

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

24243

**Možnosti nepriameho kontaktu pri zmierňovaní predsudkov voči
stigmatizovaným minoritám: Overovanie intervencií v školskom
prostredí**

Dizertačná práca

2019

Mgr. Simona Andraščíková

**TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Možnosti nepriameho kontaktu pri zmierňovaní predsudkov voči
stigmatizovaným minoritám: Overovanie intervencií v školskom
prostredí**

dizertačná práca

Študijný program:	Školská pedagogika
Číslo študijného odboru:	1.1.4. pedagogika
Pracovisko (katedra/ústav):	Katedra školskej pedagogiky Ústav výskumu sociálnej komunikácie, SAV
Vedúci dizertačnej práce:	Mgr. Barbara Lášticová, PhD.

Bratislava, 2019

Mgr. Simona Andraščíková

Z A D A N I E

pre:

Mgr. Simona Andraščíková, rod. Andraščíková

Odbor: Pedagogika

Študijný program: Školská pedagogika

Vzhľadom k tomu, že ste splnili požiadavky učebného plánu, zadáva Vám dekan fakulty na návrh vedúceho vedecko-pedagogického pracoviska v zmysle zákona o VŠ č.131/2002 Z.z a Študijného poriadku TU §15, ods. 3, túto tému záverečnej práce:

Možnosti nepriameho kontaktu pri zmierňovaní predsudkov voči stigmatizovaným minoritám: Overovanie intervencií v školskom prostredí

POKYNY NA VYPRACOVANIE

Osnova práce:

Cieľom dizertačnej práce je overiť možnosti intervencií prostredníctvom nepriameho kontaktu pri znižovaní rasovo-etnických predsudkov v školskom prostredí, predovšetkým pokiaľ ide o predsudky voči príslušníkom rómskej minority. Dizertácia bude vychádzať z kontaktnej paradigmy vsociálnej psychológii, podľa ktorej je priamy interpersonálny kontakt jedným z najefektívnejších nástrojov na zmiernovanie predsudkov (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Ak však priamy kontakt nie je možný, je možné navodiť ho aj nepriamo. Predstavovaný kontakt je založený na mentálnej simulácii sociálnej interakcie medzi príslušníkmi členskej a nečlenskej skupiny a má pozitívny vplyv na postoje, emócie, behaviorálne intencie a správanie (Miles & Crisp, 2014). V prípade sprostredkovaného kontaktu sú nositeľmi pozitívnych účinkov na zmiernovanie predsudkov napr. postavy z publikovaných kníh, najlepšie takých, ktorými je nasýtené dané kultúrne prostredie a sú ľahko dostupné a zrozumiteľné vo vzdelávacom procese (Gierzynski & Eddy, 2013). Intervencie prostredníctvom predstavovaného i sprostredkovaného kontaktu by sa tak mohli stať súčasťou vzdelávacích stratégií, ktoré majú viesť k sociálnej zmene, keďže môžu vzbudiť záujem o priamy kontakt v budúcnosti (Crisp a kolektív, 2008). V rámci dizertácie bude realizovaný experimentálny výskum v školách z rôznych slovenských regiónov zameraný na sprostredkovaný kontakt v kombinácii s analýzou kvalitatívnych dát (najmä rozhovory s učiteľkami).

Rozsah laboratórnych a grafických prác:

Rozsah záverečnej práce:

Zoznam odporúčanej literatúry:

Vedúci záverečnej práce: Mgr. Barbara Láštiová, PhD.

Konzultant:

Dátum zadania záverečnej práce: 30.05.2017

Dátum priradenia záverečnej práce študentovi: 30.05.2017

Dátum odovzdania záverečnej práce:



.....
prof. PaedDr. René Bílik, CSc.

dekan fakulty



.....
vedúci vedecko-pedagogického pracoviska

POĎAKOVANIE

V prvom rade by som chcela poďakovať svojej školiteľke, Mgr. Barbare Lášticovej, PhD., za neustálu podporu a dôveru, nespočetné konzultácie a realizáciu spoločných výskumov.

Ďalej Lorisovi Vezzalimu, PhD. a Gian Antoniovi Di Bernardovi, PhD. za ochotu spolupracovať so mnou na projekte k výskumu, zdieľať so mnou svoje vedomosti a postupy.

Moje poďakovanie patrí aj prof. Martinovi Kanovskému, PhD. za pomoc so spracovaním dát a cenné rady.

Ďakujem aj riaditeľom a riaditeľkám základných škôl, v ktorých boli výskumy realizované, rodičom detí a najmä deťom, ktoré s radosťou spolupracovali.

Taktiež ďakujem svojej rodine za neustále povzbudzovanie a podporu. V neposlednom rade ďakujem za užitočné pripomienky, usmernenia a trpezlivosť Jarovi Oľhovi.

ABSTRAKT

ANDRAŠČIKOVÁ, Simona, Mgr.: *Možnosti nepriameho kontaktu pri zmiernovaní predsudkov voči stigmatizovaným minoritám: Overovanie intervencií v školskom prostredí* [Dizertačná práca]. Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta: Katedra školskej pedagogiky. Vedúca práce: Mgr. Barbara Lášticová, PhD. Stupeň kvalifikácie: PhD. – doktor filozofie. Trnava: TU PdF, 2019, 115 str.

Cieľom dizertačnej práce je overiť možnosti intervencií prostredníctvom nepriameho kontaktu pri znižovaní rasovo-etnických predsudkov v školskom prostredí, predovšetkým pokiaľ ide o predsudky voči príslušníkom rómskej minority. Dizertácia bude vychádzať z kontaktnej paradigmy v sociálnej psychológii, podľa ktorej je priamy interpersonálny kontakt jedným z najefektívnejších nástrojov na zmiernovanie predsudkov (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Ak však priamy kontakt nie je možný, je možné navodiť ho aj nepriamo. Predstavovaný kontakt je založený na mentálnej simulácii sociálnej interakcie medzi príslušníkmi členskej a nečlenskej skupiny a má pozitívny vplyv na postoje, emócie, behaviorálne intencie a správanie (Miles & Crisp, 2014). V prípade sprostredkovaného kontaktu sú nositeľmi pozitívnych účinkov na zmiernovanie predsudkov napr. postavy z publikovaných kníh, najlepšie takých, ktorými je nasýtené dané kultúrne prostredie a sú ľahko dostupné a zrozumiteľné vo vzdelávacom procese (Gierzynski & Eddy, 2013). Intervencie prostredníctvom predstavovaného i sprostredkovaného kontaktu by sa tak mohli stať súčasťou vzdelávacích stratégií, ktoré majú viesť k sociálnej zmene, keďže môžu vzbudiť záujem o priamy kontakt v budúcnosti (Crisp a kolektív, 2008). V rámci dizertácie bol realizovaný experimentálny výskum v školách z rôznych slovenských regiónov zameraný na sprostredkovaný kontakt v kombinácii s analýzou kvalitatívnych dát (najmä rozhovory s učiteľkami).

Kľúčové slová: nepriamy kontakt, predsudky, sprostredkovaný kontakt, Rómovia, príbehy

ABSTRACT

ANDRAŠČIKOVÁ, Simona, Mgr.: *Possibilities of indirect contact in reducing prejudice against stigmatized minorities: Testing the interventions in the school context.* [Dissertation]. Trnava University in Trnava, Faculty of Education: Department of School Education. Supervisor: Mgr. Barbara Láštiová, PhD. Professional qualification level: PhD. – Philosophiae doctor. Trnava: TU PdF, 2019, 115 pages.

The aim of the dissertation is to explore and evaluate intervention possibilities of indirect contact in reducing race and ethnic prejudice in schools, with focus on prejudice against the Roma minority. The dissertation draws on contact paradigm in social psychology, claiming that direct interpersonal contact is one of the most effective means to reduce prejudice (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). If direct contact is not possible it can be substituted by indirect contact. Imagined contact is based on mental stimulation of social interaction between ingroup and outgroup members and has positive influence on attitudes, emotions, behavioural tendencies and behaviour (Miles & Crisp, 2014). Vicarious contact can be experienced through book characters, who can be positive models in the area of prejudice reduction. The best stories are those, which are saturated in the particular culture, easily available and understandable in education process (Gierzynski & Eddy, 2013). Imagined and vicarious contact interventions could become part of educational strategies, which could lead to social change, because have potential to raise interest in direct contact in the future (Crisp et al., 2008). In dissertation experimental research in schools from different slovak regions was conducted with focus on vicarious contact in combination with the analysis of qualitative data (mostly interviews with teachers).

Key words: indirect contact, prejudice, vicarious contact, Roma, stories

OBSAH

1 Úvod.....	1
1.1 Aktuálny spoločenský kontext.....	2
1.2 Výskumy v oblasti predsudkov u detí školského veku a v prostredí školy.....	3
1.3 Multikultúrna výchova.....	6
1.3.1 Predpoklady realizácie multikultúrnej výchovy.....	7
1.3.2 Dokumenty.....	9
1.3.3 Vzdelávanie učiteľiek.....	12
1.4 Predsudky a vzťahy s Rómami.....	19
1.5 Multikultúrna gramotnosť.....	22
1.6 Kontaktná hypotéza v sociálnej psychológii.....	24
1.6.1 Priamy kontakt.....	24
1.6.2 Nepriamy kontakt.....	28
1.6.3 Nepriamy kontakt prostredníctvom čítania príbehov.....	31
1.6.4 Nepriamy kontakt cez príbehy v školskom prostredí.....	36
1.6.5 Nepriamy kontakt vo forme čítania príbehov o Harrym Potterovi.....	38
1.7 Implikácie pre dizertačný výskum.....	41
2 Štúdia 1 Pološtruktúrované interview s učiteľkami stredných škôl.....	42
2.1 Metódy a participanti.....	42
2.1.1 Participanti.....	43
2.1.2 Realizácia rozhovorov.....	43
2.1.3 Analýza dát.....	43
2.2 Výsledky.....	44
2.2.1 Podobnosti a rozdiely medzi lokalitami.....	44
2.2.2 Využívané metódy na hodinách občianskej náuky.....	50
2.2.3 Výzvy, potreby a bariéry v práci s problematikou medziskupinových vzťahov.....	56
2.3 Diskusia a záver.....	59
3 Štúdia 2 - Terénny experiment v školskom prostredí.....	64
3.1 Predvýskumy predchádzajúce intervencii na zmiernenie predsudkov.....	66
3.1.1 Výber úryvku.....	66
3.1.2 Porozumenie dotazníka.....	69
3.2 Participanti.....	73
3.3 Výskumný dizajn.....	75
3.3.1 Priebeh aktivít v experimentálnych skupinách 2.....	76
3.4 Hypotézy a výskumné otázky.....	78
3.5 Výsledky.....	82
3.5.1 Kvalitatívne dáta.....	82
3.5.2 Experiment.....	86
3.6 Diskusia.....	103
3.6.1 Praktické implikácie.....	111
4 Všeobecná diskusia a záver.....	113
5 Zoznam použitej literatúry.....	116
6 Prílohy.....	134

1 Úvod

V posledných rokoch zažíva spoločnosť opätovný nárast extrémnych názorov a zvyšujúceho sa medziskupinového napätia. Je všeobecne známe, že je veľmi náročné zmeniť názory dospelých populácie – pri snahe o zmiernenie predsudkov a napätia je preto zjavne najefektívnejšie začať pri tých najmenších. Deti začínajú vnímať vlastnú a inú kultúru už v relatívne nízkom veku. Rovnako skoro si začínajú všimnúť existujúce medziskupinové napätia. Sú vystavované vplyvu rodičov, spolužiakov a médií. Často tak vznikajú názory na základe neúplných alebo predsudových informácií. Tieto názory, postoje ale aj vzorce správania tak pretrvávajú do dospelosti. Práca s efektívnymi intervenciami zlepšuje nielen postoje jednotlivých detí, ale z dlhodobého hľadiska aj celkový stav spoločnosti ako takej.

Cieľom tejto dizertačnej práce bolo zamerať sa na to, ako štátne dokumenty definujú a zároveň učiteľky¹ vnímajú sociálnu realitu slovenských škôl z hľadiska problematiky medziskupinových vzťahov, a na základe tohto poznania vytvoriť psychologicko-vzdelávaciu intervenciu na zmiernenie predsudkov na školách a otestovať jej účinnosť. Práca informuje o situácii a pozícii témy zmiernenia predsudkov v školskom prostredí, a to v oficiálnych dokumentoch, ktoré definujú vzdelávacie politiky, ale i v praktickom dianí na vybraných slovenských gymnáziách. Zameriavam sa predovšetkým na obsah a formu vyučovania predmetu občianska náuka² (ON), ktorý je jedným z nosných predmetov prierezovej témy multikultúrna výchova. Práca sa venuje rozdielom medzi kurikulárnymi dokumentmi a vyučujúcimi reflektovanou školskou praxou v medziskupinových vzťahoch a do toho spadajúcej témy multikultúrnej výchovy. Zároveň práca navrhuje aktivitu s overenou efektívnosťou, ktorou by sa vyučovanie multikultúrnej výchovy mohlo inšpirovať. Tieto rozdiely v aplikačnej praxi ukazujem na príklade analýzy rozhovorov s učiteľkami ON z vybraných slovenských gymnázií. V projekte dizertačnej práce ďalej spracovávam aktuálne pedagogické a psychologické poznatky o možnostiach nepriameho kontaktu a jeho perspektívnom prínose v realite školy v problematike medziskupinových vzťahov. V práci sú predstavené predovšetkým možnosti intervencií prostredníctvom čítania literárnych textov, v rámci zvyšovania multikultúrnej gramotnosti (Zápotočná, 2004) v školskom kontexte. Konkrétne pracujem s úryvkami z knižnej série o Harrym Potterovi (Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza, & Trifiletti, 2014a). Napokon sú formulované výskumné otázky a hypotézy a predstavujem metodológiu výskumu. Ďalej sú analyzované zozbierané kvalitatívne aj kvantitatívne dáta a diskutované výsledky. Záver sa venuje možným bariéram účinnosti týchto intervencií na zmiernenie predsudkov, špecifickým pre slovenské prostredie.

¹ Vzhľadom k povolaniu, ktoré je prevažne zastúpené ženami je v práci používaný tvar slova v ženskom rode.

² V práci je používané jednotné označenie „občianska náuka“ aj pre predmety občianska výchova a náuka o spoločnosti. Tento pojem bol zvolený, pretože je uvádzaný v Inovovanom Štátnom vzdelávacom programe (2015).

1.1 Aktuálny spoločenský kontext

Zvolenie extrémistickej pravicovej strany ĽSNS Mariána Kotlebu do parlamentu v roku 2016 vyvolalo vlnu reakcií v domácej a zahraničnej politike. Prieskumy Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI) (2016a; 2016b) poukázali na prítomnosť symbolov a prejavov extrémizmu na základných a stredných školách Slovenska; čo bolo len potvrdené volebným správaním prvovoličov (študenti alebo čerství absolventi stredných škôl) a preferenciou strany Kotleba-ĽSNS v tejto vekovej skupine (Gyárfášová & Slosiarik, 2016; Velšic, 2016). Jeden diskutovaný návrh, ktorý neriešil výchovu k demokratickým postojom alebo reálny boj proti extrémizmu, bol napríklad samostatný predmet Branná výchova, pričom táto myšlienka bola podrobená kritike (Mistrík, 2017b). Ďalším z riešení bolo rozhodovanie o krokoch pre prevenciu extrémizmu v školách zvýšením časovej dotácie pre občiansku náuku a dejepis alebo povinné exkurzie do Osvienčimu – pričom tieto návrhy sa opäť nevyhli kritike a skepse (Sibert, 2017; Mistrík, 2017a; Pavlíková-Klindová, 2017). Výskum Štátnej školskej inšpekcie (Kalmárová, Lášticová, Findor, & Hruška, 2017) poukazuje na neexistenciu štúdií preukazujúcich opodstatnenosť a efektívnosť tohto typu iniciatív ako spôsobu zníženia podpory extrémizmu na školách na Slovensku. Inak povedané, hoci vedomosti žiakov z dejepisu a občianskej náuky sú v končiacom ročníku stredných škôl lepšie ako v prvom ročníku, postoje voči menšinám sa nevyhnutne nezlepšujú.

Téma medziskupinových vzťahov sa stala aktuálnou aj v súvislosti s migračnou krízou. V slovenskom priestore sa hovorilo o „utečeneckej kríze“, dochádzalo k častým zveličeným správam, citovo zafarbeným zvoleným slovám ako „hrozba“, „islamizácia“ či „bezpečnosť Slovenska“, čo vyústilo do pochopiteľného strachu a nepodporenia príchodu imigrantov na Slovensko (Rapošová, Gažovičová, 2016; Bahna & Klobucký, 2015, 2016). Okrem toho je naladenie voči menšinám na Slovensku negatívne a v mnohých prípadoch dokonca dlhodobou pretrvávajúce. Maďarská menšina je tradične obviňovaná z ohrozovania integrity Slovenska a slovenského jazyka, Rómovia sú obviňovaní zo zneužívania sociálneho systému a z vlastnej viny na chudobe (Gallová Kriglerová & Chudžíková, 2016). Taktiež G. Bianchi a J. Luha (2010) zistili, že Slováci majú minimálny záujem o zaoberanie sa a riešenie otázok národnostných ako aj sexuálnych menšín. Väčšina Slovákov nemá osobnú skúsenosť s ľuďmi zo sexuálnych menšín, spája si ich s predsudkami, nie s faktami, z čoho vyplývajú negatívne postoje (Gyárfášová, 2008). Konzervatívne postoje časti Slovákov voči sexuálnym menšinám boli prejavované i referendum o „tradičnej rodine“ v roku 2015, ktoré však bolo neúspešné práve kvôli nízkej účasti.

To je len výber niektorých z momentálnych ukazovateľov situácie na Slovensku a potreby nielen hľadať záplaty na existujúce problémy, ale systematicky pracovať s témami medziskupinových vzťahov a multikultúrnej výchovy v školskom prostredí. Škola môže byť vhodným miestom prevencie, avšak treba myslieť na to, že stojí proti celkovej atmosfére

v spoločnosti, médiám, rodine a priateľom – sám osebe vplyv školy nestačí (Mistrík in Folentová, 2017; Miklikowska, 2017). Školské prostredie je však vhodné na riešenie týchto tém otvorene a v bezpečnom prostredí. Preto som sa v dizertačnej práci v prvej štúdií zamerala na vnímanie situácie multikultúrnej výchovy učiteľkami a z hľadiska intervencií boli v druhej štúdií mojou cieľovou skupinou žiaci³ základných škôl.

1.2 Výskumy v oblasti predsudkov u detí školského veku a v prostredí školy

1.2.1 Predsudky

Téma predsudkov je v sociálnych vedách ponímaná pomerne široko, v zmysle etnických predsudkov ju zakladateľ kontaktnej teórie G. Allport (1954) definoval ako antipatiu založenú na chybnej a neflexibilnej generalizácii. Môže sa jednať o pocitovú alebo vyjadrenú antipatiu, mierenú voči skupine ako celku alebo voči jednotlivcovi, pretože je členom danej skupiny. Prvé výskumy o predsudkoch ich vysvetľovali ako výsledok abnormálneho vývoja osobnosti (Adorno, Frenkel-Brunswicková, Levinson, & Sanford, 1950); neskôr boli predsudky konceptualizované ako výsledok normálneho, ale nedokonalého spracovania informácií (Fiske & Taylor, 1984); momentálne sú vnímané ako nevedomé, automatické (Greenwald & Banaji, 1995) a averzívne procesy (Dovidio & Gaertner, 2004).

Sociálni psychológovia (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010; Stangor, Jhangiani, & Tarry, 2013) považujú za jeden zo základných princípov v oblasti medziskupinových vzťahov „ABC” predsudkov, pričom sa jedná o trojzložkový model s časťami afekt (Affect), správanie (Behavior) a kognícia (Cognition). Kognitívnu zložkou nášho vnímania je stereotyp – je to negatívne alebo pozitívne presvedčenie o charakteristikách sociálnej skupiny, na základe ktorého sa k danej skupine stavíme; predsudok sýti afektívnu časť modelu, jedná sa o antipatiu voči členom istej skupiny vo forme strachu, znechutenia, hnevu, nepríjemného pocitu či nenávisť až do miery precítania emócie len po prečítaní názvu danej skupiny; stereotypy a predsudky môžu ústiť do diskriminácie – neoprávneného negatívneho správania voči členom inej skupiny, len na základe ich príslušnosti do danej skupiny.

Medzinárodné výskumy odhadujú milióny detí po celom svete, ktoré sú obeťami predsudkov a diskriminácie (Minority Rights Group International, 2010; Save the Children, 2006), preto roky existuje snaha o elimináciu alebo zmiernenie miery predsudkov. Jeden z prvých krokov je porozumenie ako predsudok vzniká a čo ho sýti. V nasledujúcej časti sa pozrieme na jednotlivé obdobia vývinu dieťaťa a výskumné zistenia relevantné pre oblasť predsudkov.

³ V práci oslovujeme žiakov aj žiačky spoločne pojmom žiaci a to vzhľadom k vyššiemu počtu participantov, ktorí v experimentálnej časti, konkrétne v dotazníku, uviedli mužské pohlavie.

1.2.2 Výskumy v oblasti predsudkov

Nie je možné popierať vplyv rodičov na vývin rasovo-etnických predsudkov u ich detí (Degner & Dalege, 2013), pričom je známa aj súvislosť kvality medzigeneračného vzťahu so silou vplyvu rodičov na vývoj postojov (Miklikowska, 2016). Tento vplyv je najsilnejší približne od jedenástich rokov (skorej adolescencie) do šestnásteho roku dieťaťa (Gniewosz & Noack, 2015). Vzdelávanie samotné (Hello, Scheepers, Vermulst, & Gerris, 2004), avšak aj vzťah s vyučujúcimi je pre žiaka ďalší významný zdroj tvorby postojov (Geerlings, Thijs, & Verkuyten, 2017).

Významným faktorom je školská klíma, teda to ako študenti vnímajú nastavenie školy (učitelia, predpisy školy, skryté kurikulum) voči diverzite a medziskupinovým vzťahom (Dessel, 2010, Gaertner, Rust, Dovidio, Bachman, & Anastasio, 1994). Vo výskume Štátnej školskej inšpekcie (Kalmárová a kol., 2017) sa zistilo, že miera otvorenosti školy vplýva na tolerantnejšie postoje. Inak povedané čím viac možností majú žiaci príležitostí účastniť sa diania školy, rozhodovať o jej fungovaní a o tom, čo sa v nej bude diať, tým viac boli ich postoje tolerantnejšie. Taktiež spoločné výskumné centrum Európskej komisie (2017) zistilo, že demokratická klíma školy pozitívne vplýva na postoje k minoritám. Študenti z etnickej minority, ktorí mali dobrý vzťah s učiteľkami mali pozitívnejšie názory na žiakov z etnickej majority (Thijs & Verkuyten, 2012). Rovnako aj rovesníci – spolužiaci v školách dôležitým dielom prispievajú k vplyvu na postoje, aj tie ohľadom z iných skupín v spoločnosti (van Zalk, Kerr, van Zalk, & Stattin, 2013; Sinclair, Lowery, Hardin, & Colangelo, 2005; Blanchard, Crandall, Brigham, & Vaughn, 1994). Všetky skupiny, ktorých sa cítíme byť členmi majú isté skupinové normy. M. Sherif a C. W. Sherif (1953) opisujú ako tieto skupinové normy vplývajú na naše postoje voči objektom či ľuďom z iných skupín, a ak tieto postoje prijímame, stávajú sa pre nás dôležitou hodnotou.

Mnohé súčasné svetové výskumy v oblasti zmierňovania predsudkov sa zameriavajú na školské prostredie a hlavných aktérov jeho diania – deti školského veku (Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008; Feddes, Noack, & Rutland, 2009; Munniksma a kol., 2013; Andrighetto, Mari, Volpato, & Behluli, 2012; Gómez, Tropp, & Fernández, 2011; Stasiuk & Bilewicz, 2013; Turner, Tam, Hewstone, Kenworthy, & Cairns, 2013; Vezzali, Hewstone, Capozza, Trifiletti, & Di Bernardo, 2017; Vezzali, Stathi, & Giovannini, 2012b) a ich učiteľky (Vezzali & Giovannini, 2010; van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten, & Holland, 2010; Hachfeld a kolektív, 2011).

Toto zameranie nie je vôbec prekvapujúce vzhľadom ku kritickému veku, kedy si deti tvoria postoje voči nečlenským skupinám⁴; už vo veku troch až štyroch rokov majú deti vyformovanú

⁴ Sumner (1906 in Kouřilová, 2011) zaviedol termíny členská a nečlenská skupina (*ingroup*, *outgroup*). Pre jedinca členská skupina môže byť definovaná od úzkej rodiny až po široké sociálne kategórie ako národnosť. Allport (1954) definuje členské skupiny ako tie, na ktoré používame slovo "my" a dodáva, že členstvo v rôznych skupinách má pre nás rôznu mieru významnosti.

preferenciu vnímania členskej skupiny⁵, rozumejú stálosti etnických skupín⁶ (Rutland, Cameron, Bennett, Ferrrell, 2005; Bar-Tal & Teichman, 2005; Diesendruck & HaLevi 2006) a vo veku 6-7 rokov dokážu prejaviť výrazne negatívne postoje voči nečlenskej skupine (Nesdale, Durkin, Maass, & Griffiths; 2004). To, že už v predškolskom veku deti preferujú vlastnú etnickú skupinu a vyjadrujú averziu voči iným etnickým skupinám súvisí s egocentrickým sociálnym vnímaním, obmedzenými kognitívnymi schopnosťami, afektívnym vplyvom na dieťa (strach) a so skorou emocionálnymi väzbami na jedincov, ktorých vníma ako podobných sebe (Aboud, 1988). Vo veku 7-8 rokov deti vnímajú druhých podľa objektívnejších kritérií a kognitívna vyspelosť podporuje toleranciu voči druhým, čo ústi do útlmu stereotypov a predsudkov (Aboud, 1988; Bigler & Liben, 1993; Black-Gutman & Hickson, 1996; Doyle & Aboud, 1995; Nesdale & Flesser, 2001).

Tento krátkodobý pokles súvisí s teóriou kognitívneho vývinu (Aboud, 1988, 1993, 2008), konkrétne s presunom pozornosti od seba samého na skupinu a na dominantné informačné procesy. Tieto procesy sú prvotne založené len na percepcii informácií, avšak neskôr na afektívnom, ale najmä kognitívnom spracovávaní podporenom rozvojom kognitívnych a normatívnych štruktúr – abstraktnom uvažovaní a inkluzívnej kategorizácii (Doyle & Aboud, 1995). Flexibilnejšie schopnosti uvažovania pomáhajú deťom porozumieť rozdielom a podobnostiam medzi členmi rozličných a rovnakých skupín ako aj konceptu súčasného členstva v rôznych skupinách (Aboud, 2003, 2005). Navyše vo veku 7-9 rokov majú deti lepšie predpoklady zaujať perspektívu druhého (Abrams, Rutland, Ferrell, & Pelletier, 2008), majú vyššiu dôveru v skupinové normy (Rutland & Killen, 2015; McGuire, Rutland, & Nesdale, 2015) a zvyknú voliť morálne správne rozhodnutia (Killen & Verkuyten, 2017; Rutland & Killen, 2015). T. Raabe a A. Beelmann (2011) práve pre tieto dôvody uprednostňujú neskoré detstvo (8-10 rokov) ako ideálne pre získanie nových kognitívnych schopností a tvárnosť predsudkov. Práve toto obdobie je považované za najlepší čas pre efektívnosť v implementácii intervencií, pretože postoje ešte nie sú rigidné a odolné voči zmene (Killen, Rutland & Ruck, 2011).

U desať a viac ročných detí však dochádza k opätovnému nárastu predsudkov (Black-Gutman & Hickson, 1996; Rutland, 1999; Teichman, 2001). Metaanalýza 113 štúdií (Raabe & Beelmann, 2011) potvrdzuje spomenuté systematické zmeny v období detstva, avšak upresňuje, že k poklesu predsudového myslenia dochádza len v prípade možnosti kontaktu s minoritami – preto sú kontaktné intervencie potrebné práve okolo veku desať rokov.

Metaanalýza tiež ukazuje neexistenciu podobného vývinového trendu u adolescentov, u ktorých na rozdiel od predchádzajúcich období úroveň predsudkov ovplyvňuje sociálny kontext

⁵ Napríklad v experimentálnej situácii minimálnej paradigmy ako aj v prípadoch reálnej medziskupinovej zaujatosti (medziskupinové skreslenie (*intergroup bias*), Nesdale & Flesser 2001; Dunham, Barron, & Carey, 2011).

⁶ Stálosť etnickej skupiny – uvedomenie si príslušnosti k istej etnickej skupine a odlišovanie vlastnej etnickej skupiny od ostatných (Ruble a kolektív, 2004; Smith a kolektív, 2009).

a nie kognitívny vývin (Raabe & Beelmann, 2011). Existujú mnohé faktory ktoré vplývajú na kognitívny vývoj adolescentov v oblasti sociálneho skreslenia (*bias*) - to, ako vnímajú etnické skupiny je podmienené názormi v rodine, škole, médiami a kultúrou spoločenskej majority (Váradi, 2014; Allport, 1954). A tak je možné nájsť protichodné štúdie – niektoré tvrdia, že vplyv rovesníkov je najsilnejší práve počas adolescencie a klesá vplyv rodičov (Hjerm, Eger, & Danell, 2018), ale iné zdroje tvrdia práve nárast odolnosti voči vplyvu rovesníkov na názory vo veku 14 – 18 rokov (Steinberg & Monahan, 2007) a slabý súvis medzi priateľstvami v reálnom živote a postojmi - dôsledky tohto kontaktu teda vyprchajú (Van Laar, Levin, Sinclair, & Sidanius, 2005). To môže byť napríklad vysvetľované skutočnosťou, že mnohé priateľstvá počas adolescencie sú nestabilné a premenlivé (Aboud, Mendelson, & Purdy, 2003), a teda aj nadobudnuté postoje sa relatívne rýchlo menia.

Vďaka zameraniu na deti sa výskumníci na jednej strane pozerajú na prvotné štádiá vzniku predsudkov, čo môže viesť k lepšiemu porozumeniu ďalších procesov ich formovania. Na druhej strane sa zameriavajú na cieľovú skupinu – žiakov, ktorá je atraktívna pre implementovanie intervencií vedúcich k pozitívnym zmenám v oblasti predsudkov – od zmeny postoja až po behaviorálne zmeny.

Okrem primárnej socializácie v rodine, kde dochádza k reprodukcii názorov rodičov je zásadná i sekundárna socializácia sprostredkovaná najmä školou. Práve tieto základné zložky vplývajúce na jednotlivca konštruujú vnímanie odlišnosti druhých, záleží či ich vnímajú ako homogénne, nemenné, ohraničené celky s jasne vymedzenými hranicami alebo vytvárajú priestor pre koexistenciu na princípoch vnímania rovnosti.

Deti a mládež trávia mnoho času v škole, toto prostredie je preto jedno z rozhodujúcich miest pre budúce medziskupinové vzťahy. V školách existuje možnosť kooperatívne sa zapájať do aktivít s vrstovníkmi pretože škola vytvára možnosti pre rôzne druhy kontaktu – od pozitívneho ako medziskupinové priateľstvá až po negatívne skúsenosti ako predsudky a vylúčenie (Turner & Cameron, 2016). Príkladom štúdiu pozitívneho medziskupinového kontaktu v škole sú napríklad deti z majority a rómska menšina v Srbsku (Žeželj, Jakšić, & Jošić, 2015) alebo deti z majority a imigranti v Taliansku (Vezzali & Giovannini, 2012). Školské prostredie dokáže vplývať na formovanie postojov žiakov a preto sa podrobnejšie pozrieme na aktuálny stav multikultúrnej výchovy na Slovensku, tak ako je zachytená v Štátnom vzdelávacom programe a ako je v ňom plánované jej implementovanie na školách.

1.3 Multikultúrna výchova

Multikultúrna výchova sa zaoberá procesom vnímania vlastnej i odlišnej kultúry skrz toleranciu, empatiu a vnímanie sveta ako kultúrne plurálneho, ale kooperatívneho miesta. Za

pomoci výskumných zistení a teórií jednak pôsobí na zakotvené postoje a hodnotové orientácie a zároveň objasňuje rôzne javy multikultúrnej reality (Průcha, 2006). Jedná sa o náročnú úlohu, kde je častá kritika takzvaného diferenčného multikulturalizmu, ktorý sa zameriava na odlišnosť a oslavu jednotlivých kultúr a často posilňuje stereotypy; preferovaný je kritický multikulturalizmus zaoberajúci sa témami interkultúrneho spolužitia, ktorý reflektuje, prepája a zamýšľa sa nad kultúrami a ich presahmi do každodenného života (Preissova Krejčí, Cichá, & Mačalová, 2016; Moree, 2008; Leistyna & McLaren, 2002).

Úspešná multikultúrna výchova sa s cieľom zmiernenia predsudkov a tvorby budúcich pozitívnych medziskupinových vzťahov, venuje všetkým trom komponentom „ABC” predsudkov (Camicia, 2007; Dúbravová a kolektív, 2006). Škola je ideálne sociálne prostredie na prebádanie mylných vedomostí a informácií, ktoré často sýtia predsudky. Dlhodobá a aktívna práca dokáže dekonštruovať predsudkové postoje a pomôcť žiakom získať vhl'ad do viacerých perspektív na jednu tému (napríklad na hodine dejepisu je možné pracovať s témou kolonizácie z pohľadu kolonizátorov aj kolonizovaných). Stimulovanie kognitívnej zložky postojov sa zameriava na negatívne a nesprávne zmýšľanie a reagovanie na skutočné údaje a súvislosti týkajúce sa rôznych minorít. Učí argumentovať a budovať databázu vedomostí o rozdieloch v perspektíve medzi skupinami v spoločnosti. Stimulovanie afektívnej zložky pomáha študentom a študentkám porozumieť ich pocitom o iných skupinách ľudí a napomáha vidieť prínos a hodnotu medziskupinových vzťahov čím buduje pozitívne väzby. Behaviorálny komponent je adresovaný, ak sú diskutované predchádzajúce alebo (očakávané) budúce medziskupinové interakcie. Pomocou diskusie alebo hrania rolí je možné podrobne preskúmať situáciu medziskupinového kontaktu, čo vedie k príprave na pravidelný i nepravidelný pozitívny kontakt v budúcnosti (Camicia, 2007). Tieto komponenty fungujú jedine na škole, kde sú demokratické hodnoty ako rovnosť, sociálna spravodlivosť a ocenenie rôznorodosti, nielen hlásané, ale aj implementované do školskej klímy.

