světa a čočkou, kterou nahlížíme na svět. Většinou vnímáme a chápeme svět podle toho, jak nás ho naučili vnímat a chápat naši rodiče, rodina, učitelé a referenční skupiny. Je důležité si uvědomit, že tyto naučené kódy mají jak pozitivní, tak i negativní funkci. Reálným projevem stereotypů jsou předsudky, které nás nutí vnímat vše neznámé, cizí nebo jiné jako potencionálně nebezpečné. Stereotypy jsou šablonovitá mínění o určitých skupinách, která nejsou založená na přímé zkušenosti, ale jsou přebírány a udržují se tradicí (Petrucciová, 2005). Dle Průchy (2011, s. 54) je základní charakteristikou stereotypů to, že jsou obvykle zjednodušující, vztažené z jednotlivých zkušeností na celou skupinu, setrvačné (přenášejí se z generace na generaci, obtížně se mění) a zaujaté (pozitivně nebo negativně).

Pozitivní stereotypy bývají zejména k vlastnímu národu, negativní mnohdy ve vztahu k sousedním národům a neutrální stereotypy bývají často ve vztahu k národům, se kterými nemáme zkušenosti a jsou zpravidla vzdálené (Průcha, 2011). Stereotypy jsou určitý projev kategorizování světa. Tendence ke kategorizování má každý člověk, jelikož to umožňuje jednodušší orientaci ve společnosti. „Stereotypy zahrnují zpravidla jak informace, tak i očekávání od určitých skupin“ (Samovar a kol. in Moree, 2015, s. 156). Děti je přejímají často nevědomě od dospělých a považují je za fakta, kterými se pak v životě řídí (Moree, 2015).

Stereotypy patří do oblasti sociální percepce, a to ve smyslu utváření si dojmu a představ o druhých lidech. „Sociální percepce podléhá určitým zákonitostem. Lidé mají tendenci uvažovat o ostatních v určitých kategoriích, stereotypech a schématech; zároveň velkou roli zde hrají různé efekty vnímání, jako např. efekt prvního dojmu“ (Weinerová, 2014, s. 10). Jsou to zkratky, které nám ulehčují udělat si o někom obrázek bez potřeby dlouhého uvažování. Umožňují snadnější orientaci v sociálním prostředí. „Stereotypy vycházejí z přesvědčení, že jedinec je nositelem určitých vlastností pouze proto, že je členem určité skupiny (či kategorie), které tyto vlastnosti prisuzujeme jako charakteristické, vystihující“

(Weinerová, 2014, s.10). Některým lidem pak mohou být přisuzované určité vlastnosti jen proto, že jsou přiřazeni k nějaké skupině. Tyto vlastnosti mohou být jak pozitivní, tak negativní a nebere se u toho ohled na individuální odlišnost každého člověka. Výsledkem je tedy zjednodušení a generalizace (Weinerová, 2014).

2.4 Předsudky

Pokud se práce zabývá protipředsudkovou výchovou, je potřeba se věnovat vymezení pojmu předsudek. Tato kapitola shrnuje základní poznatky o předsudcích.

Moree (2015) popisuje, že zatímco díky stereotypům si organizujeme a uspořádáváme svět, předsudky jsou již hluboce zakořeněné negativní pocity asociované s určitou skupinou (Moree, 2015, s. 156). Allport (2004, s. 38) ve své knize O povaze předsudků uvádí dle jeho slov nejkratší definici předsudku; předsudek znamená smýšlet o ostatních špatně bez náležitého opodstatnění. V této definici se ukrývají dvě základní složky, a to odkaz na ničím nepodložený úsudek a na citové zabarvení. Definice má také jeden rozpor, a to takový, že se vztahuje pouze k negativnímu, odmítavému předsudku. Ale existují předsudky, které jsou zaujaté i příznivě. V těchto případech dochází ke generalizaci, bez náležitého opodstatnění (Allport, 2004). Autor uvádí i rozsáhlejší definici pojmu předsudek, který definuje jako „...odmítavý až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny, jen proto, že do této skupiny patří, a má se tudíž za to, že má nežádoucí vlastnosti připisované této skupině“ (Allport, 2004, s. 39). Jedním z nejhorších výrazů předsudků je diskriminace. Projevuje se pokusem o vyloučení všech příslušníků určité skupiny z jakékoliv oblasti nebo omezení jejich práv a možností pouze na základě jejich příslušnosti. Nejhoršími projevy může být fyzické napadání nebo vyhlazování (Allport, 2004).

Dle Průchy (2011, s. 59) jsou předsudky z psychologického hlediska zvláštní hodnotící postoje a jejich specifickou vlastností je to, že jsou předpojaté. To znamená, že se neopírají o objektivní znalosti osob, či jevů, k nimž se vztahují, nýbrž jsou to subjektivní úsudky, většinou velmi emočně nasycené (Průcha, 2011, s. 59). Lidé se často drží toho, co jim řekl někdo druhý, i když ví, že dané tvrzení nemusí platit všeobecně. Většinou takový člověk není schopný přijmout racionální argumenty, které tyto předsudky vyvracejí. Psychologicky mnohdy předsudek vychází z určitého strachu a odstupu vůči neznámému, cizímu. Také

„jiné“, nové tradice, zvyky a jiná kultura mohou být vnímány jako odlišnost, která může být považována za hrozbu stability jejich dosavadní společnosti (Petrucciová, 2005).

Předsudky u dětí jsou jiné povahy než u dospělých. Děti si teprve vytvářejí názory na svět, a to převážně z toho, co pozorují, slyší nebo zažívají. Často tedy přejímají předsudky od dospělých a pak je využívají bez toho, aniž by věděly, co tím mohou způsobovat. Někdy dospělé vyděsí, co děti říkají, a neumějí na to adekvátně reagovat. Jsou v šoku a přisuzují to charakteru dítěte. Dítě ale přitom jenom reprodukuje to, co někde přejalo. Naopak je důležité, aby se dospělý doptal dítěte na původ jeho názoru a tím je vedl k přemýšlení. Nejhorší, co může udělat, je ignorovat jeho chování nebo dítě zavrhnout. Pokud výrok ignoruje, dítě své chování považuje za normální a správné. Pokud se na dítě rozzlobí, jen stěží mu to může racionálně vysvětlit“ (Felcmanová, 2015). „...pro vznik a vývoj předsudků je rozhodující prostředí, v němž jednatel od dětství vyrůstá...“ (Průcha, 2011, s. 61). I Petrucciová (2005, s. 41) uvádí, že podle zahraničních odborníků lze soudit, že základním faktorem vzniku předsudků je rodinná výchova. Tito odborníci se domnívají, že dítě do přibližně třetího až čtvrtého roku nezná předsudky.

S předsudky je třeba pracovat již od raného věku. Učitelé v mateřské škole mají unikátní příležitost, kdy s dětmi tráví poměrně dost času v roce, aby dětem šli dobrým příkladem a snažili se vyhýbat rychlým soudům na základě příslušnosti k nějaké skupině.

3 Metoda Persona Dolls

Poslední kapitola teoretické části se zabývá přímo metodou Persona Dolls. Představuje teoretická východiska metody, její vznik ve světě a v České republice. Cílem této kapitoly není podrobně představit, jak s metodou pracovat, ale cílem je nastínit základní přístupy metody. K důkladnému osvojení metody Persona Dolls je zapotřebí projít dlouhodobým kurzem u Člověka v tísní, který je akreditován ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Kapitola čerpá informace především z příručky, kterou vydaly české lektorky metody, a která se využívá v České republice.

Obecně je metoda založena na vědomé práci s předsudky. Persona Dolls jsou panenky s osobností, které mají své jméno, rodinu, domov a svůj vlastní příběh. S dětmi panenka sdílí svůj příběh, své zážitky i starosti a podněcuje je k rozhovoru a ke sdílení jejich zkušeností. „Persona Dolls mohou dětem zprostředkovat nové zkušenosti. Mohou jim představit to, co se ve skupině dětí zatím neobjevilo. Informují o situacích, ve kterých s nimi někdo jednal nefér nebo ve kterých byly odmítnuty. Otvírají dětem možnost mluvit o vlastních skličujících zkušenostech, se kterými by děti neměly zůstat samy (Felcmanová, 2015, s. 8). Metoda učí pedagogy, jak mluvit s dětmi o nespravedlivém chování z důvodu vzhledu, barvy pleti nebo znevýhodnění. Učí pedagogy vést s dětmi otevřený dialog o světě kolem nás. Účelem je, aby se děti učily zamýšlet nad pocity druhých lidí a předcházet diskriminujícím názorům založeným na nedostatku zkušenosti (Felcmanová, 2015; Mezinárodní akademie pro inovativní pedagogiku, psychologii a ekonomii v Berlíně).

Panenky dětem vypráví svůj příběh, skrze „šeptání“ pedagogovi do ucha a díky tomu se panenka stává až skoro „živou bytostí“ v očích dítěte. Dětem ale netajíme, že je to panenka a my si pouze hrajeme na to, že je živá. Děti se obvykle s panenkou velice rychle spřátelí a vytvoří si k ní vztah, který bývá většinou kladný. Pak je panenka dobrým prostředkem k nastolení diskuse a řešení obtížných otázek a problémů, které děti ve svém životě zažívají. Panenka se dětem svěřuje se svými zkušenostmi a děti mají možnost na tyto problémy nahlížet s empatií a určitou mírou objektivity. Řešení, která děti k problémům nabízejí, jsou oceňována a je s nimi zacházeno s respektem, což pomáhá zvyšovat sebevědomí a sebeúctu dítěte (Gardner, 2002).

Každá panenka má svou konkrétní biografii a jeden aspekt sociální rozmanitosti. Aspekt by měl reagovat na potřeby skupiny dětí, se kterými pedagog pracuje. Aspekty mohou být forma rodiny (pěstouni, rodiče stejného pohlaví), barva pleti, chudoba, vícejazyčnost, gender nebo tělesná znevýhodnění. Každé dítě ve třídě by mělo s panenkou najít nějaké identifikační body, aby s ní mohlo rozvíjet vztah. Úskalí může nastat ve stereotypizaci – stereotypům je potřeba se vyhnout a dát si pozor na jednostrannost. Aspekt panenky nesmí být zároveň příčinou problémů. Panenka má reprezentovat silné, odolné dítě, které má stabilní vztah k osobám ze svého okolí. Panenka může dětem ukazovat, jak mohou zvládat obtížné situace (Felcmanová, 2015).

3.1 Vznik metody a její využití ve světě a v České republice

Kapitola mapuje vznik metody. Zabývá se jejím založením ve světě a počátkem působení v České republice. Poukazuje, z jakých teorií vychází původní metoda a z jakých teorií vychází varianta metody, která je využívána v České republice.

Za vznikem metody stojí Babette Brown, která v roce 2000 založila ve Spojeném království organizaci *Persona Doll Training*. Brown vyrůstala v Jižní Africe, kde bojovala proti apartheidu. V roce 1985 založila Síť školitelů proti rasismu v raném věku (*Early Years Trainers Anti-Racist Network*) a byla silnou zastánkyní antirasistického hnutí ve Spojeném království. Celý svůj život se zabývala předsudky a diskriminací ve společnosti, bojovala proti rasismu a sexismu, který byl dle ní hluboce zakořeněn v britském vzdělávacím systému i v širší společnosti. Její organizace *Persona Dolls Training* do dnes školí učitele a odborníky raného věku v používání panenky *Persona Dolls*. Cílem je podporovat děti v rozvoji empatie a boji proti diskriminaci. Organizace je aktivní po celém světě, a to zejména ve Velké Británii a Jižní Africe, odkud autorka metody pocházela. Babette Brown sama školila po celém světě a metoda se rozšířila například do Německa, Irska, Indie, Turecka, Estonska, Španělska, Rakouska, na Island, do Austrálie, na Nový Zéland a do dalších zemích. Brown mimo jiné vydala o metodě i několik knih a článků (Brown, 2019).

Brown (2001 in Gardner, 2002) uvádí, že v metodě vychází ze tří teoretických zdrojů. Jedním ze zdrojů je práce Louise Derman-Sparksové, jejíž anti-bias přístup je podrobně popsán v druhé kapitole. Dále vychází z liberální pedagogiky Paulo Freire, který byl obhájcem tzv. kritické pedagogiky a napsal dílo *Pedagogika utlačovaných*. Třetím zdrojem

byla konstruktivistická teorie učení, například teorie Brunera a Vygotského, které prosazují vytváření znalostí prostřednictvím dialogu s ostatními (Gardner, 2002, s. 76).

V roce 2002 vydala v USA učitelka a ředitelka základní školy v Oregonu Trisha Whitney knihu Děti jako my: Využití Persona Dolls ve třídě (*Kids Like Us: Using Persona Dolls in the Classroom*). Tato kniha popisuje práci s panenkou, příklady návštěv a práci s předsudky. Rozdíl, oproti metodě, která se využívá u nás, je počet a vzhled panenek. Whitney ve své knize uvádí, že panenek ve třídě může být více, a to 4 až (maximálně) 20. Panenky se dětem představují postupně a mohou mezi sebou mít různé sourozenecké a kamarádké vztahy. Panenky mohou být taky různě velké a vyrobeny z různých materiálů (Whitney, 2002).

Česká podoba metody vychází z adaptace metody vytvořené německým institutem Kinderwelten. Kinderwelten je instituce předškolního vzdělávání s hlavním působištěm v Berlíně. Zdejší pedagogové se snažili hledat možnosti, jak se vypořádat s kulturní rozmanitostí, a v této souvislosti se seznámili s přístupem Anti-Bias. Základem práce v Kinderwelten se stal protipředsudkový přístup v kombinaci se situačním přístupem a pedagogikou vzájemného uznávání. Pracovníci Kinderwelten se dokonce účastnili semináře uspořádaného Louise Derman-Sparksovou, se kterou zůstali dlouhodobě v kontaktu (Gramelt, 2010). Do České republiky se metoda dostala v roce 2012 spoluprací Člověka v tísní, o. p. s., vzdělávacího programu Varianty s Institutem pro situační přístup odboru Kinderwelten. Jejich lektorka a zahraniční expertka Anke Krause vedla všechny kurzy Persona Dolls v České republice a vyškolila tak zdejší lektorky a lektory pro práci s metodou. Pomáhala zároveň i s adaptací tohoto přístupu v Česku. Příručka k metodě vyšla po intenzivní spolupráci s německými kolegy v roce 2015 (Felcmanová, 2015; Člověk v tísní, o. p. s., vzdělávací program Variant, 2019).

Metoda v České republice vychází tedy z přístupu vědomé práce s předsudky a ze situačního přístupu. Situační přístup je pedagogický proud, který se posledních 40 let prosazuje v Německu. Je kladen důraz na to, aby byla u dětí podporována samostatnost, sebevědomí, vyjadřování názorů, kooperace i ohled na ostatní a aby byly děti zapojeny do plánování projektů. Situační přístup pracuje s momentální situací ve třídě a reaguje na zkušenosti dětí. Metoda Persona Dolls má jasné cíle a je dobře propojitelná s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (i základní vzdělávání). „V rámci České republiky

metoda Persona Dolls úzce navazuje na řadu prvků přístupů Začít spolu a Respektovat a být respektován. Při výuce na základních školách můžeme metodu propojovat i s prvky kritického myšlení. Práce s Persona Dolls je i v souladu s principy inkluzivního vzdělávání – podporuje tedy kvalitní a společné vzdělávání všech dětí“ (Felcmanová, 2015, s. 14). Stejně jako Začít spolu považuje metoda za důležité, že přijetí, uznání a úcta jsou základním předpokladem zdravého rozvoje dětí. Důležité pro aktivní učení dětí je vytvořit jim vhodné podmínky k přirozenému poznávání svého sociálního okolí. Podmínky je zapotřebí nastavit tak, aby se děti zapojovaly, aby navazovaly na to, co znají a reagovaly na podněty a otázky, které zrovna mají (Felcmanová, 2015).

3.2 Cíle metody

Velmi důležité jsou cíle, které si metoda klade. Tyto cíle zpracoval Institut pro situační přístup v Berlíně, ze kterého vznikla i česká podoba metody. Cíle v této kapitole jsou čerpány z jediné příručky, která pro českou metodu je, a proto je to hlavní zdroj kapitoly.

Cíle se snaží o otevřenou komunikaci o předsudcích a nerovnosti ve společnosti a o to, aby nebyly popírány. Učí, jak s předsudky pracovat, jelikož jsou přirozenou součástí naší reality. Cíle jsou naplňovány díky rozhovorům s dětmi. Témata mají reflektovat témata v dané třídě/skupině dětí. Všechny cíle na sebe navzájem navazují a jsou propojeny. „Cíle vědomé práce s předsudky a práce s Persona Dolls jsou:

1. Posílit sebevědomí dítěte ve vztahu k jeho vlastní identitě a identitě jeho blízkých (skupin).
2. Umožnit dětem zažívat rozmanitost.
3. Podnítit kritické myšlení vůči předsudkům, jednostrannosti a diskriminaci
4. Podpořit děti, aby vystupovaly proti předsudkům a diskriminaci“ (Felcmanová, 2015, s. 18).

Cíl jedna se využívá samostatně při několika prvních setkáních a slouží k posílení identity k sobě. Zaměřuje se u dětí na to, kdo jsem já, jak vypadám, s kým bydlím, kdo je součástí naší rodiny atd. Tento cíl slouží k tomu, aby se děti identifikovaly s panenkou. Věnuje se tomu, co máme všichni společného – všichni žijeme s lidmi, všichni se nějak pohybujeme, všichni nějak vypadáme, všichni jsme lidi apod. Zaměřuje se na vnější rysy osobnosti, jako

je věk, rodina, rodinné zvyklosti, přátelé, bydliště atp. Děti pocítují při sdílení s panenkou vzájemné uznání a ocenění. Důvěra každého dítěte má být posilována tím, že je uznáváno jako osobnost a jako člen sociální skupiny. Pedagog ho v těchto rolích má oceňovat a má dítěti umožnit osvojit si věcně správné informace o jeho jedinečných rysech a původu (Felcmanová, 2015).

Druhý cíl je zaměřen na rozmanitost a přibližuje dětem rozdíly, jako například rozdílnou rodinnou kulturu a prostředí nebo rozdílnou barvu pleti. Pro tento cíl je velmi důležité propojení s cílem jedna, jelikož je potřeba nejprve navazovat na společné věci, než se začnou tematizovat rozdíly. „Otázky by měly být u dětí podněcovány rozhovory s lidmi, kteří se od nich liší a kteří mají jiné zkušenosti než ony. Panenky umožňují setkání s rozmanitostí na základě vnějších znaků, osobních vlastností, kultury rodiny, rituálů a tradic“ (Felcmanová, 2015, s. 53). Panenky otevírají dveře tématům, o kterých se moc nemluví. Východiskem je ukázat, že takto to mám já a když to má někdo jinak, je to v pořádku (Felcmanová, 2015). „Výchozím bodem pro rozhovor o rozdílech je vždy pospolitost: Lidé mají mnoho společného“ (Felcmanová, 2015, s. 53).

Třetí cíl dle Felcmanové (2015, 18) tematizuje předsudky, jednostrannost a diskriminaci tak, aby děti dovedly rozeznat nefér jednání a vyjadřování a naučily se ho pojmenovat. Cílem tedy je podnítit kritické myšlení o předsudcích a diskriminaci. Metoda umožňuje rozvíjet chápání spravedlnosti a toho, co je nebo není fér. Je žádoucí, aby se děti učily tematizovat nespravedlnost tím, že ji budou umět popsat. Děti jsou podněcovány k rozvíjení slovní zásoby o pocitech a prožitcích. „Při rozhovoru s panenkou si děti v kontaktu s ostatními sestavují základní morální hodnoty, které platí pro všechny lidi. ...Učí se, že každé dítě má právo na ochranu před vyloučením a posmíváním. Oceňujeme, pokud děti projevují smysl pro spravedlnost a rozvíjí strategie pro řešení problémů“ (Felcmanová, 2015, s. 54). Velkou výhodou je, že špatný zážitek nemusí být ukazován na konkrétním „živém“ dítěti, ale lze ho přinést skrze panenku, jako příklad pro učení. Panenka sama vypráví o tom, co se jí stalo a jaké to pro ni bylo.

Čtvrtý cíl je o vzepření se diskriminaci a předsudkům a podpoře dětí, aby proti nim vystupovaly. Je to poslední a nejnáročnější cíl, ke kterému trvá dosti času a úsilí se dostat. Je to podpora dětí v tom, aby přemýšlely, jak se mohou bránit nefér jednání. Pedagog navádí

děti k vyvíjení strategií a získávání kompetence pro řešení problémů. Děti se učí, jak se mohou zasadit o práva jiných lidí a přebírat sociální zodpovědnost (Felcmanová, 2015). „Děti jsou podporovány, aby obracely pozornost k lidem, se kterými není jednáno fěr, a byly k nim soucitné a respektující. Jsou povzbuzovány, aby se staraly o děti, kterých se to týká, a pomáhaly jim“ (Felcmanová, 2015, s. 55).

Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA (*International Step by Step Association*) ve své publikaci *Kompetentní učitel 21. století* popisuje žádoucí kvalitu dobré práce učitele, která je v souladu s nejnovějšími mezinárodními pedagogicko-didaktickými trendy (ISSA, 2016, s. 2). Mimo jiné popisuje například: „Učitel komunikuje s dětmi zdvořilým a přátelským způsobem a podporuje tak rozvoj pozitivního sebevědomí a sebepojetí dětí“ (ISSA, 2016, s. 5). Tato kompetence se shoduje i s prvním cílem, který si klade metoda *Persona Dolls*. Oba považují za velmi důležité podporovat dítě v pozitivním sebepřijetí. S prvním cílem souvisí i další kritéria popisovaná v dokumentu ISSA, a to v souvislosti, že je důležité, aby dítě cítilo svou sounáležitost ke skupině ve své třídě a aby jí bylo přijímáno. Tím se podporuje jeho zdravé sebepojetí. „Učitel svým jednáním podporuje rozvoj učící se komunity, ve které se každé dítě cítí být přijímáno a podporováno v rozvoji svého potenciálu“ (ISSA, 2016, s. 7). S cílem dva, umožnit dětem zažít rozmanitost, je téměř totožné i toto kritérium pro učitele 21. století: „Učitel oceňuje rozmanitost, která existuje mezi dětmi a rodinami v rámci komunity a snaží se ji do výuky začlenit. Učitel vede děti prostřednictvím různých příležitostí k tomu, aby si všimaly rozmanitosti existující ve společnosti a respektovaly ji“ (ISSA, 2016, s. 23). Se třetím cílem metody se prolínají i další kritéria učitele 21. století: „Učitel pomáhá dětem porozumět, jak předsudky a stereotypy mohou ovlivnit jejich postoje a chování“ (ISSA, 2016, s. 25). Na tomto příkladu jde vidět, že cíle, které si metoda klade by měly být běžnou součástí přístupu každého učitele, který následuje směřování společnosti ve 21. století. Není náhoda, že se velmi podobají přístupům *Začít spolu*, jelikož i z této metody vychází česká podoba metody *Persona Dolls*.

Organizace spojených národů stanovuje 17 cílů udržitelného rozvoje do roku 2030. Čtvrtý cíl „Zajistit rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podporovat celoživotní vzdělávání pro všechny“ popisuje některé cíle, které lze naplňovat i skrze cíle a metodu *Persona Dolls*. Jsou nimi například: „Do roku 2030 eliminovat genderové nerovnosti ve

vzdělávání a zajistit rovný přístup ke všem úrovním vzdělání a odborné přípravy pro znevýhodněné – osoby se zdravotním postižením, původní obyvatelstvo či ohrožené děti“ (OSN, 2015). Dále například, aby všechny děti získaly znalosti a dovednosti potřebné k podpoře udržitelného rozvoje, mimo jiné genderové rovnosti, globálního občanství i docenění kulturní rozmanitosti. Desátý cíl, který se snaží o snížení nerovností, usiluje mimo jiné o posílení a podporu sociálního, ekonomického a politického začleňování všech, bez ohledu na věk, pohlaví, zdravotní postižení, rasu, etnický původ, náboženské vyznání a ekonomické či jiné postavení (OSN, 2015). Metoda Persona Dolls je v souladu i s těmito udržitelnými cíli, na jejichž formulaci se podílely všechny členské státy OSN, včetně České republiky.

Cíle metody Persona Dolls by si měli klást i pedagogové, kteří s metodou nepracují. Jak vidíme z předchozích dvou ukázek, směřují k tomu i novodobé „trendy“ ve výchově a vzdělávání. Často se tomu tak ale neděje, protože je to nelehký úkol, a i proto je tu metoda Persona Dolls, která velmi ulehčuje učitelům i dětem učit se tuto problematiku tematizovat.

5 Závěr teoretické části

Teoretická část začíná zkoumáním historicko-sociálního kontextu rozmanitosti v České republice a zaměřuje se na některé dílčí události 20. století, které nejspíš ovlivnily momentální unifikaci české společnosti. Kapitola měla za cíl a snažila se objasnit, co z historického hlediska vede k tomu, že se v české společnosti početně vyskytují předsudky vůči některým skupinám lidí, které mnohdy vedou až k diskriminaci. Z těchto zkoumání vyplynulo, že navzdory tomu, že český národ žil mnoho dekad ve společnosti, která byla kulturně i národnostně rozmanitá, je mnohdy k jiným národům velmi skeptický a uzavřený. Důvody této uzavřenosti jsou několikačetné historické křivdy, které český národ zažil a následný nástup totalitního režimu, který se hrubě zasazoval o unifikaci společnosti. V totalitním režimu žila a vyrůstala velká část české společnosti, není tedy divu, že je tato doba nějak ovlivnila. Dnešní společnost by ale měla umět přijímat rozmanitost a učit se žít v tolerantním a respektujícím prostředí. Je proto důležité vést k těmto principům děti již od raného věku a zařazovat do předškolního vzdělávání protipředsudkovou výchovu.

Principy a vznik protipředsudkové výchovy jsou popsány ve druhé kapitole, a to z toho důvodu, že z těchto principů vychází i samotná metoda Persona Dolls. Ta si klade téměř totožné cíle, jaké má protipředsudková výchova. Důležité téma protipředsudkové výchovy, a tedy i metody Persona Dolls, je budování vlastní identity. Té se věnuje následující kapitola, na kterou je pak navázáno stereotypy a předsudky. Zde je popsán vztah stereotypů a předsudků a jejich význam v životě lidí.

Na to navazuje již samotné představení metody Persona Dolls. Poslední kapitola teoretické části se zabývá obecnými principy a cíli české verze metody. Popisuje vznik metody ve světě a příchod metody do České republiky. Tato kapitola je obzvláště důležitá pro porozumění navazující empirické části, jelikož z těchto informací vychází samotné výzkumné šetření. Absolventky kurzu, se kterými byl realizován rozhovor, pracují s těmito informacemi při každé práci s metodou.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Úvod do problematiky

Metoda Persona Dolls je již řadu let implementovaná v některých mateřských školách v České republice. V zahraničí patří metoda již k základnímu spektru metod, které jsou využívány předškolními zařízeními pro realizaci protipředsudkové výchovy. I několik českých učitelek metodu zařadilo do svého repertoáru specifických didaktických metod. Certifikované kurzy metody Persona Dolls probíhají v České republice od roku 2013, a proto bylo zájmem práce zjistit, jaké zkušenosti v průběhu let s implementací metody mají absolventky kurzu.

6.1 Výzkumný problém

Cílem výzkumného šetření práce je pomocí rozhovorů zmapovat, jaké zkušenosti s metodou mají učitelky českých mateřských škol, které využívají nebo využívaly tuto metodu v pedagogické praxi v mateřské škole. A které prošly certifikovaným kurzem metody Persona Dolls, který v České republice poskytuje nezisková organizace Člověk v tísni, o. p. s. Výzkumné šetření se zaměřilo na to, jaké přínosy a úskalí spatřují učitelky v používání metody v předškolním vzdělávání.

V následujících podkapitolách jsou představeny konkrétní výzkumné cíle šetření a na ně navazující výzkumné otázky.

6.2 Stanovení cílů a výzkumných otázek

Empirická část práce si stanovuje čtyři hlavní cíle. Z toho na tři cíle navazují výzkumné otázky, které tyto cíle doplňují, o podotázky, které se zaměřují na dílčí oblasti v rámci stanoveného cíle.

Cíl 1: Zjistit, jaké přínosy implementace metody Persona Dolls identifikují učitelé mateřských škol.

VO1: Jaký je přínos implementace metody Persona Dolls pro dítě?

VO2: Jaký je přínos implementace metody Persona Dolls pro učitele?

VO3: Jaký je přínos implementace metody Persona Dolls pro třídu?

VO4: Jaký je přínos implementace metody Persona Dolls pro širší okolí dítěte/rodinu dítěte?

Cíl 2: Zjistit, jaká rizika spatřují při implementaci metody Persona Dolls učitelé mateřských škol.

VO5: Jaká rizika spatřují učitelé při implementaci metody Persona Dolls pro dítě?

VO6: Jaká rizika spatřují učitelé při implementaci metody Persona Dolls pro učitele?

VO7: Jaká rizika spatřují učitelé při implementaci metody Persona Dolls pro třídu?

VO8: Jaká rizika spatřují učitelé při implementaci metody Persona Dolls pro širší okolí dítěte/rodinu dítěte?

Cíl 3: Zjistit, co vyhodnocují učitelé mateřské školy jako překážky při implementaci metody Persona Dolls.

VO9: Jaké strukturální překážky vyhodnocují učitelé při implementaci metody?

VO10: Jaké organizační překážky vyhodnocují učitelé při implementaci metody?

VO11: Jaké procesuální překážky vyhodnocují učitelé při implementaci metody?

Cíl 4: Zpracovat doporučení pro práci s metodou Persona Dolls vyplývající z výsledků šetření.

7 Metodologie

V rámci uplatnění kvalitativního přístupu byla využita metoda získávání dat pomocí rozhovorů. Byly stanoveny dvě kritéria pro výběr respondentů. Rozhovory byly vedeny s absolventkami certifikovaného kurzu neziskové organizace Člověka v tísní, o.p.s., které jsou zároveň učitelkami v mateřské škole. Rozhovory byly tvořeny otevřenými, strukturovanými otázkami – otázky byly vždy ve stejném znění i ve stejném pořadí. Metoda rozhovoru poskytuje informace přímo od osob, které se zkoumanou metodou přicházejí nebo přicházely do kontaktu v rámci svého zaměstnání. Každá z respondentek byla zdrojem vlastních subjektivních názorů a zkušeností na zkoumanou metodu Persona Dolls, kterou využívá se své mateřské škole.

Rozhovory probíhaly skrze osobní setkání nebo skrze online platformu Zoom. Rozhovory trvaly zhruba 20 minut a po souhlasu respondentek byly nahrávány na diktafon nebo přímo

v aplikaci Zoom pro účely pozdějšího přepisu výpovědí. Znění otázek bylo pro všechny respondentky stejné a neměnilo se v průběhu výzkumného šetření. Termín a čas rozhovorů byl domluven dle možných kapacit obou stran. Sběr dat probíhal v období od 1.3.2022 do 30.3.2022.

Cílem bylo získat výpovědi od minimálně deseti respondentů a tento cíl byl také naplněn. Bylo osloveno přibližně 130 absolventů kurzu skrze e-mail, který kvůli ochraně osobních údajů přeposlala organizátorka kurzů všem absolventkám hromadně. Lektorka přeposlala e-mailem dopis s žádostí o výzkum. Tento dopis je vložený v příloze 1. Z těch 130 oslovených může být dle odhadu pracovníků Variant polovina učitelek mateřských škol, ale bohužel pro tyto informace nejsou přesná data. Kurz je totiž určen i pro učitele základních škol a asistenty pedagoga. V přímém kontaktu jsem byla se sedmnácti učitelkami, z toho se dvěma už se nepodařilo navázat kontakt a zbylých 5 učitelek s metodou již nepracuje a neplánuje pracovat a rozhovor tedy poskytnout nechtěly. Jedna respondentka je přímo lektorka kurzu a zároveň metodu aktivně využívá ve své praxi od počátku příchodu metody do České republiky. S ní proběhl první rozhovor, který zároveň sloužil jako předvýzkum, který ověřoval výtěžnost otázek. Potvrdil, že otázky jsou položeny srozumitelně a z toho důvodu již nebyly pozměněny. Data z předvýzkumu jsou tedy zařazena i do samotného výzkumu.

Základem pro definování otázek pro rozhovory (Příloha 2) byly výše zmíněné dílčí výzkumné otázky. Každá výzkumná otázka byla rozpracována do více konkrétnějších otázek pro respondentky tak, aby bylo zjištěno co nejvíce informací. Následně bylo možné porovnat odpovědi mezi sebou od všech respondentek a získat nadhled nad daným tématem. Otázek bylo celkem osmnáct.