1.3.1 Predpoklady realizácie multikultúrnej výchovy

To, ako je a bude multikultúrna výchova vnímaná, záleží aj od priestoru, ktorý jej školská klíma, ale aj verejný diskurz venujú (National Association for Multicultural Education, 2003). Jeden z cieľov MKV je budovanie pozitívnych interkultúrnych medziskupinových vzťahov, to sa však dotýka sa aj iných skupín v spoločnosti, nie len kultúrnych. Preto považujeme za kontext MKV práve inkluzívne vzdelávanie.

V slovenskom kontexte médií (Ondrušová, 2017; Nové školstvo, 2017) a v odbornej verejnosti (To dá rozum, 2016, 2018b; Európska komisia, 2017; Učiace sa Slovensko, 2017) vo forme projektov zmeny vzdelávania a reformného dokumentu sa často stretávame s témou inklúzie na školách. Spomína sa integrácia, inkluzívna pedagogika, inkluzívne vzdelávanie aj inkluzívna

prax, pričom mnohokrát sa tieto pojmy výrazne prekrývajú či dopĺňujú.

Inkluzívne vzdelávanie je spôsob uskutočňovania výchovno-vzdelávacieho procesu, pri ktorom je zvýšená účasť na hodinách a minimalizované vylúčenie z komunity, kurikul a kultúry štandardnej školy (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw 2000). Výsledkom inkluzívneho vzdelávania je však inkluzívna prax, práve tá dáva konceptu inklúzie zmysel, a mnohokrát práve tam vidíme diskrepanciu s oficiálnymi deklaráciami inklúzie. V praxi sa jedná o široké spektrum stratégií, aktivít, procesov, ktoré vnímajú dieťa ako celok so zameraním na jeho schopnosti pomocou individuálneho prístupu. Š. Porubský, P. Strážik, K. Vančíková a R. Rosinský (2014) uvádzajú, že inkluzívne vzdelávanie je určené pre všetky deti a ich potreby, kľúčové je vytvorenie podmienok pre fungovanie podľa ich schopností a tempa. Teda byť začlenený a prítomný je znakom integrácie, avšak ešte to neznamená inklúziu. Inklúzia nie je stav (Porubský a kol., 2014). Inklúziu možno vnímať ako ideál, a ak je taký vzor ťažké nasledovať, pravdepodobne vedie k skepticizmu v praxi. Na to aby tento ideál mal nádej na úspech je potrebná širšia politická a spoločenská podpora. Avšak momentálne nastavenie vzdelávania ako súťaže individualizmu, vynikajúcich výsledkov a efektívnosti naplnenia učebných plánov ide proti hlavným myšlienkam inkluzívneho vzdelávania (Miškolci, 2016).

L. Florian a K. Black-Hawkins (2011) uvádzajú, že pre inkluzívnu prax v reálnom živote je potrebný posun vo vzdelávaní učiteľiek, tak aby sa nezameriavali len na to, čo je adekvátne pre väčšinu v triede, ale aj pre tých „iných“ a to tak aby všetky možnosti učenia boli dostupné každému v triede. Inkluzívna pedagogika teda pomáha učiteľkám porozumieť a rozšíriť štandardný rozsah vyučovania na alternatívnejší pohľad so zreteľom na identifikáciu, porozumenie a aplikovanie potrieb všetkých žiakov. Učiteľky by mali porozumieť nielen čo robiť a ako to robiť, ale aj prečo (Florian & Black-Hawkins, 2011). Bežná škola sa však často necíti byť pripravená na úspešné začlenenie detí so špeciálnymi potrebami – či už personálne, materiálne alebo odborne (To dá rozum, 2016). Nekoncepcne fungujúci systém na Slovensku vedie k operatívnej a často provizórnej príprave na túto možnú situáciu, a nie systematickú premyslenú prípravu predom. Diskutuje sa i vnímaná finančná náročnosť inkluzívneho vzdelávania ako aj potrebná a vhodná zmena celkového modelu financovania školstva (To dá rozum, 2018a). Prevláda i pocit, že kvôli inklúzii by učiteľky nemali dost času na „normálne deti“, ktoré by tak na tento systém vzdelávania doplávali a došlo by k zníženiu kvality výuky (Hanusová, 2017; Hapalová & Gallová Kriglerová, 2013). Výnimočným nie je ani nesúhlas rodičov s tým, aby ich deti navštevovali rovnakú triedu ako dieťa so špeciálnymi potrebami (Hapalová & Gallová Kriglerová, 2013). To je v opozícii k rodičom detí so špeciálnymi potrebami, ktorí vidia markantné rozdiely v každodennom prosperovaní a pokroku ako i v zmene fungovania ich rodiny ak je umožnené navštevovať bežnú školu (Gránska, 2018).

Zavedenie akejkoľvek zmeny pre školu je pochopiteľne náročné. Náročné je ale aj

rozpoloženie žiaka so špeciálnymi potrebami. Je pre neho dôležitým krokom navštevovať bežnú triedu blízko bydliska, mať šancu byť s rovesníkmi a neskôr sa lepšie vedieť zaradiť do spoločnosti; ostatné deti v triede majú možnosť naučiť sa pomáhať tým, ktorým treba, komunikovať aj s „odlišnými“ spolužiakmi a zlepšiť svoju empatiu (Gránska, 2016; To dá rozum, 2016). Avšak existuje významná bariéra nevedomosti o možnostiach týchto detí a zvyčajné sú aj nízke očakávania voči nim (Ondrušová, 2017).

Vzhľadom k pretrvávajúcim debatám o možnostiach a spôsoboch inkluzívneho vzdelávania žiakov v zahraničí (Warnock & Norwich, 2010) i u nás (Gránska, 2016), nie je cieľom túto tému uzavrieť. Je relevantné zhodnotiť každé dieťa - pre niektoré deti môže byť vzdelávanie v bežnom kolektíve naozaj lepšou voľbou, ktorá by nemala byť limitovaná nesúhlasom alebo nepripravenosťou školy. Na tému však nahliadam z perspektívy doterajších výskumov, ktorá ukazuje inklúziu ako jeden z ideálnych spôsobov redukcie predsudkov. V svetle momentálnych výsledkov zo Slovenska, však považujem za reálnejší postupný prechod k inkluzívnemu vzdelávaniu napríklad prostredníctvom postupných krokov. Súhlasím, že jedným z týchto krokov by mohla byť prepracovaná a efektívna multikultúrna výchova. Cieľom tejto práce nie je zameranie na inkluzívne vzdelávanie, ale na oblasť zmiernenia predsudkov, ktoré z dlhodobého hľadiska potenciálne vplyvajú na vnímanie inkluzívnosti škôl.

1.3.2 Dokumenty

Na Slovensku je v rámci Štátneho vzdelávacieho programu zaradená multikultúrna výchova (MKV)⁷ medzi prierezové témy od roku 2008, nejedná sa teda o samostatný vyučovací predmet. Kľúčové informácie o MKV môžeme nájsť v Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP), ktorý je najvyšší platný kurikulárny dokument. Je vydávaný ministerstvom školstva. Vymedzuje povinný obsah výchovy a vzdelávania pre získanie kompetencií v daných vzdelávacích oblastiach⁸ čo má presah do konkrétnych predmetov; zároveň je obsahovo odlišný pre jednotlivé stupne škôl.

Práve od neho sa odvíja školský vzdelávací program (ŠkVP; vid' obrázok 1), ktorý už popisuje výchovu a vzdelávanie „na mieru“ podľa reálnych potrieb a záujmov žiakov danej školy. ŠkVP vydáva riaditeľ školy po konzultácii s pedagogickou radou školy. Zhodnocuje sa doplnenie špecifického obsahu, ale aj možnosti a potreby konkrétnej školy.

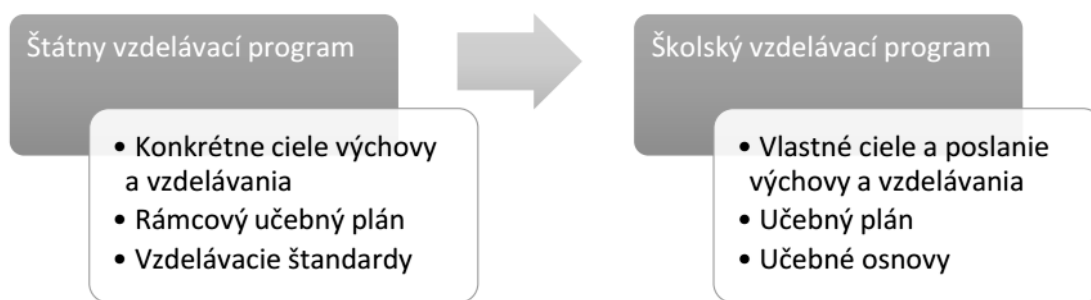
⁷ Cieľom multikultúrnej výchovy v primárnom vzdelávaní je:

- rozvinúť kultúrnu sebareflexiu a schopnosti pre základné medzikultúrne porozumenie
- budovať povedomie vlastnej kultúrnej identity, ale aj otvoriť možnosti existencie pre iné kultúry a pre ľudí v nich
- rozvíjať schopnosť pochopiť vlastnú jedinečnosť v kontexte univerzálnych ľudských hodnôt (Mistrík, 2012).

⁸ Jedná sa o vzdelávacie oblasti: Človek a príroda, Človek a hodnoty, Človek a spoločnosť, Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb (na základnej škole je pridaná Človek a svet práce).

Obrázok 1

Kurikulárny systém na Slovensku (Rehuš, 2018)



ŠVP z roku 2008 bol inovovaný len nedávno - v roku 2015 a preto som sa rozhodla v práci popísať oba. U predchádzajúceho ŠVP (2008) sme sa v oblasti venovanej MKV stretli s obdobami rovnakého textu u rôznych stupňoch vzdelávania. Prepojenie MKV je na oblasť Človek a spoločnosť, ktorú sýtia predmety ako dejepis, občianska náuka a geografia. Okrem nekonkrétnych viet sa však v tejto oblasti stretávame len s kľúčovou kompetenciou žiak má „úctu k vlastnému i inému národu a národnostiam“. Oblasť Umenie a kultúra považuje za cieľ povedomie žiaka o vlastnej kultúrnej identite a záujem o kultúrne dedičstvo vlastného regiónu, národa, zoznamuje sa s kultúrou iných národov a regiónov, váži si celosvetové kultúrne dedičstvo a dokonca aj „má základné interkultúrne kompetencie pre komunikáciu s príslušníkmi iných kultúr“. Oblasť Človek a hodnoty obsahuje i témy ako prijímanie osobných rozhodnutí iných ľudí vzhľadom k náboženstvám a tolerovanie daného rozhodnutia, ale aj „tolerovanie názorov, správania a prežívania iných s ohľadom na ich vek, pohlavie, vzdelanie, národnú, národnostnú, etnickú, politickú, náboženskú príslušnosť a na ich osobnostné charakteristiky“.

Dôležitým bodom je rozšírenie ŠVP (2008) v oblasti MKV E. Mistríkom (2011, 2012), ktorý prináša ucelený komplexný prehľad z hľadiska zmyslu, cieľov, kompetencií absolventa, štruktúry a charakteristiky vzdelávacích oblastí, ponúka podklady pre učiteľky, spresňuje súvislosti a prepája ich s dokumentmi pre iné vzdelávacie oblasti. V inovovanom ŠVP (2015) však na Mistríkovo rozšírenie nenájdeme priame odvolanie.

V ŠVP (2015) pre základné školy ako aj pre gymnáziá sa stretávame so značnou obsahovou zhodou informácií a preto podrobnejšie opíšeme pre ilustráciu ten určený pre základné školy⁹. V ŠVP (2015) určenom pre základné školy na Slovensku sa stretávame so stručným zhrnutím významu zahrnutia MKV medzi prierezové témy – od každodenného stretu s inými kultúrami až po riziká ako predsudky a stereotypy. Pri realizácii sa odporúča využívať didaktické postupy a metódy, ktoré nestierajú medzikultúrne rozdiely, ale chápu a rešpektujú ľudské práva. Pridávajú sa štyri

⁹ ŠVP pre gymnáziá aj základné školy rovnako obsahujú vzdelávacie oblasti: Človek a príroda, Človek a hodnoty, Človek a spoločnosť, Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb (na základnej škole je pridaná Človek a svet práce) a dané oblasti sýtia MKV obdobie.

veľmi široko a všeobecne definované ciele MKV pre žiaka vo forme výkonových štandardov¹⁰ – napríklad „spoznal rozličné tradičné aj nové kultúry a subkultúry”. Rozdielom medzi prvým a druhým stupňom je pridanie regionálnej výchovy a tradičnej ľudovej kultúry, ktoré sa zaoberajú kultúrnym bohatstvom Slovenska.

V roku 2016 bol pridaný Dodatok 1 k ŠVP pre gymnáziá, stredné odborné školy a konzervatóriá, ktorý odporúča ako súčasť efektívnej a cielenej prevencie prejavov rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu, extrémizmu exkurzie, návštevy pamätných miest holokaustu, projekty a besedy.

Obsahová neprehľadnosť ŠVP je znásobená duplicitou programov na stránke ("ŠVP 2008; "Inovovaný ŠVP" 2015), ktoré sú stále v akoby aktuálnej forme – bez upozornenia na platnosť len jedného z nich. Napriek deleniu na prvý a druhý stupeň, druhy stredných škôl a podobne si pri práci s materiálmi všímame len minimálne obsahové rozdiely čím vzniká dojem opakovania informácii bez ohľadu na vek detí a typ školy; nedochádza napríklad k odlišeniu obsahového posunu na vyšších stupňoch vzdelávania. Výsledný dojem, ktorý je pravdepodobne čitateľovi práce zjavný po prečítaní jednotlivých úsekov je nedostatočné prepracovanie, zjednodušovanie¹¹ a prepojenie témy MKV v ŠVP.

Ako uvádza B. Lášticová, L. Hargašová, S. Andraščíková, P. Dráľ a A. Findor (2018), okrem obmedzeného zahrnutia témy medziskupinových vzťahov do ŠVP, netreba opomenúť obsahovú predimenzovanosť predmetu občianska náuka ako aj momentálne zacielenie škôl na hodnotenie (napríklad štandardizované merania). Vzdelávacie politiky štátu formulujú mnohé ciele MKV všeobecne, čo umožňuje variabilnú interpretáciu (Petrasová, Maslová, & Hubová, 2010). Aj preto mnoho škôl preferuje cestu teoretických poznatkov nad možnosťou aktivít či diskusií o vzťahoch medzi skupinami.

V tabuľke 1 uvádzame ako je prierezová téma MKV zahrnutá v ŠVP (2015) pre druhý stupeň základnej školy¹².

¹⁰ Štandardy vymedzujú vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré žiaci musia získať pre úspešné pokračovanie vo vzdelávaní a mohol im byť priznaný stupeň vzdelania. Stanovujú sa pre všetky povinné predmety (Rehuš, 2018).

¹¹ I. Lukšík (2015) upriamuje pozornosť čitateľa na podstatné nedostatky reformy ako vynechávanie niektorých nosných prvkov etickej a občianskej náuky (ako základných občianskych spôsobilostí), či ich existenciu len v neucelenej zúženej podobe. Živým príkladom kritiky reformy je postavenie prosociality do pozície naučeného správania a nie osobného presvedčenia jedinca.

¹² V tabuľke 1 popisujeme len 2 stupeň základnej školy, pretože sa jedná o cieľovú skupinu experimentu.

Tabuľka 1

Prierezová téma MKV (ŠVP 2015)

Tematická oblasť	Predmet	Explicitná prítomnosť MK tém	Implicitná prítomnosť MK tém
Jazyk a komunikácia	Cudzí jazyk	<input type="checkbox"/> Uprostred multikultúrnej spoločnosti: Cudzie jazyky Rodinné sviatky Štátne a cirkevné sviatky Zvyky a tradície v rôznych krajinách Zbližovanie kultúr a rešpektovanie tradícií	<input type="checkbox"/> Krajina, ktorej jazyk sa učím: Geografické údaje História Turistické miesta a kultúrne pamiatky Zvyky a tradície O človeku v krajine, ktorej jazyk sa učím <input type="checkbox"/> Slovensko: Geografické údaje História Turistické miesta a kultúrne pamiatky Zvyky a tradície
Človek a spoločnosť	Geografia	<input type="checkbox"/> vysvetliť dôvody veľkej kultúrnej a náboženskej rôznorodosti obyvateľstva Ázie, <input type="checkbox"/> zdôvodniť náboženskú a národnostnú rôznorodosť obyvateľov Európy <input type="checkbox"/> zdôvodniť rozmiestnenie národností na území Slovenska, <input type="checkbox"/> vysvetliť dôvody veľkej kultúrnej rôznorodosti obyvateľstva Ameriky	<input type="checkbox"/> uviesť príčiny častých národnostných a náboženských sporov a konfliktov medzi národmi žijúcimi v Afrike, <input type="checkbox"/> uviesť príčiny náboženských sporov a dlhodobých konfliktov medzi štátmi v juhozápadnej Ázii, <input type="checkbox"/> uviesť tri závažné problémy znižujúce životnú úroveň obyvateľov jednotlivých regiónov Ázie, <input type="checkbox"/> určiť hlavné príčiny sociálnych zmien v spoločnosti a ich dôsledky, <input type="checkbox"/> vysvetliť príčiny rôznych konfliktov v spoločnosti,
	Občianska náuka	<input type="checkbox"/> analyzovať štruktúru spoločnosti podľa veku, pohlavia, náboženstva, vzdelania, národnosti, <input type="checkbox"/> uviesť príklady rozmanitosti kultúr v Slovenskej republike, <input type="checkbox"/> rozpoznať prejavy šikanovania, extrémizmu, vandalizmu, <input type="checkbox"/> rozpoznať v konkrétnych situáciách prejavy diskriminácie,	<input type="checkbox"/> vyhľadať svedectvá o útrapách ľudí na fronte a v zázemí počas druhej svetovej vojny, <input type="checkbox"/> rozpoznať vplyv bipolárneho sveta na každodenný život,
	Dejepis	<input type="checkbox"/> spracovať holokaust na konkrétnom príbehu,	
Človek a svet práce	Technika		<input type="checkbox"/> pripraviť vybrané tradičné slovenské jedlo a typické jedlo inej kultúry,
Človek a hodnoty	Etická výchova		<input type="checkbox"/> formulovať zásady prosociálneho správania, <input type="checkbox"/> vysvetliť pojem empatia a jej dôležitosť v medziľudských vzťahoch, <input type="checkbox"/> vysvetliť, čo ovplyvňuje empatiu, <input type="checkbox"/> diskutovať o dôvodoch empatie pri riešení problémov, <input type="checkbox"/> vysvetliť prosociálne správanie a jeho druhy, <input type="checkbox"/> uviesť príklady prosociálnych ľudí vo svojom okolí, <input type="checkbox"/> vysvetliť vzťah empatie a prosociálneho správania, <input type="checkbox"/> prejavíť konkrétnu pomoc spolužiakom, <input type="checkbox"/> zhodnotiť, v akých sociálnych projektoch by mohol participovať.
Umenie a kultúra	Výtvarná výchova	<input type="checkbox"/> poznať tradície svojho prostredia,	
Zdravie a pohyb	Telesná výchova		<input type="checkbox"/> uviesť príklady úspešných slovenských a zahraničných športových reprezentantov

1.3.3 Vzdelávanie učiteliek

Okrem nedostatočne zadaných cieľov MKV v predchádzajúcom a inovovanom ŠVP je problematické i vzdelávanie učiteliek v oblasti MKV. Príprava budúcich pedagógov a

pedagogičiek na aplikáciu MKV do vyučovania, je kľúčová, keďže nároky kladené na pedagógov a pozitívne výsledky sú vysoké. Ako uvádza J. Šurmaneková (2012) práve učiteľka je iniciátorka zmien v edukačnom procese, je tvorkyňa i realizátorka multikultúrnej výchovy.

V projekte Tempus Phare orientovanom na vzdelávanie budúcich učiteliek bol zistený stav MKV na pedagogických fakultách v roku 2000 – výsledky poukazujú, že štyri najväčšie fakulty Slovenska¹³ neprijali koncepciu MK vzdelávania budúcich učiteliek (Fráterová, 2006). Novšie informácie sa nám nepodarilo dohľadať a preto sme vytvorili prehľad na základe dostupných zdrojov - pedagogické fakulty na Slovensku pre svojich študentky ponúkajú MKV ako povinne voliteľný predmet¹⁴ (viď príloha 1). Je teda na rozhodnutí samotných študentiek, či si zvolia rozšírenie poznatkov; rôzne fakulty ponúkajú predmet v rozličnom rozsahu a obsahu a je odporúčaný ako predmet pre rôzne pododbory. Tým vzniká jasná medzera medzi študentkami učiteľstva, ktorí si predmet zvolia a medzi tými, ktorí si ho nezvolia, ako aj medzi študentmi pedagogických fakúlt rôznych univerzít Slovenska.

V. Klein (2008) realizoval prieskum na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde zisťoval úroveň a kvalitu pripravenosti učiteľov na realizáciu MKV. Výsledky poukázali na nedostatky najmä v oblasti didaktických aspektov, naznačili aj nesprávne porozumenie podstaty MKV a predpojatosť respondentov voči menšinám (Klein, 2008). Výskumy učiteliek v materských školách (Huťková & Vančíková, 2013) a základných školách (Rosinský, 2013) nepoukazujú na zlepšenie situácie – učiteľky stále nemajú dostatočné znalosti a sebavedomie v oblasti MKV. Taktiež Macháček a Šťava (2012) zistili, že učiteľky občianskej náuky sa cítia najviac sebaisto pri témach ľudských práv avšak pri téme medziskupinových vzťahov táto sebaistota nepretrváva. Od vyučujúcich sa očakáva práca s kontroverznými témami (napríklad migranti, pozitívna diskriminácia), ktoré polarizujú spoločnosť; zároveň však práve aktuálne a kontroverzné témy dokážu vzbudiť záujem u žiakov (Petrasová a kol., 2010). D. Hanesová (2015) na vzorke študentiek pedagogiky zistila, že respondenti sa väčšinou nevyjadrovali ako profesionáli, ktorí sú schopní vyučovať multikultúrnu výchovu, a ktorí by rozumeli pojmom, ktoré s ňou súvisia. Tiež sa na otázky MKV zamerali poväčšine čisto zo svojho vlastného pohľadu a nerozmýšľali nad pohľadom tej protistrany, ktorá sa v otázkach riešila – čo potvrdzuje predchádzajúce zistenia.

Prieskum R. Rosinského (2011) a neskôr M. Slovíkovej (2013) poodhalil, že vyše 91% škôl má multikultúrnu výchovu zaradenú ako prierezovú tému, najmä v predmetoch ako etika, občianska náuka, slovenský a iný cudzí jazyk, hudobná a výtvarná výchova. Avšak neskoršie pátranie doviedlo autora k domnienke, že školy vyučovanie MKV len deklarujú, ale reálne nezaraďujú túto problematiku do predmetov (Rosinský, 2011) – čo môže súvisieť s tým, že učiteľky vnímajú obsah

¹³ Jednalo sa o pedagogické fakulty UK v Bratislave, UMB v Banskej Bystrici, UKF v Nitre, PU v Prešove.

¹⁴ Okrem Prešovskej univerzity, kde je predmet povinný.

MKV ako nejasný (Slovíkova, 2013). A. Petrasová (2011) sa vo výskume zamerala na slovenské učiteľky v základných a stredných školách - tí uvádzali, že im chýba systematická príprava, učebné materiály a nevyhnutné zručnosti na realizáciu MKV. Takmer 90% respondentov uviedlo problém s plánovaním a projektovaním MKV a vyše 60% s jej realizáciou. Sťažnosti vychádzajú aj zo všeobecného zamerania vzdelávacej politiky v oblasti MKV a rozličných možností interpretácie jej cieľov (Petrasová, 2011). To nie je prekvapivé, keďže sa jedná o prierezovú tému bez predpísanej metódy výučby a sylabu, čo poskytuje učiteľkám autonómiu pri realizácii tejto témy. Okrem vyučujúcich občianskej náuky však dlhotrvajúcim štruktúrnym nedostatkom vysokoškolskej prípravy (Pupala, 2006) a nízkym podielom praktickej prípravy (Kosová & Tomengová, 2015) čelia vyučujúce všetkých predmetov.

Mnohé slovenské učiteľky študovali v dobe, kedy univerzity vzdelávanie v MKV vôbec neposkytovali alebo, ako uvádzame vyššie, jednoducho si predmet počas štúdia nezvolili. Až 81% slovenských učiteliek zapojených do výskumu R. Rosinského (2011) neabsolvovalo tréning pre realizáciu MKV. Ale ani súčasní študenti a študentky pedagogiky sa necítia byť pripravení na prácu s témou medziskupinových vzťahov (Petrová & Duchovičová, 2012). To považujeme za kritické, vzhľadom k tomu, že len desatina učiteliek spoločenskovedných predmetov na základných školách sa počas vyučovania nestretla s prejavmi extrémizmu či znevažujúcimi poznámkami na adresu menšín (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2017 in Lášticová a kolektív, 2018).

Zaujímalo nás preto ako prebieha ich ďalšie vzdelávanie a rozvoj v oblasti MKV – pozrieme sa bližšie či existuje dostupná literatúra, príručky, pomôcky, výcviky alebo iné formy možnosti rozvoja.

1.3.3.1 Možnosti vzdelávania a rozvoja v oblasti MKV

1.3.3.1.1 Vzdelávanie sprostredkované štátom

Programy vzdelávania vo všeobecnosti delíme na akreditované (ponúkané zvyčajne Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR) a neakreditované (ponúkané najčastejšie mimovládnyimi organizáciami). Zoznam akreditovaných programov obsahuje viac ako tisíc programov, avšak len päť je zameraných na občiansku náuku; nedostupné sú údaje o uskutočnení a absolvovaní týchto programov (Lášticová a kol., 2018).

Prvotne sme sa zamerali na možnosti vzdelávania ponúkané ministerstvom, a to konkrétne slovenské učebné materiály vo forme textu. Metodicko-pedagogické centrum (MPC) ponúka viacero príručiek s návrhom aktivít ako napríklad „Multikultúrna výchova na I. stupni ZŠ“ (Šándorová, 2011) alebo „Začlenenie multikultúrnej výchovy do vyučovania na 1. stupni ZŠ“ (Slašťanová, 2015). V nich sa zaoberajú metódami, ktoré učiteľky považujú v danej problematike za účinné a ponúkajú prehľad teórie, metód i konkrétnych aktivít. Jedná sa tak o súbor učebných

pomôcok pre začlenenie MKV do vyučovania v rámci jednotlivých predmetov (napríklad formou vzorovej hodiny) či modelové situácie, avšak ako je uvádzané, záleží najmä na tvorivosti každej učiteľky ako začleniť túto prierezovú tému do vyučovania (Slašťanová, 2015; Luptáková-Vančíková, 2008). Na svojich stránkach Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) pripravil dve rozprávky v slovenskom a rómskom jazyku, ktoré odporúčajú využívať ako pomôcku v školskom a mimoškolskom vzdelávaní žiakov primárneho stupňa. ŠPÚ poskytuje aj odborné informácie, metodické a praktické námety a inšpirácie a zdroje pre prístup k vnímaniu aktuálnych a citlivých tém ako: globalizácia, aktívne ľudské práva, radikalizácia až extrémizmus, či migračná kríza pri výchove a vzdelávaní žiakov (statpedu.sk).

Realizácia jednotlivých aktivít v praxi je však niečo iné ako len teoretické oboznámenie sa s nimi. ŠPÚ ponúkal v období 2016/2017 možnosť zapojenia sa do projektu „*Slovenská a česká regionálna akadémia: Inkluzívne školské prostredie pre všetkých. Rôznorodosť – Uznatie – Rovnosť*“. Projekt napríklad rozvíja kompetenciu pracovať s rozmanitosťou v triede a v škole ako aj poskytuje skúsenosti pre skvalitnenie inklúzie v školách. ŠPÚ v roku 2017 poskytoval vzdelávanie na tému „Interkultúrne vzdelávanie v ZŠ so žiakmi z rómskych komunít“ (statpedu.sk). Ďalej túto situáciu rieši MPC, ktoré zabezpečuje kontinuálne vzdelávanie učiteľov vo forme krátkodobých kurzov (32 hodín), kde je poskytnutý „náčrt“ MKV (Chudžíková, 2015). Príkladom sú vzdelávacie programy: „Multikultúrnou výchovou proti predsudkom a rasizmu“ (30 hodín, rok 2015), ktorý prebehol pre jednu skupinu učiteľiek a opätovne prebehne v roku 2019 a „Rozvoj kompetencií pedagogického zamestnanca v oblasti prevencie proti prejavom extrémizmu“ podľa popisu zameraný najmä na rôzne kultúry a vzťahy medzi nimi, nie je však uvedené či vzdelávanie prebehlo (40 hodín, rok 2016).

Vidíme, že existujú príručky s aktivitami ako aj zriedkavé kurzy, pri ktorých často nie je možné zistiť či prebehli a koľko účastníkov vzdelávanie absolvovalo. Tieto vzdelávania sú taktiež viazané na lokalitu, kde sa odohrávali a neboli realizované plošne vo všetkých MPC. Problémom je taktiež to, že vyučujúce na školách vnímajú nedostatok materiálov k tejto téme. Tento nedostatok je preto dlhodobo suplovaný materiálmi od mimovládnych organizácií (Andraščíková, Hargašová, & Lášticová, 2017; Petrasová a kol., 2010). Túto situáciu považuje Mistrík (2006) za pochopiteľnú a nevyhnutú v začiatku deväťdesiatych rokov avšak dnes, keď potrebujeme zvyšovať kvalifikáciu a sebarozvoj, ju hodnotí ako nepostačujúcu.

1.3.3.1.2 Vzdelávanie sprostredkované mimovládnyimi neziskovými organizáciami

Mnoho mimovládnych organizácií si uvedomuje, že učiteľky potrebujú podporu a vzdelávanie, aby si osvojili žiaduce kompetencie (Petrasová a kol., 2010).

Učiteľky majú možnosť dodatočne sa vzdelávať napríklad aj prostredníctvom materiálov

Nadácie Milana Šimečku (www.multi-kulti.sk), kde sa okrem iných informácií a návrhov jednotlivých aktivít¹⁵ nachádzajú aj kapitoly metodologickej príručky *MULTIKULTI na školách* od roku 2006 (Dúbravová a kolektív) alebo príručka s prípadovými štúdiami a aktivitami na zisťovanie postojov a postojoyých zmien žiakov počas vyučovania MKV (NMŠ, 2015). Metodický materiál (konkrétne aktivity a metodické rady pre aplikovanie) na MKV pre stredné školy poskytuje i nezisková organizácia Človek v ohrození (<https://clokevohrozeni.sk/>) formou publikácie z roku 2009 *MultikultART- spoznaj kultúru menšín*, ktorú je taktiež možné nájsť na internete. Mnoho učiteliek by isto ocenilo aj tlačенú alebo elektronickú verziu knihy *Výchova k tolerancii hrou*, vydanú organizáciou PDCS (2007), kde sa nachádza taktiež mnoho inšpiratívnych konkrétnych aktivít určených pre učiteľky. Tému sa venuje aj kapitola Ohľaduplnosť v *Metodologickej príručke na občiansku, mediálnu a etickú výchovu pre základné a stredné školy* (2017, IPAO). Taktiež existuje MKV pre najmenších, pod názvom *Farebná škôlka* (2014) vydaná tiež Nadáciou Milana Šimečku (<http://www.nadaciamilanashimecku.sk/>), ktorá obsahuje aktivity prispôbené pre materské školy¹⁶. A. Petrasová a kolektív (2010) považujú za dôležitú jednotnosť koncepcie vnímania MKV učiteľkami a preto spísali štandardy MKV pre učiteľky základných škôl ako aj nástroje na hodnotenie a sebahodnotenie činnosti učiteliek. Internetový portál *lepsiageografia.sk* taktiež ponúka mnoho podnetov na netradičné aktivity a projekty, pričom poukazujú na prepojenie geografie a MKV. Taktiež vyše 200 učiteliek sa samé združujú a zdieľajú informácie na facebookovej skupine *Učitelia občianskej výchovy*. Platforma *Stories that Move* (<https://www.storiesthatmove.org/sk/domov/>; na slovenskej časti spolupracovala Nadácia Milana Šimečku) ponúka okrem príbehov mladých ľudí vo forme videa aj online učebný modul, kde sú priamo nastavené aktivity z oblasti tolerancie a MKV – stránka je dostupná vo viacerých jazykoch, takže je možné ju použiť nielen na hodinách občianskej náuky, ale aj v prípade výučby cudzieho jazyka. Kartová hra #smetuspolu (<https://beentheretogether.wixsite.com/smetuspolu>) je určená pre žiakov stredných škôl a je určená ako rozšírenie vedomostí z oblasti ŠVP – Človek a príroda a Človek a spoločnosť.

Mimovládne organizácie ponúkajú viacero príručiek než priamo riadené organizácie Ministerstva školstva. Pokrývajú širšie rozpätie tém a často vzájomne odkazujú na ďalšie stránky, ktoré sa témy týkajú. Avšak len minimum z nich je založené na aktivitách, ktorých účinnosť bola nejako overovaná – keďže neboli doteraz dôkladne a systematicky testované, boli súčasťou projektov, ktorým chýbalo ďalšie financovanie, neboli dostupné na národnej úrovni a neboli napokon implementované do kurikula alebo iných vzdelávacích dokumentov pre učiteľky (Drál & Findor, 2016). Okrem knižných a internetových zdrojov ponúkajú mimovládne organizácie aj rôzne vzdelávacie programy.