Pro zachování anonymity respondentek je místo jmen použito pouze označení „Učitelka 1-10“. Respondentky byly předem seznámeny, že ve výzkumu nebudou použity žádné jejich osobní údaje a že výzkum bude probíhat anonymně v rámci ochrany jejich osobních údajů. Účastnice výzkumu byly předem seznámeny s průběhem výzkumu, s účelem výzkumu a samy se k poskytnutí rozhovoru přihlásily a s rozhovorem souhlasily. Před nahráváním rozhovoru daly ústní souhlas s nahráváním. Nahrávky byly použity pouze pro přepis rozhovorů. Byly také seznámeny s tím, že jejich jméno ani mateřská škola nebudou ve výzkumu použity a bude zachována jejich anonymita.

7.1 Respondenti

V této kapitole budou představeny všechny respondentky. Bude uveden rok absolvování kurzu, zdali s metodou pracují a jaký aspekt zvolily pro svou panenku. Dále bude uvedeno, jakým způsobem se o kurzu dozvěděly a jestli to byla jejich vlastní iniciativa. Tyto informace byly získány z rozhovorů a zaměřovaly se na ně první čtyři otázky. Pomáhají k uvedení do situace respondentů v oblasti zkoumané problematiky.

Učitelka 1

Má kurz od roku 2013, jelikož byla v prvotním pilotním kurzu, když se metoda dostala do České republiky. Nejprve se jí naskytla příležitost zúčastnit se ukázky metody, která předcházela samotnému pilotnímu kurzu. Metoda jí přišla velmi zajímavá a naprosto ji nadchla a nemohla se dočkat samotného kurzu. Panenky má dvě. Jednu z počátku s aspektem migrace, která ukazuje, že některé děti jsou nuceny opustit nějaké místo, které mají rádi a stěhují se na místo nové. V rámci lektorování měla možnost si vytvořit druhou panenku, která se pohybuje pomocí vozíčku. Tento aspekt volila kvůli bariérovému přístupu v mateřské škole, kde pracovala. S metodou pracuje dle jejích slov „velmi aktivně“ od samého počátku metody v ČR.

Učitelka 2

Má kurz od roku 2015 a od té doby metodu aktivně využívá ve své praxi. O kurzu se dozvěděla skrze nabídku od Člověka v tísni, o. p. s. – Variant, která přišla do její mateřské školy. Sama se rozhodla kurz absolvovat, protože ji téma oslovilo. Aspekt panenky si zvolila střídavou péči, a to z důvodu, že ve své praxi zažila několik dětí ze střídavé péče.

Učitelka 3

Kurz absolvovala v roce 2015. Na kurz narazila náhodou na internetu a přihlásila se do něho z vlastní iniciativy. Ředitelka jí kurz schválila a plně ji v něm podporovala. Aspekt si vybrala barvu pleti, a to z důvodů, že pracovala v soukromé mateřské škole, kde byly děti cizinci a do její třídy přišla dívka z Afriky. A protože se s ní některé děti nechtěly hrát nebo jí například podat ruku, přišla jí tato volba aspektu nápomocná. Momentálně s metodou nepracuje, jelikož změnila obor a odešla z učitelství. Předtím pracovala s metodou od absolvování kurzu až do odchodu z mateřské školy.

Učitelka 4

Má kurz rovněž od roku 2015 a dozvěděla se o něm při přednášce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kam přišla přednášet jedna z lektorek kurzu Persona Dolls. Rozhodovala se mezi aspektem cizího jazyka a chudobou. Nakonec má panenka aspekt chudoby. S panenkou pracovala přibližně jeden rok, kdy panenka docházela za dětmi jedenkrát za tři týdny. Poté uvádí, že pro další práci s panenkou neměla dostatečné časové možnosti.

Učitelka 5

Kurz má hotový od roku 2017. Jako ředitelce jednotřídní mateřské školy jí přišla nabídka k absolvování kurzu, kterou přijala. Panenka má aspekt rodiny – má tatínka a babičku, nemá maminku. S panenkou pracovala hned po absolvování kurzu, ale v současné době metodu nevyužívá z důvodů ředitelování ve větší mateřské škole.

Učitelka 6

Kurz absolvovala v roce 2017. Byla na jiném kurzu Člověka v tísní a přes jejich stránky narazila na tento kurz. Iniciativa to byla tedy vlastní, ale zároveň je ředitelkou mateřské školy. Aspekt panenky je silná nedoslýchavost. Výběr tohoto aspektu je z důvodu, že má kurz znakové řeči a o aspektu měla dost informací. Panenka měla být původně neslyšící, ale to by neuměla šeptat – komunikovat s učitelkou. S panenkou aktivně pracuje od absolvování kurzu až do současnosti.

Učitelka 7

Má kurz od roku 2018 a absolvovala ho z vlastní iniciativy. Vybrala si aspekt barvy pleti, a to ze dvou důvodů. Jeden důvod je lokalita její mateřské školy a druhý důvod, že se setkává s lidmi ve svém okolí, kteří mají předsudky k jiným rasám. Metodu využívala aktivně od absolvování kurzu, až na poslední dva roky, a to z provozních důvodů. Chtěla by se k metodě v budoucnu vrátit.

Učitelka 8

Kurz má od roku 2019. Iniciativa byla ze strany ředitelky, která ji na kurz poslala. Panenka má aspekt pěstounské péče. Tématem pěstounské péče se zabývá od 90. let, kdy ji zaujaly

SOS dětské vesničky a jeden čas měla v plánu zde dělat „maminku“ dětem. K tomu nedošlo, ale zájem o téma ji neopustilo. Metodu aktivně využívá pravidelně od absolvování kurzu.

Učitelka 9

Předposlední respondentka má kurz od roku 2020, a to na přání ředitelky. Aspekt si vybrala barvu pleti, jelikož to dle jejích slov byla pro ni výzva. S panenkou pracuje příležitostně od skončení kurzu doposud.

Učitelka 10

Poslední respondentka má kurz nejkratší dobu, a to od roku 2021. Metodu poprvé viděla na praxi v mateřské škole a velmi ji zaujala. Kurz jí taky doporučila učitelka ve škole, a tak si ho z vlastní iniciativy udělala. Vybrala si aspekt rodiny, a to stejnopohlavní rodiče – dva tátové. Téma si vybrala, protože panenek s tímto aspektem je dle ní málo, z důvodu kontroverznosti tématu. S panenkou začala navštěvovat děti hned po absolvování kurzu až doposud.

U osmi z deseti respondentek byla vlastní iniciativa udělat si kurz Persona Dolls. Aspekt je nejčastěji vybírán podle zkušenosti učitelky a toho, jak je jí téma blízké, nebo v reakci na složení dětí ve třídě či oblasti, kde se mateřská škola nachází. Šest z nich s metodou pracuje aktivně od ukončení kurzu až doposud.

8 Vyhodnocení výzkumného šetření

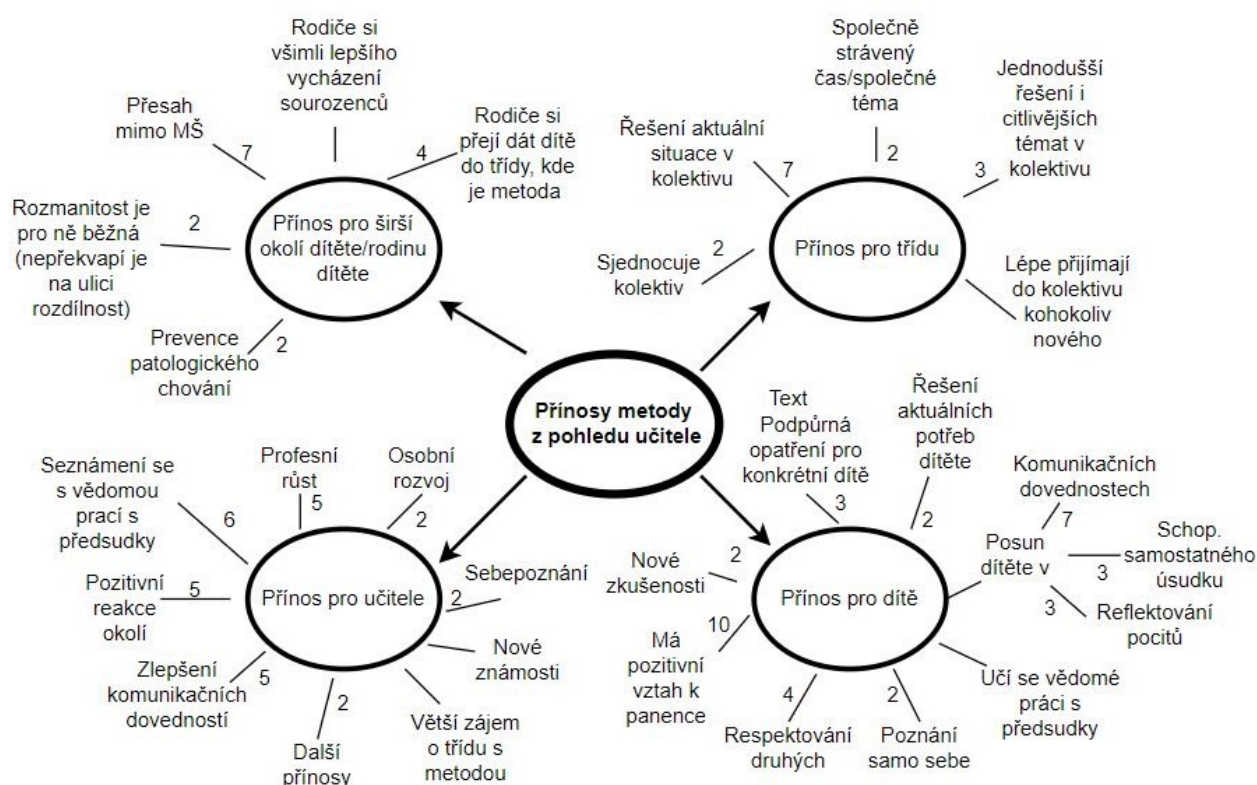
Pro splnění cílů výzkumu a odpovědění na výzkumné otázky byla použita metoda rozhovoru. Analýza dat probíhala skrze přepsané rozhovory, a to využitím kvalitativní metody otevřeného kódování. Konzistenci analýzy dat zaručoval počítačový program Maxqda, skrze který byly kódovány přepsané rozhovory (viz. ukázka kódování v příloze 3). Zvoleno bylo celkem 12 kódů, které vygenerovaly 164 označení. Dvanáct kódů bylo rozděleno do čtyř kategorií podle daných čtyř výzkumných cílů. Z toho následně vznikly čtyři vztahové mapy (původní verze, které vznikaly při analyzování kódu jsou přiloženy v příloze 4), které pomáhají vizuálně znázornit, k jakým závěrům výzkum dospěl a na jakých odpovědích se účastnice výzkumu shodly (ukázka tvorby konečných podob map je v příloze 5). To znázorňují čísla u konkrétních odpovědí. Pokud číslo chybí, znamená to, že je to názor jedné respondentky. Zde jsou názvy čtyř ústředních kategorií:

1. Přínosy metody z pohledu učitele
2. Rizika z pohledu učitele
3. Překážky pro implementaci metody
4. Doporučení

V následujících podkapitolách budou tyto vztahové mapy znázorněny, blíže popsány všechny kategorie a doplněny budou o konkrétní výpovědi respondentek.

8.1 Přínosy metody z pohledu učitele

Tato podkapitola se zabývá výzkumným cílem 1 a jsou v ní zmapovány přínosy, které spatřují učitelé využívající metodu. Člení se na čtyři kategorie – přínos pro dítě, přínos pro učitele, přínos pro třídu a přínos pro širší okolí dítěte/rodinu dítěte, které odpovídají na výzkumné otázky 1, 2, 3 a 4. Nejpočetnější skupinou kódů byly přínosy pro dítě a přínosy pro učitele. Obecně se k této kategorii vázalo nejvíce kódů ze všech rozhovorů, a to celkem 95 kódů. Bezsporu má metoda spoustu benefitů, které může nabídnout. Zde je znázorněna vztahová mapa:



Obrázek 1: Vztahová mapa – Přínosy metody z pohledu učitele

Přínos pro dítě

V této podkapitole je z analyzováno, jaké přínosy spatřují učitelé využívající metodu pro dítě a zodpovídá na výzkumnou otázku 1. Všechny respondentky uvedly, že dítě si k panence vytvoří pozitivní vztah. Rádo s metodou pracuje, těší se na příchod panenky a má k panence vybudovanou důvěru. Velká shoda panovala v rozvoji komunikačních dovedností dítěte. Jedna učitelka uvedla, že viděla velký posun ve třídě, kde měly všechny děti podporu třetího stupně z důvodů vady řeči a kam začala docházet s panenkou. Viděla, jakým způsobem děti přemýšlely, komunikovaly a jak byly schopné samostatného úsudku před využíváním metody a po. Děti, kvůli zhoršeným komunikačním schopnostem byly zvyklé být spíše vedeny dospělými a čekat, až dostanou nějaký podnět. Postupem času se dětem zvětšila slovní zásoba a schopnost řeč aktivně používat, a především více samostatně uvažovat.

Některé děti se zase díky panence zbavily ostychu a skrze panenku začaly více komunikovat. Na tom, že děti vede metoda k rozvoji samostatného úsudku se shodly tři respondentky. Další shoda panovala v posunu dětí v reflektování pocitů svých nebo i druhých. Učitelky zaznamenaly, že děti jsou více empatické a umí lépe sdělovat své pocity, názory a zážitky. Děti se učí metodou vědomě pracovat s předsudky a stereotypy. Několik učitelek se shodlo, že se děti lépe učí respektovat druhé lidi a přijímat jejich rozmanitost. Pak je například, jak uvedla jedna respondentka, nepřekvapí člověk pohybující se pomocí vozíku nebo člověk s odlišnou barvou pleti. Také díky metodě více poznávají samy sebe, budují svou vlastní identitu. Díky panence může učitel poskytnout konkrétnímu dítěti podpůrné opatření nenásilnou formou. Podle tří respondentek umožňuje metoda o těchto věcech mluvit, aniž by dávali za příklad příběh konkrétního dítěte. Další výhody spatřují v tom, že pomocí panenky lze řešit aktuální potřeby nějakého dítěte nebo více dětí. Něco, co momentálně prožívají a bylo by pro dítě nápomocné to probrat. V poslední řadě je přínosem pro dítě, že si vyzkouší něco nového.

Přínosy pro učitele

Tato podkapitola se věnuje výzkumné otázce 2 a pojednává o přínosech, které má metoda pro učitele. Nejvíce se respondentky shodovaly na tom, že jim metoda přinesla seznámení se s vědomou prací s předsudky, jejich vlastní profesní růst a zlepšení komunikačních dovedností. U zlepšení komunikačních dovedností zmiňovaly naučení se popisného jazyka,

„neškatulkování“, nenálepkování dětí a zlepšení jejich komunikace k dětem. „Díky kurzu jsem se naučila vědomě pracovat s předsudky, uvědomila jsem si, že lidi netouží po lítosti, ale po rovnosti. Naučila jsem se lépe používat popisný jazyk a nenásilnou komunikaci“ zmiňuje učitelka 10.

Jako velký přínos považuje taky polovina respondentek pozitivní reakce okolí na metodu a jejich práci s metodou. Ať už od kolegů, rodičů dětí nebo širšího okolí. Učitelka 1 zmiňuje, že „panenka předčila nástup dítěte do školky, protože se tatínek při nástupu do školky ptal, jaká je šance, že zrovna jeho dítě projde touto metodou. Ten věhlas o panence se šířil ještě dřív, než ty děti dali k nám do školky. Věděli, že metodu používám.“ Někdy se tedy učitelky setkávají s větším zájmem od rodičů o třídu, kde se metoda aplikuje.

Dále několik z nich uvádí, že jim metoda přinesla větší sebepoznání, vlastní osobní rozvoj a nové známosti. Dvě učitelky uvedly další přínosy a tím bylo například přidání se do klubu přátel Itálie a učení se italštiny, kvůli národnosti panenky. Učitelka 3 řekla, že jí metoda přinesla „spoustu nových zážitků, zajímavostí, obohacení vnímání světa kolem mě“. Učitelka 8 uvádí: „Mě osobně pomohla metoda otevřít oči k tomu, co je předsudek a jak s tím pracovat. A od absolvování kurzu se snažím „neškatulkovat“.

Přínos pro třídu

Podkapitola se věnuje výzkumné otázce 3 a zabývá se přínosem metody pro třídu. Sedm respondentek uvádí, že přínosem pro třídu je možnost řešení aktuálních situací, které se zrovna v kolektivu vyskytují. Učitelka 9 uvádí: „Je to velký nenásilný pomocník při řešení problémů našich dětí“. Tři učitelky považují za výhodu metody, že jim umožňuje jednodušeji zpracovávat i citlivější témata. „Ano, dokážeme společně zpracovávat i citlivější témata, děti jsou otevřenější, lépe dokáží pojmenovávat vlastní pocity“ řekla učitelka 2. „Děti se nebojí říct svůj názor, hledat řešení“ uvedla učitelka 6. Učitelka 8 řekla: „Každopádně vidím velké výhody v používání panenky ve třídě, když se vyskytne nějaký problém, např. náznak šikanování, nerespektování se navzájem apod., tak se to může pěkně s panenkou řešit. Děti se dobře otevrou, dokážou se vcítit a posuzovat ten problém a vlastně neví, že se řeší jejich problém“. Další zkušeností je, že děti lépe přijímají do kolektivu kohokoliv, kdo k nim do třídy přijde. „Děti začaly lépe vnímat různé odstíny barvy kůže a neměly již problém přijmout mezi sebe někoho trochu odlišného“ zmínila učitelka 3.

Dalšími benefity pro třídu je, že metoda sjednocuje daný kolektiv, přináší jim společně strávený čas s panenkou a společné téma.

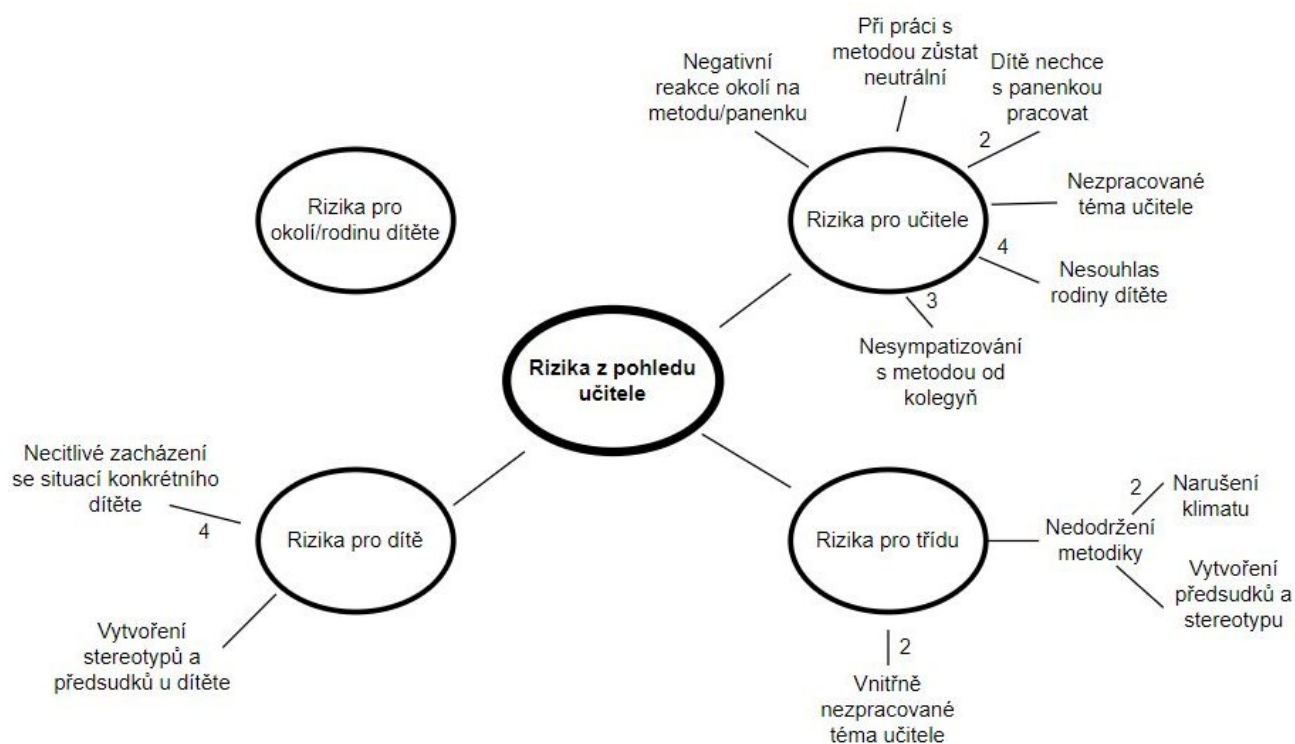
Přínos pro širší okolí dítěte/rodinu dítěte

Tato podkapitola se zaměřuje na výzkumnou otázku 4 a zjišťuje, jaký přínos má metoda pro širší okolí dítěte nebo rodinu dítěte. Sedm respondentek uvádí, že metoda má přesah i mimo mateřskou školu. Jedna uvádí konkrétní příklad, kdy se jí rodiče svěřují, že si všimli, že od té doby, co děti chodí na setkání s panenkou se mezi sebou lépe chovají navzájem a taky doma se sourozenci lépe vycházejí. Čtyři učitelky mají zkušenost s tím, že rodiče si přejí dát výhradně své dítě do třídy, kde se metoda využívá. Další věc, se kterou se podělili rodiče dětí je, že děti nepřekvapí rozmanitost, se kterou se setkají i mimo mateřskou školu. Ze slov učitelky 3: „Určitě nebudou například koukat na ulici „vyjeveně“, když potkají někoho, koho předtím ještě neviděly, ale už to probíraly. Například barva pleti, handicap atp.“. Z výpovědí také vyplývá, že učitelky považují metodu za prevenci patologických jevů, které by se mohly u dětí vyskytovat v dané chvíli nebo v budoucnosti.

Učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor, uvádějí celou řadu výhod, které metoda pro různé skupiny může mít. Kategorie přínosů byla nejobsáhlejší skupinou z daných čtyř kategorií. Učitelky vidí v metodě velký přínos pro děti, třídu, sebe i okolí dítěte.

8.2 Rizika z pohledu učitele

Podkapitola se zabývá výzkumným cílem 2 a odpovídá na výzkumné otázky 5, 6, 7 a 8. Z rozhovorů vyplynulo, že metoda může mít určitá rizika, kterým je třeba se při aplikování metody vyvarovat nebo o nich alespoň vědět a být na ně připravený. S nejvíce riziky se potýkají samotní učitelé, a to většinou s odmítnutím metody od širšího okolí. Metoda může mít nějaká rizika i pro samotné dítě nebo pro kolektiv třídy. Výsledky této kategorie vykresluje tato vztahová mapa:



Obrázek 2: Vztahová mapa – Rizika z pohledu učitele

Rizika pro dítě

Tato podkapitola hledá odpovědi na výzkumnou otázku 5, popisuje tedy jaká rizika může mít metoda pro dítě. Rizika pro dítě byla popsána dvě. Čtyři respondentky uvedly, že velkým rizikem může být, pokud učitel nezachází citlivě se situací konkrétního dítěte. Učitelka 10 podotýká: „Je dobré si dát pozor na to, aby témata byla příjemná všem dětem ve skupině“. Učitelka 9 zmiňuje: „Rizikem je, pokud řeší děti nějaký závažný problém, abychom mu ještě nepřitížili“. Učitel, který metodu využívá by měl dbát na určitou citlivost a empatii k dětem, které má ve třídě. Není například vhodné používat přesně stejný příběh, jaký má konkrétní dítě ve třídě. K tomu řekla učitelka 1: „Když jsem volila tu první panenku, tak jsme tam měli zrovna dítě s problémem pohybového ústrojí a vozili jsme ji na kočárku, tak tam by to nebylo podpurné, kdyby měla panenku, která se pohybuje pomocí vozíčku. Ona by se v tom mohla zrcadlit.“ Rovněž děti by mohly rozpoznat, že se jedná o stejnou situaci.

Druhým rizikem je, aby metoda neměla na dítě opačný efekt a v dítěti nevytvořila stereotypy a předsudky. Například pokud je panenka z vyloučené romské lokality žijící v ghettu, není žádoucí, aby měla ušpiněné oblečení. Tím už se může u dětí vytvářet určitý stereotyp, že to

tak mají všechny romské děti z vyloučených lokalit. Pak by panenka mohla mít opačný efekt, než je žádoucí. Učitelé, kteří si panenku vytvářejí, by si na tyto situace měli dát pozor a měli by se jim nejlépe úplně vyvarovat.

Rizika pro učitele

Podkapitola odpovídá na výzkumnou otázku 5 a zkoumá rizika, která může mít metoda pro učitele. Rizik, se kterými se učitel může potýkat je několik. Některé učitelky mají zkušenost, že se setkaly s tím, že si rodiče nepřejí, aby jejich dítě bylo zapojeno. Z výpovědi učitelky 10 zaznělo: „S negativní reakcí jsem se setkala jen jednou, kdy si rodiče nepřáli, aby jejich dítě bylo na setkání s panenkou“. „Z negativních zkušeností je to vždycky názor té rodiny a pokud si rodič nepřeje nebo je skutečně proti z jakýkoliv důvodů, a to musím respektovat, i kdybych si myslela, že pro to dítě je to podpurné a má to dítě co říct, nebo že by to bylo pro něj zajímavé téma, tak pokud rodič řekne ne, tak přes to nejdu“ uvedla učitelka 1. Učitel pak musí řešit situaci, co bude dítě dělat a kde a s kým bude, když do třídy přijde panenka. Někdy se taky může potýkat s nepříjemnou situací, která může vzniknout s rodiči, kteří s metodou nesouhlasí. Je tedy lepší, když se učitel na tuto možnost připraví předtím, než s metodou do třídy přijde.

Tři dotazované učitelky se taky setkaly s negativními reakcemi od kolegyň. Učitelka 7 například podotýká, že je pro ni opravdu důležité, aby i její kolegyně byla s metodou seznámená a měla k ní kladný vztah. Oproti tomu se někdy stane opak. Učitelka 1 řekla: „Když jsem začínala, tak přišla jedna kolegyně do kanceláře a řekla – fuj to jsem se lekla, to je hnusný tohleto – tak to se mě hluboce dotklo. Ale teďka už jsou na to všichni zvyklí a berou panenky tak, že patří ke mně a už se s tím nesetkávám. Tehdy to bylo nové a ač jsem kolegyně informovala předem, tak tam zavládl ten předsudek v tom. To mě bylo líto a mrzelo mě to“. Učitelka 3 popsala svou zkušenost: „Plno kolegyň řeklo, že by s touto metodou nepracovaly, že jim přijde divná a na řešení některých věcí nepotřebují panenku“. Odmítavý přístup kolegyň nebo kolegyně ve třídě může být pro aplikování metody velmi nepříjemný aspekt. Pro úspěšné zavedení metody i pro důvěru dětí v metodu je také důležité, aby s metodou sympatizovala i druhá učitelka ve třídě. Učitelka 10 uvedla i negativní přístup k metodě jejího širšího okolí: „Překvapila mě reakce blízkých, jelikož hodně z nich metodu

nechápu a neberou ji vážně“. I to jsou situace, se kterými se mohou učitelky setkávat a mohou vést k demotivaci s metodou dále pracovat.

Dvě učitelky taky zmínily, že se jim občas stává, že nějaké dítě se nechce zapojit do práce s panenkou. Popisují, že pokud se pouze nechtějí zapojit, tak to nevádí a nenutí je a většinou příště se dítě zapojí. Nepříjemné ale je, pokud dítě začne vyrušovat, odcházet a narušovat setkání. Pokud dítě dopředu řekne, že s panenkou pracovat nechce, učitelka mu může vymyslet alternativní program a vyvarovat se vyrušování. Učitelky zdůrazňují, že děti nikdy do setkání nenutí.

Jiná kategorie rizik se týká osobnosti daného učitele, a to v tom smyslu, že je někdy těžké při práci zůstat neutrální. Učitelka 4 uvedla: „Je pro mě někdy velmi obtížné zůstat neutrální. Správně se vyjadřovat v souladu s metodou“. To znamená, že by učitel neměl odsuzovat žádná vyjádření dětí a všechny by měl brát v potaz a nerozporovat je nebo je za ně nekárát. Je to z toho důvodu, aby dítě cítilo podporu učitele ve vyjádření svých názorů a aby se příště nebálo své názory říct.

Poslední riziko, které zaznělo je, že učitelovi může ublížit, pokud sám dané téma nemá v sobě dostatečně zpracované. Učitelka 1 podotkla: „Učitelovi by mohlo uškodit, kdyby si třeba vzal téma, které nemá sám zpracované. Že by ho to samo dostalo, kdyby do toho zabrousili s dětma. To si myslím, že je takový slabý led. Nebo kdyby se mu tam vyskytlo něco, co začne rezonovat s ním a v tu chvíli to nezvládne, neustojí. Samozřejmě, že se něco může vyskytnout, tak jak se to může vyskytnout i běžně ve třídě s ohledem na děti. Ale pokud se tam vyskytne nějaké takovéhle téma, které nemá zpracované sám a je to pro něj hluboké, tak to může ublížit jemu a třídě v tom směru, když by to ten člověk nezvládl“. Kurz metody Persona Dolls je i z tohoto důvodu veden převážně k vlastnímu poznání. Účastníci kurzu posilují na kurzu svou identitu a pracují se svými postoji a zážitky, které v průběhu života získali. Je to velmi důležitá část kurzu, jelikož je potřeba dobře znát sebe samého, než se začne s metodou pracovat.

Rizika pro třídu

Podkapitola se soustřeďuje na rizika, která může mít metoda pro třídu a odpovídá na výzkumnou otázku 7. Stejně jako může být rizikem pro učitele jeho nezpracované téma, tak

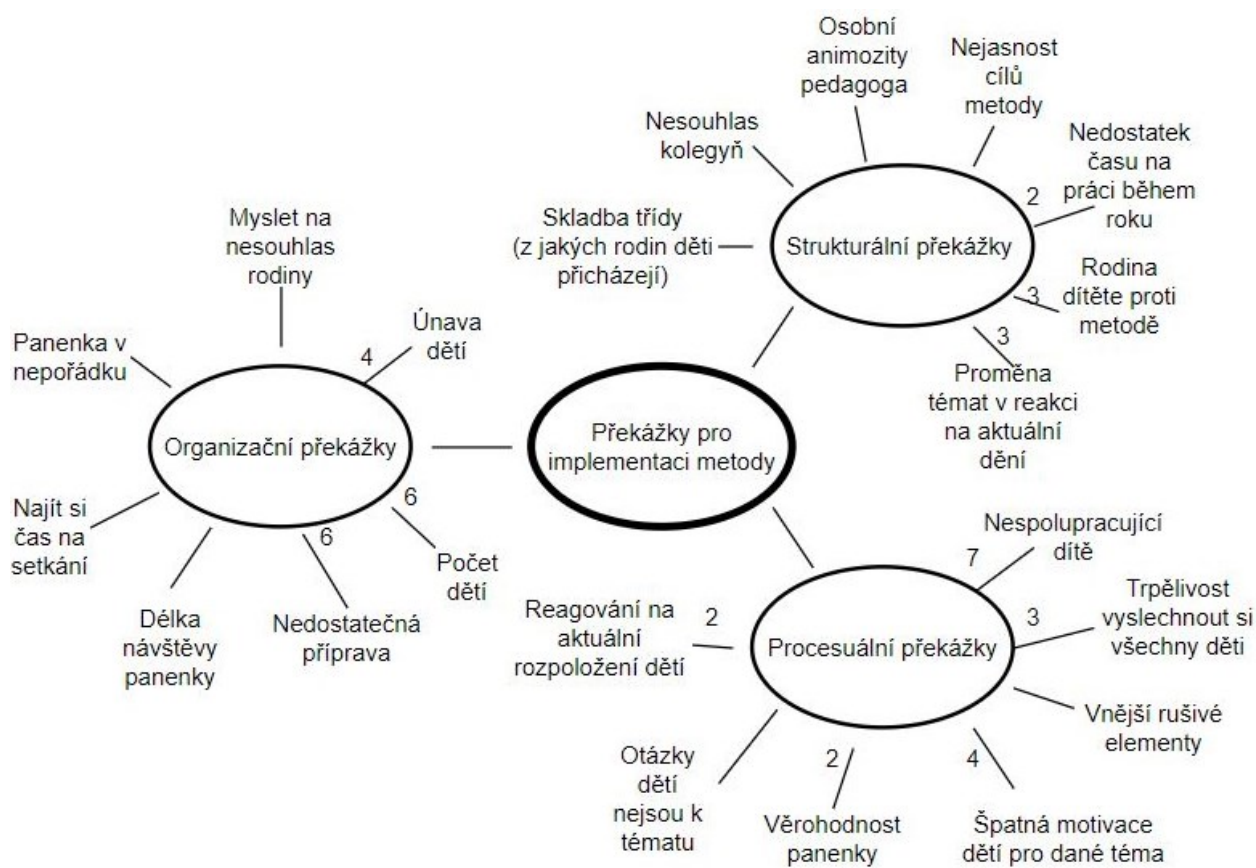
může být rizikem i pro celou třídu. Tak jak to zaznělo v posledním výroku v předchozím odstavci od učitelky 1. Pokud by daný učitel byl s tématem sám v rozporu, mohl by v kolektivu vytvořit u dětí stereotypy nebo předsudky ke konkrétnímu dítěti, což je vysoce nežádoucí a v rozporu se celým protipředsudkovým přístupem. To je velmi nebezpečný aspekt při práci s panenkou. To by, jak uvádí učitelka 6, mohlo narušit klima ve třídě. Učitelka 6 k tomu řekla: „Pokud nebude učitel pracovat správně dle metodiky, může zapříčinit narušení klimatu ve třídě a vytvoření stereotypů a předsudků u dětí“. Jiná rizika učitelé ve vztahu ke třídě při používání metody neshledávají, nicméně pokud by se naplnily tyto zmíněné, byl by to velmi závažný problém.