¹⁵ Aktivity sú rozdelené podľa tém: Rozmanitosť, Integrácia, Vylúčenie a diskriminácia, Stereotypy a predsudky, Azyl, utečenci a nedobrovoľná migrácia, Dobrovoľná migrácia a Rovnosť.

¹⁶ Ďalšie publikácie je možné nájsť napríklad na stránke <http://globalnevzdelavanie.sk/kniznica/novinky>.

Akreditovaný vzdelávací program ponúkala Nadácia Milana Šimečku (NMS) v roku 2010, jednalo sa o e-learningový kurz *Multikultúrna výchova pre učiteľov primárneho, nižšieho stredného, vyššieho stredného (základných a stredných škôl) a kontinuálneho vzdelávania*. Jednalo sa o platený kurz (väčšina bola platená poskytovateľom) a jeho zameranie bolo výrazne viazané na MKV a kurz bol garantovaný profesorom Mistríkom, teda odborníkom v danej problematike. Podobné vzdelávanie učiteľky mohli dosiahnuť aj prostredníctvom Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť (<https://www.governance.sk/o-nas/>) či Nadácie Škola dokorán (<http://www.skoladokoran.sk/onas/>). Ďalšou možnosťou je občianske združenie Profkreatis (<http://www.profkreatis.sk/>), ktoré od 2014 poskytuje „Výchovno-preventívny program rozvoja multikultúrnej tolerancie žiakov proti násiliu v školách” (stretávame sa aj s názvom Druhý krok; <https://druhykrok.sk/o-programe/>) a to vo forme prednášok a výcviku v rozsahu 60 hodín. Jedná sa o učebný plán pre učiteľky materských a základných škôl. Celé to však má dve nevýhody – program je platený a jeho osnovy nie sú orientované len na MKV, ale značne širšie (čím sa možno podarí poskytnúť prehľad tém, avšak nie ich komplexnejšie poznanie). Nielen témami MKV sa zaoberá aj bezplatné každoročné vzdelávanie na Komenského inštitúte (<https://komenskehoinstitut.sk/>), ktoré napríklad rieši aj praktické situácie ako sa postaviť ku kultúrne sýtenému konfliktu. Nadácia Pontis, skrz projekt Generácia 3.0 (<http://www.generacia30.sk/>), taktiež pravidelne poskytuje vzdelávacie programy v oblasti MKV, ako napríklad *Príbehy mladých ľudí ako vzdelávací nástroj* (zamerané na príbehy mladých ľudí, ktorí sú odlišní od majoritnej populácie) alebo *Vzdelávanie, výchova a rozvoj detí zo zraniteľných skupín*. S príbehmi mladých ľudí taktiež pracuje Eduma (<http://eduma.sk/>), ktorá okrem voľne prístupnej živej knižnice (<https://www.onlinezivakniznica.sk/>), ponúkala aj viaceré workshopy o tom ako pracovať s príbehmi na rôznych predmetoch.

Podobne ako prípade akreditovaných programov, aj tu problémom zostáva dostupnosť týchto programov čo sa týka lokality daného vzdelávania, časovej a finančnej náročnosti. A ak sa aj učiteľkám podarí prostredníctvom kurzov získať očakávané zručnosti a znalosti, ďalším problémom je časová dotácia na školách.

1.3.3.2 Časová dotácia na školách

V slovenskom školstve stále prevláda encyklopedicky zamerané vzdelávanie, kde žiaci opakujú naučené fakty a nie sú u nich budované kompetencie (postoje a schopnosti) potrebné pre reálny život (Rehuš, 2018, Mistrík, 2006). Petrasová (2011) v dotazníkovom prieskume s učiteľkami základných a stredných škôl zistila, že vyše 70% učiteliek považuje MKV za prierezovú tému, odrážajúcu aktuálne problémy spoločnosti. Napriek pozitívnemu postoju však ostáva problémom nedostatočná časová dotácia predmetu: na základnej škole je rozsah 45 minút týždenne

do 6. ročníka len v prípade voľby predmetu etika (druhou voľbou je náboženstvo) a po 6. ročníku zostáva časová dotácia rovnaká na predmete občianska náuka; na gymnáziu je občianska náuka v rozsahu 3 vyučovacích hodín po 45 minút obsahovo zameraná na znalosti sociálnych vied, avšak nie na občianske kompetencie (Dráľ, Findor, 2016). Rámcový učebný plán (RUP) je súčasťou ŠVP pre každý vzdelávací stupeň. Obsahuje zoznam povinných predmetov a stanovuje minimálne časové dotácie predmetov. Stanovuje aj počet disponibilných hodín, ktoré školy používajú na tvorbu nových predmetov alebo rozšírenie časovej dotácie predmetov (Lášticová a kolektív, 2018). Disponibilné hodiny školy využívajú rôznorodo a nájdeme ich v učebnom pláne školy (Rehuš, 2018).

Tabuľka 2

RUP základných škôl a gymnázií pre občiansku náuku a etickú výchovu – predmety sýtiace prierezovú tému multikultúrnu výchovu (vytvorené podľa statpedu.sk)

Stupeň	Predmet	Časová dotácia (počet hodín týždenne x počet ročníkov, v ktorom sa predmet vyučuje)
Gymnázium (1.-4. (resp 5.) ročník)	Občianska náuka	3
	Etická výchova	2
Osemročné gymnázium (1.-8.ročník)	Občianska náuka	7
	Etická výchova	6
Základná škola 2. stupeň (5.-9. ročník)	Občianska náuka	4
	Etická výchova	5
Základná škola 1. stupeň (1.-4. ročník)	Občianska náuka	0
	Etická výchova	4

Na realizácii MKV ako prierezovej témy sa môže podieľať väčšina predmetov. Dejepis, geografia, literatúra a cudzie jazyky sa venujú téme poznávania vlastnej kultúry i iných kultúr; občianska náuka a etická výchova sa zaoberajú vzájomnými vzťahmi medzi národmi a etnickými skupinami, náboženstvami (Dúbravová a kolektív, 2006) ako aj politickými aspektmi a dopadmi multikulturalizmu. V predmetoch ako výtvarná výchova, estetická výchova, hudobná výchova, ale aj telesná výchova je možné vnoriť poznanie iných hudobných žánrov, umeleckých diel či športových aktivít čím rozšírime obzory poznania žiakov. Existujú i školy, ktoré si vytvorili celoškolské kurikulum pre MKV a ich učiteľky matematiky, fyziky a chémie malými krokmi pracujú na ciele. Pripravujú slovné úlohy z kultúrnej odlišných oblastí, poukazujú na prínos všetkých kultúr k rozvoju poznania pomocou objavov z oblasti prírodných vied (Dúbravová a kolektív, 2006). Súčasnú požiadavku na vyučovanie a ich premena do školskej reality sú postavené na vysokých očakávaníach časových možností a úsilia učiteliek; očakáva sa pripravenosť na

multikultúrnosť u vyučujúcich, ktorí boli často vzdelávaní pre prácu v kultúrne homogénnom prostredí (Mistrík, 2006). Individuálna aktivita, osobnosť a záujem o nové vedomosti a zručnosti sú tak základom celého systému a ďalšieho fungovania spoločnosti (Slovíková, 2013). Avšak nemožno deti učiť základy MKV v prostredí, ktoré tieto zásady rešpektu voči kultúrnej rozmanitosti neuplatňuje v praxi (Gallová Kriglerová, 2016).

Vyučujúce na školách sú nositeľkami hodnôt s možnosťou a schopnosťou ovplyvniť formovanie postojov a názorov svojich žiakov. Toto pôsobenie však nie je neobmedzené. Napriek angažovanosti a záujmu o problematiku im môžu chýbať zručnosti narábania s citlivými témami nadobudnuté tréningom alebo môžu vedome či nevedome mať samé predsudky (Mistrík, 1999). V mnohých prípadoch im chýbajú aktuálne didaktické nástroje, postupy pre prácu (Slovíková, 2011; Mistrík, 2006), dostatočný čas a priestor na intervencie so spätnou väzbou (Andraščíková a kol., 2017). Viaceré učiteľky prejavujú potrebu zmeny nastavenia práce s medziskupinovými vzťahmi, čo zostáva výzvou pre tvorcov školských politík. Navyše zatiaľ na Slovensku nebol zrealizovaný žiaden výskum, ktorý by systematicky skúmal stav vyučovania v oblasti medziskupinových vzťahov – či už v kurikule alebo v každodennej praxi (Láštiová a kolektív, 2018). Jeden zo spôsobov ako sa venovať medziskupinovému vzťahom na školách je aj zaoberanie sa témou rôznych minorít žijúcich na Slovensku.

1.4 Predsudky a vzťahy s Rómami

Pod pojmom minorita alebo menšina rozumieme skupinu ľudí, ktorá sa v určitom znaku líši od majority v spoločnosti. Odlíšenie môže byť napríklad na základe etnicity, rasy, náboženstva, sexuálnej orientácie a môže byť definovaná zákonom alebo spoločnosťou samotnou. L. Wirth (1945) definoval minoritu ako skupinu ľudí „*ktorí sú vzhľadom na svoje fyzické alebo kultúrne znaky odlišovaní od iných v spoločnosti v ktorej žijú, a to preto, aby sa k nim odlišne a nerovnako pristupovalo, a ktorí preto sami seba považujú za objekty kolektívnej diskriminácie.*” Ak sa (v našom prípade) s členmi minority pravidelne spájajú negatívne stereotypy, sú obeťami diskriminácie alebo predsudkov hovoríme o stigme (Goffman, 1963), z čoho pochádza aj pojem stigmatizované minority. Výskumy nespočetnekrát skúmali odmietavý postoj väčšiny k minoritám – na individuálnej aj spoločenskej úrovni (Dressler, Oths, & Gravlee, 2005; Meyer 2003; Vašečka, 2001; Herek, 1991). Dôsledky tohto postoja sú často ukrývanie menšinovej identity alebo identifikácia sa s väčšinovou identitou (Plante, Roberts, Reysen, & Gerbasi, 2014).

V minulosti bolo spoločensky akceptovateľné negatívne emócie voči nečlenským skupinám prejavovať, v dnešnej dobe sú však podobné prejavy v západných liberálnych demokraciách považované za neprijateľné a mnohokrát sú sankcionované. T. F. Pettigrew a R. W. Meertens (1995) odlíšili otvorenú a skrytú formu predsudkov (*blatant - subtle prejudice*), pričom v dnešnej

dobe predsudky často nie sú vyjadrované negatívnymi emóciami, ale absenciou tých pozitívnych – tie sú rezervované len pre členskú skupinu. To však úplne neplatí v našom kontexte, špecificky v prípade predsudkov voči rómskej minorite.

V Európe sú jednými z najrozšírenejších a normatívne najakceptovanejších predsudky voči Rómom (Kende, Hadarics, Lášticová, 2017; Kwadrans, 2015), ktoré ústia do sociálno-ekonomickej deprivácie a vedú k slabému životnému štandardu, úrovni vzdelania a sťaženému prístupu k základným zdrojom pre naplnenie potrieb (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014). Napriek snahe Európskej únie o integráciu Rómov, najväčšie problémy ostávajú pri implementácii programov a výsledky sú minimálne alebo s nestálym účinkom (Rechel, 2008; Pogány, 2006). Informácie s negatívnym podtónom sa šíria nielen bežnou komunikáciou, ale aj pomocou médií, ktoré generalizujú jednotlivé nepriaznivé správy a informácie na všetkých Rómov (Vašečka, 2001). Médiá sa zameriavajú na negatívne charakteristiky a zovšeobecňovania, stereotypy, bezdôvodné zdôrazňovanie etnicity a podnecovanie na nenávisť na základe etnického pôvodu (Kroon, Kluknavská, Vliegenthart, & Boomgaarden, 2016; Romano kher – Rómsky dom, 2014).

Na Slovensku je rómska minorita 2. najpočetnejšou minoritou, s deklarovaným počtom 2% Rómov¹⁷ (Juhaščíková, Škápik, & Štukovská, 2012). Predpokladá sa, že populácia Rómov je vyššia ako je evidované a odhaduje sa celkový podiel minority nad 17%. Kritický je fakt, že vyše 40% Rómov žije v segregovaných lokalitách na okrajoch miest a dedín (Mušinka, Škobla, Hurrle, Matlovičová a Kling, 2014; Rusnáková & Rochovská, 2014). Nejasná veľkosť populácie Rómov prispieva k obavám majority; politici či média často preháňajú odhady čím zväčšujú aj vnímaný problém či hrozbu (Kende, a kol., 2017).

Rómska menšina je v znevýhodnená v oblasti bývania, zamestnania a trpí všeobecným nedostatkom integrácie (UNDP, 2012; Podolinská & Hrustič, 2015). Nedostatočné hygienické štandardy, často spôsobené nemožnosťou jednoduchého prístupu k vode, ovplyvňujú každodenné interakcie majority a minority a sú majoritou vysvetľované ako súčasť rómskej náтуры, lenivosti a nedostatočnej snahy (Filčák, Szilvasi, & Škobla, 2017). V oblasti vzdelávania existujú riziká segregácie či marginalizácie detí zo sociálne vylúčeného¹⁸ prostredia v škole (Amnesty International & European Roma Rights Centre, 2017) a preradovanie detí do systému špeciálneho školstva bez skutočnej evaluácie situácie (Lukšík & Lemešová, 2013). Segregácia Rómov do špeciálnych škôl sa netýka len základných, ale aj elokovaných pracovísk odborných stredných škôl, ktoré vznikajú v miestach vysokej koncentrácie Rómov (Balážová, 2015). Prevažujú taktiež zinternalizované názory o tom, ako si Rómovia nezaslúžia prístup ani k základným zdrojom; sú

¹⁷ Nízke číslo je ovplyvnené aj faktom, že iba štvrtina Rómov uvádza svoju príslušnosť k rómskej národnosti (Juhaščíková a kol., 2012).

¹⁸ Sociálne vylúčenie je situácia, keď sa skupina ľudí ocitne na okraji spoločnosti a v dôsledku toho stráca prístup ku zdrojom, ktoré by umožnili ekonomickú, politickú a kultúrnu aktivitu v spoločnosti (Beblavý, 2012).

reprodukované sociálnymi praktikami, čo ústi do znevýhodňovania aj v základných oblastiach (Filčák a kol., 2017). Tieto názory sú podmienené stereotypom lenivosti, kriminálnej aktivity a nezaslúženého získavania benefitov (najmä rozšírená dezinformácia o obohacovaní Rómov na rodinných prídavkoch).

M. Vašečka (2001) uvádza, že na Slovensku miera sociálnej vzdialenosti medzi etnickou majoritou a rómskou minoritou je poväčšine veľká, a to bez ohľadu na sociálnu vrstvu majoritného obyvateľstva. Ako uvádza A. Mušinka a J. Kolesárová (2012), miera sociálnej vzdialenosti je relatívne nemenná v čase. Zlé vzťahy s Rómami uvádzajú aj tí príslušníci etnickej majority, ktorí s rómskou minoritou nie sú v priamom kontakte (Vašečka, 2001). Korelačné štúdie poukazujú na negatívnu asociáciu medzi frekvenciou kontaktu a predsudkami, a teda predsudky voči Rómom sú väčšie v prípade miest z vyššou koncentráciou rómskej populácie (Todosijević & Enyedí, 2002). Sociálna vzdialenosť s Rómami je podmienená aj takzvaným Naratívom rómskej hrozby (*Gypsy Threat Narrative*), ktorý jednak na individuálnej a jednak inštitucionálnej úrovni šíri obraz Rómov ako potenciálne nebezpečenstvo a ako bremeno spoločnosti (Loveland & Popescu, 2016).

Aktivisti a politici hľadajú všeobecne uplatniteľný spôsob vzájomného spolunažívania Rómov a nerómov, kým skutočnosť sa líši od regiónu k regiónu ako aj historicky; v prípade „úspešnej“ integrácie sú snahy o kopírovanie modelov z iných prostredí (Grill, 2015). Práve nedostatočná integrácia ústi napríklad aj do vytvárania čisto rómskych základných škôl a špeciálnych základných či stredných škôl. L. Horňák (2005) práve to uvádza ako dôvod pre vzdelávanie učiteliek v oblasti MKV so špecifikáciou na sociálne znevýhodnené deti rómskeho pôvodu na východe Slovenska.

Pokiaľ ide o školské prostredie, v ktorom sa realizoval aj výskum dizertačnej práce, viacerí autori poukazujú na vysokú sociálnu vzdialenosť medzi Rómami a majoritou v školskom prostredí, a to i napriek priamemu kontaktu (Oravcová, 2005 pre stredoškolačkov; Rosinský, 2009 pre učiteľky ZŠ). Všeobecne negatívne vnímanie Rómov v spoločnosti (European Commission 2008, 2015) je prítomné aj u študentiek pedagogiky, aktívnych učiteliek a asistentov učiteliek (Šramová & Poliaková, 2010; Kusá, Kostlán, & Rusnáková, 2010; Rosinský, 2009; Kövérová, 2016; Kusá, 2016). Prieskum učiteliek základných škôl demonštroval, že učiteľky prejavujú najväčšiu sociálnu vzdialenosť zo skúmaných skupín ako aj skutočnosť že učiteľky v regiónoch s vysokou koncentráciou Rómov prejavovali viac negatívnych postojov (Rosinský, 2009).

Mladí ľudia vo veku 14 – 26 rokov (Gallová Kriglerová, 2006), 16 – 17 rokov (Hradiská & Ritomský, 2007), 13 – 15 rokov (Gallová Kriglerová & Kadlečíková, 2009) prejavujú síce kladné postoje voči kultúrnej odlišnosti, ale existujú značné rozdiely vo vzťahoch ku konkrétnym skupinám – a ani kontakt s rómskou minoritou neoplýval na ich pozitívne vnímanie. E. Gallová Kriglerová a J. Kadlečíková (2009) poukázali aj na nízku úroveň znalosti rôznych kultúr medzi

mladými ako aj na fakt, že lepšie vedomosti v oblasti nevlývajú na intenzitu a povahu postojov. Príkladom každodennej školskej reality sú aj výsledky žiakov, kde proporcia negatívnych odpovedí na otázku, či by chceli sedieť v jednej lavici s Rómom, bola mnohonásobne vyššia ako v prípade iných skupín (Slovíková, 2012). Vyššie uvedený deficit u žiakov je možné zlepšiť pomocou multikultúrneho vzdelávania. Multikultúrne vzdelávanie pomáha zvýšiť kultúrne porozumenie ako aj vedomosti, znižuje strach či ignoráciu neznámeho a pomáha nastaviť antirasistické normy v triede (Verkuyten & Thijs, 2013). Toto vzdelávanie zvyšuje takzvanú multikultúrnu gramotnosť.

1.5 Multikultúrna gramotnosť

Multikultúrna gramotnosť (MKG) sa ako pojem začína vyskytovať stále častejšie, čo súvisí s migráciou obyvateľstva a teda kultúrna a jazyková heterogénnosť je súčasťou aj vzdelávacieho procesu. Ako povedal J. A. Banks (1991) piati zo šiestich ľudí na svete nie sú bieli a značná majorita svetovej populácie je nekresťanská. Ďalej diskutuje, že aj napriek tomu vzdelávanie a výchova v Amerike (ale i v Európe) sú koncipované z „mainstreamovej” perspektívy a reflektujú v našom prípade eurocentrické pohľady.

V širšom zmysle slova pod MKG chápeme otvorenosť voči vedomostiam o iných kultúrach, medzikultúrnom povedomí a rešpekt v multikultúrnych medziľudských vzťahoch – potrebné je preto porozumenie a ocenenie dedičstva iných kultúr, rovnomerné učenie sa tomu doma, v komunite, médiách a škole, ale aj ochota učiť sa a porozumieť viac (Taylor & Hoechsmann, 2011).

V užšom zmysle slova je MKG definovaná rozvojom slovnej zásoby, čítania, postojom k čítaniu a písaniu (najmä u žiakov z minorít) avšak aj študentovou schopnosťou zdieľať kultúrne poznanie s učiteľkou a spolužiakmi, vedomosti o hodnotách a presvedčeníach minimálne dvoch ďalších kultúr a ako to ovplyvňuje komunikáciu medzi rozličnými skupinami a schopnosť študenta skúmať, čo formovalo jeho názory o predsudkoch a diskriminácii (Blake, 2015).

Jeden z príkladov ako možno rozšíriť MKG je multikultúrna literatúra, ktorú chápeme ako literatúru zameraná na rôzne kultúrne, jazykové a náboženské skupiny – zameriava sa na témy a ľudí v rôznych častiach sveta a vhodnou formou¹⁹ prezentuje obraz ich kultúrneho dedičstva. Má ukazovať deti v rovnocennom prostredí zdieľajúce záujmy a také príbehy, s ktorými sa čitateľ môže stotožniť, nie príbehy neprávosti alebo útlaku – tie ukazujú minority ako bezmocné marginalizované obeť s ťažkým životom plným problémov (Aronson, Callahan, & O'Brien, 2017). Multikultúrna (MK) literatúra sa zameriava na málo reprezentované skupiny v literatúre ako rasové, etnické, rodové, náboženské, sexuálne minority alebo na ľudí so zdravotným znevýhodnením, hovoriacich iným jazykom – tých mimo hlavného prúdu populárnej literatúry. Školská „ideológia”

¹⁹ Multikultúrna literatúra nesmie byť založená na nadmernom zjednodušení, zovšeobecnení a stereotypoch o danej kultúre. V populárnej literatúre sa jedná napríklad o knihy Lovec drakov (Hosseini, 2003), Sto rokov samoty (Márquez, 1967), Denník Anny Frankovej (Frank, 1951). (Viac uvádza napríklad Steiner, 2016; knihy pre mladšie deti Aronson a kol., 2017).

majoritnej kultúry je viditeľná v každodennej praxi, čo je však pre členov iných kultúr diskriminujúce, keďže niektoré kultúrne koncepty im sú vzdialené a cudzie (Zápotočná, 2004).

MK literatúra pre študentov z minority naplňa aspoň čiastočne potrebu byť rozpoznávaný a cítiť, že ich kultúra je ocenená ako dôležitá či dobrá. Na druhej strane, študenti z majority sa naučia vnímať iné perspektívy a spôsoby života ako rovnako hodnotné než tie ich. Žiaci však musia vedieť aj prepojiť literatúru a každodenný život – pretože literatúra ponúka otázky o majoritnej a minoritnej kultúre a schopnosť cítiť empatiu či identifikovať sa s postavami či situáciami v knihách. Pochopenie diverzity v triede vedie k lepšiemu pochopeniu druhých a rešpektu pre ich kultúru. Keďže daná literatúra zvyšuje povedomie o vlastnej hodnote, rovnocennosti, poukazuje na kultúrny pluralizmus, zvyšuje samostatnosť a aktívnu rolu, práca v harmonických skupinách vyučovaná z MK perspektívy tak môže mať vplyv aj na zmiernenie rasizmu či predsudkov (Aronson a kol., 2017).

S multikultúrnou gramotnosťou súvisí okrem iného aj vysoká čitateľská gramotnosť, ktorá prispieva k schopnosti spracovávať informácie do vedomostí a konať tak na základe vlastného názoru, pričom sa nevyžaduje inováčný prístup na hodinách, ale návrat k významu hodnoty čítania, racionálnej diskusie ako prostriedku formovania kritického myslenia. Učiteľky však nie sú systematicky vedené k tomu aby žiakom čítali, ani navádzané k využitiu literárnych zdrojov i v aktivitách, kde je to priamo žiaduce²⁰ (Zápotočná, 2015).

Aj v našom kontexte vznikajú kvalitné príbehy, ktoré poukazujú na realitu multikultúrnej spoločnosti „u nás“. Česká kniha určená pre deti a mládež, *Dračí polévka* (Ježková, 2011), hovorí o živote dospelujúceho vietnamského chlapca a jeho život medzi dvoma kultúrami. Česká majorita ho vníma ako cudzinca, napriek tomu že v Prahe prežil celý život a tak kniha z pohľadu prvej osoby rozberá problémy etnickej príslušnosti a problematiky prisťahovalcov.

Kniha *Bubu* (Elšíková, 1999) zase hovorí o malom černošskom chlapcovi, pričom sa zameriava na tematiku inakosti, dôležitosť vzájomnej tolerancie a separáciu od rodiny. Ďalším prípadom je *Začarovaná trieda* (Březinová, 2002), ktorá sa úsmevným spôsobom venuje téme začlenenia troch nových rómskych žiakov do triedy. Chlapci si v príbehu nájdu kamarátov, ale stretnú sa s odsúdením od niektorých učiteliek. Kniha necháva čitateľovi priestor na vlastné zamyslenie, najmä v prípade nejednoznačných obvinení či situácií.

Pre starších čitateľov je vhodná aj zbierka reálnych príbehov inšpirovaných životopismi rôznych ľudí, ktorí za rôznych okolností žijú na Slovensku *Migrácia ako emócia: Multikultúrna zbierka esejí, aj o „nás“* (Dráľ, 2009). Ďalším príkladom je zahraničná kniha venujúca sa extrémizmu, diskriminácii a radikalizácii mladých *Romantické násilie* (Picciolini, 2017), ku ktorej

²⁰ Ako príklad je uvádzaná aktivita „Rozhovor“, kde žiaci nie sú navádzaní k získaniu informácii o osobe, s ktorou rozhovor majú vykonať.

mimovládna organizácia Človek v ohrození vypracovala aj voľne dostupnú metodickú príručku s aktivitami a interaktívnymi metódami (Navojský, 2018).

Využitím literárnym textov v stredoškolskom prostredí sa zaoberali M. Lapitka a D. Bačová (2013). Pri didaktickej analýze praktických aktivít, ktoré pracujú s textom, uvádzajú výraznú náročnosť práce, ktorá musí byť sprevádzaná veľkou ochotou zo strany učiteľky. Vyučujúce by tak museli vykonávať zložitú prípravu doma, samé prepracovávať aktivity, nehovoriac o vymedzení času na ich realizáciu (Lapitka & Bačová, 2013).

Problémom je, že ak majú mladší žiaci možnosť výberu kníh, radšej si volia knihy iné knihy ako tie z oblasti MK literatúry – kde by sa mohli stretnúť s rôznorodosťou etnicity a kultúr (Mohr, 2006). To však nemení dôležitosť týchto kníh, skôr poukazuje na potrebnosť vedenia k čítaniu týchto kníh. V prípade ak sa deti nestretnú s odlišnosťou u postáv v knihách, môže ich priamy kontakt s ľuďmi z odlišných nečlenských skupín zachytiť menej pripravené. Literatúra tak slúži ako zdroj kontaktu, čomu sa budeme venovať v ďalších kapitolách.

1.6 Kontaktná hypotéza v sociálnej psychológii

Predchádzajúce výskumy z posledných 60 rokov ukazujú, že priamy kontakt medzi dvomi príslušníkmi alebo príslušníkmi odlišných skupín funguje ako účinný prostriedok zmiernovania medziskupinového skreslenia, predsudkov a pomáha a podporuje pozitívne medziskupinové vzťahy (*intergroup bias*; Allport, 1954; Pettigrew, 1997; Pettigrew & Tropp, 2000; Brown & Hewstone, 2005). Podstatou priameho kontaktu je stretnutie tvárou v tvár, kde sa členovia rôznych skupín v spoločnosti majú príležitosť nadviazať spojenie. Ako je obsiahnuté v kontaktnej hypotéze (Allport, 1954), nejedná sa len o príležitostný kontakt, ale o pravú skúsenosť a znalosť, ktorá zmiernuje stereotypné presvedčenia o minoritnej skupine, a tak prispieva k zníženiu predsudkov. Podľa Allporta (1954) existujú štyri optimálne podmienky, ktoré určitá situácia musí spĺňať, aby nasledoval optimálny kontakt: rovnaký status oboch skupín v danej situácii, spoločný cieľ, medziskupinová kooperácia a inštitucionálna podpora od autorít či zákona. Práve optimálny priamy kontakt dokáže zvýšiť povedomie o nečlenskej skupine, empatiu a zaujatie perspektívy druhého ako aj znížiť pociťované nepríjemne pocity v priebehu interakcie, čo ústi do redukcie predsudkov voči nečlenskej skupine (Pettigrew & Tropp, 2008).

1.6.1 Priamy kontakt

Existujú rôzne metódy zmiernovania predsudkov; viaceré štúdie ukázali pozitívny prínos fungovania kolaboratívneho učenia „jigsaw classroom” (Williams, 2004; Walker & Crogan, 1998) alebo programov na rozvoj charakteru „Facing history and ourselves” (Stephan & Vogt, 2004; Schultz, Barr, & Selman, 2001). Priamy interpersonálny kontakt je považovaný za jeden z

najúčinnejších, pretože napomáha zmierniť medziskupinové skreslenie²¹ voči nečlenským skupinám. A to vďaka menšej psychologickej vzdialenosti, väčšej vnímanej podobnosti názorov a prosociálnejšiemu správaniu (Gaertner, Mann, Murrell, & Dovidio, 1989).

Praktickým dôkazom je aj známy experiment v Robbers Cave, pri ktorom spoločné ciele skupín v opozícii viedli k redukcii konfliktu (Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1954/1961). Ďalším dôkazom sú aj viaceré nové prierezové (Christ a kol., 2014; Vezzali a kol., 2014a; Eller & Abrams, 2003) a longitudinálne štúdie (Al Ramiah & Hewstone, 2012; Binder a kol., 2009; Eller & Abrams, 2004; Levin, van Laar, & Sidanius, 2003; Swart, Hewstone, Christ & Voci, 2011), ktoré dokazujú hodnotu kontaktu ako nástroja na zmiernovanie predsudkov. Metaanalýza vyše päťsto štúdií od T. F. Pettigrewa a L. R. Troppovej (2008) priniesla dôkazy nielen o spojení medzi kontaktom a nižšími predsudkami, ale aj udržateľnosť tohto efektu v priebehu času, na odlišných miestach a s odlišnými účastníkmi. Taktiež popísala kontext kontaktných skúseností, rôzne merania vzťahov medzi skupinami a ilustrovala kde všade je možné pracovať s medziskupinovým kontaktom (výmenný program, škola, náhodné stretnutia...).

Výskumy sa zaoberali tým, kedy je kontakt najviac úspešnou stratégiou zmiernovania predsudkov (moderátory; teda napríklad Allportove optimálne podmienky kontaktu) a ako kontakt zmiernuje predsudky (mediátory). Na otázku *kedy* je kontakt úspešný, sa okrem medziskupinových vzťahov výskumy zamerali aj na interpersonálne faktory; efekt kontaktu je vyšší ak sú členovia v jednotlivých skupinách výrazné a príslušník nečlenskej skupiny je považovaný za typického predstaviteľa danej skupiny (Tausch & Hewstone, 2010).

Na otázku *ako* odpovedali Pettigrew a Troppová (2008), ktorí ukázali, že kontakt pozitívne vplýva na redukciiu predsudkov pomocou zmiernovania negatívnych emócií (medziskupinová úzkosť²²) a navodením pozitívnych afektívnych procesov (empatia a schopnosť zaujať perspektívu druhého). Existuje menej dôkazov o populárnej domnienke, že vedomosti o nečlenskej skupine zmiernujú predsudky (Eller & Abrams, 2004).

Okrem uvedených prínosov medziskupinového kontaktu, sa mu pripisuje aj zvýšenie dôvery voči nečlenským skupinám (Tam, Hewstone, Kenworthy, & Cairns, 2009) alebo odpustenie za predchádzajúce previnenia v prípade medziskupinového konfliktu (Hewstone, Cairns, Voci, Hamberger, & Niens, 2006; Čehajić, Brown & Castano, 2008). Aj keď bola kontaktná hypotéza pôvodne navrhnutá pre etnické a rasové skupiny, ukazuje sa, že pozitívne dôsledky kontaktu platia

²¹ Medziskupinové skreslenie sa prejavuje zvýhodňovaním členov vlastnej skupiny oproti členom nečlenských skupín (Kouřilová, 2011).

²² Medziskupinová úzkosť je negatívny pocit vzbudený pri interakcii s členom nečlenskej skupiny, môže byť dôsledkom negatívnych očakávaní odmietnutia alebo strachu z diskriminácie. Úzko súvisí so strachom z interakcie, konkrétne z toho, že partner, s ktorým som v interakcii alebo ja sám budem pôsobiť urážajúco, útočne či neschopne (Turner a kol., 2007). Zmiernenie tejto úzkosti môže zvýšiť pocit istoty dieťaťa v medziskupinovom kontakte - to vedie k vyhľadávaniu a zapájaniu sa do medziskupinových interakcií (Page-Gould a kol., 2008).

aj pre iné skupiny v spoločnosti ako napríklad gejov (Vonofakou, Hewstone, & Voci, 2007), transrodových ľudí (Broockman & Kalla, 2016), ženy (Finseraas, Johnsen, Kotsadam, & Torsvik, 2016), ľudí so zdravotným znevýhodnením (Cameron & Rutland, 2006), s mentálnym znevýhodnením (Couture & Penn, 2003) alebo v oblasti rôzneho náboženského vierovyznania (Scacco & Warren, 2018). Tieto výsledky sú platné takmer univerzálne, v rôznych kultúrach (Pettigrew, Tropp, Wagner, & Christ, 2011).

Pri formulovaní kontaktnej hypotézy Allport (1954) určoval ako podmienku kontakt za optimálnych podmienok. Neskôr Pettigrew a Tropp (2006) polemizovali o dôležitosti týchto podmienok a opísali ich ako facilitačné pre výsledný efekt kontaktu. Najnovšia štúdia od E. L. Paluckovej, S. Greena a D. Greena (2018) však tvrdí, že sociálna psychológia nemá systematicky preskúmané dôsledky a váhu jednotlivých podmienok kontaktu a považuje za kľúčové problematiku ďalej skúmať. Nejedná sa pri tom len o teoretický význam výsledkov, avšak je to urgentne praktická otázka pri zodpovedaní na reálny úžitok niektorých intervencií. Taktiež, ak Allportove podmienky nie sú vždy nevyhnutné, dokážeme to použiť pre tvorbu menej časovo či finančne náročných intervencií, ktoré sú jednoduchšie škálovateľné.