Rizika pro okolí/rodinu dítěte

Tato podkapitola se věnuje výzkumné otázce 8 a zaměřuje se na rizika, která může mít metoda pro okolí nebo rodinu dítěte. Z rozhovorů nevyplývalo, že by učitelky spatřovaly nějaké rizika, která by ovlivnila okolí dítěte nebo rodiny dětí. Pro tuto podkategorii nebyly nalezeny žádné shody.

8.3 Překážky pro implementaci metody

Tato kapitola popisuje možné překážky, které spatřují učitelé využívající metodu Persona Dolls, při implementaci metody a tím se zabývá výzkumným cílem 3. Odpovídá na výzkumné otázky 9, 10 a 11. Tyto překážky se při práci mohou, ale nemusí objevit. Tato kategorie má za cíl spíše upozornit, na co si může dát učitel pozor, při aplikování metody v jeho třídě. Překážky jsou členěny do tří kategorií, a to strukturální, organizační a procesuální překážky. Z rozhovorů vyplynulo, že ke každé kategorii bylo nalezeno sedm možných překážek z výpovědí učitelek. Výsledek výpovědí nám znázorňuje následující vztahová mapa:



Obrázek 3: Vztahová mapa – Překážky pro implementaci metody

Strukturální překážky

Podkapitola odpovídá na výzkumnou otázku 9 a zkoumá strukturální překážky, které mohou nastat při implementaci metody. Strukturální překážky jsou vnější vlivy, které nelze moc dobře ovlivnit. Musí se s nimi tedy učitel potýkat a hledat řešení, jak s nimi pracovat. Nejvíce bylo učitelkami zmiňováno, že strukturální překážkou může být proměna témat v reakci na aktuální dění ve společnosti. Učitelka 1 podotýká: „Ale můžu říct, že spatřuji v tomto roce, že ty děti, jak byly v těch různých lockdownech a karanténách, že se střídalo, kdy přijdou do školy, kdy nepřijdou. Tak ony jsou letos ohromně nevyhraní, a i ti předškoláci si chtějí pořád hrát a vlastně i když je panenka baví, tak kdyby si mohly přitom hrát a nemusely přitom sedět v kroužku, tak by to bylo pro ně úplně úžasný. Takže musí pro ně člověk vymýšlet další aktivizační podněty, ale možná kdybych přišla s Luciou, že si s ní budou hrát dneska s legem, tak budou nadšení. Protože mám ten pocit, že oni nechtějí sedět v tom kroužku a povídat si, oni si chtějí prostře hrát. To je můj pocit letos, že mi to probíhá jinak než

předchozí roky“. Učitelé by tedy měli reagovat na proměňující se dění ve společnosti a podle toho používat metodu. V momentální situaci je velkým tématem ve společnosti válka na Ukrajině a s tím přicházející nové ukrajinské děti do mateřských škol. To se blízce dotýká i dětí v mateřských školách, a proto i na to budou nejspíš učitelé při využívání metody muset reagovat.

Další strukturální překážkou, jak už je několikrát zmíněno, může být nesouhlas rodiny dítěte. S tím také souvisí, jak uvádí učitelka 9, že „velmi záleží na skladbě třídy, z jakých rodin přicházejí“. Může se stát, že v nějaké mateřské škole nebudou rodiny podporovat metodu, které vede děti proti předsudkům a diskriminaci, pokud jejich životní přesvědčení je jiné. Učitelka 1 popsala tuto zkušenost: „Maminka se zlobila, že si nepřejí, aby jejich dítě bylo touto metodou vzděláváno, protože oni jsou rasisti a že nechtějí, aby jejich dítě bylo přiváděno na jinou cestu“.

Dvě učitelky taky podotkly, že je pro ně překážkou v používání metody nedostatek času na práci v průběhu roku. Například z již zmíněné koronavirové krize, kdy byly zavřené mateřské školy. Nebo učitelka 7 uvádí, že „teď často v práci řešíme provozní věci, často děti spojujeme, máme různé akce, a tak se Persona Dolls nevěnuji“.

Jednotlivě pak učitelky zmiňovaly nesouhlas kolegyně ve třídě, nedostatečné popsání cílů 3 a 4 v metodice nebo osobní animozity pedagoga. Učitelka 4 upozorňuje: „Pokud má pedagog osobní animozity vůči například cizojazyčným osobám, k dětem ze sociálně slabých rodin, k dětem rodičům stejného pohlaví apod. není na místo, aby s metodou, dle mého názoru, pracoval“. Tato výpověď souvisí s již zmiňovaným důležitým aspektem pro práci s metodou, a tím je sebepoznání učitele. Ten by se měl v této souvislosti seberozvíjet a zjišťovat své postoje, se kterými by měl pak vědomě pracovat.

Organizační překážky

Podkapitola se zaměřuje na výzkumnou otázku 10 a zkoumá organizační překážky, které mohou nastat při implementaci metody. Na organizační překážky se učitel může většinou připravit předem. Učitelky takových překážek při rozhovoru zmiňovaly několik. Šest z nich se shodlo na tom, že důležitá je dobrá příprava a správný počet dětí. Co se týče přípravy doporučují učitelky si příběh panenky pořádně připravit a promyslet. Učitelka 2 například

říká: „Vždy se připravuji, vycházím z posledního setkání, přemýšlím, čím bych děti nejvíce oslovila“. Učitelka 6 doporučuje: „Příprava je vždy nutná. Projíždím si i zápisky z minulého setkání, například když děti chtěly vědět, co má panenka za značku v mateřské škole a musela jsem rychle odpovědět a odpověď si poznamenat“. Dále všechny ze zmíněných uvádějí, že si vždy dobře připraví před setkáním příběh panenky a otázky, které budou chtít s dětmi probrat.

U počtu dětí se shodují, že velký počet dětí není úplně adekvátní pro práci s panenkou. Učitelka 10 k tomu dodává: „Určitě je lepší mít na setkání méně dětí, abych mohla dát prostor všem, ale i s více dětmi se dá pracovat“. Učitelka 8 zmiňuje: „Ano, počet dětí je znát, ale já od začátku pracuji s panenkou vždy se všemi dětmi, které jsou ten den ve školce, takže jich bývá třeba průměrně 15, což je dost. Ale protože naše děti jsou vedeny k naslouchání a při setkání s panenkou se jim to daří ještě o něco lépe, protože vědí, že panenka potřebuje klid a ticho. Ale jednou jsem měla 23 dětí, a to bylo už opravdu moc, přesto ale nemůžu říci, že by se to nepovedlo“. Učitelka 7 doporučuje: „Vybrat menší skupinu dětí. V menším kolektivu se lépe s panenkou pracuje. Děti mají větší prostor pro sdílení“.

Další organizační překážkou, kterou zmiňují čtyři učitelky, je únava dětí, z důvodu špatného načasování setkání. Děti pak mohou být roztěkané nebo nemají na setkání zrovna náladu. Učitelka 10 se dělí o svou zkušenost: „S panenkou vždy pracuji ráno při komunikačním kruhu, aby měly děti dostatek energie“. Učitelka 4 má tuto špatnou zkušenost: „Celou lekci může naprosto zdiskreditovat nálada dětí, nesoustředěnost dětí, návštěva v příliš ranních hodinách nebo až v pozdějších odpoledních hodinách“. Negativní zkušenost kvůli špatnému načasování má i učitelka 3, ta popisuje: „Jednou se mi to velmi nepovedlo, dle mého jsem si nevybrala správný čas a děti se nemohly soustředit a byly roztěkané. Bylo to období Mikuláše“.

Další překážky jsou spíše dílčí překážky jednotlivých zkušeností učitelek. Jedna upozorňuje na to, že by měla být panenka dobře připravená na setkání. „Určitě by nebylo dobré, kdyby se pokazilo něco s panenkou. Například spadlá paruka nebo kdyby upadlo oko. Potom by se děti už nesoustředily“ uvedla učitelka 10. Učitelka 4 zmiňuje správnou délku návštěvy panenky: „Většinou jsem nebyla spokojená s délkou návštěvy. Sice se naplnilo hodně témat, ale nemělo to správný efekt. Často jsem se u jedné otázky zdržela několik minut a setkání

ztratilo spád“. Jedna z učitelek uvedla, že je pro ni velmi těžké si den zorganizovat tak, aby si našla čas na setkání s panenkou.

Poslední organizační překážkou mohou být souhlasy rodičů. Učitelka 1 popsala situaci, která se u ní ve třídě naskytla: „Jednou se mi stalo, nechtíc, když jsem ještě dávala podepisovat souhlasy rodičům, že jsem od jedné rodiny neměla souhlas. Ale brala jsem to tak, že mi ho zapomněli odevzdat, že určitě s tím počítají. Maminka se pak zlobila, že tam její dítě bylo a že si to nepřáli“. Pokud učitel dává souhlasy, měl by se ujistit, jestli je má všechny sesbírané a pokud nemá, jaký je za tím důvod. Většinou těmto organizačním překážkám se lze vyvarovat, když se na ty situace učitel dobře připraví.

Procesuální překážky

Tato podkapitola se zabývá výzkumnou otázkou 11 a zkoumá procesuální překážky, které mohou nastat při implementaci metody. Procesuální překážky jsou ty, které mohou nastat v průběhu setkání a mohou ztěžovat průběh tohoto setkání. Sedm respondentek v rozhovoru uvedlo, že se jim někdy stalo, že nějaké dítě nechtělo spolupracovat. Většinou to ale nepovažují za problém. Učitelka 1 řekla: „Měla jsem tam děti, které nechtěly zpočátku komunikovat, že vlastně seděly a třeba jenom přikyvovaly a já jsem věděla, že vnímají to, co tam probíhá, tak jsem jim dala prostor a čas“. Zkušenost učitelky 3 je: „Jedno dítě ji nechtělo držet, komunikovat, prostě nic. Tak jsem předala panenku v kruhu dál, když nechtěl odpovídat, neodpovídal, pouze poslouchal. Další setkání už komunikoval a taky mu už panenka šeptala sama do ucha“. „Pokud nějaké dítě nechce, nenutím ho. Moc se to nestává“ zmínila učitelka 7. „Občas se stane, že nechce nic říci, nebo se nechce s ní pozdravit, ale to nevadí, prostě ho přejdeme a nijak to nekomentuji. A příště třeba už spolupracovat bude. Pokud nijak neruší, tak to nevadí“ řekla učitelka 8. Obdobné situace zažívají i ostatní učitelky a všechny je řeší dost podobně, jako zde zmíněné.

Čtyři respondentky upozorňují, že důležité je děti v průběhu setkání dobře motivovat na dané téma, aby je to bavilo a chtěly spolupracovat. Je důležité, aby učitel dbal na věrohodnosti panenky. „Nejtěžší je asi myslet na to, aby to bylo věrohodné, aby komunikace s panenkou byla přirozené a věrohodná“ řekla učitelka 8. Dětem ale netvrdíme, že panenka je živá, jak učitelka 8 zmiňuje: „Někdy se stane, že děti řeší, že je to jen panenka, ale to stačí říct, že ano, je to panenka, ale my si spolu hrajeme takovou hru a oni to potom v pohodě hrají dál“.

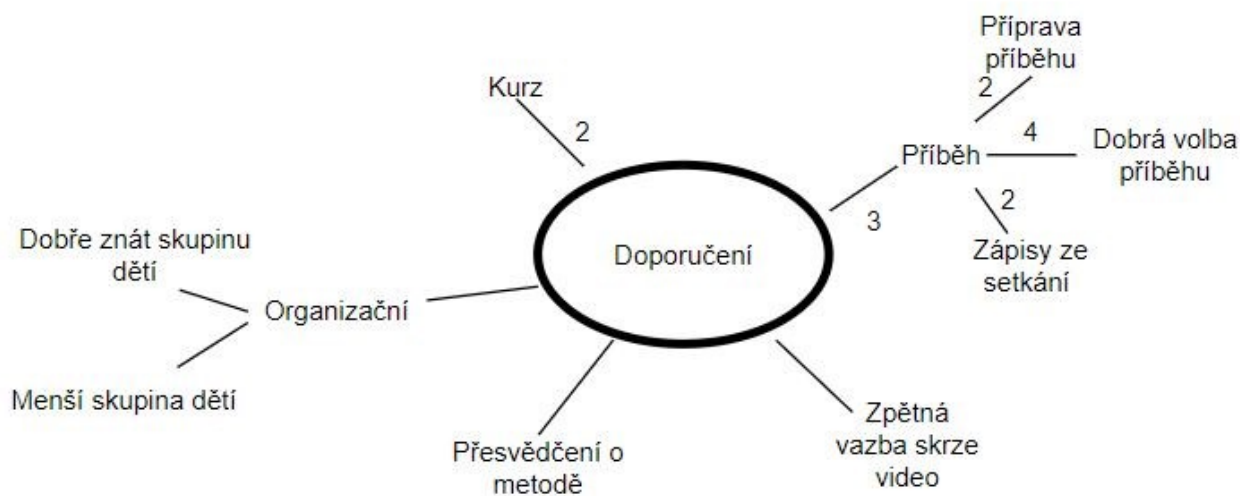
K důvěryhodnosti panenky je důležité mít dobře promyšlený příběh panenky a myslet na správné zacházení s panenkou podle metodiky.

Pro některé učitelky je těžké v průběhu setkání mít trpělivost na vyslechnutí všech dětí. Učitelka 1 uvádí svou zkušenost: „Někdy je těžké být trpělivá a dovyslechnout nějaké konkrétní dítě, které na sebe hodně vztahuje pozornost a vyžaduje hodně pozornosti. Tak je těžké být sama v tom klidu“. „Někdy je těžké dát všem těm dětem úplně stejný prostor k vyjádření“ podotkla učitelka 10. Někdy se stane, že „děti pokládaly otázky, které nebyly k tématu“ svěřila se učitelka 9. To může taky rozhodit učitelku v průběhu setkání, a proto by na to měla být připravená.

Další překážkou může být, když má učitelka připravené téma a strukturu setkání dopředu a do toho vstupují zájmy a aktuální rozpoložení dětí. „Občas samozřejmě řešíme situace, z toho důvodu, co přinesou děti, nebo jaká je zrovna situace reálná, adekvátní“. V poslední řadě mohou učitelky téměř vždy počítat s vnějšími faktory, které mohou setkání narušit. Například zkušenost učitelky 1 je: „Taky samozřejmě, když se objeví jakýkoliv rušivý element, který se objeví. Když třeba zazvoní telefon a není tam nikdo, kdo by ho vzal, tak to jsou takové ty vnější vlivy, které dopředu samozřejmě člověk nemůže odhadnout“. S těmito překážkami se učitelky setkávají i v běžných denních situacích při řízeném programu s dětmi. Nepovažují je tedy za velmi závažné překážky, pouze jakési doporučení, na co se může učitel při práci s panenkou připravit.

8.4 Doporučení

Poslední podkapitola se věnuje výzkumnému cíli 4 a rozkrývá doporučení, která vyplývají z předchozích podkapitol a z daných rozhovorů. Některá doporučení uvedly respondentky přímo v rozhovoru a některá byla vyhodnocena po analýze dat z těchto rozhovorů. Doporučení, která vznikla jsou znázorněna v následující vztahové mapě:



Obrázek 4: Vztahová mapa – Doporučení

Vztahová mapa pomáhá jasněji a přehledněji znázorňovat výsledky tohoto zkoumání. Nejvíce doporučení směřuje k příběhu, který panence učitel vytváří. Ať už na správnou volbu příběhu, dobrou propracovanost a znalost příběhu nebo postupné doplňování příběhu. Skrze příběh plníme cíle, které jsou podrobněji popsány v kapitole 3.2. Je tedy dle respondentek velmi důležité, aby předem proběhla **řádná příprava příběhu**, který je dostatečně propracovaný. Učitelka 10 uvádí, že jako prevenci proti nepovedenému setkání „se snaží předcházet právě dobrou přípravou a „tahákem“ s připravenými otázkami. Učitelka 9 doporučuje „tvořit dál příběh panenky s pomocí dětí“.

Většina učitele uvádí, že klíčové je **zvolit si příběh, který danému učiteli sedí**. Učitelka 8 popisuje: „Myslím, že je důležité mít svou panenku rád, nezvolit si příliš obtížný aspekt, s nímž má nějakou zkušenost, aby se člověk cítil při práci s ní dobře“. Tyto slova se také potvrzují u výpovědí jednotlivých učitelek, kde popisují, jaký aspekt si vybraly a proč si ho vybraly v kapitole 5.1. Většinou je to na základě nějaké své zkušenosti nebo blízkosti daného příběhu. Doporučení zaznělo i na **zápisy ze setkání**, kdy se učitelkám osvědčilo, psát si, co s dětmi dělaly a jak se příběh vyvíjel. Někdy se děti zeptají, jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, na něco nečekaného a učitel je nucen hned zareagovat. Může se stát, že by odpověď mohl časem zapomenout, a tak je lepší postupně doplňovat příběh panenky na k tomu určené místo. Učitelka 6 popisuje: „Projíždím si i zápisky z minulého setkání, například když děti chtěly vědět, co má panenka za značku v mateřské škole a musela jsem rychle odpovědět“.

a odpověď si následně poznamenat“. „Vždy se připravuji, vycházím z posledního setkání, přemýšlím, čím bych děti nejvíce oslovila“ zmiňuje učitelka 2. Ta rovněž uvádí, že je důležité: „Volit správná témata. Nevytvářet složité a košaté děje. Formulovat jasně a srozumitelně“.

Učitelka 7 doporučuje: „Pro mě bylo přínosem **natáčení videí**, kde jsem měla možnost zpětně zhodnotit práci. Vidět, co dělat jinak, co přineslo ohlas a jaká témata vybírat na příští setkání.“ Stejnou zkušenost uvádí i učitelka 1: „Když jsem zakončila kurz, tak jsem si ty setkávání nahrávala dál pro sebe, abych měla pro sebe zpětnou vazbu. Ta videa mi ze začátku pomáhala k sebereflexi“.

Učitelka 7 považuje za důležité: „**Být přesvědčená o tom, že s metodou chci pracovat**“. Pokud toto přesvědčení člověk má, je pro něho práce s panenkou mnohem příjemnější, a i na děti působí přirozeněji. Pokud přesvědčení chybí, většinou se stává, že s metodou postupně přestane pracovat úplně.

Obecná doporučení byla směřována směrem k organizaci. Nejčastěji učitelky zmiňovaly **menší počet dětí**, než je v běžné třídě české mateřské školy a **dobře znát skupinu dětí**, se kterou panenku navštěvuje. Učitelka 7 doporučuje: „Vybrat menší skupinu dětí. V menším kolektivu se lépe s panenkou pracuje. Děti mají větší prostor pro sdílení“.

Učitelka 10 uvedla **několik obecných doporučení**: „Určitě si musí dát pozor na to, aby panenka působila sebevědomě a nevyvolávala lítost. Dále pak, aby děti nemoralizovala. Má to být jejich kamarádka, nikoliv někdo, kdo přišel vychovávat. Jak už jsem řekla, je dobré si dát pozor na to, aby témata byla příjemná všem dětem ve skupině. Dále je třeba si dát pozor na dobrou manipulaci s panenkou a na to, hezky děti na aktivitu namotivovat“. Učitelka 4 doporučuje: „Osvojit si metodu tak, aby byl pedagog přirozený. A ideálně se všeobecně chovat v souladu s metodou. ...Práce s metodou Persona Dolls je v první řadě o práci sama na sobě a o tom nemít předsudky, které v nás vyvolává společnost nebo my sami“ dodává. Nejdůležitější samozřejmě je, jak zmiňují dvě učitelky, **projít kurzem Persona Dolls**. „Když pedagogové projdou kurzem, zjistí, na co si mají dát pozor a zjistí i doporučení“ shrnula učitelka 1. Z doporučení vyplývá, že důležitá je řádná organizační i celková příprava na setkání a práci s panenkou. Tato kapitola shrnuje některé poznatky z rozhovorů s učitelkami a poznatky, která vyplynuly ze zpracovaných výpovědí.

9 Výsledky výzkumu a vyhodnocení výzkumných otázek

Kapitola pojednává o výsledcích empirické části a popisuje, zda byly naplněny všechny hlavní výzkumné cíle a zda bylo odpovězeno na výzkumné otázky. Výzkumné cíle byly celkem čtyři a na ně bylo navázáno 11 výzkumných otázek. Při shrnutí výsledků výzkumu je postupováno chronologicky, podle toho, jak byly výzkumné cíle popsány v kapitole 6. Výzkum sledoval stanovené cíle, pro které byla využita výzkumná metoda rozhovorů s deseti respondentkami. Následně byly rozhovory zpracovány pomocí otevřeného kódování a výsledky analýzy jsou popsány v kapitole 8.

První výzkumný cíl „Zjistit, jaké přínosy implementace metody Persona Dolls identifikují učitelé mateřských škol“ se podařilo naplnit. Z výzkumného šetření vyplývá, že respondenty uvádí celkem 30 přínosů, které spatřují v implementaci metody do jejich třídy v mateřské škole. Na 25 přínosech se vždy shoduje minimálně dvě až deset respondentek. Pouze u pěti přínosů jsou to samostatné zkušenosti jednotlivých respondentek. Lze tedy říct, že většinou se respondenty na shodovaly v tom, co považují jako přínos metody. Tento cíl byl rozčleněn čtyřmi výzkumnými otázkami.

Výzkumná otázka 1 zněla „Jaký je přínos implementace metody Persona Dolls pro dítě?“. Tuto otázku považují za nejdůležitější, jelikož dítě je ten hlavní důvod, proč tato metoda vznikla a proč ji učitelé využívají. Cíl metody je pomoci především dětem. Proto byla tato kategorie nejobsáhlejší. Celkem bylo popsáno 11 přínosů pro dítě. Nejčastěji bylo zmíněno, že metoda u dítěte rozvíjí komunikační schopnosti, podporuje dítě v samostatném úsudku, reflektování pocitů a respektování druhých lidí. Všechny respondenty uvedly, že panenka má pozitivní vliv na dítě.

Výzkumná otázka 2 si kladla otázku „Jaký je přínos implementace metody Persona Dolls pro učitele?“. Tato kategorie byla po výzkumné otázce 1 nejvíce obsáhlá. Celkem bylo popsáno 9 přínosů, které metoda může mít pro učitele, který s metodou pracuje. Nejčastěji bylo uvedeno, že metoda učitelům přináší poznání vědomé práce s předsudky, profesní růst, zlepšení komunikačních dovedností (používání popisného jazyka atd) a pozitivní reakce okolí.

Výzkumná otázka 3 „Jaký je přínos implementace metody Persona Dolls pro třídu?“ zaznamenala 5 hlavních přínosů, které může metoda kolektivu nabídnout. Sedm respondentek se shodlo, že výhodou je možnost řešení aktuálních situací v kolektivu. Dalšími přínosy je společně strávený čas, společné téma třídy, jednodušší zpracovávání citlivějších témat v kolektivu a že sjednocuje kolektiv. Jedna respondentka uvedla, že má zkušenost s tím, že skupina dětí dokáže lépe přijímat někoho nového k sobě do kolektivu.

Výzkumná otázka 4 „Jaký je přínos implementace metody Persona Dolls pro širší okolí dítěte/rodinu dítěte?“ uvádí 5 přínosů, které respondentky spatřují. Sedm z nich se shodlo na tom, že metoda má přesah i mimo mateřskou školu. Považují metodu za prevenci patologického chování dítěte a popisují zkušenost, že děti jsou více zvyklé na rozmanitost lidí ve společnosti. Respondentky také uvedly, že rodiče dětí si všimají lepšího vycházení dětí mezi sebou od implementace metody v jejich třídě a někteří rodiče si dokonce přejí, aby jejich dítě navštěvovalo třídu, kde se metoda využívá.

Výše popsané přínosy metody by mohly pomoci učitelům, kteří se rozhodují, zdali s metodou začnou pracovat ve své mateřské škole. Z výzkumného šetření vyplývá, že přínosů může nabídnout metoda opravdu mnoho, ať už pro dítě, učitele, třídu nebo širší okolí.

Druhý cíle výzkumu „Zjistit, jaká rizika spatřují při implementaci metody Persona Dolls učitelé mateřských škol“ se rovněž podařil splnit a rizika byla zjištěna. Celkem vyšlo z analýzy dat 12 možných rizik, na které by si měl dát učitel při implementaci metody pozor. Tato kategorie není tedy příliš obsáhlá, ale považuji zmíněná rizika za velmi důležitá. Tento výzkumný cíl byl rovněž členěn čtyřmi výzkumnými otázkami.

Výzkumná otázka 5 ve znění „Jaká rizika spatřují učitelé při implementaci metody Persona Dolls pro dítě?“ uvádí pouze tři možná rizika. Čtyři respondentky se shodly, že rizikem pro dítě může být necitlivé zacházení se situací konkrétního dítěte od učitele. Dalším rizikem může být vytvoření stereotypů a předsudků u dítěte, ačkoliv cíl metody je přesně opačný. Třetí riziko nebylo přesně specifikováno, respondentka pouze uvedla, že riziko pro dítě mít metoda může.

Výzkumná otázka 6 „Jaký rizika spatřují učitelé při implementaci metody Persona Dolls pro učitele?“ obsahuje nejobsáhlejší skupinu rizik, celkem 6 možných. Respondentky se shodují na riziku, že rodiny dětí nedají k metodě souhlas, že kolegyně nebudou s metodou sympatizovat nebo že dítě nebude chtít s panenkou pracovat. Dále některé upozorňují na to, že velkým rizikem může být, pokud učitel sám nemá některá témata zpracovaná a mohl by tak více uškodit sobě i dětem.

Výzkumná otázka 7 „Jaká rizika spatřují učitelé při implementaci metody Persona Dolls pro třídu?“ uvádí pouze 3 možná rizika. Jedno riziko je už výše zmiňované, pokud učitel nemá sám zpracovaná daná témata a druhé, že tím může naopak v kolektivu vytvořit předsudky a stereotypy. To pak může vést k narušení klimatu ve třídě a tím je poslední riziko, které bylo od respondentek uvedeno.

Výzkumná otázka 8 „Jaká rizika spatřují učitelé při implementaci metody Persona Dolls pro širší okolí/rodinu dítěte?“ byla jediná skupina, u které respondentky neshledaly žádná rizika, které by tuto skupinu ovlivnila.

Třetí cíl výzkumu „Zjistit, co vyhodnocují učitelé mateřské školy jako překážky při implementaci metody Persona Dolls“ se podařil naplnit. Celkem bylo shledáno 21 možných překážek pro implementaci metody do třídy mateřské školy. Tento výzkumný cíl byl členěn na tři výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 9 „Jaké strukturální překážky vyhodnocují učitelé pro implementaci metody?“ obsahuje 7 možných překážek, které spatřují jednotlivé respondentky. Ty se nejvíce shodly na překážce z důvodu proměny témat v reakci na aktuální dění ve společnosti. Dále pokud jsou rodiny dětí proti metodě nebo překážkou může být nedostatek času na práci během školního roku.

Výzkumná otázka 10 „Jaké organizační překážky vyhodnocují učitelé pro implementaci metody?“ popisuje rovněž 7 možných překážek. Šest respondentek se shodlo na tom, že důležitá je dobrá příprava na setkání s dětmi, pokud ta chybí, může to být velká organizační překážka pro dobrý průběh setkání. Stejně tak důležité považuje šest respondentek mít správný počet dětí, jelikož velký počet dětí není ideální na setkání s panenkou. Dále uvádějí

dát si pozor na příliš dlouhou délku návštěvy, únavu dětí z důvodu špatného načasování setkání.

Výzkumná otázka 11 „Jaké procesuální překážky vyhodnocují učitelé pro implementaci metody?“ uvádí 7 možných překážek. Sedm respondentek se shodlo na tom, že se stává, že v průběhu nějaké dítě nechce spolupracovat. Nepovažují to však za problém, pouze fakt, na který se lze dopředu připravit. Upozorňují taky, že je důležité v průběhu děti dobře motivovat na dané téma, jinak ztrácejí zájem a pozornost. Považují, že může být obtížné vyslechnout si všechny děti a dát všem dostatečný prostor pro vyjádření. I z tohoto důvodu je lepší pracovat s menším počtem dětí, jak je zmíněno v organizačních překážkách. V neposlední řadě zmiňují například vnější rušivé elementy, které nemůže učitel dopředu ovlivnit a kterými by se neměl nechat rozhodit.

Čtvrtý výzkumný cíl „Zpracovat doporučení pro práci s metodou Persona Dolls vyplývající z výsledků šetření“ popisuje 8 doporučení, které vyplývají z výpovědí respondentek a z analyzování rozhovorů. Jsou jimi:

- Absolvovat kurz Persona Dolls
- Být přesvědčen o práci s metodou
- Dobře znát skupinu dětí se kterou pracuji
- Menší počet dětí při setkání s panenkou
- Dobře připravený příběh
- Správná volba příběhu
- Zapisovat si poznámky ze setkání – doplňovat příběh
- Provádět zpětnou vazbu skrze natočená videa.

Tato doporučení mohou být nápomocná začínajícím učitelkám s metodou Persona Dolls. Dle názoru autorky je užitečné znát i výše zmiňovaná rizika a překážky, se kterými se učitel při práci s metodou může setkat. Díky zkušenostem praktikujících učitelek se mohou začínající učitelé některým rizikům a překážkám při své praxi vyvarovat a dát si na ně pozor.

Diskuse

Téma práce si autorka vybrala z toho důvodu, že doposud nenašla akademickou práci zaměřenou na zkušenosti učitelek mateřských škol s metodou Persona Dolls. Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy vyšly čtyři diplomové práce, které se zaměřují na metodu Persona Dolls v primárním vzdělávání. Na Západočeské univerzitě v Plzni vyšla bakalářská práce se zaměřením na mateřské školy, která se soustřeďuje na to, jak metoda rozvíjí klíčové kompetence u dětí v předškolním věku. Další práce o metodě vyšla na Masarykově univerzitě na Katedře sociální pedagogiky, která se zabývá srovnáním metody ve využití u dětí mladšího školního věku s dětmi předškolního věku, ale výzkum je zaměřený na využití v základní škole. Autorku více zajímal pohled učitelek mateřských škol, které tuto metodu využívají nebo využívaly ve své praxi a chtěla se dozvědět, jak metodu hodnotí ze svých zkušeností.

Ačkoliv si zvolila za cíl mít alespoň 10 respondentů a tento cíl se podařilo naplnit, je trochu zklamáná, že se nepodařilo sehnat respondentů více. Příkládá to několika důvodům. Jedním z nich je období, kdy žádost o rozhovor byla poslána, a to v době vypuknutí válečného konfliktu na Ukrajině. Do některých mateřských škol začaly přicházet ukrajinské děti, a tak se pozornost učitelek obrátila především na řešení aktuální situace a jejich časové možnosti byly omezenější. V takové situaci není prioritou pro nikoho dávat rozhovory na výzkum a není na to nejspíš ani nálada. Navíc je i možné, že využívání metody se s novou situací bude muset omezit nebo na chvíli přerušit. Dalším důvodem může být, že část účastnic metodu již nevyužívá, ale je otázka, jaké procento takových absolventek je. Důvody mohou být různé a z některých odpovědí se autorce dostalo, že důvodem je například momentální mateřská dovolená, vedoucí funkce v mateřské škole nebo například odejití z pedagogického oboru. Jedním z důvodů může být také to, že učitel se na kurz dostal z iniciativy nadřízeného pracovníka a sám o metodu zájem nemá nebo mu dokonce metoda nesedí. Jak je uvedeno v doporučeních, která z výzkumu plynou, je velmi důležité, aby byl učitel o metodě sám přesvědčen. Pokud toto přesvědčení chybí, je pravděpodobné, že metodu využívat nebude. Sama autorka se na kurzu setkala s několika učitelkami, které kurz absolvovaly na přání jejich ředitelky a kurz byl pro ně tedy povinností, kterou si musí splnit. Jestli metodu budou pak ve své praxi využívat je otázka, ale snad ano. Z tohoto důvodu by autorce přišlo

efektivní, kdyby účastníci kurzu byli vybíráni například na základě motivačního dopisu a tím by se eliminovalo, že by se na kurz nedostali zájemci, kteří se o problematiku skutečně zajímají. Jelikož i sama autorka se například dostala na kurz jako náhradnice kvůli plné kapacitě z důvodů velkého zájmu o kurz.