Okrem meraní, ktoré sú založené na vlastnom hodnotení dotazníkovou formou sa skúmali aj fyziologické procesy prebiehajúce počas medziskupinového kontaktu. Predchádzajúci pozitívny kontakt kladne vplyva na hladinu kortizolu (teda úroveň stresu) počas medziskupinového kontaktu (Page-Gould, Mendoza-Denton, & Tropp, 2008). Počas úlohy rozpoznávania tváří vlastnej a odlišnej rasy zmierňuje rozdiely vo výsledkoch – tí jedinci, ktorí mali viacej medziskupinového kontaktu dokázali rôzne rasy rozpoznať a kategorizovať tak dobre ako svoju vlastnú (Walker, Silvert, Hewstone, & Nobre, 2008).

1.6.1.1 Kritika kontaktnej hypotézy

Napriek tomu, že väčšina výskumov podporuje princíp kontaktnej hypotézy, existuje aj jej kritika. Kontakt medzi príslušníkmi rôznych skupín jednoznačne vedie k pozitívnym výsledkom, avšak len v prípade dodržania optimálnych alebo aspoň facilitujúcich podmienok. V reálnom živote ich aplikácia často nie je možná. Kontaktná hypotéza totiž neponúka radu ako dosiahnuť tento ideálny stav v miestach rasovej segregácie a v prípade hlbokoj nerovnosti medzi skupinami. Viacerí autori (Paluck a kol., 2018; Hewstone & Swart, 2011; Dixon, Durrheim, & Tredoux, 2005) vytýkajú hypotéze utopistický charakter, kde sa výskum viac zameriava na hľadanie nových optimálnych podmienok a ideálnych, ale zriedkavých situácií, ako na reálnu aplikáciu v praxi v bežných každodenných podmienkach, napríklad v škole. Nie je známy vplyv kontaktu na reálne správanie v bežnom živote, keďže sa merajú len postoje alebo prípadné behaviorálne intencie a vyjadrené postoje nemusia súhlasiť so správaním (Hewstone & Swart, 2011). „Nepoužitelnosť“

momentálnej formy kontaktnej hypotézy je v protichode s jej začiatkom, kedy slúžila ako akademickým účelom tak aj základ pre školské politiky s aplikačným cieľom (viac napríklad v Cook, 1985).

Kontaktná hypotéza predpokladá, že pozitívna skúsenosť s jedným predstaviteľom nečlenskej skupiny zovšeobecnení efekt skúsenosti na vnímanie celej nečlenskej skupiny. Avšak otázne je zameranie sa na predstaviteľa skupiny. Môže sa totiž jednať o „typického predstaviteľa skupiny“ alebo „výnimku z pravidla“ v danej skupine, čo silne ovplyvňuje celú situáciu (Miller, 2002). S tým súvisí aj otázne zamerania sa na podobnosti alebo rozdiely medzi predstaviteľmi rôznych skupín. Ak sa zameriame na podobnosti, predpokladá sa, že interakcia bude jednoduchšia a bezproblémová (Turner & Cameron, 2016) – ale môže vytvárať nerealistické očakávania či podporiť vnímanú „výnimočnosť“ predstaviteľa danej skupiny.

Za ďalšiu otázku kritici považujú dotazníky sledujúce postoje účastníkov daných intervencií. Vopred zvolené výroky, ku ktorým sa majú účastníci vyjadriť na škálach, predom nastavujú spôsob akým o nich premýšľať (napríklad miera kooperácie a súťaživosti alebo posúdenie rovnosti podmienok rôznych skupín). Zvolené výroky reflektujú zmýšľanie sociálnych psychológov, avšak vôbec nemusia zachytiť vnímanie kontaktu pre účastníkov; týkajú sa viac merania optimálneho kontaktu ako napríklad ideológie účastníkov, ktorá ich k istému kontaktu vedie (Dixon a kol., 2005).

Existujú i názory, že kontaktná hypotéza nie je dostatočne schopná poskytnúť riešenia, pretože sa nedotýka hlbších príčin rasových konfliktov a nerovnosti (Dixon a kol., 2005). N. Hopkins a V. Kahani-Hopkins (2006) poukazujú i na problém efektu kontaktu na rôzne skupiny v spoločnosti. Efekt je významnejší v prípade majority než minority, čím sa predpokladá, že členovia zvýhodnenej a znevýhodnenej skupiny iným spôsobom nazerajú na medziskupinové vzťahy (Hopkins & Kahani-Hopkins, 2006). Členovia minority často predpokladajú predsudky a diskrimináciu zo strany členov dominantnej skupiny, a ostáva výzvou uchopiť kontakt ako rovnako efektívny nástroj pre obe skupiny (Tropp, 2006).

M. Hewstone a H. Swart (2011) tvrdia, že jedným z empirických problémov ostáva fakt, že síce existujú longitudinálne štúdie alebo viacfázové štúdie, no výskum kontaktnej hypotézy stojí najmä na prierezových štúdiách. Palucková a kolektív (2018) upozorňujú, že mnohé štúdie sa zamerali na výsledky namerané ihneď po intervencii, avšak oveľa menej výskumov meralo výsledky po týždňoch či mesiacoch. Oproti pozitívnej metaanalýze Pettigrewa a Troppovej (2006) kriticky konštatujú, že zo stoviek štúdií len vyše dvadsať meralo výsledky aspoň deň po intervencii, len 5% štúdií malo experimentálny dizajn, len 5% štúdií pracovalo s náhodne pridelenou podmienkou kontaktu v skupinách a participantmi takmer všetkých štúdií boli ľudia vo veku do 25 rokov. Autori preto považujú za nevyhnutné precíznejšie zistenie efektívnosti kontaktnej hypotézy;

čo sa ukazuje na stále stúpajúcom trende meranie pred aj po výskume ako aj voľnom prístupe k dátam (Paluck a kol., 2018).

Jedná sa však o kontaktnú hypotézu, a nie o teóriu kontaktu a preto existujú mnohé nezrovnalosti a nedostatky (Hewstone & Swart, 2011). Napriek vyššie uvedenej kritike však nie je cieľom kontaktnú hypotézu zahodiť. Podstatné je, poznať jej slabé miesta a neopakovať nefunkčné stratégie. Za hlavnú alternatívu k priamemu kontaktu je považovaný nepriamy kontakt, s ktorým pracujeme aj vo výskume v tejto dizertačnej práci, konkrétne v štúdiu 2.

1.6.2 Nepriamy kontakt

Nie vždy môžeme z akéhokoľvek dôvodu dosiahnuť priameho kontaktu alebo rozsiahlej reformy na školách. Nepriamy kontakt je efektívny nástroj pre zmiernovanie predsudkov, ktorý je v súčasnosti najpoužívanejšou metódou v medzinárodnom kontexte. Navyše nepriamy kontakt pripravuje na priamy kontakt tým, že znižuje úzkosť z medziskupinového kontaktu.

V mnohých prípadoch šance na stretnutie dvoch jednotlivcov z navzájom sa vylučujúcich skupín sú minimálne²³ a preto je vhodné zaoberať sa novými prístupmi na zmiernovanie predsudkov. T. F. Pettigrew, O. Christ, U. Wagner a J. Stellmacher (2007) sa zamerali na priamy a nepriamy kontakt a jeho efekt na predsudky, pričom zistili, že priamy a nepriamy kontakt korelujú, a oba redukujú predsudky.

Existujú viaceré typy nepriameho kontaktu, medzi hlavné považujeme rozšírený, sprostredkovaný a predstavovaný (Di Bernardo, Vezzali, Stathi, Cadamuro, & Cortesi, 2017). Rozšírený kontakt odkazuje na situáciu, kedy viem alebo pozorujem ako jeden alebo viacerí členovia mojej členskej skupiny majú pozitívny pretrvávajúci kontakt s príslušníkom alebo príslušníkmi nečlenskej skupiny (Wright, Aron, McLaughlin-Volpe, & Ropp, 1997). Sprostredkovaný kontakt je druh nepriameho kontaktu, napríklad prostredníctvom kníh, kde hlavní hrdinovia (s ktorými sa čitateľ môže identifikovať) zažívajú pozitívny kontakt s rôznymi skupinami. Hrdina príbehu pôsobí na čitateľa ako fiktívny priateľ a vzhľadom k priateľskému správaniu k členom ostatných skupín na nás jeho príbeh pôsobí ako zdroj nepriameho kontaktu. Okrem sprostredkovaného kontaktu je často používaný aj predstavovaný kontakt, kde je vyššie popísaná interakcia len v predstavách účastníkov (Turner, Crisp, & Lambert, 2007; Jones & Rutland, 2018).

Prehľadová štúdia L. Vezzaliho, M. Hewstona, D. Capozzovej, D. Giovaniniho a R. Wölfera (2014b) sa zameriava na nepriamy kontakt s príslušníkmi nečlenskej skupiny. Poukazuje na jeho pozitívny efekt v prípade medziskupinových vzťahov, stereotypov, vnímanie variability členov nečlenskej skupiny, medziskupinových pocitov, behaviorálnych intencií a medziskupinového správania. Efekt zmiernovania predsudkov badať najmä u tých participantov, ktorí majú menšiu

²³ Napríklad vzhľadom k praktickým alebo organizačným obmedzeniam.

skúsenosť priameho kontaktu (Vezzali a kol., 2014b). Sprostredkovaný kontakt je podľa niektorých autorov (Brown & Hewstone, 2005; Pettigrew & Tropp, 2008; Wright a kolektív, 1997) dokonca lepší než priamy, pretože predstavuje výraznejšie vymedzenie skupinových členstiev pre pozorovateľa a spĺňa Allportove podmienky. Taktiž predstavuje priestor, kde účastníci kontaktu zažívajú menej medziskupinovej úzkosti; ktorá môžu vzniknúť čisto z prítomnosti predstaviteľa nečlenskej skupiny a vyústiť do neochoty byť s ním v kontakte (Stephan & Stephan, 2000); ako aj byť v budúcnosti v kontakte s predstaviteľmi inej skupiny. Efekt nepriameho kontaktu je štandardne silnejší u ľudí, ktorí majú menšiu skúsenosť s priamym kontaktom (Christ a kol., 2010) a je rovnako účinný v prípade členov minority aj majority (Gómez a kol., 2011; Vezzali a kol., 2014b).

Predchádzajúce štúdie (Brown & Paterson, 2016; Kende a kol., 2017) ukazujú, že priamy kontakt má väčší efekt ako ten nepriamy. V miestach priameho kontaktu preto nemá zmysel realizovať intervencie nepriameho kontaktu. Taktiež nemôžeme vylúčiť možnosť, že v prípade častého pozitívneho kontaktu by bolo náročné zmierniť predsudky nepriamym kontaktom. Rovnako aj v opačnom prípade, doterajšie výskumy ukazujú, že priamy negatívny kontakt má silnejší vplyv na tvorbu postojov ako pozitívny – a to i v prípade ak je menej častý ako pozitívny kontakt (McKeown & Dixon, 2017; Graf, Paolini, & Rubin 2014). Viaceré výskumy ukazujú, že negatívny kontakt nie je len opakom pozitívneho – nejedná sa o jednodimenzionálnu os - obe typy kontaktu majú vysoko špecifické kvality, ktoré rôzne vplyvajú na emócie, tvorbu stereotypov a to ako vnímame postavenie jedinca v rámci inej skupiny v spoločnosti (McKeown & Dixon, 2017). Uvažuje sa o komplexnom a interaktívnom vzťahu medzi pozitívnym a negatívnym kontaktom a je potrebné zamerať sa na objasnenie vzťahu. Vzhľadom k náročnej situácii v miestach, kde majú ľudia častý pozitívny aj negatívny kontakt s minoritami sme sa v dizertačnej práci rozhodli zvoliť lokality s nízkou koncentráciou Rómov. Práve na miestach s menej častým priamym kontaktom vieme s väčšou istotou pracovať s nepriamym kontaktom.

Existuje aj kritika nepriameho kontaktu. R. Biglerová a J. M. Hughesová (2010) považujú „simulované kontaktné intervencie“ za spôsob, kde sa výskumníci nemusia angažovať finančne a účastníci angažovať emocionálne. Účastníci sa nedozvedia nič o histórii a kultúre inej skupiny, netvorí sa reálne vzťahy a väzby priateľstva. V ideálnych simulovaných podmienkach nepracujeme s obrazmi reálnych ľudí z danej skupiny – ktorí sú od nás odlišní odevom, spôsobmi alebo hodnotami – pracujeme s ideálmi ľuďmi v našich predstavách, ktorí sú nám podobní (Bigler & Hughes, 2010); účastníci tejto intervencie teda nie sú pripravený na reálnu rôznorodosť. Ďalšia kritika spočíva v prípade používania nepriameho kontaktu u detí, podľa P. J. Johnsona a F. E. Aboudovej (2013) majú menšiu schopnosť zaujatia perspektívy druhého a menej flexibilné stereotypy, ako je tomu u dospelých; preto u detí odporúčajú intervencie priameho kontaktu.

1.6.2.1 Kontaktná hypotéza na Slovensku

Doterajšie skúmanie nepriameho kontaktu prebiehalo najmä v rámci diplomových prác a na vzorke žiakov slovenských základných škôl. Prvé práce sa týkali predstavovaného kontaktu a výsledky neboli konzistentné (Kočišová, 2015; Mathernová, 2015). Neskoršie výskumy opäť diplomových prác sa zameriavali na nepriamy kontakt pomocou rovesníckych príbehov ako nástrojov zmiernovania predsudkov voči imigrantom. V štúdiu Z. Peterčákovej (2018), sa u žiakov sa zlepšili postoje, znížila sa medziskupinová úzkosť, a taktiež sa zvýšili ich približujúce behaviorálne intencie voči imigrantom. A. Barnová (2018) zistila, že v prípade nižšej miery národnej identifikácie, menšieho počtu medziskupinových priateľstiev a nižšej kvantity predchádzajúceho priameho kontaktu došlo k väčšej pozitívnej zmene v postojoch k imigrantom; v tom prípade, však nedošlo k zníženiu úzkosti.

A. Kende, M. Hadarics a B. Láštiová (2017) overovali novú Škálu na meranie postojov voči Rómom (ATRAS), ktorá integruje známe psychologické škály s dosiaľ nepreskúmanými teoretickými predpokladmi o povahe protirómskych predsudkov. Pomocou 4 výskumov na vzorke maďarských študentov, študentov a bežnej populácie Slovenska, špeciálnych pedagógov v Maďarsku a bežnej populácie v oblasti s vysokou koncentráciou rómskeho obyvateľstva (dovedna N=1088) potvrdzujú, že medziskupinový kontakt²⁴ s Rómami, na Slovensku a v Maďarsku, má negatívny vplyv na predsudky, predovšetkým v kombinácii s vysokou vnímanou hrozbou zo strany Rómov. Navyše otvorene negatívne predsudky voči Rómom sú umožnené sociálnym kontextom týchto krajín, ktorý podporuje daný typ normatívnych presvedčení. Tradičné kontaktné intervencie v slovenskom kontexte teda nevyhnutne nemusia viesť k zmiernovaniu predsudkov a napríklad ani pozitívna dimenzia ako vnímaná kultúrna inakosť Rómom (romantický ideál slobodných a umelecky nadaných ľudí) nie je našincami vnímaná výlučne pozitívne, práve naopak, je vnímaná ako zdroj medziskupinového odstup. Preto v stredoeurópskom kontexte intervencie s použitým priameho alebo nepriameho kontaktu nemusia byť efektívne na zmiernovanie predsudkov voči Rómom a preto je ich dizajn a pilotné skúmanie prioritou (Kende a kol., 2017).

Predchádzajúce výskumy (Paluck a kol., 2018) ukazujú, že kontaktné intervencie fungujú v prípade niektorých skupín lepšie ako u iných, nižšie efekty intervencií zaznamenali práve v prípade rasových a etnických minorít. Na základe predchádzajúcich výskumov z oblasti medziskupinových vzťahov na Slovensku aj my očakávame významné rozdiely medzi vzťahom žiačok a žiakov k rôznym skupinám. Predpokladáme negatívnejšie postoje k výrazne stigmatizovaným minoritám -

²⁴ Tajfel (1979) odlišil interindividuálne a medziskupinové správanie. Interindividuálne správanie určuje správanie dvoch a viacerých ľudí skrz ich osobných vzťahov a individuálnych charakteristík. Medziskupinové správanie je podmienený príslušnosťou jedincov k ich skupinám (podmienkou je teda existencia minimálne dvoch sociálnych skupín v interakcii).

moslimom, Rómom, homosexuálom a utečencom (ŠŠI, 2017; European Commission, 2015; Vašečka, 2009). Zároveň očakávame pozitívnejšie postoje k štandardne viac akceptovanými minoritami - ľuďom na invalidnom vozíčku, Maďarom, černochoom (Paluck a kol., 2018; Velišic, 2017).

1.6.3 Nepriamy kontakt prostredníctvom čítania príbehov

Primárny prenos medziskupinového kontaktu označuje zovšeobecnenie skúseností s príslušníkmi nečlenskej skupiny na postoje ku konkrétnej nečlenskej skupine ako celku (Graf & Kováčová, 2016). Jeden zo spôsobov ako byť v kontakte s príslušníkom nečlenskej skupiny je cez čítanie príbehov o nich a cez prenos tejto skúsenosti s literárnym hrdinom na celú skupinu, ktorej je súčasťou. A. Shumanová (2006) tvrdí, že počas čítania dôjde k procesu pretvorenia (*reframingu*) osobného príbehu jednej postavy do niečoho viac - dochádza k vzniku zdieľanej univerzálne ľudskej skúsenosti, a to vďaka statusu a hodnote príbehu. Pomocou príbehov dokážeme porozumieť iným postavám či ľuďom z iných časov, miest a iným skúsenostiam. Jedinečnosť a literárna kvalita mnohých príbehov umožňuje, že sa tieto skúsenosti nestávajú stereotypnými, ale dokážu nás vtiahnuť do deja ako spoluúčastníka príbehu a zmierniť odpor voči prípadnej zmene postojov (Murrar & Brauer, 2019; Kaufman & Libby, 2012; Shuman, 2006).

1.6.3.1 Teoretické paralely medzi spracovaním fiktívnych príbehov a reálnym svetom

Napriek poklesu záujmu mládeže o čítanie príbehov v zmysle tradičných kníh (Kopáčiková, 2011; Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky 2017), pretrváva záujem o digitálne príbehy zdieľané vo forme blogov, fór, sociálnych sietí (Lenhart a kol., 2015). Čitateľ sa často pri čítaní identifikuje s postavami v príbehu a cíti sa byť emocionálne zapojený, a práve cez sympatizovanie s postavami prežíva ich príhody a skúsenosti ako svoje vlastné (Kaufman & Libby, 2012; Green, Brock, & Kaufman, 2004; Miall & Kuiken, 2002; Rall & Harris, 2000). Táto schopnosť súvisí aj s teóriou mysle (*theory of mind*), teda schopnosťou uvažovať o mentálnych stavoch druhých a porozumieť ich myšlienkam a preferenciám, a mať porozumenie, že sa môžu líšiť od našich (Goldman, 2012). Táto schopnosť je rozvinutá už vo veku 4 rokov, keď už dieťa rozumie príbehom ako takým.

Ľuďom nie je neznáma skúsenosť s príbehom, ktorý je tak potešujúci alebo dobre spracovaný, ako keby sa situácie skutočne diali, a akoby prijímateľ príbehu bol hlavným hrdinom. Inak to nie je ani s knihami, čitateľ knihy „opúšťa” svoje okolie a vstupuje do sveta príbehu. Táto skúsenosť môže byť považovaná len za obrazný pojem, pre jej vágny, špecifický a nepredvídateľný charakter²⁵. Sebadeklaratívne vyhlásenia o sile kníh, ktoré niekomu zmenili pohľad na svet sa môžu

²⁵ M. C. Green, T. C. Brock, & G. F. Kaufman (2004) prirovnávajú tento zážitok k zážitku Csikszentmihalyiho *flow*, teda intenzívneho pohrúženia sa do aktivity, keď jedinec zabudne na okolie a oddáva sa len danej aktivite.

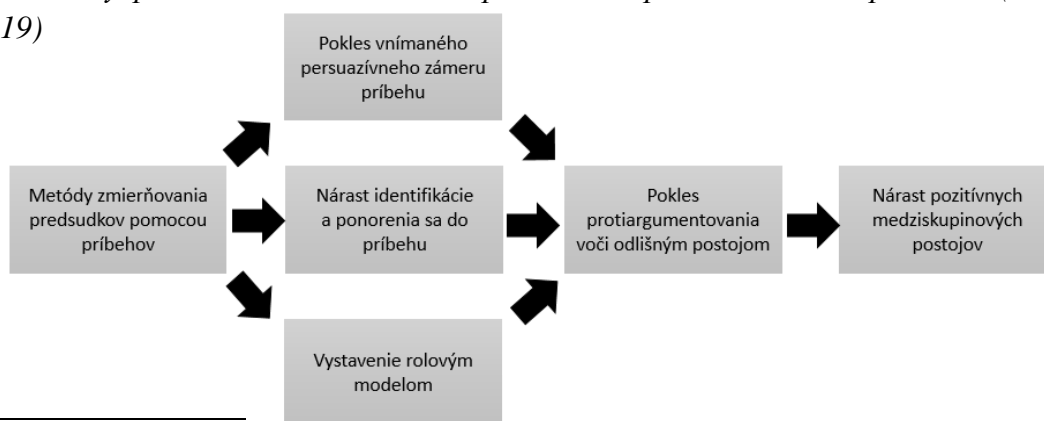
zdať nezapálenému čitateľovi prehnane. G. Sabine a P. Sabine (1983) a C. S. Ross (1999) skúmali práve transformačný potenciál kníh na čitateľov – vyše tisíc účastníkov hovorilo o vplyve kníh na zmenu premýšľania, skúšanie nových kariérnych krokov, uvedomenie si že v niečom nie sú sami, inšpiráciu pre prekonanie životných prekážok, založenia nových organizácii... Často sa však nejednalo o jednu konkrétnu knihu, ale o celkový akumulovaný efekt opakovaného čítania – najmä v prípade ak sa hrdina stal rolovým modelom (Ross, 1999).

Tento proces nazývame ponorenie sa (*transportation*; Green & Brock, 2000, 2002) do príbehu. Vďaka ponoreniu sa do príbehu a odozve na postavy - skrz identifikáciu - vnímanie príbehu z perspektívy jej hlavného hrdinu, pričom čitateľa berú do úvahy jeho presvedčenia, hodnoty a ciele²⁶. Dochádza k dočasnému prijatiu hodnôt prezentovaných v príbehu (Slater & Rouner, 2002), v čitateľovi sa zvyšuje účinok presvedčania a potláča sa protiargumentovanie (ak je obsah v rozpore s názorom čítajúceho jedinca) (Murrar & Brauer, 2019; Hoeken & Fikkers, 2014). Príbehy sú často zasadené do reálneho sveta alebo medzi reálne postavy či vzťahy. Tým sa vzbudzuje pocit známeho sociálneho prostredia ako aj väčšia emocionálna angažovanosť v príbehu (Argo, Zhu, & Dahl, 2008). Tak čitateľ prijíma poskytované údaje ako fakty, pričom prehliada neprenosné alebo mylné informácie (Eslick, Fazio, & Marsh, 2011; Gerrig & Prentice, 1991). Avšak nemožno vylúčiť to, že čitateľ má na tému vyhradený názor už pred čítaním, čo môže vplývať na ponorenie sa do príbehu a teda nesúhlas s čítanými názormi ako aj sústredené odporovanie myšlienkam v texte (Mazzocco, Green, Sasota, & Jones, 2010).

Ako vidíme na obrázku 2. v prípade čítania príbehov (s cieľom zmierňovania predsudkov) dochádza k procesu ponorenia sa a identifikácie s hlavným hrdinom, pričom hlavný hrdina je často vnímaný ako rolový model. Vzhľadom k angažovanosti v príbehu strácame motiváciu protiargumentovania voči odlišným postojom a zvyšuje sa pravdepodobnosť tolerantných postojov voči rôznym skupinám.

Obrázok 2

Procesy a dôsledky pri metóde zmierňovania predsudkov prostredníctvom príbehov (Murrar & Brauer, 2019)



²⁶ Identifikácia je komplexný zážitok, ktorý má viaceré zložky: spaciotemporálnu (čitateľ adaptuje svoje myslenie na miesto a čas príbehu), perceptuálnu (apeluje na zmyslové vnímanie čitateľa), kognitívnu, morálnu, emocionálnu a dimenziu stelesnenia (čitateľ prežíva fyzické pohyby) (viac van Krieken, Hoeken, & Sanders, 2017).

Práve tento proces ponorenia sa do príbehu má silné emocionálne a kognitívne dôsledky a necháva čitateľa otvorenejšieho a citlivejšieho voči témam, ktorých sa príbehy dotýkajú (Gerrig, 1993; Green & Brock, 2002; Wheeler, Green, & Brock, 1999). J. Argová, R. Zhuová a D. W. Dahl (2008) manipulovali proces ponorenia sa (participanti si mali počas čítania pamätať nejaké číslo alebo mali za úlohu určiť či je text fiktívny alebo reálny) a zistili, že len ak majú čitatelia možnosť reálneho zapojenia sa do čítania textu (bez úloh, ktoré im to znemožňujú) demonštrujú dôsledky ponorenia sa – ako napríklad empatia voči postavám. Existujú mnohé faktory, ktoré ovplyvňujú ponorenie sa do príbehu; kvalita textu sprostredkovaná silným príbehom, rozvojom postáv, emocionálnym nábojom... čo je spravidla najsilnejšie práve u bestsellerov (Green & Brock, 2002).

J. Stansfield a L. Brunceová (2014) tvrdia, že ponorenie sa do konkrétneho príbehu použitého výskumníkom nie je nevyhnutne prepojené s predchádzajúcim kontaktom s literárnou fikciou - aj ľudia, ktorí nie sú častými čitateľmi fikcie, sa môžu ponoriť do príbehu už počas niektorých čitateľských zážitkov. Rovnako aj ľudia, ktorí štandardne nie sú ponorení, môžu tento zážitok prežiť v niektorých príbehoch. Bez ohľadu na mieru ponorenia sa do príbehu, čitateľ vždy hrá hlavnú rolu pre tvorbu významu textu; je to kontext našich životov, ktorý dáva písanému prejavu hlbší význam (Ross, 1999). Čitateľ akoby prepisuje príbeh, keď mu pridá vnútornú hodnotu a pripodobní ho k vlastnému životu, problémom alebo aktuálnemu spoločenskému daniu.

Vplyv rôznych druhov médií na vnímanie a presvedčenia častých konzumentov týchto médií sa snažila najpriamejšie uchopiť kultivačná teória. Kultivačná teória tvrdí, že prijímatelia mediálnych správ postupom času internalizujú posolstvá z nimi preferovaných médií a používajú znalosti z tejto sociálnej reality v reálnom živote²⁷ (Gerbner, Gross, Morgan, Signorelli, & Shanahan 2002; Shrum, Burroughs, & Rindfleisch, 2005).

Korelačné dáta poukazujú, že čítanie príbehov²⁸ zlepšuje sociálne schopnosti ľudí chápať pravidlá medziľudskej interakcie a empatie (Mar & Oatley, 2008; Mar, Oatley, Hirsch, dela Paz, & Peterson, 2006). D. R. Johnson (2012) empirickým skúmaním zistil, že ponorenie sa do príbehu počas čítania vplýva nielen na empatiu ale aj na prosociálne správanie. Práve vďaka modelovým situáciám sociálneho sveta skrz abstrakciu a zjednodušenia sa tvorí hlboký stimulujúci zážitok sociálnej interakcie s čitateľom. Podľa D. Lodga (2012) je písaný príbeh špecifický pridanou hodnotou podrobného popisu vnútorných myšlienok a pocitov hrdinov, čím čitateľovi ponúka možnosť prejsť zážitkom empatie. Tento hlbší vhlád do mysle postáv sa však pri krátkych

²⁷ V zásade táto teória tvrdí, že ľudia vnímajú reálny svet ako podobný tomu zobrazovanému v médiách – jedná sa napríklad o vnímanie častejšieho výskytu kriminality alebo bohatstva u ľudí, pričom sa nejedná o verné zobrazenie skutočnosti, ale často o špekulácie či hyperbolizácie udalostí. Média skrz svoj obsah (od televíznych novín až po dramatický príbeh) ustávajú sociálne vzorce, čím nás nekontrolujú priamo po vystavení mediálnemu posolstvu, ale zanechávajú v nás odkaz, ktorým často rozhodujeme o našom ďalšom dani (Gerbner a kol., 2002; Shrum a kol., 2005).

²⁸ Autori zistili, že skúsenosť s fiktívnymi textami (ale nie nefiktívnymi) pozitívne vplýva na empatiu a postreh v sociálnych situáciách (Mar a kol., 2006).

blogových príspevkoch stráca, takisto aj vo filmoch jedinec väčšinou zažíva len vizuálne reprezentácie správania sa hrdinov. Čitateľ kníh však precvičuje svoju schopnosť empatie len tým, že číta fiktívny príbeh (Bal & Veltkamp, 2013; Mar, Oatley, & Peterson, 2009). Empatia s ľuďmi v inom čase a priestore, s ktorými by sa nikdy nestretol v reálnom živote... ale teraz má ich perspektívu na dlani. Rozvoj empatie pomocou čítania literárnej fikcie môže prispieť k tvorbe ideálneho ja, akým by čitateľ chcel byť v svojom živote, napríklad človekom, ktorému nie je osud iných ľahostajný (Pelowski & Akiba, 2011). Zásluhou toho čitateľ lepšie rozumie druhým a zvyšuje svoju kapacitu pre empatiu – najmä v prípade ponorenia sa do príbehu (Mar & Oatley, 2008; Oatley, 2002)²⁹. Vďaka tomu vznikajú paralely s reálnym svetom, kde čitateľ používa získané skúsenosti. Čitateľ spracováva informácie hybridne, niektoré pridáva do existujúcej štruktúry poznatkov a pre tie, s ktorými nemal predtým skúsenosť vytvára nové nezávislé štruktúry (Gerrig & Prentice, 1991).

Pre identifikáciu je rozhodujúce sústrediť sa na hlavného hrdinu, ktorý je podobný čitateľovi (Slater & Rouner, 2002), pretože sociálna vzdialenosť medzi hrdinom a čitateľom ovplyvňuje úspešnosť persúázie (So & Nabi, 2013). V textoch pre deti a mládež sú preto vybraní rovesníci, keďže identifikácia s postavami ovplyvňuje vnímavosť čitateľa a prežívanie príbehu (Basil & Brown, 1997; Moyer-Gusé & Nabi, 2010). Okrem toho viaceré štúdie ukázali na významnú koreláciu medzi rasovými postojom adolescentov a ich rovesníkov, čo je objasňované vnímanou dôležitosťou konformity k vnútrogrupinovým normám (Liebkind & McAlister, 1999). Pôsobenie rovesníka je menej autoritatívne a kontrolujúce ako pôsobenie dospeljej postavy, čo prispieva k dojmu menšieho nátlaku na zmenu postojov. To je pre nás dôležité, pretože čím menej príbeh pôsobí ako persúázivná snaha, tým je prijímateľ viac otvorený vplyvu príbehu (McGrane, Allely, & Toth, 1990). Van Krieken a kolektív (2017) poukazujú na závažnosť toho ako je hlavný hrdina nielen podobný, ale aj obľúbiteľný či páčivý. Čitatelia sa skôr stotožnia s „dobrou“ a morálnou postavou, ak totiž súhlasia s jej myšlienkami a činmi tak budú obhajovať aj špecifické či zvláštne ciele (van Krieken a kolektív, 2017).

M. Sestir & M. C. Greenová (2010) podporili myšlienku, že subjektívne vnímanie podobnosti čitateľa s hrdinom príbehu (identifikácia) môže byť aspoň dočasne sprevádzané snahou o posun vlastných vlastností smerom k tým, ktoré prejavuje hlavný hrdina³⁰. Autori diskutujú o možnosti, že opakované vystavenie sa obľúbenému hrdinovi môže viesť k chronickej aktivácii vlastností, čo vedie k zakoreneniu zmeny v celkovom sebaobraze (Sestir & Green, 2010). Tento efekt môže fungovať aj v prípade opakovanému vystaveniu príbehom podobného typu (Bal &

²⁹ Môže však existovať aj kauzalita – nie je nevyhnutné, že čítanie fikcie robí ľudí empatickými ale môže platiť aj to, že empatickí ľudia radšej čítajú fikciu (Bal & Veltkamp, 2013). Niektorí autori (Djikic, Oatley, Zoeterman, & Peterson, 2009; Mar a kol., 2009) túto možnosť vyvracajú a ponúkajú iné vysvetlenia (viac Mar a kol., 2009).

³⁰ Teda ak hlavný hrdina prejavuje pozitívny a otvorený vzťah voči menšinám, čitateľ sa vďaka procesu identifikácie snaží podobať knižnému hrdinovi a prejavovať taktiež kladný postoj voči minoritám.

Veltkamp, 2013), napriek tomu, že hlavný hrdina sa líši.

1.6.3.2 Empirické dôkazy medzi spracovaním fiktívnych príbehov a porozumením reálneho sveta

Výskumy ukázali, ako spracovanie jazyka vo forme príbehov zapája vnemové simulácie, ktoré sú podobné so zážitkom z reálneho sveta - sú aktivované podobné neurálne cesty, keďže spracovanie jazyka zahŕňa vnemové stimulácie, ktoré sa zhodujú so skúsenosťou s reálneho života (*Immersed Experiencer Framework*; Zwaan, Madden, Yaxley, & Aveyard, 2004; Zwaan, Stanfield, & Yaxley, 2002; Sanford & Emmott, 2012). Napríklad počas čítania o medziskupinovom kontakte sú aktivované mnohé nervové centrá, podobné ako pri reálnom zapojení sa do medziskupinových aktivít (Speer, Reynolds, Swallow, & Zacks, 2009; Mar, 2004).