Zajímavé k dalšímu zkoumání by bylo zjistit, kolik absolventů kurzu metodu využívá a kolik metodu přestalo využívat a proč. V roce 2019 již podobná analýza vznikla v Evaluaci potřeb pedagogů pracujících s Persona Dolls, kterou prováděl Člověk v tísní, o. p. s., vzdělávací program Variant dohromady s Institutem Situačního přístupu – Fachstelle Kinderwelten. Evaluace se zaměřovala na zjišťování obecných informací o práci s panenkou v praxi, otázkám týkajících se obsahu a formy práce s Persona Dolls a zjišťování zájmu o obsah a formu dalšího vzdělávání. Návratnost pro Českou republiku byla 29 % a několik respondentů uvedlo, že s metodou už vůbec nepracuje. Proto si autorka myslí, že by bylo zajímavé pokusit se zpracovat data, kolik absolventů s metodou již nepracuje a z jakého důvodu tomu tak je.

Co se týče výsledků výzkumu, které může autorka posoudit skrze její dosavadní zkušenost s metodou, jelikož kurz letos absolvovala, jsou pro ni některé nově vzniklé souvislosti novinkou. Pochopitelně měla od výsledků určitá očekávání, která se i mnohdy naplnily, ale zkompletování výpovědí do určitých čtyř kategorií jí pomůžou v nastávající praxi s panenkou. Některé poznatky jsou popsány i v metodice metody nebo se je dozvídají účastnice na kurzu. Ovšem výše popsané poznatky, které plynou z výzkumného šetření popisují konkrétní zkušenosti daných učitelek a ukazují, v čem se většina z nich shoduje a jaké další zkušenosti z aplikace metody do své třídy mají. Autorka doufá, že i pro některé učitelky mateřských škol, které metodu využívají budou nově vzniklé poznatky užitečné a pomohou jim pro lepší implementaci metody v jejich třídě.

Závěr

Diplomová práce *Zkušenosti učitelek v českých mateřských školách s metodou Persona Dolls* si kladla za cíl zpracovat teoretická východiska pro práci s metodou Persona Dolls a zmapovat zkušenosti učitelek v mateřských školách, které využívají nebo využívaly metodu ve své pedagogické praxi.

Teoretická část práce se věnovala v první řadě historicko-sociálnímu kontextu rozmanitosti v České republice, kde se zaměřovala na některé dílčí události 20. století, které zapříčinily unifikaci české společnosti. Tato kapitola se snažila z historického hlediska objasnit, proč se v naší společnosti stále početně setkáváme s předsudky a diskriminací některých skupin obyvatel, což vede například k úspěchu určitých extremistických stran ve volbách. V této kapitule vyplynulo, že navzdory tomu, že český národ žil mnoho let v multikulturní společnosti je mnohdy uzavřený až skeptický k jiným národům. Za vinu tomu může být několik historických křivd a dlouhá léta prožitá v totalitním režimu, který potlačoval jakoukoliv odlišnost a důrazně se zasazoval o unifikaci společnosti. Vyplyvá z toho, že v českém školství je více než kde jinde potřeba zařazovat protipředsudkovou výchovu. Na to navazuje kapitola o protipředsudkové výchově, která popisuje její základní principy a vznik výchovy. Z protipředsudkové výchovy vychází mimo jiné i metoda Persona Dolls. Protipředsudková výchova považuje za důležité pracovat s identitou každého člověka, a to považuje za klíč k práci s předsudky a stereotypy. Proto kapitola dvě pokračuje zkoumáním identity a vysvětluje, jaký je rozdíl mezi stereotypy a předsudky. Zmiňuje, jakou funkci mají v životě lidí. Poslední kapitola teoretické části se soustředí na metodu Persona Dolls. Představuje metodu a uvádí základní principy metody. Věnuje se vzniku metody ve světě a příchodu do České republiky. Uvádí taky nejdůležitější princip metody, a tou jsou cíle, které si metoda klade a které vycházejí právě z protipředsudkové výchovy.

Cílem empirické části bylo zmapovat zkušenosti učitelek v českých mateřských školách s metodou Persona Dolls. Metoda je již řadu let implementovaná v mateřských školách v České republice, a proto bylo cílem zjistit, jak učitelky hodnotí své zkušenosti s metodou. Pomocí rozhovorů s deseti absolventkami metody bylo zjišťováno, jaké učitelky spatřují přínosy, rizika, překážky a doporučení v práci s touto metodou ve své pedagogické praxi. Práce si kladla čtyři hlavní výzkumné cíle, na které bylo navázáno 11 výzkumných otázek.

Při zjišťování přínosů a rizik se výzkumné otázky zaměřovaly vždy na 4 skupiny, a to na dítě, učitele, třídu a širší okolí dítěte/rodinu dítěte. U překážek se výzkumné otázky opíraly o strukturální, organizační a procesuální pohled na danou problematiku. Čtvrtý výzkumný cíl se snažil popsat, jaká z těchto zjištění plynou doporučení. Všechny cíle se při výzkumném šetření podařilo naplnit.

Podle očekávání byla zjištěna řada přínosů pro dítě, které metoda Persona Dolls nabízí. Kategorie přínosů pro dítě a přínosů pro učitele byla nejvíc obsáhlá skupina výpovědí, které byly analyzovány z rozhovorů s respondentkami. Spoustu přínosů spatřují respondentky, že má metoda i pro třídu a širší okolí dítěte/rodinu dítěte. Výsledky tohoto výzkumného cíle mohou posloužit učitelkám, které váhají, jestli si mají kurz udělat. Mohou sloužit také k motivaci učitelek, které mají hotový kurz, ale s metodou již nepracují, ať už z jakýchkoliv důvodů. Z rozhovorů vyplynulo i několik rizik, se kterými se můžou různé skupiny setkat při implementaci metody a na které by se měl učitel, který využívá metodu, připravit. Rizik vyvstalo z rozhovorů méně, než bylo očekávání autorky. Nejvíce rizik vyplynulo pro učitele, což lze považovat za nejméně závažné, a to z toho důvodu, že učitel s metodou přichází, a proto je nejlépe připravený jakýmkoliv rizikům čelit. Výsledky tohoto výzkumného cíle mohou sloužit jako upozornění, na co si mají učitelé dávat při implementaci pozor a čemu se mají nejlépe úplně vyvarovat.

Velmi podnětnou kapitolou je vyhodnocení třetího výzkumného cíle, a to překážek při implementaci metody. Výzkumné otázky rozebírají překážky na tři kategorie – strukturální, organizační a procesuální překážky. Učitelky, které mají s metodou několikaleté zkušenosti poskytují vhled do možných překážek, která se mohou týkat špatné organizace, nebo nečekaných strukturálních či procesuálních překážek. Výsledky těchto zjištění mohou sloužit učiteli k tomu, aby zjistil, čemu se může dopředu vyhnout nebo na co se může připravit bez toho, aniž by si tím musel sám projít.

Závěr výzkumného šetření zpracovává některá doporučení, která považují učitelky za nejdůležitější pro správnou aplikaci metody Persona Dolls do pedagogické praxe v mateřské škole. Doporučení shrnují některá zjištění z předchozích výzkumných cílů. Pro správný kontext a ucelený pohled je ale potřeba prostudovat si i výsledky těchto cílů.

Autorka věří, že výsledky výzkumu poslouží učitelkám k lepší a příjemnější implementaci metody do mateřských škol a že přispějí k větší motivaci s metodou pracovat. Pro ni osobně se staly zkušenosti z výzkumu obohacující pro vlastní pedagogickou praxi s metodou Persona Dolls. Výsledky z výzkumného šetření se mohou stát podkladem pro další plynulé navázání na dosažená zjištění. Výsledky by mohly využít i lektorky kurzu Persona Dolls pro účely dalšího zkoumání.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. Přeložil Eduard GEISSLER. Praha: Prostor, 2004. Obzor (Prostor). ISBN 80-7260-125-3.

BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 2005. Myšlenky (Mladá fronta). ISBN 80-204-1195-x.

Č., K. *Hovory s T. G. Masarykem III: Myšlení a život*. Brno: Akciová moravská knihtiskárna Polygrafie, 1935.

EMMERT, František. *Moderní české dějiny*. Praha: Mladá fronta, 2019. ISBN 978-80-204-5498-0.

FELCMANOVÁ, Alena. *Persona dolls: panenky s osobností: jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. Přeložil Klára JANSOVÁ. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., Vzdělávací program Varianty, 2015. ISBN 978-80-87456-62-0.

GARDNER, Paul. *Strategies and Resources for Teaching and Learning in Inclusive Classrooms*. London: David Fulton Publishers, 2002. ISBN 9781853467110.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. Dotisk 2., 2016. Praha: Step by Step Česká republika, o. s., 2011.

MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísní, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.

Multikulturalita v dějinách a v dějepise: Sborník přednášek. Praha, 2009. ISBN 978-80-7290-412-9.

- PÁNEK, Jaroslav a Oldřich TŮMA. *Dějiny českých zemí*. Vydání druhé, doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3994-9.
- PETRUCIJOVÁ, Jelena. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7368-083-1.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- RYCHLÍK, Jan. *Československo v období socialismu: 1945-1989*. V Praze: Vyšehrad, 2020. ISBN 978-80-7601-334-6.
- SPARKS-DERMAN, Louise a Julie EDWARDS OLSEN. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. USA, 2010. ISBN 978-1-928896-67-8.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- WEINEROVÁ, Renata. *Romové a stereotypy: výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2632-1.

Internetové zdroje

BROWN. Babette Brown, Persona Doll Training founder: 1931-2019. *Nursery World* [online]. London, February 19, 2019. Dostupné z: <https://www.nurseryworld.co.uk/news/article/babette-brown-persona-doll-training-founder-1931-2019>

Člověk v tísni, o. p. s., vzdělávací program Variant. *Evaluace potřeb pedagogů pracujících s Persona Dolls: Auswertung der Bedürfnisse der Persona Doll Praktiker*innen*. 2019.

GRAMELT, Katja. *Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt* [online]. Wiesbaden, 2010. ISBN 978-3-531-17133-3.

OSN. *United nations: Information Centre Prague* [online]. UNIC Praha [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/sdgs/>

Persona Dolls Training [online]. London, 2022 [cit. 2022-04-01]. Dostupné z: <https://personadoll.uk/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: Praha: MŠMT, 2021. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Sdělení č. 104/1991 Sb.: Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In: New York, 1991, ročník 1991, číslo 104. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/1991-104/zneni-20100329.htm?sil=1>

Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA). *Institut für den Situationsansatz: Kinderwelten* [online]. 2022 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten>

WHITNEY, Trisha. *Using Persona Dolls: to Help Children Develop Anti-Bias Attitudes*. Redleaf Press: *Exceptional Resources for Early Childhood Professionals*. St. Paul, Minnesota, 23-28.

Zákon 561/2004 Sb.: Školský zákon. In: . 2004, číslo 561. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/2004-561/zneni-20220201.htm?sil=1>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dopis s žádostí o účast na výzkumu o metodě Persona Dolls

Příloha 2 – Otázky pro strukturovaný rozhovor

Příloha 3 – Ukázka kódování v programu MAXQDA

Příloha 4 – Původní vztahové mapy

Příloha 5 – Ukázka tvorby konečné podoby vztahových map

Příloha 1 – Dopis s žádostí o účast na výzkumu o metodě Persona Dolls

Vážené absolventky kurzu Persona dolls,

Dovoluji si vás touto cestou oslovit a požádat vás o spoluúčast na výzkumu k diplomové práci, která se zabývá zkušeností učitelek v českých mateřských školách s metodou Persona Dolls. Jedná se o rozhovor, který by probíhal prostřednictvím osobního setkání nebo na online platformě (Zoom, MS Teams nebo Google meet) a trval by přibližně 20 minut (dle rozsahu vašich odpovědí). Cílem je zmapovat zkušenosti učitelek, které s metodou pracují a zjistit, jaké spatřují přínosy, rizika a překážky v práci s touto metodou a jaká doporučení z toho plynou. Teoretická část práce se bude zabývat historicky sociálním kontextem rozmanitosti v naší společnosti, protipředsudkovou výchovou, a právě metodou PD. Hlavní okruhy otázek by byly následující:

- Výhody a nevýhody využívání metody persona dolls.
- Reakce okolí na metodu (rodiče, děti, kolegyně).
- Přínosy metody pro Vás a pro děti ve Vaší třídě.
- Úskalí používání metody.
- Doporučení pro pedagogy začínající s metodou.

Jsem studentkou posledního ročníku navazujícího magisterského oboru Předškolní pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Sama momentálně absolvuji dlouhodobý kurz Persona Dolls, který vy máte již za sebou. Tématu protipředsudkové výchovy se věnuji po dobu mého studia, a to například i mou bakalářskou prací, která se zabývala využitím metodického materiálu Carly v předškolním vzdělávání (koho by to zajímalo více, doporučuji najít Putování s Carly na stránkách Mety, o.p.s.). Metoda Persona Dolls mě zaujala před pěti lety, na počátku mého studia, kdy k nám na návštěvu do hodiny přišla panenka (Tonda).

Chtěla bych vás moc poprosit, jestli byste mi věnovali svůj čas a pomohli mi s tímto výzkumem, který nám doufám přinese nové poznatky o práci s metodou. Doporučení, která z toho vylíknou vám budou po obhájení práce plně k dispozici.

Pokud byste měli zájem se na výzkumu podílet, kontaktujte mě prosím na jakékoli platformě:

Email: *****@gmail.com

Tel./WhatsApp: 7** *** **2

Facebook: *****

Mnohokrát vám děkuji za váš čas a dočtení dlouhého emailu.

S přáním krásného dne,

Kamila Žajdlíková

Příloha 2 – Otázky pro strukturovaný rozhovor

1. Jak jste na kurz přišla? Bylo to vaše iniciativa nebo například vaší p. ředitelky?
2. Jak dlouho máte kurz Persona dolls?
3. Jaký jste si vybrala aspekt pro panenku a proč zrovna tento aspekt?
4. Jak dlouho aktivně pracujete s panenkou? Od kdy jste po kurzu začala s panenkou navštěvovat děti?
5. Je něco, čeho jste se obávala před tím, než jste metodu začala používat? Potvrdily se vaše obavy nebo vyvrátily?
6. Jsou nějaké reakce kolegyně nebo vašeho okolí, které vás překvapily v souvislosti s panenkou/metodou?
7. S jakými reakcemi od rodičů jste se setkávala nebo se setkáváte?
8. Připravujete se nějak na setkání s panenkou? Například, že si připravíte dopředu otázky/okruhy, kterým se chcete věnovat? Co se vám nejvíce osvědčilo.
9. Co je pro vás nejtěžší, když pracujete s panenkou?
10. S jakou reakcí se převážně setkáváte u dětí? Jak panenku vnímají?
11. Stalo se vám někdy, že dítě/více dětí nechtělo s panenkou pracovat? Jak jste to řešila?
12. Spatřujete nějaké výhody v používání metody ve vaší třídě oproti jiným třídám, kde se metoda nepoužívá?
13. Stalo se vám někdy, že byste nebyla s vaší lekcí/návštěvou panenky spokojená? Proč tomu tak bylo? Jak lze předejít tomu, aby se to nestávalo?
14. Je něco, co může celou lekci naprosto zdiskreditovat (například počet dětí, únava dětí apod.)?