C.-T. Hsu, M. Conrad a A. M. Jacobs (2014) skúmali, aké sú rozdiely v fMRI v prípade ponorenia sa do čítania neutrálnych a emočne ladených pasáží z Harryho Pottera. Zistili, že v prípade emočne ladených pasáží boli aktivované neurálne signály asociované s empatiou a post hoc ponorením sa, ktoré neboli prítomné v prípade kontrolnej skupiny s neutrálnymi pasážami (Hsu a kol., 2014). Emocionálne rozrušenie človeka ponoreného do príbehu bolo taktiež úspešne merané galvanickou reakciou pokožky a variabilitou srdcovej frekvencie, ktoré v prípade (Sukalla, Shoenberger, & Bolls, 2015).

To môže byť vysvetľované tým, že čitatelia vnímajú príbehy cez perspektívu hlavného hrdinu a prežívajú tak obdobné emócie; pričom sila a typ týchto emócií je obdobná tým, ktoré zažíva čitateľ v bežnom živote (László & Cupchik, 1995; Oatley, 1999). Navyše, čitatelia si počas procesu čítania tvoria modely postáv, o ktorých čítajú a obnovujú si tieto modely podľa nových dostupných informácií v príbehu (Rapp, Gerrig, & Prentice, 2001), čo je podobný proces ako je používaný v bežnom stretnutí sa s ľuďmi v reálnom svete (Read & Miller, 1993).

Podľa S. Gabriela & A. F. Youngovej (2011) prežívanie príbehu vedie k psychologickému asimilácii so skupinou prezentovanou v príbehu. Implicitné (*IAT* – test implicitných asociácií) aj explicitné³¹ (*Transportation scale* - škála ponorenia sa do príbehu, *Narrative Collective-Assimilation scale* - škála začlenenia sa do fiktívnej skupiny) metódy potvrdili, že čítanie príbehu o čarodejníkoch (Harry Potter) a o upíroch (Twilight sága) viedlo k psychologickému asimilácii s charaktermi v príbehu. Štúdia ukázala, že kolektívna asimilácia prostredníctvom príbehu súvisí s túžbou patriť do skupiny, teda naplňa základnú potrebu prináležania ku skupine. Potešenie z ponorenia sa do príbehu nie je žiadna novinka pre tých, ktorí mali to šťastie „stratiť sa” v svete dobrej knihy. Knihy poskytujú možnosť sociálneho spojenia a prinášajú pôžitok z pocitu prináležania k väčšej skupine ako sme my sami (Gabriel & Young, 2011). J. M. Carpenter a M. C.

³¹ Pri implicitnom postoji si jedinec nevedomuje príčinu svojho postoja a naopak explicitný postoj je ten, ktorý jedinec vedome dokáže vyjadriť aj odôvodniť. Meranie týchto typov postojov sa líši napríklad v možnosti kontroly odpovede na úlohy, zjavnej validite, uvedomeniu si významu odpovedi... (pri implicitných je nízka, pri explicitných vysoká).

Greenová (2012) poukázali na to, že čitateľovi nezáleží, či je príbeh fiktívny alebo založený na faktoch, ale prijatie príbehu a ponorenie sa doň je rovnako silné v oboch prípadoch. A tak môže fungovať príbeh o čarodejníkovi rovnako dobre ako skutočný príbeh o chlapcovi, ktorý žije v podobných podmienkach ako čitateľ.

1.6.4 Nepriamy kontakt cez príbehy v školskom prostredí

V intervencii K. Liebkindovej a A. L. McAlistera (1999) a Liebkindovej a kolektívu (2014) bola použitá metóda „behaviorálnej žurnalistiky“³² - prostredníctvom príbehov zo skutočného sveta, kde sa postoje hlavného hrdinu (rovesník 13-19 rokov – rolový model) k nečlenskej skupine zmenili. Príbehy boli písané v 1. osobe³³, kde napríklad hlavný hrdina – imigrant popisuje skúsenosť so zmenou školy, kde boli prevažne spolužiaci z majority; popisuje pocity vyčlenenia z kolektívu a presvedčenie, že všetci predstavitelia majority sú rovnakí a nemá si s nimi čo povedať; príbeh popisuje aj prvotný pozitívny nepriamy kontakt (skrz rodičov) až po spriatelenie sa s chlapcom z majority, s ktorým zdieľa záľuby a prenos tejto skúsenosti na dôveru v ďalší kontakt s majoritou (Liebkind a kol., 2014). V prípade hlavného predstaviteľa - príslušníka etnickej majority - bolo podstatné uznať svoje prvotné negatívne postoje voči nečlenskej skupine a zažiť ich zmenu v dôsledku priateľstva s predstaviteľom nečlenskej skupiny (Liebkind & McAlister, 1999). Podľa A. Mazziotta, A. Mummendeyovej a S. C. Wrighta (2011) v nepriamom kontakte musí byť interakcia vnímaná ako pozitívna a úspešná, členovia členskej a nečlenskej skupiny musia byť vnímaní ako typickí predstavitelia svojej skupiny³⁴. Pribeh aktivity u Liebkindovej a kolektívu (2014) bol nasledovný: pár minútová prezentácia na zoznámenie sa s kľúčovými konceptmi a predstavenie témy stretnutia (stretnutia boli tri). Bolo prezentovaných 12 príbehov (fínske dievča, fínsky chlapec, imigrantské dievča, imigrantský chlapec), v ktorých hlavný predstaviteľ/ka mal/a medziskupinové priateľstvo; tieto príbehy boli napísané výskumníkmi po inšpirácii skutočnými príbehmi detí získanými rozhovormi. Boli to príbehy zmeny postoja, kde bol dôraz kladený na sociálnu podporu, ktorú hrdina príbehu dostal. Potom boli použité rôzne metódy ako mind map, diskusie, písanie vlastných príbehov... kľúčovým odkazom bolo nepopieranie náročnosti medzikultúrneho kontaktu, ale zameranie sa na pozitívne medziskupinové vzťahy. Intervencia bola najúčinnnejšia v prípade mladších účastníkov a dievčat, taktiež u tých, ktorí vnímali majoritného rozprávača príbehu ako prototypického. Účastníci a účastníčky tiež vyjadrili budúce behaviorálne intencie vo forme kontaktu ako silnejšie než pred intervenciou. Avšak pri starších účastníkoch došlo

³² Táto metóda bola predtým opakovane úspešne použitá pri ovplyvňovaní postojov a správania v oblasti komunikácie správ pre zlepšenie osobnej zdravotnej starostlivosti (McAlister, 1995).

³³ Príbehy napísané v prvej osobe sú považované za obzvlášť účinnú stratégiu pre prežívanie príbehu z pohľadu hlavného hrdinu a tak aj prijatie jeho myšlienok, emócií, cieľov a činov (Van Krieken a kol., 2017; Kaufman & Libby, 2012).

³⁴ Pozitívny sprostredkovaný kontakt môže zlyhať ak je predstaviteľ členskej skupiny vnímaný ako „nie jeden z nás“ a teda ho čitateľ neprijme ako predstaviteľa jeho členskej skupiny (Wright a kol., 1997).

k neplánovanému nárastu medziskupinovej úzkosti, čo autori interpretujú ako možný zámer starších žiakov ukázať, že intervencia na nich nemala želaný dopad (Liebkind a kolektív, 2014).

L. Cameronová a A. Rutland (2006) a L. Cameronová, A. Rutland, R. Hossainová a R. Petleyová (2011) vykonali sériu štúdií, kde sa zamerali na britské deti vo veku 5 až 11 rokov. Deti čítali krátke príbehy o medziskupinovom priateľstve (v priebehu 6 týždňov), pričom čítanie týchto príbehov zlepšilo postoje voči utečencom a ľuďom so zdravotným znevýhodnením. Kľúčové bolo zdôraznenie členstva hrdinu v nečlenskej skupine ako aj snaha o generalizáciu efektu intervencie na celú skupinu, do ktorej predstaviteľ patril.

Rovnako aj Vezzali a kolektív (2012b) ukázali ako možno použiť letné povinné čítanie beletrie ako nástroj zmiernovania predsudkov voči príslušníkom nečlenskej skupiny – v ich príbehoch hrdinovia z rôznych kultúr zažívali bežné každodenné interakcie a problémy³⁵. U 11 až 13 ročných talianskych študentov došlo k zmene postojov ako aj behaviorálnych intencií, zníženému stereotypizovaniu imigrantov v prípade ak čítali knihu, kde sa tematizovalo spolužitie rôznych skupín. Pozitívne dôsledky nepriameho kontaktu boli mediované poklesom identifikácie s členskou skupinou (*ingroup*) a nárastom v oblasti zahrnutia iných do reprezentácie seba³⁶.

Častou otázkou nepriameho kontaktu je jeho trvácnosť. Krátkodobý efekt príbehov na zmenu presvedčení jedincov potvrdili napríklad M. C. Greenová a T. C. Brock (2000), R. J. Gerrig a D. A. Prenticeová (1991), J. J. Strange a C. C. Leungová (1999), D. A. Prenticeová, R. J. Gerrig a D. S. Bailis (1997) alebo D. A. Prenticeová a R. J. Gerrig (1999). M. Appel a T. Richter (2007) tvrdia, že presvedčenia nadobudnuté počas čítania príbehov presahujú do znalostí o reálnom svete a dokonca, že tieto presvedčenia silnejú časom. V experimente skúmali tento efekt a potvrdili, že presvedčenia participantov boli intenzívnejšie po časovom odstupe (2 týždne) – práve vďaka ponoreniu sa do príbehu. Fiktívne príbehy, na rozdiel od odborných textov, politických prejavov či reklám, neprezentujú argumenty na presvedčenie čitateľa, keďže čitatelia sa nemusia nevyhnutne zaoberať pravdivosťou či faktickosťou príbehu, ale sú písané pre potešenie z čítania. Jediniec sa tak sústreďí na príbeh a vníma informácie, avšak neskôr si nepamätá, že konkrétne fakty čítal práve v istom kontexte úryvku knihy a po istom čase ich prijíma za svoje, čo sa v literatúre nazýva *sleeper effect* (Appel & Richter, 2007; Bal & Veltkamp, 2013; Marsh & Fazio, 2006). Autori metaanalýzy G. T. Kumkale a D. Albarracínová (2004) dodávajú, že zdroj informácie považuje prijímateľ prvotne za nedôveryhodný, po čase sa však oslabí mentálne spojenie medzi informáciou a jej zdrojom. Ak je informácia dostatočne zaujímavá alebo silná, ostane v pamäti dlhšie ako jej pôvodný prameň (Kumkale & Albarracín, 2004).

³⁵ Príbehy neboli zamerané na nepriamy kontakt, ale skôr na zdôraznenie dôležitosti podobnosti a/alebo rozdielnosti medzi ľuďmi.

³⁶ Inclusion of the Other in the Self (IOS) (Aron, Aron, & Smollan, 1992).

1.6.5 Nepriamy kontakt vo forme čítania príbehov o Harrym Potterovi

Čítanie fiktívnych príbehov je pre ľudí atraktívny koníček, bez ohľadu na mieru ich predsudkov. Tak ako čítanie fikcie vyvoláva silnejší emocionálny efekt ako vecná literatúra / literatúra faktu³⁷ (Goldstein, 2009) tak aj krásna literatúra pôsobí na čitateľa viac ako účelovo napísaný príbeh.

Na rozdiel od príbehov, ktoré sú písané výskumníkmi priamo za účelom intervencií na zmierňovanie predsudkov voči špecifickým skupinám sú populárne knihy venujúce sa témam medziskupinových vzťahov často nešpecifické, a nezobrazujú konkrétne sociálne skupiny. Príbehy Harryho Pottera sú ukážkou takej literatúry; marginalizované skupiny v čarodejníckom svete nie sú totožné s tými v našom svete a zároveň sa jedná o populárnu a pútavú literatúru pre deti a mládež. Práve vďaka použitiu nešpecifických skupín môže dôjsť k eliminácii efektu, kedy študenti porozumejú zámeru výskumu a zámerne mu prispôsobujú svoje výpovede (ako v prípade štúdie Liebkind a kolektívu 2014); taktiež už hotové príbehy môžu byť napríklad zaradené do školského kurikula. Vezzali a Giovanini (2012) zistili, že efekt sekundárneho transferu postojov od jednej nečlenskej skupiny (gejovia, ľudia so zdravotným znevýhodnením) ovplyvňuje postoje aj voči inej nečlenskej skupine (imigranti) – a preto aj na príklade menšín v príbehoch Harryho Pottera jedinci môžu prejavovať zmenu postojov aj voči menšinám v reálnom svete. Sekundárny transfer býva vysvetľovaný deprovincializáciou – sympatie a dôvera v jednu nečlenskú skupinu nás činí menej úzkoprsým a obmedzeným voči vlastnej členskej skupine, čím dochádza ku zovšeobecneniu aj na iné (pre nás niečím podobné, ale aj odlišné) nečlenské skupiny (Pettigrew a kol., 2011).

Napriek tomu, že autorka série J. K. Rowlingová nepísala knihy priamo s výchovno-vzdelávacími cieľmi, sú jej príbehy popretkávané hodnotami, perspektívami, postavami a lekciami, ktoré ovplyvnili generáciu ktorá vyrastala v svete Harryho Pottera. Sociálnym témam v knižnej sérii sa venovala K. A. Brownová (2008), ktorá detailne opísala sociálnu hierarchiu sveta čarodejníkov s opisom jednotlivých marginalizovaných skupín (obri, vlkolaci, škriatkovia...) - s dôrazom na vysvetlenie snahy čarodejníkov uchovať stav opresie voči spomenutými menšinami. Tieto teórie prepája so sociálnymi trendmi reálneho sveta, pomocou paralel dôsledkov inštitucionálnej diskriminácie (Brown, 2008).

Neskôr A. Gierzynski a K. Eddyová (2013) pomocou dotazníkov a esejí zistili, že fanúšikovia Harryho Pottera viac prijímajú odlišnosti u iných jedincov, sú viac politicky tolerantní, viac podporujú rovnosť, sú menej autoritárski, sú viac proti násiliu a mučeniu, sú menej cynickí a preukazujú vyššiu politickú angažovanosť než ich rovesníci. Identifikácia, sympatizovanie a pocit

³⁷ Pretože čitateľ fikcie sa cíti byť v bezpečnej zóne. Nemá pocit, že by ho príbeh mohol prenasledovať do reálneho života a preto môže emócie precítiť bez ich prenosu inam. V príbehu môžeme s hrdinom sympatizovať a prežívať jeho skúsenosti, lebo voči nemu nemáme povinnosti v reálnom živote ako napríklad v prípade reálnych obetí v realite (Goldstein, 2009; Argo a kol., 2008).

prepojenia s hrdinami knihy znamená mať pochopenie pre postavy, ktoré prijímajú, ba až sa priatelia s polobrami (Hagrid), vlkolakmi (Lupin) a domácimi škriatkami (Dobby), ktorí sú v čarodejníckom svete považovaní za menejcenných, nebezpečných, sú ignorovaní, ľudia sa im vyhýbajú alebo sú diskriminovaní. Taktiež to znamená byť v konflikte (opozícii) s tými, ktorí diskriminujú na základe rozdielností ako je „čistota krvi“, bohatstvo či status.

L. Vezzali a kolektív (2014) pomocou čítania šiestich literárnych ukážok (v časovom rozmedzí 6 týždňov) z Harryho Pottera poukázali na zlepšenie medziskupinových vzťahov medzi majoritou a stigmatizovanými minoritami, pričom sa sústredili najmä na identifikáciu s hlavným hrdinom ako kľúčový faktor. V experimentálnej podmienke sa jednalo o také ukážky z knihy, ktoré boli relevantné pre tematiku medziskupinových vzťahov, so zameraním na tému predsudkov a ich dôsledkov. Pred čítaním úryvku výskumník vždy popísal, čoho sa daný úryvok týka, aby žiakov uviedol do deja (vzhládom k možnosti nepoznania príbehu). Napríklad v prvom týždni žiaci základnej školy (v malých skupinách po 5 – 6 deťoch) čítali pasáže z knihy o čarodejníkovi Harrym Potterovi, kde sa kamarátka hlavného hrdinu stretáva s predsudkami a výsmechom kvôli jej nečarodejníckemu pôvodu, z čoho je nešťastná. Následne žiaci diskutovali s výskumným asistentom o tom, či bolo toto správanie voči nej vhodné alebo nie a prečo, ako aj v širšom kontexte o predsudkoch voči stigmatizovaným minoritám a ich dôsledkoch pre členov týchto skupín. V kontrolnej podmienke deti čítali pasáž z knihy o Harrym Potterovi, ktorá sa netýkala témy medziskupinových vzťahov a v diskusii sa venovali téme úryvku (napríklad ak bol úryvok o metlobale, diskusia bola na tému obľúbených športov). Pred začiatkom intervencie bol deťom administrovaný dotazník so zameraním na postoje voči imigrantom, týždeň po poslednej intervencii vyplnili dotazník so závislými premennými; u žiakov bol kontrolovaný aj počet prečítaných kníh a zhladnutých filmov o Harry Potterovi. Dotazník obsahoval položky na hodnotenie atraktivity úryvkov, meranie postojov voči imigrantom, identifikácie s Harrym Potterom (hlavný pozitívny hrdina) a Voldemortom (hlavný negatívny hrdina), zisťovali aj počet prečítaných kníh a zhladnutých filmov o Harry Potterovi.

Žiaci z experimentálnej skupiny, ktorí mali možnosť diskutovať a uvažovať o nesprávnosti správania popísaného v úryvkoch, následne preukazovali miernejšie postoje aj k skúmaným nečlenským skupinám (imigranti, gejovia a utečenci; *ibid*); efekt bol silnejší v prípade vyššej identifikácie s Harrym. Sprostredkovaný kontakt má teda potenciál nielen vyvolávať citlivejšie vnímanie danej konkrétnej stigmatizovanej skupiny, ale aj vytvárať sekundárny transfer³⁸, kedy efekt z jednej situácie (nečarodejnícky pôvod v čarodejníckom svete) je prenesený na inú nečlenskú skupinu (napr. imigranti v krajine), ktorá v kontaktnej situácii nie je zahrnutá. V ďalších

³⁸ Predtým už spomenuté Pettigrew (1997, 2009) a longitudinálne výskumy Tauschovej a kolektívu (2010) ukázali na sérii štúdií, že tento efekt je mediovaný generalizáciou postojov, a nie je možné ho vysvetliť motiváciou k sociálnej žiaducnosti odpovedí.

dotazníkových prieskumoch ukázali, že žiaci stredných, ale aj vysokých škôl, ktorí čítali knihy o Harry Potterovi prejavovali menej predsudkov voči stigmatizovaným minoritám; v prípade žiakov, ktorí iba pozerali filmy o Harry Potterovi sa však efekt nepotvrdil (Vezzali a kol., 2014a).

Za hlavné limity výskumu Vezzaliho a kolektívu (2014) je považovaný fakt, že dve z troch štúdií boli len korelačné a nie je teda možné dokázať kauzálne vzťahy medzi premennými. Kauzálne vzťahy možno popísať len v štúdiu, ktorá je opísaná vyššie a tá bola vykonaná na vzorke len 34 detí. Problémom spomenutej prvej štúdie je však nemožnosť odlišiť efekt čítania úryvku od efektu diskusie s výskumníkom – preto autori odporúčajú vyskúšať intervenciu čítania pasáží bez diskusie. Johnson a Aboudová (2013) však v intervencii založenej na čítaní príbehov deťom vo veku 5 až 8 rokov s cieľom zmierniť postoje voči černošským deťom zistili, že čítanie s alebo bez diskusie vo výsledku nemalo žiaden rozdiel pre zmenu postojov.

Autori tiež uznávajú potrebu sústrediť sa aj na iné populárne fiktívne príbehy, aby sa preukázali podobné efekty, najmä v prípade identifikácie s hlavným hrdinom (Vezzali a kol., 2014a). Avšak na základe osobnej komunikácie (Vezzali, 2016) a hľadania novej aktuálnej literatúry pre deti a mládež sa nám nepodarilo nájsť vhodnejší príbeh venujúci sa téme medziskupinových vzťahov, ktorý by bol zároveň určený pre zvolenú vekovú kategóriu a vzbudil by rovnaký záujem ako už známa séria Harry Potter.

V našom kontexte (Lášticová, Findor, & Hruška, 2017) bol korelačným výskumom, na vzorke stredoškôľakov (N=245) a vysokoškôľakov (N=169), overovaný rovnaký predpoklad. Stredoškôľáci a stredoškôľčky prečítali v priemere 1,7 knihy o Harrym Potterovi a videli v priemere 6,6 filmu. Preukázal sa len veľmi slabý pozitívny vzťah medzi mierou sledovania príbehov o Harrym Potterovi a postojmi voči vybraným menšinám. Účastníci zväčša vnímajú príbehy len ako bežnú súčasť trávenia voľného času, a nie ako nasledovaniachodné modely správania, či archetypy boja dobra so zlom (na rozdiel od Gierzinsky a Eddy, 2013). Vysokoškôľáci a vysokoškôľčky prečítali v priemere 3,9 knihy o Harrym Potterovi a videli v priemere 7,1 filmu, teda viac než stredoškôľáci. Výsledky ukazujú, že ani v jednej skupine sa významnejší vzťah medzi čítaním či pozeraním Harryho Pottera a postojom k rôznym menšinám (meraným ako index postojov k špecifickým menšinám) nepreukázal - len v niektorých prípadoch boli slabé vzťahy voči zopár špecifickým menšinám, a štatisticky významné boli celkovo v prípade čítania, nie v prípade sledovania filmov. Navyše ani v jednom prípade miera identifikácie s hlavnými postavami nepreukázala vplyv na vzťah medzi čítaním či pozeraním Harryho Pottera a mierou predsudkov (Lášticová a kol., 2017). Zároveň netreba opomenúť, že obdobie výskumu nebolo počas vrcholného bodu fenoménu Harry Potter; taktiež neboli skúmaní participanti, u ktorých bolo fenoménom nasýtené kultúrne prostredie obdobia detstva ako u Gierzynského a Eddyovej (2013). Rovnako je dôležité dodať, že oba výskumy boli jednak zamerané na inú vekovú kategóriu a taktiež boli

korelačné (ako aj v prípade dvoch štúdií Vezzaliho a kolektívu, 2014), a preto je potrebný experimentálny výskum, ktorý môže poskytnúť relevantné informácie o tom, či je možné výsledky zahraničných autorov replikovať aj v našom kontexte.

1.7 Implikácie pre dizertačný výskum

V práci sú prezentované dva pohľady na jednu tému, analyzované v dvoch samostatných štúdiách. V teórii sme sa venovali prehľadu a spracovaniu dokumentov relevantných pre MKV na školách, slovenskému kontextu medziskupinových vzťahov a psychologickým výskumom, ktorých cieľom je zmiernovať predsudky. V štúdiu 1 sú analyzované pološtruktúrované rozhovory s učiteľkami, ktoré s témou medziskupinových vzťahov pracujú na hodinách ON. Zamerali sme sa na ich skúsenosti s metódami zameranými na zvyšovanie tolerancie a zmiernovanie predsudkov. Ďalej nás zaujímalo ako vnímajú účinnosť týchto metódik, aké problémy alebo konflikty zažívajú počas vyučovania týchto tém, ako vnímajú zaradenie MKV do osnov a očakávania od učiteľiek v téme zmiernovania predsudkov.

V štúdiu 2 prezentujeme experimentálny výskum, ktorého cieľom bolo overiť efektívnosť intervencie založenej na práci s literárnymi úryvkami z knižnej série o Harrym Potterovi ako nástroja na zmiernovanie predsudkov u žiakov druhého stupňa základnej školy. Úroveň deklarovaných predsudkov bola meraná tak pred ako aj po interakcii, a to pomocou vybraných častí dotazníka INTERMIN³⁹, v kombinácii so škálou použitou v korelačnom výskume Štátnej školskej inšpekcie (Kalmárová a kol., 2017). Výsledky sú diskutované s ohľadom na ich relevanciu pre školské prostredie a využiteľnosť v praxi.

V práci sú prezentované dve odlišné štúdie, prvá používa kvalitatívne metódy a druhá kvantitatívne. Domnievame sa, že pre lepšie porozumenie problematiky MKV na školách je vhodné práve zachytenie konkrétnych názorov učiteľiek v kontexte ich lokality a skúseností. Zároveň pre overenie účinnosti intervencie potrebujeme pracovať s konkrétnymi číslami a preukázať reálnu efektívnosť v odlišných experimentálnych podmienkach. Naším cieľom je vďaka kombinácii kvalitatívnych a kvantitatívnych metód dosiahnuť celistvejší pohľad na problematiku.

³⁹ Vytvorený členmi a členkami výskumného tímu, ktorými sú: Barbara Láštiová, Magda Petrjánošová, Simona Andraščíková (Ústav výskumu sociálnej komunikácie, Slovenská akadémia vied), Andrej Findor, Martin Kanovský, Miroslav Popper, Peter Drál (Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského v Bratislave). Dotazník INTERMIN pozostáva z položiek pre výskum medziskupinového kontaktu a meria postoje, sociálnu vzdialenosť, úzkosť, dôveru a behaviorálne intencie voči nečlenským skupinám - stigmatizovaným minoritám (viac v Láštiová & Findor, 2016).

2 Štúdia 1 Pološtruktúrované interview s učiteľkami stredných škôl

Prvá štúdia vznikla v rámci projektu APVV č. 14-0531 (ďalej len APVV projektu), ktorého cieľom bolo vytvoriť a zmerať účinnosť intervenčného nástroja na zmiernenie etnicko-rasových predsudkov, ktorý by bolo možné využívať, bez významných zásahov do existujúcich učebných osnov, v pedagogickom procese s cieľovou populáciou žiakov stredných škôl.

Cieľom práce nie je len experimentálne overiť efektívnosť intervencie a zistené dáta takzvané uložiť do šuflíku. Zaujímavé je práve reálne praktické využitie intervencie v školskom prostredí – ako ju učiteľky použijú, budú vedieť a chcieť použiť a aký je ich časový rámeček pre podobné aktivity. Školská prax ukazuje ako intervencia zapadá do kontextu vyučovania, či je o to záujem a či má aktivita využitie. V psychologickú časť práce je dôležitá zmena postojov žiakov, avšak v pedagogickej časti práce je kľúčový reálny dopad na učiteľky, ktoré danú aktivitu môžu použiť.

Pološtruktúrované rozhovory boli zamerané na aktuálne skúsenosti učiteliek vo viacerých oblastiach a preto mali tieto rozhovory aj viaceré ciele. Situácia na školách bola mapovaná cez rozhovory, pretože sme chceli vedieť ako sú kurikulárne dokumenty podľa slov učiteliek aplikované v praxi. Preto prvým cieľom bolo zistiť ako sú vyučujúce pripravené pretaviť ŠVP, prípadne ŠkVP, do školskej reality.

Po druhé sme explorovali, aké metódy podľa vlastných slov využívajú učiteľky občianskej náuky pri práci s problematikou medziskupinových vzťahov, ako vnímajú ich účinnosť a aké sú ich možnosti, skúsenosti a potreby v tejto oblasti. Taktiež nás zaujímalo odkiaľ tieto metódy vyučujúce čerpajú – kto im ich poskytuje a akú sú ich časové možnosti realizovať vybrané aktivity. Tým sme chceli identifikovať či je z pohľadu učiteliek potreba tvorby a overovania intervencií a teda či existuje reálny záujem o ich využitie.

Tretím cieľom bolo nazretie na ich subjektívne vnímanie medziskupinových vzťahov vzhľadom k diverzite v škole aj v spoločnosti a riešenie medziskupinových vzťahov v škole (prípadne riešenie predsudkov). Pýtali sme sa na celkové vnímanie a fungovanie vzťahov rôznych minorít a majority, ak sú v škole prítomné. Taktiež sme chceli vedieť, aký je názor participantiek na úlohu vyučujúcich v problematike medziskupinových vzťahov a pri zmiernení predsudkov a aký je záujem žiakov o tieto témy vo vyučovaní. Aj vďaka týmto informáciám budeme vedieť intervenciu lepšie prispôbiť na použitie na školách.

2.1 Metódy a participanti

Pološtruktúrované interview spočíva v predom pripravenom návode alebo zozname otázok (viď príloha 2), ktoré je ale potenciálne podľa situácie ľahké prispôbiť – meniť poradie, pridávať nové otázky... Výhodou je flexibilita, prirodzenosť rozhovoru a možnosť reakcie na konkrétny

rozhovor a subjekt (Reichel, 2009). V našom prípade bolo kľúčové predom poznať problematiku kurikula a vzdelávania učiteliek, aby bolo možné reagovať na ich rôzne prístupy.

Počas júna 2016 sme vykonali 22 kvalitatívnych pološtruktúrovaných rozhovorov s učiteľkami občianskej náuky zo slovenských osemročných gymnázií⁴⁰ (teda vyššieho aj nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania).

2.1.1 Participanti

Výskumnou vzorkou v tejto časti výskumu bolo 22 vyučujúcich občianskej náuky. Tento predmet sme si zvolili, keďže je povinný a počas jeho výučby je najväčšia pravdepodobnosť práce s témami MKV a medziskupinových vzťahov. Vyučujúce pracovali na dvadsiatich slovenských gymnáziách (6 mužov, 16 žien) s dĺžkou praxe od 2 do 41 rokov.

Keďže nás zaujímala oblasť zmierňovania predsudkov voči Rómom, desať gymnázií bolo v lokalite s nízkou koncentráciou Rómov a desať gymnázií v lokalite s vysokou koncentráciou Rómov v okrese. Mestá boli vybrané podľa Atlasu rómskych komunít (Mušínska a kol., 2014).

2.1.2 Realizácia rozhovorov

Učiteľky sme oslovovali najmä telefonicky alebo e-mailom prostredníctvom vedenia škôl v zvolených mestách; v prípade predošlého poznania aj osobne. Dáta boli zozbierané v rámci projektu APVV, na zbere sa podieľalo päť členov projektu, autorka dizertačnej práce uskutočnila osem rozhovorov. Časové rozmedzie jedného rozhovoru bolo 40-90 minút, v závislosti na odpovediach a časových možnostiach vyučujúcich.

Rozhovory⁴¹ (viď príloha 2) boli so súhlasom učiteliek nahrávané a doslovne prepísané. Prepisy boli následne anonymizované. Pre analýzu bola v tejto fáze použitá kombinácia induktívnej a deduktívnej tematickej analýzy (porov. Petrjánošová & Graf, 2012; Braun & Clarke, 2006) v programe Atlas.ti 7. Autorka dizertačnej práce sa podieľala na analýze všetkých rozhovorov.

2.1.3 Analýza dát

Tematická analýza je metóda, ktorou je možné určiť, analyzovať, organizovať a zaznačiť témy, objavujúce sa v skúmanom materiáli (Braun & Clarke, 2006). Jedná sa o metódu, ktorá môže poskytnúť dobrý vhl'ad do dát a dôveryhodné výsledky, ale neexistuje zhoda ako jednotne metódu aplikovať (Lášticová a kol., 2018).

⁴⁰ Rozhovory boli vykonané na 4- aj 8-ročných gymnáziách, keďže sa na začiatku projektu predpokladalo, že intervencie budeme testovať práve na gymnáziách. Vzhľadom k výsledkom pilotného výskumu (zrealizovaného až po interview s učiteľkami), v ktorom sme zistili relatívne malú odozvu na intervencie prostredníctvom nepriameho kontaktu od žiakov na vyššom sekundárnom stupni vzdelávania, sme intervencie neskôr pilotovali aj na základnej škole. Na základe lepších výsledkov, ako aj väčšieho záujmu v triede, sme nakoniec v projekte aj v dizertačnej práci zvolili ako miesto intervencie základné školy. Zároveň, základná škola je miesto, kde žiactvo neprešlo tak výraznou selekciou, ako je to v prípade stredných škôl a 8-ročných gymnázií. Pracujeme tak so širšou a variabilnejšou vzorkou populácie.

⁴¹ Scenár rozhovorov (príloha 2) bol vytvorený v rámci projektu APVV 14-0531.

V našom prípade tematická analýza pozostávala z troch častí. Prvá, deduktívna úroveň, obsahovala vytvorenie analytických kategórií na základe predom zvolených kritérií. Kategórie museli zmysluplne redukovať univerzum významov, museli byť nezávislé na iných kategóriách a museli byť jasne definované (porov. Plichtová, 2002). K týmto témam sme potom induktívne pripojili viaceré učiteľkami spomenuté subtémy, ktoré sa jednotlivých tém priamo dotýkali, avšak vynorili sa priamo z rozhovorov a neboli vopred zadané výskumníčkami, ktoré rozhovory analyzovali. Ďalším krokom bolo zvolenie typu jednotiek analýzy, v našom prípade sa jednalo o väčšie časti rozhovorov ako vety a odstavce. Tretím krokom bolo kódovanie prostredníctvom softvéru Atlas-ti, počas ktorého boli jednotky analýzy sú priradené k príslušnej kategórii či subkategórii. Tak nám vznikli celky tém, ktoré boli výsledkom textovej analýzy (Merten, 1995).

Kombinovali sme teda induktívny prístup, kedy sme analyzovali kategórie vynárajúce sa počas analýzy interview s prístupom deduktívnym, kedy sme v prepisoch interview hľadali vopred definované témy, napríklad vnímanie etnickej rozmanitosti v škole či vnímaná efektívnosť metód používaných na zmiernovanie predsudkov vo vyučovaní.

Prepisy boli kódované autorkou práce a ďalšou výskumníčkou, pričom systém kódovania bol neustále intersubjektívne validizovaný vďaka priebežnej komunikácii (Plichtová, 2002). Až následne boli vytvorené kódy integrované.

Čiastkové výsledky sme publikovali v zborníkových a časopiseckých textoch, kde sme sa podrobnejšie venovali etnickej rozmanitosti v školách a jej vnímaniu učiteľkami (Hargašová, Andraščíková, & Lášticová, 2016); používaným metódami na zvyšovanie tolerancie a zmiernovanie predsudkov - a ich subjektívne vnímanou účinnosťou; v prostrediach s rôznym počtom žiakov z minorít (Andraščíková a kol., 2017); analýze dokumentov a sekundárnych zdrojov, možnostiach a potrebách v oblasti didaktických pomôcok, formálnej stránke diskusie a pozície učiteľky v nej (Lášticová a kol., 2018).

2.2 Výsledky

V teoretickej časti práce uvádzame kontext vyučovania v oblasti ON, MKV a medziskupinových vzťahov ako aj obtiaže, ktoré ho sprevádzajú – v oblasti vzdelávania, časových možností a praxe na školách. V tejto časti prezentujeme informácie zistené priamo prostredníctvom rozhovorov s učiteľkami. Prvotne sa budeme venovať vnímanému pôsobeniu lokality na výber metodík, prácu s postojmi žiakov a vnímanie odlišnosti na Slovensku. Neskôr sa pozrieme na metódy, s ktorými učiteľky pracujú a ako vnímajú ich efektívnosť. V poslednej časti sa pozrieme na to ako učiteľky vnímajú potreby, výzvy a bariéry v danej oblasti ON.

2.2.1 Podobnosti a rozdiely medzi lokalitami

Na gymnáziách, kde sme vykonávali rozhovory bola podľa učiteliek všeobecne malá

diverzita. Pýtali sme sa síce na rôzne menšiny (napríklad sexuálne, národnostné), avšak rozhovory štandardne plynule prešli k rómskej menšine. V lokalitách, kde sa učiteľky vyjadrovali k množstvu Rómov na škole, sme sa zároveň pýtali aj na ich koncentráciu mimo školy – ktorá zodpovedala nášmu rozdeleniu lokalít na základe informácií z Atlasu rómskych komunít (Mušinka a kol., 2014). Táto informácia nám v niektorých prípadoch poskytla lepší kontext pre vyjadrenia učiteľiek ako aj zvolené metódy.

Porovnávané lokality neboli rozdielne z hľadiska využívaných metodík. Aj keď medzi lokalitami existujú rozdiely v skúsenostiach s rómskou menšinou, vyučujúce zastávali obdobnú pozíciu – a teda, že problémy vo vzťahoch medzi majoritnými a minoritnými žiakmi sa na škole nevyskytujú. *„My máme také že, koordinátorka prevencie, ale zase ako v tomto smere nemáme problémy, takže nemáme ani nejakého koordinátora zmierňovania... sociálnych problémov”* (R11, 3:19, 199:199). U jednej učiteľky, z oblasti s vysokou koncentráciou Rómov, sa vyskytoval dokonca idealizmus vo vnímaní žiakov *„Ja by som povedala, že ako keby naše deti tu ani nejakú nevnímali diskrimináciu.”* (R20, 22:33, 47:48) alebo *„máme šikovné deti, ktoré vôbec neriešia nejaký extrémizmus”* (R20, 22:20, 62:63).

Idealizmus a zmierňovanie negatívnych výrokov žiakov sme badali aj v lokalitách s nízkou koncentráciou Rómov. Napriek tomu, že učiteľky spomínali na negatívne vyjadrenia žiakov ako: *„výkriky, že vyhodit' ich do vzduchu všetkých”* (R21, 5:8, 81:84) alebo *„poslat' Rómov na opustený ostrov a tam im dať všetko čo potrebujú a teda nepustiť ich sem”* (R1, 8:27, 149:152), učiteľky mali tendenciu obraňovať žiakov a poukazovať na fakt, že sa jedná o zriedkavé správanie len niektorých z nich.

Rozdiely v používaných metódach vznikali skôr v dôsledku toho ako učiteľky osobne vnímali dôležitosť problematiky a prínos hodín ON, než v lokalite. *„Osobne si myslím, že na to, aby sa ľudia stali uvedomelými občanmi a aktívnymi občanmi, aby mohli budovať tú občiansku spoločnosť, je potrebné, aby sa najskôr naučili spoznávať a zoznamovať s tým, čo je okolo nich.”* (R2, 9:9, 45:48).

Ak učiteľky vnímali medziskupinové vzťahy na Slovensku ako existujúci spoločenský problém, mali tendenciu zameriavať aktivity na hodinách aj na tému občianskej uvedomelosti a angažovanosti, tolerancie, nediskriminácie a ľudských práv. V prípade jednej učiteľky však napriek rokom praxe pretrvávali obavy, či dokáže diskusiu o Rómoch ustáť: *„nemala som odvahu ísť [do diskusie o Rómoch], lebo nevedela som, ako budú reagovať, ostatní ako by zareagovali a nechcela som zbytočne ... vyvolávať nejaký konflikt alebo napätie v tej triede”* (R11, 18:23, 77:80).

V lokalitách bez pravidelného kontaktu s Rómami učiteľky považujú neprítomnosť problémov a predsudkov voči Rómom za dôsledok deficitu kontaktu - avšak ako uvádzame vyššie, niekedy učiteľky len problémy samy nevnímali – a vyjadrenia žiakov skrz učiteľky sú pre celkové

ponímanie Rómov rovnako negatívne ako v prípade lokalít s vysokou koncentráciou Rómov. Učiteľky však taktiež priamo i nepriamo naznačujú očakávanie, že priamy kontakt s Rómami by predsudky zvýšil čo je v rozpore v kontaktnou hypotézou; taktiež poukazuje na očakávanie, že tento priamy kontakt by bol očakávaný ako negatívny *„ten samotný problém tu nie je, keby sme tu mali deti z rómskej komunity z rómskeho prostredia a kebyže tu dochádza k nejakým konfliktom, tak to riešiť musíme tuna za horúca”* (R8, 11:41, 169:174).

V prípade lokalít s častým kontaktom s Rómami, učiteľky opisovali problémy s Rómami v širšom kontexte danej lokality, avšak v prostredí školy boli rómski žiaci popisovaní ako súčasť kolektívu: *„My naozaj rómskych žiakov máme, máme ich radi, ale sú to (úsmev)... proste naši žiaci, tam vôbec žiaden problém nie je v tom spolužití, ale v tých názoroch áno.”*(R4, 14:53, 33:34). Učiteľky uvádzali, že aj samotní rómski žiaci sa nepovažujú za Rómov *„jednak si neuvádzajú rómsku národnosť a sa mi párkrát stalo, že oni sami o sebe nadávajú potom na Rómov, že oni sa vôbec nepovažujú tieto deti za Rómov...”* (R11, 18:23, 77:80). Títo Rómovia sú na školách všeobecne považovaní za výnimky medzi „typickými Rómami z osád” – preto sa napriek pozitívnemu kontaktu nemení všeobecný pohľad na celú skupinu. V niektorých prípadoch však prítomnosť Róma v triede mení skupinovú dynamiku:

„Mám napríklad teraz tretiakov a je tam Róm a tam to zase cítiť, že tam sa tie názory nebudú tak vyhrocovať, možno hoci je tam len jeden rómsky žiak tak tým, že je súčasťou kolektívu, že vlastne v každodennej realite sú tí žiaci v kontakte s takýmto spolužiakom, tak nemajú absolútne žiaden problém a navyše, vlastne, si myslím, že si to veľmi dobre uvedomujú a možno v porovnaní s ostatnými triedami si dajú viacej pozor na to, čo hovoria.” (R4, 14:63, 37:42)

Tento pozitívny efekt, však nepretrváva vo všetkých triedach a niekedy ani prítomnosť Róma nestačí na kontrolu rasistických prejavov niektorých žiakov. To možno byť spôsobené práve tým, že spolužiaka nevnímajú ako typického Róma, ale ako výnimku z pravidla.

„Taký paradox som zažila minulý rok, alebo aj tento rok, že trieda kde bol Róm, ne-Róm chlapec dá sa povedať [mal] takmer rasistické názory, ale zase nebol vyhranený, ale také tie názory, ale pritom jeho najlepší kamarát v triede, spolusediaci bol Róm.” (S19, 21:3, 25:50)

2.2.1.1 Lokality s nízkou koncentráciou Rómov

V oblastiach s nízkym podielom rómskeho obyvateľstva boli učiteľky, ktoré najčastejšie buď nemali skúsenosť s rómskymi žiakmi, alebo ich počas svojej učiteľskej kariéry zažili len zopár. V krátkosti opíšeme ako s tematikou medziskupinových vzťahov pracujú a ako ju komunikujú

so žiakmi. Pre učiteľky aj žiakov sú tak Rómovia takmer zásadne príslušníkmi nečlenskej skupiny, keďže nevnímajú spoločnú skupinu, do ktorej by patrili (napríklad žiaci rovnamej školy). To je rozdielom oproti školám, kde sú rómski žiaci relatívne bežnou súčasťou triedneho kolektívu (to bol prípad piatich škôl).

Podľa vyjadrení niektorých učiteliek Rómovia nebývajú predmetom diskusií na ON alebo na iných predmetoch, názory žiakov v tejto oblasti skôr nepoznajú a ich prípadne negatívne vyjadrenia nevnímajú ako vážne: „*Jedna vec je, čo [žiaci] povedia, druhá vec, čo by urobili v nejakej situácii.*”(R5, 3:17, 214:219). V prípade ojedinelých medziskupinových konfliktov sa reaguje pokojne, keďže sa zvyčajne nerieši opakované správanie: „*...potom taký jeden spolužiak zakričal na neho, že, neviem či môžem povedať otvorene, že: ‚Bud’ ticho ty ‚Cigoš’ špinavý.’ Na to je tu potom tá učiteľka, aby zasiahla nejakým spôsobom. Samozrejme, kludne, vlúdne, nie nejakým extrémnym spôsobom, nie z extrému, do extrému.*”(R18, 7:9, 61:64). Učiteľka zároveň objasnila, že problémom nebola etnická príslušnosť chlapca, ale jeho celkové problematické správanie a neoblúbenosť v triede. Nie je však zrejmé, či jeho správanie je príčinou alebo dôsledkom dynamiky v triede.

Ďalšia učiteľka vníma svoju lokalitu ako vysoko homogenizovanú a predpokladá, že osobný kontakt s Rómami je suplovaný len názormi médií „*v živote väčšina z nich [žiacov] živého Róma nevidela, hej, ale samozrejme, žijeme v mediálnych dobách, takže oni majú veci okolo seba jednoznačne voči rómskej komunite...*”(R8, 11:24, 91:92)

2.2.1.2 Lokality s vysokou koncentráciou Rómov

V lokalitách, kde je denný kontakt s Rómami, majú žiaci často mimo školy negatívne skúsenosti a teda si ich spájajú s negatívnymi emóciami. Fyzická blízkosť a priamy kontakt je v rozhovoroch spájaná so zmyslovými vnemami ako smrad a Rómom sú pripisované negatívne črty ako neporiadnosť. Nie je jednoduché tieto opakované skúsenosti prekonať jednorázovou prípadne krátkodobou aktivitou v rámci vyučovania.

„Tak, že [žiaci hovoria] ‚smradlaví Cigáni’ hej, pretože oni [žiaci] vyslovene cestujú napríklad do školy autobusom, kde fakt ide 20 Rómov niekde sa presúva smerom napríklad do mesta do nemocnice, alebo na Úrad práce a oni vyslovene fyzicky sú blízko, čiže tam je to okamžite, hej. Oni [Rómovia] sú smradlaví, oni sú neporiadni, oni sú vyžierači daní a tak ďalej, čiže tiež to je časté.”(R10, 17:12, 43:44)

Každodennosť kontaktu je posilnená vnímaním Rómov ako reálnej alebo symbolickej materiálnej a fyzickej hrozby - čím sa upevňujú predsudky voči celej skupine (integrovaná teória hrozieb⁴²). Žiaci sú postavení do pozície obrany pred rómskymi rovesníkmi a od rodinných

⁴² *Integrated threat theory* (Stephan & Stephan, 2000)

príslušníkov či kamarátov sa dozvedajú prevažne negatívne zážitky ako napríklad „*mne Róm ukradol bicykel*” (R6, 16:19, 38:41). Keďže žiaci svojich blízkych vnímajú ako dôveryhodný zdroj informácií, po vypočutí týchto príbehov sa u nich upevňuje vnímanie nebezpečenstva zo strany Rómov (*Naratív rómskej hrozby*, Loveland & Popescu, 2016).

„Takže idú [žiaci] domov, napríklad postavajú sa títo [Rómovia] uprostred cesty, nechcú im [žiakom] dať prejsť, proste robia napriek, hej. Takže už len tu napríklad sa učíme, za chvíľu možno [Rómovia] pôjdu zo školy, vykrikujú a také oplzlosti, hej, máme pootvárané okná a oni [žiaci] všetko počujú. A len ‚no už idú’, takže tak ich [žiaci] vnímajú veľmi negatívne niekedy, ale väčšinou to sú skúsenosti z dedín, že im [Rómovia] robia napriek. [Žiaci] Hovoria ‚babka mala záhradu, nám zničili všetko, už pozbierajú úrodu’, takže...” (R7, 15:49, 69:72)

Prácu učiteliek v oblasti medziskupinových vzťahov prostredníctvom rôznych aktivít a diskusií komplikujú aj médiá „*spoločnosť im ako keby ponúka také to presvedčenie, že to spolužitie s tými Rómami nikdy nebude bezproblémové a tak ďalej.*” (R4, 14:63, 37:42). Mediá podľa učiteliek šíria nepravdivé informácie alebo bezdôvodne zdôrazňujú etnicitu, ako uvádzame v teoretickej časti. Učiteľky pri diskusiách so žiakmi na tému menšín, a najmä Rómov, volia opatrný spôsob. Snažia sa o vypočutie a navodenie atmosféry dôvery, čo podľa nich zvyšuje efektívnosť najmä v prípade aktivít na vcítenie sa do perspektívy druhého. Obávajú sa, že v prípade prílišného tlaku na žiakov by sa aktivita mohla obrátiť v nekontrolovateľnú situáciu. Ako problém vnímajú osobné príbehy žiakov, ktoré tvoria lokálny naratív o Rómoch, a ktoré prenášajú jednu izolovanú skúsenosť na celé etnikum. Učiteľky opisovali ako žiaci označujú Rómov za „*príživníkov*” (R11, 18:13, 48:48), ktorí sú „*agresívni*”; „*útočia proti študentom*” (R10, 15:46, 21:36), a „*všetko zdevastujú*”; „*nič nerobia, provokujú, vykrádajú*” (R7, 15:73, 107:108). V prípade inej lokality považujú Rómov za „*hlučných*” a prítomná je aj osobná skúsenosť u žiakov: „*stretli sa so šikanou od rómskych spolužiakov*”, „*kradnú*”; „*na ulici ich napadli*” (R19, 21:5, 45:46). Učiteľky sa väčšinou zhodli, že žiaci mimo školy „*ťažko nesú, to spolužitie*” (R4, 14:53, 33:34).

Z existujúcich výskumov ako aj rozhovorov je možné súdiť, že Rómovia žijú v reálnej spoločenskej a ekonomickej deprivácii ako aj v sociálnom vylúčení (Beblavý, 2012); nemajú dostatok zdrojov na plnohodnotný životný štýl a aktivity, ktoré sú v spoločnosti, kde žijú, bežné. Chudoba a spoločenská exklúzia tak vplýva nielen na prežívanie Rómov, ale aj na ich správanie – absolútna deprivácia⁴³ je považovaná za jednu z príčin sociálnej deviácie a možného kriminálneho správania. V bežnom živote, toto tematizovanie prechádza do osobných príbehov žiakov

⁴³ Rozlišujeme medzi absolútnou a relatívnou depriváciou. Absolútna deprivácia súvisí s nemožnosťou uspokojiť základné potreby jedinca (Želinský, 2014).

obsahujúcich realistickú hrozbu, ktoré majú na zvyšok triedy dosah:

„No, najčastejšie problémy sú tie, že naozaj sú zo sociálne slabšieho prostredia tak oni potom riešia, že čo všetko Rómovia dostávajú. Po finančnej stránke. Potom veľakrát sa naozaj stalo, že sme v prostredí, kde je veľa Rómov a veľa detí bolo napadnutých Rómami, napríklad išli zo školy a napadli ich cestou domov.” (R19, 21:3, 25:50)

Niektorí žiaci prejavujú znaky subjektívnej relatívnej deprivácie⁴⁴ - hodnotia svoju sociálnu situáciu ako nepriaznivú, a vnímajú Rómov ako tých, ktorí sú na školách zvyhodňovaní na úkor majoritných žiakov: *„majú asistentov, majú veľa, tam je veľa rómskych detí, hej a oni majú obedy zadarmo, pomôcky majú zadarmo” (R11, 18:16, 53:58)*. Tieto výhody sú v triede vnímané ako niečo čo *„čo ich ako keby okráda o možnosti” (R12, 19:19, 53:54)*. Žiaci reflektujú to čo počujú doma: *„Rómovia nemajú prácu a nechcú pracovať a naši rodičia musia a za minimálnu mzdu” (R12, 19:19, 53:54)*. Učiteľky spomínajú aj osobné skúsenosti žiakov s postojom k práci ako aj s vydávaním sociálnych dávok:

„Vidíte ich opretých (smiech) o hrable, o všetko možné a nerobia nič a na druhej strane idete do, idete na poštu v čase dávok a keď vidíte koľko peňazí berú, tak vzhľadom na to, že práve deti niekto.” (R11, 18:18, 56:56)

Sociálne dávky a nezamestnanosť je jeden z najčastejšie rozširovaných mýtov v spoločnosti (Dinga, Ďurana, & Chovanculiak, 2016). Nie je prekvapivé, že ho žiaci používajú ako najsilnejší argument na podporu ich negatívnych postojov voči Rómom.

„No, ako, čo sa týka Rómov, tak to, to mám problém a práve keď sme brali aktívnu politiku nezamestnanosti v rámci ekonómie, tak tam vyslovene musím krotiť tie deti, aby prestali nadávať, lebo jasne sme sa dohodli, že to nie je problematika Rómov, že to je problematika štátu, že...” (R11, 18:51, 78:82)

Učiteľky sa snažia poukázať na nesprávne nastavenie štátu *„oni si pohundrú, pofíflú a ponadávajú na štát, ale ako neriešia to nejakým agresívnym spôsobom, to zase nie” (R11, 18:72, 56:56)*, ale reálnou témou na hodinách je vyvracanie rôznych mýtov (napríklad obohacovanie Rómov na rodinných prídavkoch) a diskusia s reálnymi poznatkami založenými na faktických informáciách (štatistiky ukazujúce realitu rozdelenia štátnych financií sociálnych dávok) . Keďže sa

⁴⁴ Relatívna deprivácia je definovaná nesúladom medzi očakávaniami a možnosťami, ktoré človek má, ak porovnáva svoj a očakávaný bežný životný štandard v spoločnosti (Želinský, 2014). Jedná sa však len o výsledok percepcie postavenia jednej skupiny, nie objektívnu realitu. Napríklad ak si majorita na Slovensku myslí, že ich sociálna situácia je negatívne ovplyvnená faktom, že im Rómovia berú sociálne dávky.

to nie vždy udeje, nie je neočakávané, ako žiaci reagujú na záver týchto diskusií „skĺza už do radikálnych názorov, že oni, čo by oni robili, oni by to vyriešili radikálne, nedostávali by nič...” (R12, 19:19; 53:54).

2.2.2 Využívané metódy na hodinách občianskej náuky

Učiteľky ON pracujú na hodinách s mnohými materiálmi, avšak vzhľadom k požadovanému teoretickému zameraniu je najčastejšia frontálna výučba s metódou „otázka a odpoveď”. Okrem toho je za najčastejšiu metódu vyučovania považovaná diskusia – ako už zistili viaceré výskumy (Slovíková, 2013, Macháček & Šťava, 2012). Preto sa práve diskusii budeme venovať najviac. Okrem diskusie sa často využívajú aj zážitkové metódy, a to najmä v prípade problematiky medziskupinových vzťahov.

V rozhovoroch sme celkovo identifikovali 358 úryvkov o metódach (viď príloha 3). Je dôležité poznamenať, že tieto metódy, boli zadefinované ako „metódy” samotnými učiteľkami. V niektorých prípadoch je náročné považovať za rovnocenné isté metódy – napríklad v prvej časti (sprostredkovania zážitku) vidíme jednak konkrétne nástroje, ako aj nešpecifikované aktivity s jasným cieľom. Snahou bolo zachytiť čo najväčšiu variabilitu odpovedí učiteliek, pre čo najlepší obraz a nie vytvoriť reprezentatívne delenie používaných metód.

Naše základné rozdelenie bolo na tri časti. Prvá časť boli metódy zamerané na sprostredkovanie zážitku. Tieto aktivity stavajú na novosti a intenzite podnetu, ktorý vyvoláva v žiakoch emocionálnu odozvu. Stavajú na princípe vzbudenia záujmu, osobnom zážitku a momente prekvapenia. Výsledkom týchto aktivít je nová skúsenosť, ktorá má viesť k formovaniu postoja. Aktivita u žiakov môže rozvíjať tzv. „soft skills”. Jednalo sa konkrétne o metódy:

- aktivity s cieľom empatizácie
- aktivity s cieľom vzbudiť záujem
- film (práca s filmom)
- prehrávanie rolí
- väžňova dilema
- aktivity s cieľom šokovať
- exkurzia
- hra
- prosociálny výcvik
- zážitok

Druhou časťou boli metódy zamerané na získavanie poznatkov. Do aktivít zameraných na poznatok sme zaradili všetky tie, ktoré pracujú s informáciami, faktami, s formulovaním názoru, tréňovaním argumentácie a ich hlavným výsledkom je nadobudnutie názoru, či schopnosť kriticky myslieť a správne argumentovať. V porovnaní s aktivitami zážitkovými, sú tieto viac otázkou tzv. „hard skills”.

- analýza piesne
- argumentačné súboje
- beseda

- brainstorming
- hlasovanie
- myšlienkové mapy
- pracovný zošit
- práca s internetom
- problémové úlohy
- rozvoj kritického myslenia
- voľby
- spolupráca s externými inštitúciami
- diskusia⁴⁵
- memorovanie
- olympiáda ľudských práv
- práca na zadaní
- prezentácia
- protiargumentácia
- skupinová práca
- vysvetlenie teórie
- dotazník
- médiá
- písomná práca
- práca s textom
- príklady
- simulované referendum
- práca so slovníkom
- výskum
- práca s ústavou

Poslednou časťou boli metódy, ktoré nebolo jednoznačne ľahko zaradiť medzi tie zamerané na sprostredkovanie zážitku alebo na získavanie poznatkov. Kategóriu sme nazvali Iné:

- etický kódex
- metódy nešpecifikované
- metódy špecifické
- metódy s cieľom zaradenia prierezových tém
- kariérny týždeň

Čo považujú učiteľky za účinné pri zmierňovaní predsudkov u žiakov alebo pri znižovaní medziskupinového napätia v triede? Aj keď sa z rozhovorov zdá, že všeobecne v občianskej náuke prevládajú metódy zamerané na rozvoj poznatkov, argumentácie, a kritického myslenia (diskusia a jej podobné aktivity), v problematike predsudkov rezonovali viac aktivity zamerané na zážitok. Učitelia a učiteľky oceňovali zážitkovú a emocionálnu rovinu týchto metód, či moment prekvapenia, ktoré otvorili cestu nielen k inému (novému) zážitku, ale umožnili aj väčšiu otvorenosť v premýšľaní žiakov. Niektorí využívajú len obmedzené množstvo metód, niektorí sa zameriavajú na poznatky a chvália si ich. Mnohí však zdôrazňujú zážitkové vyučovanie.

2.2.2.1 Zážitkové metódy pri vyučovaní

Tieto aktivity učiteľky používajú ako vedomý doplnok s emocionálnym nábojom k štandardne používanému spôsobu, ktorý reaguje na kognitívny spôsob tvorby postojov. „*A možno niekedy to zážitkové vyučovanie, možno niekedy diskusia, žiakov zaujmú viacej, ako vysvetlenie rozdielu medzi Platónovým a Aristotelovým vysvetlením skutočnosti.*” (R2, 9:23, 76:76). Príkladom týchto aktivít je hranie rolí, film alebo exkurzie.

„Tie návštevy koncentračných táborov majú svoj význam, je tam také sugestívne rozprávanie tých sprievodkýň. (...) Pokiaľ si na niečo môžeme siahnuť, niečo vidíme priamo, tak to je asi to najlepšie, čo môže byť.” (R2, 9:20, 73:74)

⁴⁵ Diskusia sa nachádza v časti metódy zamerané na získavanie poznatkov vzhľadom k spôsobu, akým bola učiteľkami najčastejšie opisovaná. Diskusia bola vnímaná ako prostriedok vyjadrenia vlastného názoru a vnímania odlišnosti iných postojov spolužiakov. Zároveň ju vnímame ako realizačný prostriedok zážitkových metód (ako Ivanová, Kopinová, & Líšková, 2005), kde po zážitkovej aktivite nasleduje reflektujúca diskusia (Lencz & Krížová, 2004).

Našli sa aj učiteľky, ktoré považovali za veľmi náročné u žiakov vyvolať zaujatie perspektívy druhého (najmä v prípade znevýhodnených skupín v spoločnosti). Považovali za potrebné žiakov nielen zaujať, ale až „šokovať“ (R8, 11:31, 134:134).

„Rozvíjala som problematiku detskej práce v rozvojových krajinách (...), kde som simulovala situáciu v nejakej fabrike, šitie džínsov, kde pracujú tie deti bez akýchkoľvek ochranných prvkov a pod nátlakom. Žiaci boli posadení do kruhu a mali byť kolenačky, aby to mali sťažené (...) dostali každý jeden papierik a tam mali napísané, že teraz šijem gombík, teraz šijem zips. (...) A ja som stála nad nimi a som hovorila, že posúvame [tie papieriky] ďalej, a zrýchľovala som ten čas. (...) A vymeň a zrýchľovala som (...) a oni už nestíhali. A záver bol taký, že a teraz si predstavte, že tie deti sú vystavené 12 hodín denne takémuto nátlaku a jednoducho, keď nestíhajú, tak sú fyzicky trestané.“ (R18, 7:31, 149:152)

Aktivity slúžiace na zaujatie perspektívy druhého sú okrem šokovania postavené na princípe prekvapenia či emocionálnej odozvy. Ako efektívna bola označená aktivita „Rovnaký štart“, kde žiaci sami zastávajú pozíciu človeka zo stigmatizovanej skupiny. Žiakom aktivita simuluje skúsenosť, ktorá mení ich postoje a vďaka spoločnej alebo osobnej reflexii dôjde k uvedomeniu si spoločenskej reality.

„Tam každý žiak si vytiahne jednu osobu, jeden je Róm, jeden je mladý, má nejakú nevýhodu, nezamestnaný a teraz krok spravia vpred [keď splňajú určitú podmienku]... A toto majú radi, lebo jednak uvažujú sami nad sebou, vžívajú sa do kože toho človeka, a potom keď diskutujeme o tom na záver, tak si uvedomia aj tí, čo mali dobrú pozíciu v tej hre, že nie je dobré, keď všeobecne rozprávajú o niekom.“ (R19, 21:6, 51:56)

V prípade vhodného výberu aktivity, ktorá vzbudzuje empatiu a zaujatie perspektívy druhého, učiteľky vnímajú pozitívny efekt. Obzvlášť pozitívne učiteľky vnímajú rolové prehrávanie: „...napríklad zážitkové vyučovanie je veľmi pre nich zaujímavé, pretože fakt vcítiť sa do tej kože toho človeka, to je podľa mňa také veľmi dobré, aby to bolo pre nich aj podnetné.“ (R10, 17:27, 77:78). Učiteľky používali aj takzvané „paralely“ (R4, 14:25, 68:68), teda imaginatívne cvičenia, kde by žiaci boli v spoločnosti príslušníkmi menšiny „som povedzme naozaj v triede, kde sú povedzme všetci ostatní iba Rómovia alebo som na kontinente, kde ja som divný lebo som biely, takže toto tak robievame, myslím si, že to celkom, že to celkom zaberá.“ (R4, 14:25, 68:68).

Hlavné výhody zážitkových metód sú teda stimulovanie empatie a premýšľanie nad spoločenskými problémami z inej perspektívy. Druhou výhodou, ktorú učiteľky vidia je, že si žiaci

sami neuvedomujú kam ich aktivita posunula. „Prakticky ani nevie, že si rozvíja nejakú vedomosť. Toto sa mne osvedčuje najviac.” (R15, 23:21, 73:74). Diskusia žiakov síce naučí navzájom sa počúvať, ale až zážitkové metódy ich učia spolupráci: „Robím s nimi vážnovu dilemu, kde zisťujú, že jedine spolupráca ich dokáže posunúť ďalej. (...) Je to úplne jedno, že s kým to je, ale že spolupráca prináša efekt. Prináša energiu, pridanú hodnotu, čo v tej rivalite nie je...” (R8, 1:42, 174:176).

Zážitkové metódy majú okrem výhod aj limity. Z pohľadu jednej učiteľky si žiaci nedokážu automaticky formovať postoje – je pre nich podstatná diskusia a reflexia aktivity. Taktiež má pocit, že zážitok sa niekedy používa na úkor poznatkov, čo sa míňa účinkom.

„No, v súčasnosti sa vlastne kladie aj taký trend na nejaké vyučovanie hrou. Hej, že prostredníctvom nejakej hry majú žiaci dospieť k nejakému názoru, alebo si majú vytvoriť nejaké presvedčenie, alebo majú zaujať nejaký postoj. Ono je to všetko pekné, hej, dá sa aj cez hry. Ale ak je toho veľa, tak tá hra stráca svoj význam. (...) No ale ako hovorím, čím je toho viac, snažíme sa tých žiakov zaujať prostredníctvom nejakých tých hier, tak ono to postupom času môže strácať svoj význam, lebo je to už také presýtené, tí žiaci sú toho presýtení, potom sa už iba hrajú a majú potom problém vysloviť vôbec nejaký svoj názor.” (R18, 7:29, 147:148)

2.2.2.2 Diskusia

Na základe našich rozhovorov sa ukázalo, že vyučujúce diskusiu používajú pri práci s takmer každou problematikou. Keďže sme v experimente pracovali s diskusiou, zaujímalo nás, aké sú jej špecifiká v školskom prostredí.

Za diskusiu však boli označené mnohé formy – odlišovalo sa zapojenie žiakov, štruktúrovanosť, trvanie, pozícia učiteľky v nej aj jej samotný priebeh. Niektoré vyučujúce s ňou pracovali ako s čínorodou metódou pre rozvoj kritického myslenia, iné ju považovali skôr za podružnú aktivitu bez predom zväženej schémy a cieľa. Najmenej štruktúrovaná forma, akú učiteľky uvádzali, bola v podstate akákoľvek forma komunikácie v triede bez jasných pravidiel a cieľa.

„I: A tie diskusie ako prebiehajú?

U: Väčšinou takou formou, každý sa zapojí, to, čo vie... No, teda, sa prihlási a zapojí sa... Nie je to nejaké, akože, že by mali presne... to je taká neriadená diskusia (smiech), proste neriadená, no, neviem to presne povedať...” (R17, 12:20, 107:118)

Sú aj vyučujúce, ktoré považujú pre efektívnosť metódy nevyhnutné diskusiu riadiť. Predom

sú stanovené pravidlá: trieda sa delí na skupiny podľa rozdielneho stanoviska k problematike, argumentuje sa len racionálne a bez urážania druhých, používajú sa fakty a nie domnienky. „*Aby tá diskusia bola pripravená, aby bola riadená, aby smerovala odniekiaľ niekam a aby tam bol urobený záver*” (R4, 14:14, 44:44). Pravidlá sú potrebné ako zábezpeka v prípade konfliktov, uľahčujú plynulosť diskusie a obsahujú aj vyjasnenie pozície učiteľky: „*My sa proste vždy na začiatku dohodneme na pravidlách, ktoré dodržiavame. (...) Už vedia, že už bolo niečo nevhodné... keď ukončím debatu, akceptujú to, v tomto smere sme sa dohodli*” (R11, 18:51, 78:82). Iná učiteľka vyzdvihuje ako súčasť diskusie dôležitosť prípravy predom „*...myslím, že toto je najlepšia cesta, tým že si niekedy pripravila, alebo nájdu si na internete z nejakých normálnych zdrojov nejaké podklady a potom sa o tom rozprávame*” (R9, 4:8, 74:75)

Učiteľka by, podľa vyjadrení, mala regulovať dynamiku diskusie s cieľom rovnomerného zapojenia žiakov a vypočutia hlasu aj názorovej menšiny. Mnohým vyučujúcim sťažuje chod diskusie nezáujem či neochota žiakov, či neschopnosť kooperácie a počúvania názorov druhých. Diskusia by podľa ich názoru mala byť pripravená vzhľadom k počtu žiakov aj vyhradenému času. Dôležité je však aj poznanie žiakov a dynamiky každej triedy, pre úspešné riadenie diskusie.

„Ja veľmi dobre viem v skupine identifikovať, kto tam akú rolu má, to znamená, že sa mi nestane, aby niekto prevalcoval názorovo ostatných, že si bude uzurpovať... právo na to, že on tam je ten, ktorý to určuje. Viem si to zmoderovať tak, aby ten priestor dostali všetci. A to už ide o ten vhlad, či to učiteľ má alebo nemá a či vidí alebo nevidí, kto ako funguje a či si dokáže tie roly v skupine prečítať” (R8, 11:47, 195:200)

U vyučujúcich sme našli názorové rozpory v oblasti riadenia diskusie a ich ako pozície facilitátorky respektíve korektorky diskusie. Niektoré učiteľky považovali za svoju úlohu dozerať na dodržiavanie formálnych pravidiel a rešpekt medzi žiakmi: „*Rozhovor bude dobrý, keď sa bavíme v triede tridsiati, keď ostatní budú počúvať, ja na tom trvám. (...) Ale to už je zase umenie, či to učiteľ zvládne.*” (R1, 8:39, 215:222). Iné vnímali ako úlohu učiteľky, aby diskusiu „*bud' zabrzdila, spomalila, alebo poukázala na to, hej, že nepočujem racionálne argumenty alebo neposúvame sa ďalej, čiže samozrejme treba nechať tých žiakov rozprávať a tak ale nie hocijako.*” (R4, 14:77, 46:46) Prevládala relatívna názorová zhoda, že „*A ten učiteľ je tam potom viac menej ako taký moderátor, ktorý koriguje tú diskusiu. Aby sa to nezvrhlo na jednej strane a aby sme dospeli aj k nejakému tomu cieľu.*” (R18, 7:33, 148:148).