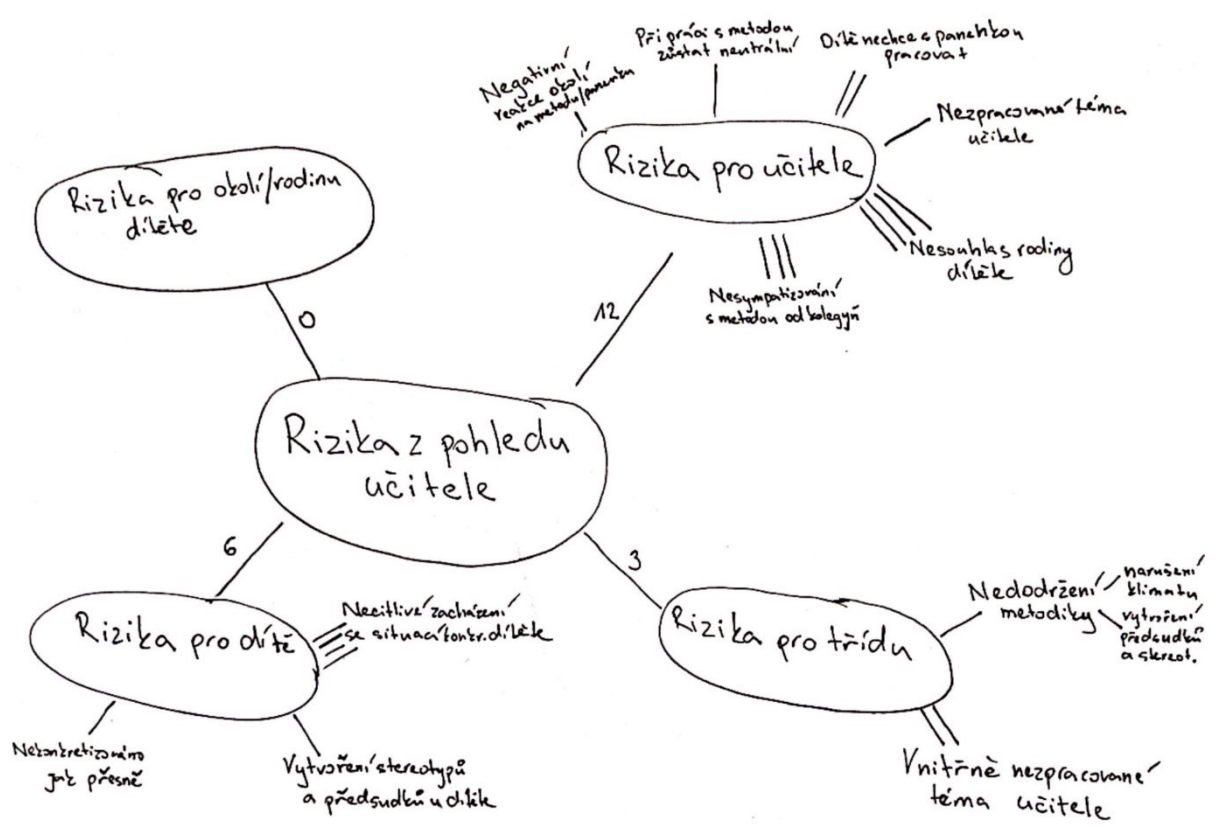
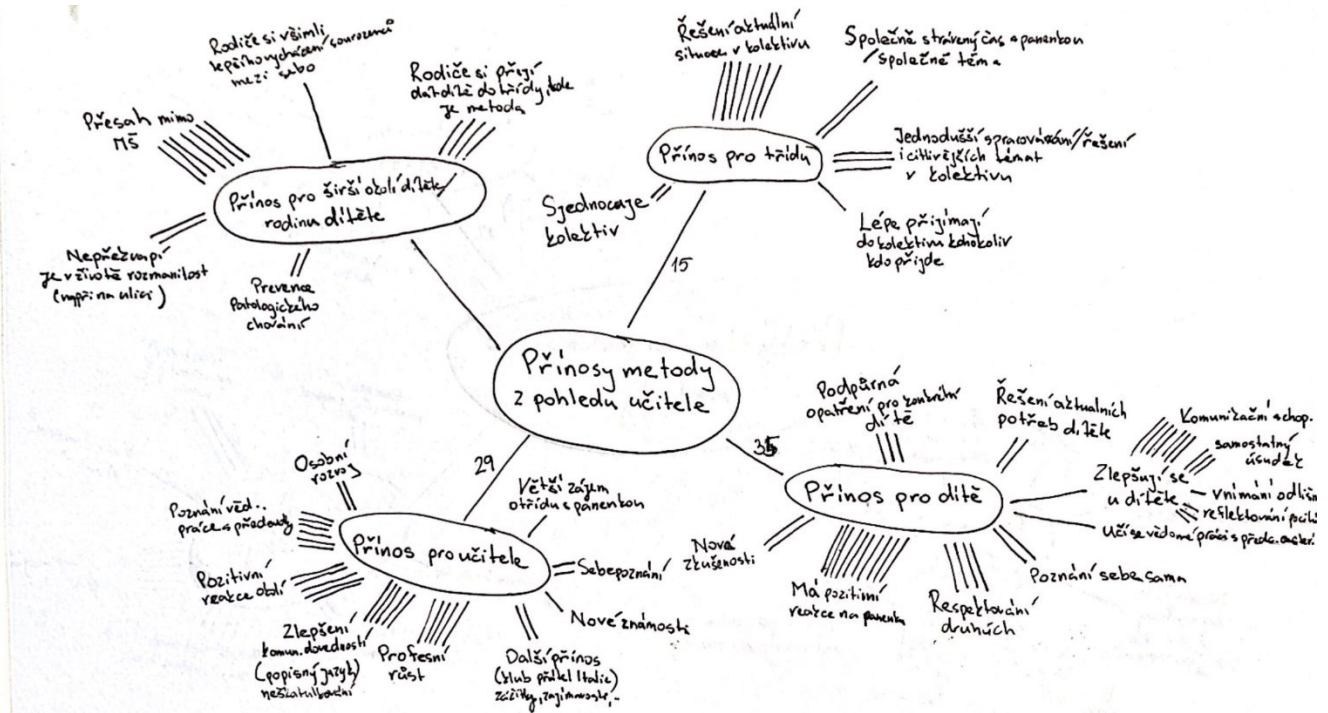
15. Co Vám konkrétně přinesla metoda persona dolls?
16. Myslíte si, že metoda má přesah i mimo mateřskou školu? Že se odráží i do života dětí mimo třídu.
17. Myslíte si, že může učitel používáním metody nějak uškodit třídě, dítěti nebo sobě?
18. Na co si má dát pedagog při využívání metody persona dolls pozor? Je nějaké doporučení, které byste dal začínajícímu pedagogovi s metodou?

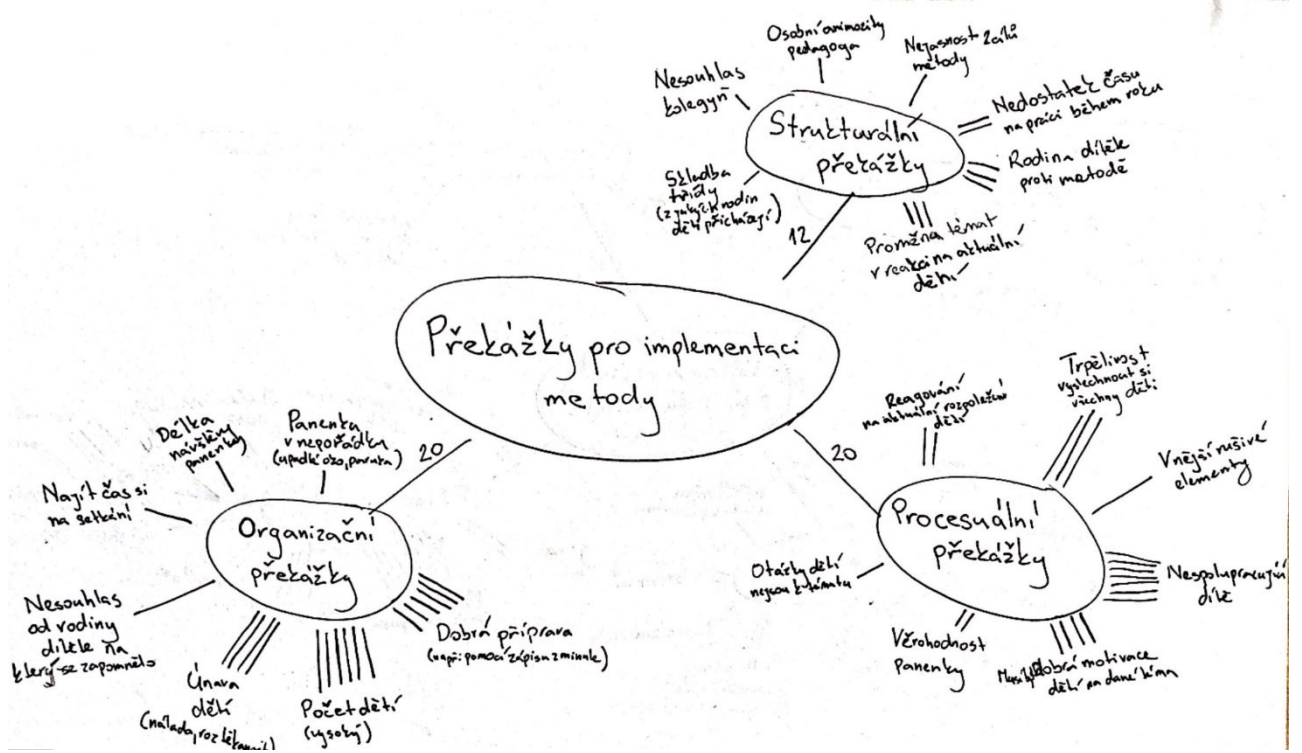
Příloha 3 – Ukázka kódování v programu Maxqda

The screenshot displays the Maxqda software interface. On the left, there is a 'Documents' pane showing a list of files, with 'Uč. 10, 2021' selected. Below it is the 'Code System' pane, which contains a hierarchical list of codes. The main area shows a list of text segments with their corresponding codes. The codes are color-coded and linked to the text segments.

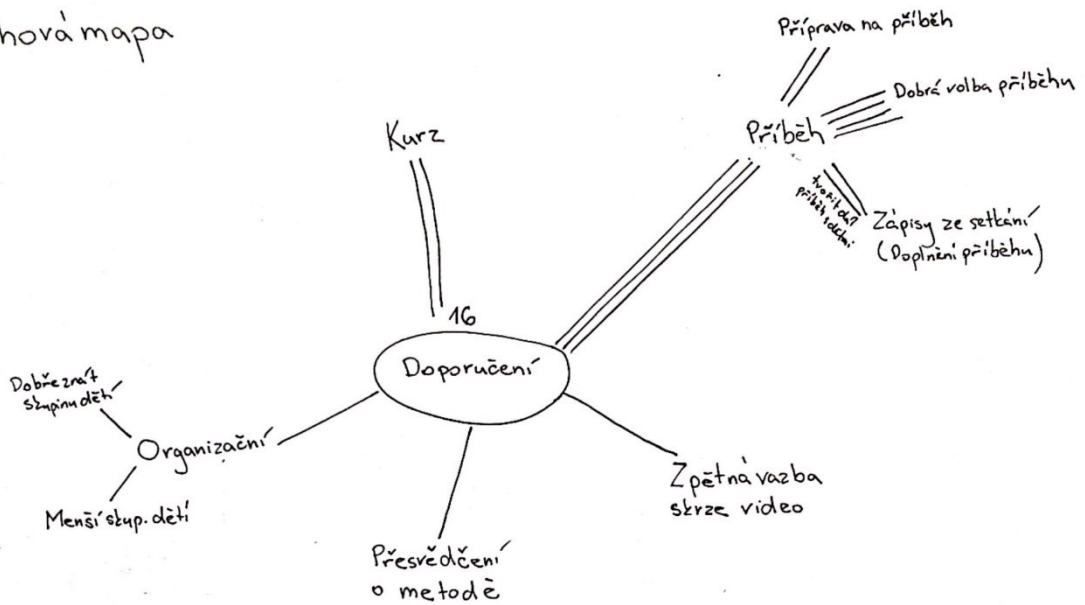
Code	Text Segment
0	any učitele\Přínos pro širší okolí dítěte/rodinu dítěte
3	..Rizika pro učitele
12	..Rizika pro třídu
6	..Rizika pro dítě
0	..Strukturální překážky
19	..Organizační překážky
11	..Procesuální překážky
0	..Přínos ze strany učitele
15	..Přínos pro širší okolí dítěte/rodinu dítěte
22	..Přínos pro učitele
18	..Přínos pro třídu
22	..Přínos pro dítě
0	..Přínos pro učitele
7	6. Reakce kolegyn mě nepřekvapily, jelikož PD znají a metoda se jim líbí. Překvapila mě reakce blízkých, jelikož hodně z nich metodu nechápou a neberou ji vážně.
8	7. Setkávám se převážně s dobrými nebo neutrálním reakcemi. S negativní reakcí jsem se setkala jen jednou, kdy si rodiče nepřáli, aby jejich dítě bylo na setkání s PD.
9	8. Témata si vždy připravuji dopředu. Připravuji si i jednotlivé otázky, které si беру s sebou i na setkání s dětmi. Pokud se konverzace vrhne jiným směrem, nebráním se tomu. Jsem ale jistější, když mám otázky připravené u sebe.
10	9. Nejtěžší je pro mě zapojit do konverzace nejmenší 3 leté děti, nenutím je, ale snažím se je zaujmout.
11	10. Děti mají panenku rády. Setkávám se jen s pozitivními reakcemi. Děti si s ní rády povídají a ještě raději s ní řeší nějaký problémy. Na setkání je vždy připravím a ony se těší. Všichni ji mezi sebou vítají.
12	11. Občas některé děti nechťejí sdílet jejich názory nebo odpovědi. To však nechávám být, nikoho nenutím do konverzace. Většinou se děti zapojují rády. Záleží na momentální náladě jednotlivých dětí. Některé děti se na začátku stydí například PD přivítat a v průběhu se zapojí.
13	12. Na to, aby byl vidět rozdíl metodu používám moc krátkou dobu. Navíc v ostatních třídách mají panenku také.
14	13. Vždycky si na setkání s panenkou najdu něco, co bych udělal líp. Je to i tím, že je na sebe člověk možná až moc přísný. Snažím se tomu předcházet právě dobrou přípravou a „tahákem“ s připravenými otázkami.
15	14. Určité je lepší mít na setkání méně dětí, abych mohla dát prostor všem, ale i s více dětmi se dá pracovat. S panenkou vždy pracuji při KK, aby měly dostatek energie. Určité by nebylo dobré, kdyby se pokazilo něco s panenkou (spadlá paruka, oko), po tom by se děti už nesoustředily.
16	15. Díky kurzu jsem se naučila vědomě pracovat s předsudky, uvědomila jsem si, že lidé netouží po litošti, ale po rovnosti. Naučila jsem se lépe používat popisný jazyk a nenásilnou komunikaci. Dále je metoda hezkým a užitečným zpestřením komunikačních kruhů.
17	16. Myslím si, že metoda má určité přesah. Doufám, že to děti vede k tomu, aby se vědomě proti stereotypnímu chování a předsudkům stavěly. Minimálně mají díky metodě povědomí o tom, že formy rodin jsou různé.

Příloha 4 – Původní vztahové mapy





Vztahová mapa



Příloha 5 – Ukázka tvorby konečné podoby vztahových map

mj.drawio
File Edit View Arrange Extras Help All changes saved

85%

Search Shapes

Scratchpad ? + ✕

Drag elements here

General

Misc

Advanced

```

    graph LR
      Root((Překážky pro implementaci metody)) --- Org((Organizační překážky))
      Root --- Str((Strukturální překážky))
      Root --- Proc((Procesuální překážky))
      
      Str --- S1[Osobní animozity pedagoga]
      Str --- S2[Nesouhlas kolegyň]
      Str --- S3[Skladba třídy (z jakých rodin děti přicházejí)]
      Str --- S4[Nejasnost cílů metody]
      Str --- S5[Nedostatek času na práci během roku]
      Str --- S6[Rodina dítěte proti metodě]
      Str --- S7[Proměna témat v reakci na aktuální dění]
      
      Proc --- P1[Nespolupracující dítě]
      Proc --- P2[Trpělivost vyslechnout si všechny děti]
      Proc --- P3[Vnější rušivé elementy]
      Proc --- P4[Špatná motivace dětí pro dané téma]
      Proc --- P5[Věrohodnost panenky]
      Proc --- P6[Otázky dětí nejsou k tématu]
      Proc --- P7[Reagování na aktuální rozpoložení dětí]
      
      Org --- O1[ ]
  
```