Iné učiteľky brali ako samozrejmu súčasť aj korekciu „nesprávnych” názorov a uvádzanie „*na správnu mieru*” (R17, 12:25, 124:124), prípadne „*ja už zasiahnem len, keď sa to ako nejakovo vybočuje veľmi*” (R7, 15:81, 40:40) alebo oponovanie zdieľanému názoru: „*Ale zase vždy sa ja snažím dať ten protinázor, respektíve opačné príklady. A tým pádom oni trochu tak utichnu,*

uvedomia si, že asi je na tom niečo pravda...” (R19, 21:3, 25:50). V jednom prípade sa učiteľka domnievala, že žiaci nevyjadrujú reálne postoje aby sa vyhli argumentácii s ňou „vidiac môj názor možno, že vedia, že by som ich [názorovo] pretlačila” (R8, 11:23, 89:90).

Boli aj vyučujúce, ktoré nesúhlasili s tendenciou opravovať názory a brali ako svoju úlohu viesť žiakov ku kritickému mysleniu a porozumeniu rozlišnosti názorov na rovnakú tému.

„...keď sme chodili na tie preškoľovania (...) viedli nás k tomu, že občianska náuka je predmet, kde sa deti majú naučiť vyjadrovať svoje názory. A vždy ich učím, že neexistuje nesprávny názor, že existuje tvoj názor, môj názor, ale nikdy nie nesprávny. Vždy im poviem, že nehovoríme o vedomostiach, [ale] o názore, čiže ich vediem k tomu, aby si povedali svoj názor na tú problematiku. Hovorím, musíte sa naučiť, my potom môžeme o tvom názore polemizovať, tým pádom ich učím aj počúvať sa.” (R11, 18:9, 45:50)

V rozhovoroch sme zaznamenali početné a rôznorodé názory na správnu cestu ako viesť žiakov k diskusii a aké by mala mať diskusia ciele. Zazneli presvedčenia o správnosti práce s racionálnymi informáciami, o tom, že je potrebné poznať fakty, pracovať s nimi a dokázať ich analyzovať; čo viaceré učiteľky považovali za nástroj pre utváranie tolerantných medziskupinových postojov.

„Žiaci by sa mali v prvom rade vychovávať k tomu, aby mali kritický postoj, aby vedeli pracovať s informáciami, aby vedeli prehodnotiť to, čo im ten svet okolo nich ponúka, a nie prevziať názory iných ľudí nekriticky len preto, že je to nejaká televízna mienka, alebo že toto niekto robí.” (R12, 19:36, 52:52)

Iný názor na cieľ diskusie bol spôsobený pravdepodobne momentálnym spoločenským kontextom a situáciou na Slovensku. Ako dôležitá bola vnímaná schopnosť orientácie v médiách, rozpoznávania pôvodu správ a rozpoznania extrémistických postojov.

„Diskusia, jednoznačne diskusia a otvorená diskusia. Žiakov nemožno sankcionovať za to, že majú odlišný názor. Nech povie, a nech sú to, dajme tomu, aj extrémne názory. Tie deti nevedia posúdiť, čo je extrémizmus. Totiž ten mediálny svet je taký, hlavne ten internetový, že niekto nájde nejakú tú stránku, konšpiračnú alebo niečo podobné a vníma to... ako prvotnú informáciu.” (R2, 9:20, 73:74)

Dilemou učiteliek je istotne aj to, či je vhodné prejavovať vlastné názory na tému diskusie. Niektoré považujú za svoju úlohu len zhrnutie názorov: *„Ja sa nevyjadrujem, ja len sumarizujem názory detí (...) nechám ich povedať svoj názor, prípadne im poviem, že áno, ale (...).” (R1, 8:23,*

117:120). Iné považujú za dôležité odvolanie sa na názor určitej skupiny ľudí v spoločnosti „*Ja im poviem napríklad pred týmito debatami, že jednoznačne kresťanský postoj k tomuto je... Sme sa bavili o interrupcii, či má žena právo si dať zobrať dieťa, čiže aj v tomto jasne ja nepoviem svoj [osobný] názor.*” (R1, 8:23, 117:120). V opačnom prípade sa často obávajú nechcenej manipulácie s názormi žiakov.

Skutočnou dilemou môže byť vyjadrenie názoru na tému, ktorá polarizuje spoločnosť. To sa ukázalo ako aktuálne najmä po parlamentných voľbách (2016), kedy sa do parlamentu dostala pravicovo-extrémistická strana Kotleba-ĽSNS.

„Ja som donedávna mala zásadu, že som sa vyhýbala hodnoteniu situácie. Po voľbách sa už tomu absolútne nevyhýbam, pretože som zistila, že decká chcú počuť názor učiteľa. (...) Ja som si samozrejme vedomá, že učiteľ má v podstate veľkú silu v tomto smere a môže urobiť veľa. Len si musí dávať pozor, aby naozaj nemanipuloval (...) nepostavím sa a nepoviem, že Kotleba je debil, ale, proste, zoberieme si fakty...” (R8, 11:20, 82:84)

V tomto prípade sa však jedná o tému, ktorá na ktorej panovala relatívna spoločenská zhoda. Otázne sú stále kultúrno-hodnotové témy ako registrované partnerstvá alebo umelé prerušenie tehotenstva. Na tieto témy jednoznačný konsenzus nemáme a tak je téma pre vyučujúcich náročná. Opýtané vyučujúce často volia stratégiu osobne sa nevyjadriť alebo maximálne vyvrátiť skreslené postoje pomocou informácií z dôveryhodných zdrojov.

2.2.3 Výzvy, potreby a bariéry v práci s problematikou medziskupinových vzťahov

V rozhovoroch sme zachytili viaceré kritické vyjadrenia ohľadom potreby zamerať sa počas vyučovania ON na teóriu a predmetovo špecifické vedomosti, na úkor interaktívnejších metodík. Hoci sú učiteľky mnohokrát otvorené práci s novými aktuálnymi témami a aktivitami, nie je im to umožnené z časových dôvodov.

„nič ma.... nedokázalo viacej rozčúliť, ako keď, vyhrala Kotlebova strana a čo článok, to lebo to je chyba občiankárov, lebo to je chyba škôl, lebo ich nevedú k tomu a k tomu, ale kedy, kde, hej, lebo na občianke, áno, dve hodiny extrémizmu, ale čo ja za tie dve hodiny urobím?” (R11, 18:41, 38:38)

Vzhľadom k množstvu povinného učiva nie je, podľa vyjadrení viacerých z nich, možné sa podrobne venovať prierezovým témam ako je MKV. „*My im tam naozaj len dávame základy. Nedá sa čosi, že by sa rozobralo. Mne chýba popri týchto hodinách jedna hodina praktická... Nemáme na to priestor.*” (R20, 22:21, 78:91). Tlak na prebranie teoretických aspektov predmetu neumožňuje kvalitné aktivity a už vôbec nie reflexiu po aktivite: „*Na začiatku hodiny musím prebrať teóriu,*

základné pojmy, potom s nimi robím aktivity, lenže 45 minút je potom málo, lebo ja nestihnem robiť spätnú väzbu, čiže tá aktivita vlastne nemala žiaden účinok, nemá účinok.” (R11, 18:40, 39:42).

Situácia by sa zlepšila v prípade zvýšenia hodinovej dotácie predmetu alebo redukcie teoretickej časti učiva. Učiteľky taktiež argumentujú, prečo je toto navýšenie dotácie potrebnejšie v prípade ON ako v prípade iných predmetov.

„Ja keby som na každej hodine niečo také vymyslela, nebol by to problém a rada by som to spravila, len problém je v tom, že sme neskutočne tlačení tým množstvom učiva... A to si myslím, že vám povie vyučujúci každého jedného predmetu (...) že zredukovať množstvo učiva, alebo navýšiť počet hodín. Ja zase vravím, ja som občiankárka a viete, každý učiteľ si myslí, že jeho predmet je ten najdôležitejší... Ale napríklad, ja neviem, jadrovú fyziku pôjde študovať zopár ľudí, ale občanom je každý... a preto je to veľmi dôležité si tieto veci formovať a naučiť ich kriticky rozmýšľať...” (R10, 17:53, 94:94)

Tlak sa kladie na potrebné učivo, ktoré žiaci majú ovládať. Ako si však žiaci zvnútornia to, čo im bolo na hodinách predostrené, je ďalšia kapitola. Ako hovorí jedna vyučujúca *„Občianska náuka sa však bez diskusie učiť nedá” (R10, 17:10, 39:40)* a tak si mnohí učitelia vytvorili na hodinách priestor pre aktivity či diskusie. Jedná sa najmä o tie učiteľky, ktorí si uvedomujú dôležitosť formovania mladého človeka nie prostredníctvom poznatkov, ale pomocou zážitku porozumenia alebo zamyslenia sa.

„Napríklad dnes, keby sa ma niekto opýtal na nejaké vzorce z chémie, tak ich neviem a ani ich pre svoj bežný život nepotrebujem. Ale také základné vedomosti, či z ekonomiky, či z práva, či sociológie, či psychológie, ten človek, či bude lekár, či bude inžinier, či bude neviem kto – jednoducho ich potrebuje..” (R20, 22:21, 78:91)

Niektoré učiteľky však hodinovú dotáciu nevnímajú ako taký závažný problém. Dokážu hodinu uskutočniť v takom charaktere, ako to aktuálne spoločenské témy a ich osobné predstavy vyžadujú. *„...keď učiteľka chce, nie je problém pre ňu stihnúť naučiť žiakov to, čo prikazujú cieľové požiadavky alebo pedagogické dokumenty. A ten čas na takéto praktické veci a pozorovanie života okolo nás sa dá nájsť. Keď sa chce.” (R2, 9:10, 49:50).* Tvrdia, že učiteľka nemá len napĺňať očakávania tvorcov osnov ale má ich kriticky zvažovať a reagovať na to, čo žiaci budú reálne potrebovať v živote viac.

„Neuznávam argumenty mnohých učiteľov – nestíham učebné osnovy, nedoberiem učivo. No a čo! Stane sa niečo? V konečnom dôsledku každý šikovný učiteľ, ktorý zvládne metodiku, pedagogiku, to učivo dokáže prebrať. Aspoň tie najpodstatnejšie veci. Nie sú naše učebné

osnovy prešpekulované? Stále, rôznymi podrobnosťami a nezmyslami. A detailmi, ktoré pre praktický život nie sú dôležité. Učiteľ je natoľko inteligentný (...) že keď sa pozrie na to učivo, tak povie – toto tí žiaci budú do života potrebovať, toto bude z tej politológie, toto bude z toho práva. Ostatné, povie, dá sa nájsť v Zbierke zákonov. Predsa nemôžeme zo žiakov robiť memorovacie stroje.” (R2, 9:21, 75:76)

Vyučujúce konštatovali, že ich snaha a zánietenie v niektorých prípadoch nestačí. Príprava počas štúdia nie je postačujúca *„Ja som absolvovala aj semináre zamerané na multikulturalizmus a tak, ale žeby mi to nejako na vysokej škole veľa dalo...” (R15, 23:43, 65:66); „ja počas môjho štúdia občianskej som nedostávala toľko podnetov” (R12, 19:61, 120:120). Potrebujú podporu rezortu školstva a dostatok didaktických materiálov, najmä pre oblasti aktuálnych problémov a medziskupinových vzťahov.*

„ponúkneme tomu učiteľovi - mohol by si to robiť aj takto. Najmä pre tých mladých učiteľov, ktorí prichádzajú do praxe. Dať im návod - mohlo by to byť aj takto, keby si využil tieto metódy, takýmto spôsobom pristupoval k téme, ale môže to byť pre teba aj inšpirácia.” (R3, 10:19, 119:122)

Prípravu metodických príručiek k učebniciam či aktivitám považujú učiteľky za didakticky nevyhnutné. Aktivity je síce možné pripraviť aj samostatnou prácou, nie sú však overené a taktiež je potrebné ich opakovane vyskúšať *„Lebo prísť na to praxou, to je troška neskoro. Človek si musí počkať pár rokov, kým si nazbiera nejaký materiál, kým sa ho naučí používať.” (R3, 10:19, 119:122). Ukazuje sa tak potreba prepracovaných aktivít s overenou efektivitou, z pohľadu učiteľiek by tieto materiály mal poskytovať štát. Absencia štátu je v tejto oblasti nahrádzaná mimovládnyimi organizáciami.*

„Či už je to občianska náuka, ktorej by sa malo venovať viacej pozornosti, ale sú to aj podmienky, aby mali tí učitelia k dispozícii. Možno aj metodiky viac, kde by boli zobrazené nejaké postupy v rámci tých aktivít, ktoré sa dajú robiť. (...) Absentuje tu pozícia toho štátu, toho ministerstva, ktorá by tu mala byť primárna a skôr to nahrádzajú neziskové organizácie.” (R18, 7:32, 153:154)

Tieto chýbajúce materiály sú tak učiteľky nútené vyhľadávať rôznymi spôsobmi samé, samozrejme na úkor vlastného času *„sme samoukovia, hej viac menej samoukovia, plus ako robia niektoré organizácie školenia podobne, takže buď sa človek prihlási alebo neprihlási, buď to chce alebo nechce a je to v podstate na ňom, ale škola tá nie. (R8, 11:28, 123:128)“* Prípadne si materiály posielajú v rámci neformálnych stretnutí s inými vyučujúcimi rovnakých predmetov *„A*

viac-menej tak svojpomocne. Že si posívame veci medzi sebou.” (R15, 23:14, 65:68).

Taktiež štátne vzdelávanie skrz MPC učiteľky hodnotili negatívne *„metodické centrá, tie väčšinou už teraz ja neviem stagnovali” (R4, 14:23, 64:64),* alebo *„ten systém vzdelávania cez metodicko-pedagogické centrá je podľa mňa dosť taký neprehľadný” (R4, 14:23, 64:64).* Rovnako aj načasovanie školení v MPC nie je vždy vhodné *„Teraz som sa prihlásila na multikultúrnu spoločnosť aj mi prišla ponuka, lenže to bolo v čase, už začínali maturity. A to sme si nemohli.” (R7, 15:30, 86:90),* prípadne *„málo ľudí sa prihlásilo, tak to neotvorili” (R7, 15:31, 87:88).* Navyše tie príležitosti na vzdelávanie, ktoré im sú poskytnuté nenapĺňajú ich predstavy a potreby:

„Pokiaľ by som sa ja sama nevzdelávala, pokiaľ by som ja nechodila po archívoch, po knižniciach, nehľadala informácie na internete, nemám inú možnosť, ako sa vzdelávať. Ponuky metodicko-pedagogických centier sú veľmi, veľmi slabé. Takpovediac tieto inštitúcie vykazujú slabú činnosť. Pokiaľ majú nejakú ponuku, tak väčšinou je to, povedala by som, dosť na takej povrchnej úrovni.” (R2, 9:17, 67:68)

Komplikácie tu však nekončia. Školenia sú niekedy v pracovnej dobe a teda učiteľky je potrebné zastupovať *„zas až tak veľmi človek sa tam akože nehnať, pretože potom zas, keď tu za neho zastupujú, zas nestíha učivo”* a problémom je preto aj postavenie školy *„väčšinou jako aj škola nie je veľmi ochotná” (R17, 12:32, 163:168).* Občiansku náuku niekedy učia nekvalifikované učiteľky, ktorým vzdelávanie nie je umožnené:

„metodické centrum robí vzdelávania na všetko možné ... aj práve na občiansku, ale veľmi málo, pretože na občiansku sa tam nikto neprihlási ... podmienka prihlásenia sa na vzdelávanie je, že si kvalifikovaný občiankár, občianku mnohí učia nekvalifikovane do počtu hodín a tým pádom sú vylúčení z takéhoto a pokiaľ sa neotvorí, nie je dostatočný počet, zase sa neotvorí skupina tých ľudí.”

2.3 Diskusia a záver

V spoločnosti dlhodobo prebieha diskusia o výchovno-vzdelávacej úlohe školy a jej vplyve na žiakov. Domáce (Kalmárová a kolektív, 2017) aj zahraničné (Gniewosz & Noack, 2008; Isac, 2015 in Lášticová a kolektív, 2018) štúdie považujú podnecujúce a otvorené školské prostredie za závažný faktor vplývajúci na občianske aj medziskupinové postoje žiakov. Okrem nadobudnutých poznatkov sa očakávajú mnohé výsledky, ako je napríklad aj budovanie tolerantných medziskupinových postojov. Existujú viaceré príručky či tréningy pre učiteľky, avšak tie nemusia brať do úvahy potreby, prekážky a zaužívané praktiky na konkrétnych školách. Vzhľadom k tomu považujeme za potrebný krok pred návrhom a implementáciou vzdelávacích aktivít práve poznanie

školskej reality skrz oči učiteliek (Di Bernardo a kol., 2017).

Od vyučujúcich sa očakáva sebavedomá a cieľavedomá práca s aktuálnymi otázkami spoločnosti, ktoré sú mnohokrát polarizujúce či ťažko uchopiteľné. Nestačí meniť časové dotácie predmetov, treba myslieť aj na prepracovanie kľúčových aspektov ovplyvňujúcich vyučovanie – učebné obsahy, didaktické pomôcky a podpora už počas štúdia. Učiteľky necítia podporu na realizáciu takých ŠkVP, ani prostredníctvom ponúkaných školení a nie je teda reálne naplnenie cieľa prierezových tém ako MKV.

U niektorých učiteliek sa zdá, že ich participácia v oblasti medziskupinových vzťahov a MKV len formálne deklarovaná (ako uvádzal aj Rosinský, 2011). Najmä z časových dôvodov musia prioritizovať prípravu študentov na vysoké školy a tak sa zameriavajú viac na teoretické poznatky ako na formovanie postojov, rozvoj kritického myslenia a prácu s aktuálnym spoločenským kontextom. Identifikovali sme tri postoje učiteliek voči momentálnemu nastaveniu slovenského vzdelávacieho systému občianskej náuky. V prvej skupine boli učiteľky, ktoré sú vnútorne motivované ponúkať žiakom variabilné zmyslupné aktivity avšak pod náporom požiadaviek kurikula nestíhajú naplniť svoje predstavy. V druhej skupine bola úloha učiteľky vnímaná ako samostatne kriticky pristupujúcej ku kurikulu, ktorá základe vlastného uváženia vyberá didaktické materiály a spôsobu vyučovania. Tretia skupina už stratila motiváciu pracovať s meniacimi sa požiadavkami a nedostatočnými materiálmi. Ako vidieť z výpovedí, učiteľky by si želali mať na výber rôzne systematicky overované aktivity a nemali by sa spoliehať na samostatnú prácu alebo na spoluprácu s mimovládny sektorom (ktorý supluje úlohu štátu).

Keďže sme v tomto štúdiu 2 plánovali overovať novú metódu, zaujímalo nás ako k rôznym typom metód pristupujú učiteľky – ako vnímajú ich zmyslupnosť a potrebnosť. Prvotne sme sa venovali metódam zamerané na sprostredkovanie zážitku. Učiteľky považujú zážitkové metódy ako vhodný doplnok vyučovania, najmä v oblasti medziskupinových vzťahov. Snažia sa u žiakov pracovať s emóciami, empatiou a zaujatím perspektívy druhého. Na základe informácii z našich rozhovorov nie je možné vyhodnotiť aká je efektívnosť používaných metód a mnohokrát sa pravdepodobne jedná o aktivity, ktoré neboli plošne overované. Výber a realizácia do veľkej miery závisí od konkrétnej učiteľky, jej motivácie a preferencie. Podľa O. Zápotočnej (2015) na Slovensku prevažuje na hodinách etiky zážitkové učenie vo formách často diskutovaných i kritizovaných - a to použitie hry a diskusie. To môže byť mimoriadne náročné na spracovanie a tak byť napokon neefektívne. Tieto metódy sú síce odporúčané v príručkách etickej výchovy pre primárny stupeň, avšak bez vhodnej prípravy učiteľov je otázna ich realizácia. Navyše, zážitkové učenie by malo byť vnímané len ako príprava na reálnu účasť v spoločensko – občianskych vzťahoch, teda predstupeň a nie finálna forma výučby. Domnienku nedostatku využitia iných metód, potvrdzuje i zistený deficit vo využívaní čítania textov, ktorými je pre žiaka sprostredkovaná

písaná kultúra. Možnosti zmysluplného prepojenia etickej a jazykovo – literárnej výchovy sú nielen dôležité a prirodzené, ale i doložené názormi pedagógov i didaktikov (Zápotočná, 2015).

Spomedzi metód zameraných na získavanie poznatkov učiteľky najčastejšie používajú na ON diskusie; ich ponímanie podoby, cieľov a postavenia vyučujúcej v nej boli veľmi rôzne. Diskusiu považujeme za účinnú a flexibilnú aktivitu, avšak nie v prípade, ak je to len podružná aktivita k frontálnemu vyučovaniu. Tento pocit sme mali pri niektorých rozhovoroch: „*rozprávame sa...*” (R5, 3:5, 84:93) a „*nechám to na nich...*” (R22, 5:11, 89:92). Za otázne považujeme skutočne vhodnú úlohu učiteľky v diskusii – diskutovala sa rola pozorovateľky, moderátorky aj korektorky. Taktiež za hodné zamyslenia považujeme postoj učiteľky, ktorá koriguje názory žiakov tým, že ich poučá alebo im oponuje. Učiteľka by sa taktiež nemala púšťať do diskusie ak považuje za normálne, keď je počuť len najhlasnejších, najdominantnejších žiakov – diskusia by mal byť priestor pre názory všetkých žiakov. Zaujalo nás aj to ako učiteľky hľadali hranicu toho, kedy majú prejavovať osobný názor – obávali sa manipulácie. Myslíme si, že to závisí od situačného kontextu, témy aj cieľov diskusie – čo je vždy na zväžení učiteľky.

Pôsobenie učiteľiek na žiakov však má svoje limity, oni samé môžu mať predsudky a nevedome či vedome ich môžu prenášať na žiakov. Chýbajú im didaktické materiály ako aj priestor a čas na spätnú väzbu a reflexiu po aktivite. Závažná výzva pri zmiernovaní predsudkov je uspokojenie sa so situáciou, ktorú učiteľky považovali za „neproblematickú”. V lokalitách s nízkou koncentráciou Rómov, žiaci (podľa učiteľiek) nevnímajú negatívne stereotypy ako sociálne dávky a nezamestnanosť ako témy spájané s Rómami – čo je v silnom protiklade oproti žiakom s lokalit s vysokou koncentráciou Rómov. Je otázne, či žiaci naozaj nie sú konfrontovaní s názormi rodičov, vrstovníkov a médií, ktoré často tieto názory prejavujú, alebo či sa diskusie a aktivity v oblasti medziskupinových vzťahov Rómom ako skupine nevenujú. Napriek lokalitám s nízkou koncentráciou Rómov počas základnej školy, nemožno očakávať, že žiaci v budúcnosti nebudú vystavení priamemu kontaktu s ľuďmi z rôznych minorít. Prepracovaná diskusia, schopnosť zaujať perspektívu druhého a rozvoj kritického myslenia sú základnými kameňmi predpokladu budúceho pozitívneho osobného kontaktu. Pozitívne hodnotíme práve túto snahu vyučujúcich, pripraviť žiakov na rozmanitosť.

Zložitá je situácie v lokalitách, kde sú Rómovia vnímaní ako hrozba – hoci často reálnou hrozbou nie sú. Avšak ako hovorí integrovaná teória hrozieb (Stephan & Stephan, 2000) nie je podstatné aké sú reálne hrozby, podstatné sú tie, ktoré sú vnímané ako reálne. Aj symbolické hrozby majú reálne dôsledky v podobe predsudkov a diskriminácie.

Medziskupinový kontakt mimo školy, medzi rómskou a nerómskou populáciou, je suboptimálny. Navyše skúsenosť s priamym a optimálnym kontaktom medzi spolužiakmi, nie je zovšeobecnená na celú skupinu – spolužiak Róm je vnímaný ako výnimka zo skupiny (žiakmi aj

učiteľkami). Kvôli vnímaným pozitívnym vzťahom na školách, učiteľky majú tendenciu vnímať medziskupinovú situáciu ako neproblematickú. To ukazuje, že nestačí práca s postojmi žiakov ale pri zmiernovaní predsudkov sa treba sústrediť aj na ich učiteľky (Andraščíková a kol., 2017; Hargašová a kol., 2016; Láštiová & Andraščíková, 2016). Taktiež, najmä v oblastiach s vysokou koncentráciou Rómov medzi majoritným obyvateľstvom je veľmi náročné pracovať s dlhodobými (negatívnymi) skúsenosťami a preto aj aktivity alebo intervencie musia prebiehať dlhší čas – takáto zmena by však musela byť súčasťou kurikula.

Ako ukázali aj predchádzajúce štúdie (Cameron & Rutland, 2016; Di Bernardo a kol., 2017), pri tvorbe aktivít určených pre žiakov je obohacujúca spolupráca s učiteľkami, ktoré majú každodenné skúsenosti a môžu ponúknuť výskumníkovi nečakané vhľady. Aktivity bez teoretického podloženia a systematickej evaluácie v konečnom dôsledku môžu mať žiadne alebo neželané účinky (Di Bernardo a kol., 2017, porov. Drál' & Findor, 2016); napríklad zvýšenie úzkosti z medziskupinového kontaktu (Liebkind a kolektív, 2014). Malo by byť štandardným postupom, aby si výskumník zmapoval situáciu na konkrétnych školách, napríklad pomocou rozhovorov s učiteľkami, predtým ako na daných školách začne pracovať s intervenčnými aktivitami. Vďaka rozhovorom by došlo k filtrovaniu vhodných a užitočných aktivít v tom ktorom špecifickom kontexte. Týmto spôsobom by sa síce znížil počet navrhovaných aktivít pre učiteľky, avšak stúpala by ich kvalita a vhodnosť použitia; zvýšila by sa taktiež prehľadnosť medzi ponúkanými metódami, čo by učiteľkám pomohlo zorientovať sa a vybrať overené efektívne aktivity.

To čo mnohé učiteľky skutočne potrebujú sú teoreticky podložené a empiricky overené vzdelávacie aktivity vo forme výchovno-vzdelávacieho detailného manuálu (Láštiová a kol., 2018). Aktivity by mali byť vytvorené vo forme kombinácie poznatkov s prvkami diskusie, ale aj zážitkového učenia. Nedostatočne pripravené aktivity ústia do obáv učiteliek komunikovať so žiakmi o medziskupinových a multikultúrnych vzťahov (ako sme videli v prípade učiteľky R11). Ako písali Macháček a Šťava (2012) učiteľky sa cítia sebaistejšie v téme ľudských práv ako v téme medziskupinových vzťahov – aj v prípade našich rozhovorov sa otázky v oblasti MKV obrátili k téme ľudských práv (učiteľky ich zmienili ako metódu pätnásť krát). Ako uvádzame v teórii aj vo výsledkoch rozhovorov, MKV obsahuje prácu s kontroverznými témami, na čo učiteľky nie sú subjektívne dostatočne pripravené. Ako diskutuje Rehuš (2018), obsah vzdelávania je spätý s kultúrnymi a sociálnymi tradíciami, ako aj momentálnym spoločenským a politickým nastavením krajiny. Učiteľky teda len zrkadlia odraz spoločnosti a jej pohľad na rôzne aktuálne otázky.

Výskum prezentovaný v tomto texte má viacero obmedzení. Táto časť mala exploračno-mapovací charakter poznania problematiky, avšak nerealizovali sme pozorovanie počas vyučovania (ako napríklad Kusá, 2016). Pozorovanie by bolo časovo náročnejšie, a keďže sa nejednalo o

hlavnú časť výskumu rozhodli sme sa pre rozhovory s vyučujúcimi, ktoré nám môžu tieto informácie sprostredkovať. Preto reflektujeme len to, ako učiteľky vnímajú a komunikujú danú problematiku. Nevieme však, aká je ich reálna prax a taktiež sme nekonfrontovali konkrétne školské vzdelávacie programy s rozprávaním učiteliek. Ako ďalší limit vnímame aj to, že sme realizovali rozhovory s učiteľkami gymnázií a nie základných alebo stredných odborných škôl. Vďaka tomu by sme získali reálnejší obraz o stave problematiky na Slovensku na viacerých typoch škôl.

Rozhovory s dvadsiatimi dvomi učiteľkami považujeme za pomerne malú vzorku, aj keď pre naše exploračné účely bola dostačujúca. Vzhľadom k podobnej tematizácii odpovedí predpokladáme, že učiteľky majú relatívne podobné skúsenosti a znalosti o oblasti medziskupinových vzťahov. Preissová Krejčí a kolektív (2016) na základe kvalitatívnej analýzy tridsiatich dvoch rozhovorov s českými učiteľkami o MKV dospeli k obdobným záverom.

Vďaka informáciám získaným z rozhovorov s vyučujúcimi sme zistili, aký je kontext medziskupinových vzťahov a MKV v školskej realite – aké metódy učiteľky používajú, vyhovujú im a dokážu ich implementovať na hodinách. Práve tieto podklady, ako aj predchádzajúce štúdie v oblasti, boli rozhodujúce pre návrh a realizáciu terénneho experimentu v štúdiu 2.

3 Štúdia 2 - Terénny experiment v školskom prostredí

Metódou, prostredníctvom ktorej sme sa v experimente, ktorý popisujeme v štúdií 2, usilovali zmierniť predsudky bol sprostredkovaný kontakt. Túto metódu používame aj v projekte APVV, ktorého je práca súčasťou, avšak výskumný tím sa podieľal jedine na spätnej väzbe v prípade experimentálneho dizajnu – inak sa jednalo o samostatnú prácu autorky dizertačnej práce.

Primárne sme sa zameriavali na oblasť predsudkov voči Rómom, ale orientovali sme sa aj na oblasť iných minorít žijúcich na Slovensku, ktoré sú vo väčšej či menšej miere stigmatizované a odmietané (homosexuáli, utečenci, moslimovia, černosi, ľudia na invalidnom vozíčku, Maďari).

Bol použitý výskumný dizajn „3 group pretest-posttest design“, teda 3 skupiny a aj 3 podmienky a 2 pretest-posttest merania. Pre účely tohto výskumu predsudky voči Rómom operacionalizujeme ako emocionálnu zložku postojov (merané na pocitovom teplomere od 1 do 100), sociálnu vzdialenosť voči Rómom, medziskupinovú úzkosť a dôveru k Rómom (všetky merané na Likertovej škále v rozmedzí 1 – 5).

- Sociálna vzdialenosť na Slovensku je uvádzaná ako relatívne veľká (Vašečka, 2001) a nemenná v čase (Mušinka & Kolesárová, 2012). Jedná sa o dôležitú zložku postojov, ktorú napriek uvedeným informáciám o „nemennosti“ je potrebné systematicky overovať.
- Úzkosť je negatívny pocit prítomný počas interakcie s členom nečlenskej skupiny (Page-Gould a kol., 2008; Turner a kol., 2007).
- Dôvera zahŕňa dobrovoľné prijatie stavu istej zraniteľnosti, keďže človek sa dostáva do situácie riziku s človekom z nečlenskej skupiny. Medziskupinovú dôveru v stave napätia alebo nepriaznivých podmienok je ťažké vytvoriť a udržať, avšak pozitívne skúsenosti sprostredkované priamym aj nepriamym kontaktom ju pomáhajú budovať (Tausch, Hewstone, Schmid, Hughes, & Cairns, 2011; Tam a kol., 2009).

Jednalo sa o rozšírenú replikáciu už existujúceho výskumného dizajnu (Vezzali a kol., 2014a), pri ktorom boli čítané vybrané pasáže z knižnej série o Harrym Potterovi (viď príloha 5). V experimentálnej podmienke sa jednalo o také pasáže z kníh, v ktorých sa explicitne tematizuje problematika predsudkov a stereotypov – napríklad také pasáže, kedy Harryho prichádza do kontaktu s marginalizovanými skupinami čarodejníckeho sveta. Náhodne vybraní žiaci čítali pasáže nahlas (ako v Liebkind & McAlister, 1999) a po prečítaní pasáže nasledovala štruktúrovaná diskusia s výskumníčkou o predsudkoch a diskriminácii, založená na prečítanom úryvku. Pred a po účasti na aktivitách účastníci a účastníčky experimentu vyplnili dotazník, ktorý meral závislé premenné. Pretest dotazník bol vyplnený vždy týždeň pred prvou intervenciou, posttest dotazník bol vždy vyplnený týždeň po poslednej intervencii. Celkové trvanie výskumu teda bolo 5 týždňov.

Aby sme predišli možnosti, že efekt experimentu bol spôsobený predovšetkým diskusiou

(Meleady, Hoptrow, & Crisp, 2012) a nie čítaním úryvku z Harryho Pottera vytvorili sme aj ďalšiu experimentálnu podmienku, ktorá bola zameraná len na čítanie príbehov o Harrym Potterovi - bez diskusie. Kontrolná podmienka bola bez akejkoľvek intervencie, čo predpokladáme ako reálnu alternatívu v škole (v realite škôl sa pracuje buď s nejakou alebo žiadnou intervenciou); obsahovala len nástroje merania úrovne predsudkov voči stigmatizovaným minoritám. Experiment prebiehal počas 3 opakovaných stretnutí s tými participantmi, ktorí boli zaradení do experimentálnych skupín (viď tabuľka 6). Vzhľadom k teoretickým východiskám, sme považovali opakovanie stretnutí za kľúčový faktor pri plánovaní intervencií. Predchádzajúce intervencie boli účinnejšie v prípade opakovaných stretnutí než v prípade jednorazových aktivít (Turner & Cameron, 2016).

Pôvodne bola zamýšľaná aj tretia experimentálna podmienka, kde by aktivitou na hodine bola len diskusia. Vo výskumnom tíme však nakoniec panovala zhoda, že táto podmienka by predstavovala viaceré komplikácie:

1. Považujeme za metodologicky problematické, mať podmienku, v ktorej by bola „len“ diskusia. Experiment by v tomto prípade nespĺňal základný predpoklad šandardizácie podmienok v jednotlivých skupinách (Ferjenčík, 2000). V experimentálnej skupine 1, kde sa v triede čítalo aj diskutovalo, mali diskusie presne štruktúrovaný priebeh (viď príloha 5), ktorý nie je možné dodržať, ak predtým trieda nepracovala s konkrétnym úryvkom. Bolo by nevyhnutné ju zviest' na konkrétnejšiu tému, ako napríklad iný príbeh (ako Harry Potter), vlastná skúsenosť alebo je možné, že by diskusia ostala aj vo všeobecnej rovine. To by pridalo do nášho výskumu nový element, ktorý by nebolo možné porovnať s ostatnými triedami s istotou toho, že dané aktivity je možné porovnať. Navyše, v úryvkoch z knižnej série vidíme skupinovo neutrálne, pre čitateľa nekonfliktné postavy (ktorý by však mohol mať problém s postavami z inej kultúry alebo rasy), ktoré by však v prípade výberu iného príbehu napríklad z reálneho sveta úplne zmenili chod diskusie. Nemôžeme viesť diskusiu o príbehu z Harryho Pottera, ktorý čítala iná skupina, pretože nie všetci žiaci sú oboznámení s obsahom úryvku – nečítali knihu alebo nevideli daný film. Všetci v triede by mali mať rovnakú možnosť sa zapojiť do diskusie, a ak by daný príbeh nepoznali diskusia by ich nezaujala, keďže by sa do nej nemohli pridať. Diskusia by síce mohla byť všeobecne o predsudkoch v našej spoločnosti, ale ako píšeme v predchádzajúcom bode, nedodržali by sme tým ekvivalenciu ostatných charakteristík experimentálnych podmienok medzi skupinami.

2. Už v prípade troch tried, ktoré by boli naraz v jednom ročníku, bolo náročné nájsť školu, kde by sa vyskytoval žiaduci počet tried. Táto náročnosť by sa zvýšila v prípade výberu škôl podľa podmienky štyroch tried v rovnakom ročníku.

3. Zvolené úryvky sú fiktívne a nie sú priamo o medziskupinových vzťahoch v reálnom svete. Diskusia o postavách z čarodejníckeho sveta, nie je totožná s diskusiou o skutočných minoritách na Slovensku. Práve krásna literatúra má silu navadiť čitateľa k zmýšľaniu o predstaviteľoch menšín

z ich pohľadu a ukázať tak čitateľovi prežívanie a rozmyšľanie postáv. Následná diskusia je tak výrazne ovplyvnená sympatiou voči postavám a porozumením ich situácie pomocou vhodne zvolených slov, ktoré spúšťajú kognitívne porozumenie i empatiu. Navyše v prípade diskusie, ktorá by nebola o fiktívnych medziskupinových vzťahoch by nedošlo k sekundárnemu transferu, ktorý je pre náš výskum kľúčový.

4. Predchádzajúce zistenia korelačnej štúdie poukazujú, že samostatné čítanie Harryho Pottera len v malej miere vplyva na postoj voči menšinám (Lášticová a kol., 2017). Tento záver chceme overiť aj v dizertačnej práci. Otázkou pre dve experimentálne podmienky preto bolo, či diskusia je alebo nie je pridaná hodnota čítania. Vplyv samotnej diskusie nie je pre nás cieľom práce.

5. Napriek tomu, že Vezzali a kolektív (2014) uvádzajú možnosť diskusie bez čítania ako možnosť budúceho rozšírenia, v doterajšom výskume sa nepracuje s touto podmienkou, ale používa sa čítanie príbehov zväčša s diskusiou a kontrolná skupina. Keďže takáto podmienka nie je štandardom, ktorý by sa dal nasledovať alebo ktorý by bolo jednoduché vytvoriť, dizertačná práca sa venuje rozšíreniu pôvodného dizajnu experimentálnou podmienkou, kde je odlišené čítanie s diskusiou od čítania samotného.

Výskum má charakter pretest-posttest terénneho experimentu s kontrolnou skupinou⁴⁶. Do skupín neboli náhodne pridelovaní jednotlivci, ale celé triedy. Na každej škole boli tri triedy v šiestom ročníku, výber experimentálnej podmienky pre triedu prebehol náhodným losovaním.

Analýza kvantitatívnych dát prebiehala v programe SPSS a programe R, bola vykonaná s asistenciou profesora Kanovského.

3.1 Predvýskumy predchádzajúce intervencii na zmiernovanie predsudkov

Vzhľadom k použitiu novej metódy v slovenskom kontexte sme zvolili dva predvýskumy. V prvom predvýskume sme sa zamerali na výber vhodného úryvku, ktorý nám neskôr umožní pracovať v triedach k téme predsudkov najviac relevantným a zaujímavým textom. V druhom predvýskume, sme sa zamerali na porozumenie položiek dotazníka, čím sme predišli možnému neporozumeniu pri reálnom vyplnení dotazníka počas experimentu.

3.1.1 Výber úryvku

Pre výber úryvku sme sa prvotne zamerali na porozumenie hierarchie magického sveta Harryho Pottera (podľa Brown, 2008). Na základe toho sme zvolili šesť hlavných stigmatizovaných skupín - škriatok, polobryňa, sirota, vlkolak, čarodejníca s nečarodejníckym pôvodom a chudobný chlapec. Niektoré skupiny, ako sirota alebo chudobný chlapec, prežívajú stigmatizáciu aj v našom svete; iné

⁴⁶ Terénny experiment sa na rozdiel od laboratórneho odohráva v prirodzenom prostredí a skúma intervencie v reálnom svete; randomizovaný charakter je daný náhodným rozdelením participantov na kontrolnú a experimentálnu skupinu. Participantí budú z organizačných dôvodov do jednotlivých experimentálnych podmienok randomizovaní po triedach, nie individuálne.

ako napríklad polobryňa trpia v príbehoch o Harrym Potterovi najmä stigmou spôsobenou ich vonkajším zjavom a pripisovanou ich násilnej povahe. Taktiež vlkolakom je pripisovaná násilnosť a neschopnosť kontrolovať svoju premenu. Škriatkovia v príbehoch figurujú len ako otroci bohatých čarodejnických rodín. Čarodejnici s nečarodejnickým pôvodom sú odmietaní najmä zo strany tradičných čarodejnických rodín a ich schopnosti sú podceňované.

Na základe prehľadu jednotlivých postáv v knižnej ságe, boli v elektronickej forme každého dielu série vyhľadávané zmienky o každej skupine. Bolo zvolených šesť príbehov, kde sa Harry Potter stretáva s nepravosťou voči zvoleným stigmatizovaným skupinám. Dôležité bolo, aby bol úryvok zrozumiteľný aj pre tých, ktorým celá knižná sága nie je známa. Rovnako závažná bola dĺžka úryvku, ktorá poskytovala dostatočný kontext príbehu, ale nepresahovala rozsah 2 strán, čo by mohlo spôsobiť pokles pozornosti pri čítaní.

Tieto príbehy čítali žiaci zo Základnej školy Kontrolná 1. Predvýskumu sa zúčastnilo 55 detí (29 chlapcov, 26 dievčat) z 3 tried, vo veku 11 až 14 rokov. Na základe dohovoru s riaditeľom danej školy, neboli potrebné písomné informované súhlasy – rodičia boli predom (na rodičovskom stretnutí) informovaní o účasti detí na výskume a súhlasili s ňou. Predvýskum administrovala učiteľka slovenského jazyka, ktorá bola na základe osobného rozhovoru inštruovaná o postupe. V následnom telefonickom rozhovore s danou učiteľkou bol overený priebeh predvýskumu; nevznikli žiadne problémové situácie.

Počas realizácie predvýskumu bolo vytvorených šesť skupín - každá trieda bola rozdelená na polovicu. Jednej triede sme tak mali možnosť dať prečítať rovnaké dva úryvky avšak v opačnom poradí. Zámenou poradia úryvkov sme sa chceli uistiť, že poradie čítania nemalo vplyv na vnímanú atraktivitu úryvkov. Každý úryvok začínal krátkym úvodom, ktorý čitateľov uviedol do deja a predstavil základnú premisu pre tých, ktorí Harryho Pottera nepoznajú.

Za použitia dotazníka sme hľadali najviac čitateľsky atraktívne a zároveň zrozumiteľné úryvky pre deti. Dotazník obsahoval jednu otvorenú otázku, v ktorej sme zisťovali porozumenie textu - žiaci vlastnými slovami opísali hlavnú myšlienku úryvku. Na základe odpovede sme túto položku klasifikovali ako porozumenie, respektíve neporozumenie alebo len opis úryvku, bez vyjadrenia k hlavnej myšlienke. V tabuľke 3 uvádzame príklady odpovedí žiakov pre lepšiu ilustráciu, ich odpovede sme ďalej neanalyzovali.

Tabuľka 3

Priklady odpovedí žiakov: porozumenie, neporozumenie a opis úryvku

Opis príbehu	Hlavná myšlienka	Porozumenie hlavnej myšlienke	Neporozumenie hlavnej myšlienke	Opis príbehu
Harry Potter a jeho kamarát Ron tajne počúvajú rozhovor dvoch čarodejníkov – polobrov. Neskôr diskutujú o vnímanej nebezpečnosti polobrov.	Predsudky voči polobrom sú niekedy silnejšie ako je realita. Polobri sú rovní všetkým v spoločnosti. Aj polobri majú ľudské potreby a túžby.	"Dokázať, že aj obri majú city a túžia po láske. Je jedno, aký si navonok, najdôležitejšie je to, čo máš v srdci."	"Pre mňa bola hlavná myšlienka, ako sa Ron bál." (B11)	"Harry Potter a Ron počúvali rozhovor čarodejníkov (tajne)." (B15)

Ďalej sa zisťovala zaujímavosť úryvku pomocou troch položiek – *miera, do akej bol úryvok zaujímavý, pútavý a či by si žiaci a žiačky chceli prečítať viac*. Odpovede boli zaznačené na Likertovej škále od 1 do 7, kde 1 znamenalo „úryvok nebol vôbec zaujímavý” a 7 znamenalo „úryvok bol veľmi zaujímavý”. Nasledovali položky merajúce empatiu voči stigmatizovanej minorite - *Viem pochopiť, čo (meno postavy) v tejto situácii prežíval, Je pre mňa ťažké vcítiť sa do (meno postavy) kože v tejto situácii*; opäť na Likertovej škále 1-7. V tabuľke 4 uvádzame priemerné hodnoty (M) a štandardné odchýlky (SD) pre zaujímavosť a empatiu, ako aj percentá prezrádzajúce porozumenie úryvku (zvyšní žiaci buď neporozumeli, vynechali alebo len opisali úryvok).

Tabuľka 4

Priemerné hodnoty meraných vlastností úryvkov a ich porozumenia

Meraná vlastnosť Poradie úryvku	Zaujímavosť		Empatia		Porozumenie	
	1	2	1	2	1	2
Úryvok 1 <i>škriatok</i>	<u>M=5.6</u> SD=1.7	M=4.3 SD=2.3	<u>M=4.5</u> SD=1.9	M=4.1 SD=2.4	<u>50%</u>	<u>30%</u>
Úryvok 2 <i>polobor</i>	M=4.8 SD=1.7	M=4.4 SD=1.9	M=3.9 SD=1.9	M=3.7 SD=1.7	30%	10%
Úryvok 3 <i>sirota</i>	M=4.3 SD=1.1	M=4.5 SD=1.6	M=4.2 SD=1.4	<u>M=4.8</u> SD=1.5	20%	30%
Úryvok 4 <i>vlkolak</i>	M=3.7 SD=1.8	<u>M=4.7</u> SD=1.5	M=4.0 SD=1.9	<u>M=4.2</u> SD=1.5	30%	20%
Úryvok 5 <i>chudobný chlapec</i>	<u>M=4.9</u> SD=1.8	<u>M=4.8</u> SD=1.8	<u>M=4.6</u> SD=1.9	M=4.1 SD=2.0	<u>60%</u>	<u>40%</u>
Úryvok 6 <i>nečarodejnícky pôvod</i>	<u>M=5.1</u> SD=1.3	<u>M=4.7</u> SD=1.8	<u>M=4.6</u> SD=1.6	<u>M=5.1</u> SD=2.1	<u>30%</u>	<u>40%</u>

Poznámka Tri najvyššie hodnoty stĺpca sú označené podčiarknutím daného čísla.

Výsledkom bola voľba troch úryvkov zo šiestich pôvodne zvolených. Tieto úryvky boli preferované, keďže v ich prípade bola najlepšie porozumená hlavná myšlienka a najvyššia vnímaná zaujímavosť úryvku ako aj empatia s postavami.

Žiaci si takto zvolili dva príbehy, kde sa mohli ľahšie stotožniť s postavami. Boli to rovesníci z rôznych sociálnych vrstiev (chudobný chlapec Ron, čarodejnica z nečarodejníckej rodiny Hermiona) a jeden úryvok, kde bol hlavným hrdinom obľúbený a humorne opísaný škriatok Dobby, ktorý si ľahko získal ich sympatie. Je možné sa domnievať, že práve sympatie a veselá forma u čitateľov zvíťazili nad smutným príbehom o rovesníkovi - sirote Harrym Potterovi (úryvok nebol zvolený). Taktiež neboli zvolené úryvky, kde vystupovali fyzicky odlišné postavy, ktorými boli v príbehu navyše dospelí ľudia (vlkolak, polobryňa) – teda nie rovesníci.

3.1.2 Porozumenie dotazníka

Dotazník po intervencii obsahuje položky zisťujúce porozumenie úryvku, vlastnosti úryvku a zameriava sa na meranie komponentov škály ponorenia sa do príbehu a zaujatie perspektívy druhého. Odpovede na položky sú merané Likertovou škálou (1-5), s výnimkou prvej otázky, ktorá má otvorenú odpoveď (viac v kapitole Meracie nástroje).

Po zvolení úryvku sme pokračovali overovaním porozumenia položiek v dotazníku formou kognitívnych skupinových interview – tento prístup sa zameriava na kognitívne procesy, ktoré jedinci používajú pri odpovedaní na dotazníkové položky; je vhodné ho použiť taktiež ak pracujeme so špecifickou skupinou – v našom prípade deti (Willis, 2004). Kognitívne interview boli vykonané na Základnej škole Kontrolná 2. Počet detí v interviewoch bol deväť, neboli získavané písomné informované súhlasy. Kontaktovaná učiteľka osobne komunikovala s rodičmi daných žiakov a tí s účasťou súhlasili.

Vytvorili sme 3 skupiny po 3 deti, každú skupinu tvorili žiaci zo siedmeho ročníka. Každý skupinový rozhovor trval približne 30 minút – približne 7 minút trvalo prečítanie úryvku, ďalších 7 minút vyplnenie dotazníka. Zvyšný čas prebiehala spätná väzba na dotazník, spoločné čítanie položiek a zisťovanie porozumenia a zložitosti formulácie jednotlivých položiek.

Na základe kognitívnych rozhovorov došlo k miernym úpravám. Niektoré sa týkali zámény slov - napríklad deti nerozumeli slovu škála (bolo nahradené pojmom stupnica). Iné sa týkali vizuálnej stránky, doplnenie obrázku nad krátky text o Harrym, ako je to aj v knižnej predlohe. Ďalšie boli o preferencii slovného vypísania významu jednotlivých bodov škály namiesto čísel alebo pridania smajlíka pre lepšie porozumenie jednotlivým bodom škály. Použitie smajlíkov sme zvolili, používajú ich aj iní výskumníci pracujúci s deťmi, keďže táto metóda uľahčuje a zrýchľuje deťom výber odpovede na škálach (Hall, Hume, & Tazzyman, 2016; Allen a kol., 2018).

3.2 Meracie nástroje

V práci sme použili celkovo 5 dotazníkov; jednalo sa o pretest, posttest a 3 pointervenčné dotazníky – po každej intervencii nasledoval jeden dotazník (príloha 10). V postteste sme sa pýtali na rovnaké otázky ako v preteste (príloha 9); v preteste sme sa žiakov potrebovali opýtať aj na niektoré informácie, ktoré predpokladáme, že sa na postteste nezmenili – napríklad národnosť žiakov

3.2.1. Dotazník pretest a posttest

Prvotne sa pozrieme na dotazníkové položky, ktoré sme skúmali na preteste aj postteste a tak sme porovnávali prípadnú zmenu v čase v dôsledku absolvovania intervencie. Jednalo sa o štandardnú časť dotazníku INTERMIN, v oblasti postoje voči Rómom:

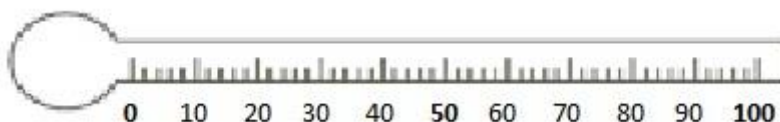
- postoje voči Rómom (otázky 1-9):

- emocionálna zložka postojov

pocitový teplomer (otázka 1)

vyjadrenie priaznivosti postoja na škále od 0 po 100

1 Ako by si na stupnici od 0 do 100, zodpovedajúcej stupnici teplomera, vyjadril/a svoj osobný vzťah k Rómom? 0 označuje chladné, negatívne pocity, 50 označuje nevyhranené pocity a 100 označuje srdečné, pozitívne pocity. (zakrúžkuj stupeň teplomera, ktorý najlepšie zodpovedá tvojim pocitom)



- sociálna vzdialenosť (otázky 2a, 2b, 2c)

skóre na škále sociálnej vzdialenosti od 1 po 5

(1- vôbec by to nebolo prijateľné, 5 – bolo by to úplne prijateľné)

2 Do akej miery by boli pre Teba prijateľné alebo neprijateľné nasledujúce situácie?

2a Ak by Róm alebo Rómka boli Tvojim spolužiakom/spolužiačkou v triede.

- úzkosť (otázky 3a, 3b, 3c, 3d)

položky zamerané na mieru úzkosti spojenú s kontaktom s Rómom; škála 1-5

(1- vôbec to nevystihuje moje pocity, 5 – úplne to vystihuje moje pocity)

3 Ak by do Tvojej triedy prišiel nový spolužiak alebo spolužiačka, ktorý je Róm alebo Rómka, ako by si sa cítil/a?

3a cítil/a by som sa v pohode

- dôvera (otázky 4a, 4b, 4c)

položky zamerané na dôveryhodnosť Rómov

škála 1-5 (1- vôbec nesúhlasím, 5 – úplne súhlasím)

4a Väčšine Rómov možno dôverovať.

- emocionálna zložka postojov – rôzne minority (otázky 17-22)⁴⁷

vyjadrenie priaznivosti postoja na škále od 0 po 100

- školské normy (otázky 24-27)

škála 1-5 (1- vôbec nesúhlasím, 5 – úplne súhlasím)

26 Väčšina žiakov v mojej triede sa nikomu neposmieva kvôli tomu, že je iný.

3.2.2 Pretest

Na prvom stretnutí sme sa na dotazníku pretest pýtali na niektoré položky, ktoré sme neskôr na postteste nezist'ovali. Jednalo sa napríklad o položky kontaktu, kde nás zaujímalo ako často žiaci vídajú, komunikujú a trávajú čas s Rómami – taktiež ako subjektívne hodnotia danú skúsenosť:

- kontakt (otázky 5-9)

možnosti na škále 1 až 7 (1-nikdy, 7-každý deň)

5a Ako často vidíš Rómov vo svojom okolí (napr. na ulici, na zastávke, v obchode)?

Taktiež sme sa pýtali na otázky týkajúce sa Harryho Pottera. Chceli sme vedieť, či je séria kníh a filmov stále populárna a známa u detí. Okrem toho sme sa pýtali či o knihách a filmoch aj diskutovali so svojím okolím – rodinou a kamarátmi, tí hrajú kľúčovú rolu pri výbere kníh, keďže sa mnohé deti sústreďujú najmä na osobné odporúčanie od známeho (Mohr, 2006). Keďže sme predpokladali, že žiaci budú príbehy poznať, zaujímala nás aj identifikácia s hlavným hrdinom, ešte pred spoločným čítaním príbehov.

- Harry Potter prečítané knihy (otázka 10a) a Harry Potter pozreté filmy (otázka 11a)

boli vypísané všetky diely knižnej aj filmovej série

žiaci zaznačili prečítané/videné, neprečítané/nevidené knihy a filmy, prípadne odpovedali neviem

⁴⁷ Položka 23 skúmala názory žiakov na tému predsudky. Neskôr bola vyradená preto, že bola pre žiakov len veľmi ťažko pochopiteľná.

- Povedomie o knihách a filmoch (otázky 10b, 11b)
odpoveď áno / nie
10b Bez ohľadu na to, či si čítal/a knihy o Harrym Potterovi, rozprával/a si o nich so spolužiakmi, priateľmi alebo rodinou, ktorí ich čítali?
- Vzťah k sérii Harry Potter (otázka 12)
odpoveď na škále 1 -5 (1- vôbec nie som fanúšikom, 5 – som veľkým fanúšikom)
- Identifikácia s Harrym Potterom (otázky 13-15)
žiaci boli upozornení v dotazníku aby odpovedali len prípade poznania knižnej alebo filmovej série
odpoveď na škále 1 -5 (1- vôbec nesúhlasím, 5 – úplne súhlasím)
13 Myslím, že som v mnohom podobný/á Harrymu
- Čitateľská gramotnosť (otázka 16)
škála 1-5 (1- žiadne, 5- sedem a viac kníh)
Kolko kníh (okrem Harryho Pottera) v priemere prečítaš každý rok?
- Vek (otázka 28)
- Pohlavie (otázka 29)
- Národnosť (otázka 30)

3.2.3 Dotazníky po intervenciách

Dotazníky po každej intervencii mali rovnakú štruktúru, líšili sa len postavy, na ktoré sme sa v nich pýtali (viď príloha 9, uvádzame dotazník po prvej intervencii). Všetky položky, okrem prvej, boli žiakmi hodnotené na Likertovej škále 1-5 (1- vôbec nesúhlasím, 5- úplne súhlasím). V dotazníku po prečítaní úryvku sme sa zamerali na:

- porozumenie úryvku (otázka 1)
otvorená otázka
1 Opíš, prosím, vlastnými slovami, čo bolo podľa Teba hlavnou myšlienkou úryvku:
- vlastnosti úryvku
 - zaujímavosť (otázka 2a),
 - pútavosť (otázka 2b),
 - túžba prečítať si viac (otázka 2c),

- komponenty škály ponorenia sa do príbehu
 - kognitívne (otázky 3, 9, 14),
3 Rozumiem tomu, ako Dobby vidí svet
 - emocionálne (otázky 5, 6, 7, 12),
7 V niektorých momentoch príbehu som prežíval/a rovnaké pocity ako Dobby.
 - všeobecné (otázky 4, 10, 11),
4 Vedel/a som sa stotožniť s aspoň jednou postavou v úryvku
 - imaginatívne (otázky 8, 13, 15),
8 Cítil/a som sa byť zapojený/á do príbehu, kým som ho čítal/a.
- zaujatie perspektívy druhého (otázky 3, 4, 5, 6, 7, 15)
15 Dokážem si ľahko predstaviť seba v Dobbyho situácii.

Dotazníkové položky zameraná na ponorenie sa do príbehu a zaujatie perspektívy druhého boli v prvom kroku vytvorené na základe predchádzajúceho výskumu Appela, Gnabsa, Richtera a Greenovej (2015), ktorí vytvorili túto skrátenú verziu dotazníka na základe pôvodnej verzie (Green & Brock, 2000). Vzhľadom k snahe o čo najlepší a najzrozumiteľnejší preklad z angličtiny do slovenčiny boli niektoré položky upravené na základe iných výskumov (Vezzali a kol., 2014b; Brechman, 2010; Busselle & Bilandzic, 2008).

3.2 Participanti

Výskumnú vzorku tvorilo 177 žiakov z troch štátnych základných škôl, v školskom roku 2017/2018. Na výskume sa zúčastnilo 79 chlapcov a 76 dievčat; 22 žiakov údaj o pohlaví neuviedlo. Priemerný vek bol 11,88 rokov (SD= .51). V tabuľke 5 uvádzame presnejšie informácie pre jednotlivé skupiny - experimentálnu skupinu 1 (1.ES), experimentálnu skupinu 2 (2.ES) a kontrolnú skupinu (K).

Tabuľka 5

Počty žiakov v jednotlivých skupinách, rozdelené podľa pohlavia a určený vek

		Škola Prvá			Škola Druhá			Škola Tretia		
		1.ES	2.ES	K	1.ES	2.ES	K	1.ES	2.ES	K
Počet		12	16	17	15	23	19	25	23	27
Vek	M	12.2	11.9	11.9	11.8	11.9	11.9	11.6	11.9	11.8
	SD	.75	.44	.34	.57	.35	.58	.51	.59	.39
Dievčatá		4	9	9	7	14	5	5	11	12
Chlapci		8	7	7	6	8	13	5	10	15
Chýba údaj		0	0	1	2	1	1	15	2	0

Poznámka M značí priemer (*mean*), SD označuje štandardnú odchýlku (*standard deviation*)

Pôvodná vzorka bola 196 žiakov, avšak devätnásti žiaci boli pri analýze vyradení. Vyradení boli len tí respondenti, ktorí neposkytli odpovede na preteste ani na postteste. Respondenti, ktorí mali odpovede iba na preteste, alebo len na postteste, prípadne niektoré chýbajúce odpovede, boli ponechaní; chýbajúce dáta sa doplnili metódou bayesovskej viacnásobnej imputácie (Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2010).

Vzhľadom k predpokladu vyššej účinnosti príbehov o Harrym Potterovi u mladších skôr než u starších žiakov (Vezzali a kol., 2014a; Vezzali, osobná komunikácia; Kaščák, osobná komunikácia) sa podobne ako v prípade výskumu Vezzaliho a kolektívu (2014) jednalo o žiakov druhého stupňa ZŠ – konkrétne 6. ročník. To znamená, že čitatelia boli v podobnom veku ako hlavní hrdinovia zvolených úryvkov (11-13 rokov).

Keďže sa v intervencii jedná o nepriamy kontakt, boli zvolené tri lokality s malou pravdepodobnosťou osobného každodenného kontaktu žiakov s rómskou minoritou, t.j. miesta západného Slovenska⁴⁸ podľa Atlasu rómskych komunít (Mušinka a kolektív, 2014). V prípade zvolenia lokality s vysokou frekvenciou priameho kontaktu by intervencia pravdepodobne nesplnila predpokladaný efekt, pretože nepriamy kontakt je sa používa v prípade nedostatku toho priameho (Christ a kol., 2010).

Od rodičov žiakov základných škôl sme získali podpísaný informovaný súhlas (príloha 4). Súhlas bol zaobstaraný pred zahájením testovania väčšinou prostredníctvom triednych učiteliek, respektíve zástupkyne riaditeľa školy. Informovaný súhlas je potrebnou časťou výskumu a je súhlasom zákonného zástupcu so spracovaním a prezentovaním dát poskytnutých jeho dieťaťom. V informovanom súhlase sme informovali o priebehu, cieľi a časovej náročnosti aktivít. Aktivitty

⁴⁸ Viac pri opise škôl v podkapitole Terénne poznámky

boli realizované len s tými žiakmi, ktorých rodičia podpísali súhlas. Z celkového počtu 201 oslovených žiakov, sme informovaný súhlas nezískali od štyroch žiakov. Títo žiaci boli prítomní na hodinách, avšak nevyplňali dotazníky a neabsolvovali aktivity. Žiaci si v tomto prípade v tichosti vykonávali úlohy na iné hodiny.

Triedy boli ešte pred prvým testovaním náhodne pridelené do jednej zo skupín:

1. Prvú skupinu tvorili žiaci, ktorí si samostatne prečítajú zvolený úryvok z Harryho Pottera, relevantný k téme medziskupinových vzťahov.
2. Druhú skupinu tvorili žiaci, ktorí po samostatnom prečítaní zvoleného úryvku z Harryho Pottera, relevantného k téme medziskupinových vzťahov, o ňom budú aj diskutovať.
3. Tretia skupina bola kontrolná, ktorá sa nezúčastnila čítania ani diskusie, a bol jej administrovaný len dotazník⁴⁹.

Čo sa týka počtov, respondenti boli rozdelení do 3 skupín:

- kontrolná skupina – 63 detí (26 dievčat, 35 chlapcov, 2 neuviedli pohlavie)
- experimentálna skupina 1 – 52 detí (16 dievčat, 19 chlapcov, 17 neuviedli pohlavie)
- experimentálna skupina 2 – 62 detí (34 dievčat, 25 chlapcov, 3 neuviedli pohlavie)

Týmto rozdelením sme získali viditeľné oddelenie participantov, ktorí absolvovali intervenciu len prostredníctvom čítania od tých participantov, ktorí prešli oboma časťami intervencie. Pretest prebiehal týždeň pred zahájením experimentálnej časti, posttest dotazník bol administrovaný s časovým odstupom jedného týždňa po ukončení intervencie. Pretest a posttest boli v triedach administrované inou osobou (vyučujúcimi alebo študentmi, ktorí boli dôkladne oboznámení s dotazníkmi a prípadnými otázkami a inštrukciami) ako moderátorkou jednotlivých stretnutí (autorkou dizertačnej práce), aby si participanty neprepojili aktivity s dotazníkom.

Každému žiakovi bol pridelený jedinečný kód pomocou ktorého bolo možné prepojiť jeho odpovede z pretestu, posttestu a dotazníkmi z jednotlivých intervenčných stretnutí. Zoznam kódov a mien žiakov dostala osoba, ktorá zbierala dotazníky predom.

3.3 Výskumný dizajn

V experimentálnych skupinách 1 bol počas troch stretnutí vždy len prečítaný úryvok a administrovaný dotazník týkajúci sa porozumenia úryvku autorkou výskumu. Hneď po tom hodina pokračovala v štandardnom priebehu s vyučujúcou daného predmetu.

V rámci intervencií boli jednotlivé experimentálne skupiny 2 navštívené tri krát, pričom sa diskutovala téma predsudkov z rôznych pohľadov. Štruktúra stretnutia, priebeh, diskusia aj aktivity

⁴⁹ Vzhľadom k predchádzajúcim výsledkom (Vezzali a kol., 2014a) ako aj k faktu, že účastníci slovenského výskumu (Lášticová a kol., 2017) mali omnoho vyššiu skúsenosť s filmom avšak bez vplyvu na toleranciu voči stigmatizovaným minoritám, sme sa rozhodli nepoužiť filmové ukážky, ale pracovať s pôvodnou literárnou predlohou.

boli inšpirované učiteľským manuálom „Príbehy o priateľstve” (Solares, Huttunen, Mähönen, Hirvonen, & Liebkind, 2012). Kontrolná skupina intervenciu ani čítanie neabsolvovala.

Tabuľka 6

Výskumný dizajn

	Týždeň 1	Týždeň 2	Týždeň 3	Týždeň 4	Týždeň 5
Experimentálna skupina 1	pretest	čítanie úryvku 1	čítanie úryvku 2	čítanie úryvku 3	posttest
Experimentálna skupina 2	pretest	čítanie úryvku 1 diskusia 1	čítanie úryvku 2 diskusia 2	čítanie úryvku 3 diskusia 3	posttest
Kontrolná skupina	pretest				posttest

Po vyplnení a zozbieraní posttestu boli žiaci informovaní o cieľoch výskumu – jednak bol v triede rozdáný papier obsahujúci zjednodušené vysvetlenie a cieľ aktivít (príloha 11) a žiakom a žiačkam bola ponúknutá možnosť osobne zodpovedať na prípadné otázky. Informácie o cieľi aktivít boli opäť v réžii autorky dizertačnej práce, ktorá do triedy znovu vstúpila až po zozbieraní posttestu.

3.3.1 Priebeh aktivít v experimentálnych skupinách 2

V priebehu všetkých stretnutí bola snaha o vytvorenie otvorenej a pozitívnej atmosféry. To bolo dôležité vzhľadom k diskusiám o témach medziskupinových vzťahov, ktoré môžu byť potenciálne citlivé. Snaha o priateľskú a nesúdiacu atmosféru môže prispieť k otvorenej, zaujímavejšej, bohatšej a prínosnejšej diskusii. Ďalším predom stanoveným cieľom bolo snaha o vytvorenie identifikácie s rolovým modelom v príbehu – Harrym Potterom. Počas diskusií bol prejednávaný jeho charakter a pozitívny postoj ku všetkým ľuďom. Snažili sme sa tým apelovať na posun v zmýšľaní žiakov smerom k Harryho pozitívnym medziskupinovým postojom (ako píše Sestir a Greenová, 2010).

Veľkú závažnosť mali aj odporúčania Solaresovej a kolektívu (2012): aby sa diskusia stále vracala k prečítanému úryvku alebo, ak už prebehli iné stretnutia, tak aj k predošlým prečítaným úryvkom. Bolo strategicky podstatné aby neboli diskutované iné príbehy, či už knižné, filmové alebo reálne. V tom prípade by nebolo možné považovať diskusie v rôznych triedach za rovnocenné, keďže by bol do nich vnesený element rozdielu. Taktiež by nebolo možné určiť či prípadnú zmenu postojov nespôsobili príbehy, ktoré neboli prečítané a diskutované na hodinách.

Štruktúra všetkých stretnutí bola obdobná. V úvode prvého stretnutia bola predstavená autorka dizertačnej práce a zhrnutý priebeh jednotlivých stretnutí. V úvode druhého a tretieho

stretnutia bol začiatkom zhrnutý priebeh predošlého stretnutia⁵⁰ a potom nasledoval infobalík (príloha 7). Infobalík trval približne 10 minút a obsahoval teoretické informácie a pojmy, s ktorými sa na hodine neskôr pracovalo. Kľúčové pojmy ostali napísané na tabuli, aby si ich žiaci vedeli vybaviť aj v priebehu hodiny. Po infobalíku nasledovalo čítanie príbehu a vyplnenie dotazníka, táto časť zaberala približne 15 minút. Čítanie prebiehalo hromadne a nahlas, vždy niekoľkí žiaci nahlas predčítali príbeh, výber čítajúceho žiaka prebiehal na princípe dobrovoľnosti. Poslednou časťou bola štruktúrovaná diskusia, ktorá trvala do konca hodiny. V diskusii sa žiaci vrátili k pojmom z infobalíka a pomocou moderátorky ich používali na prečítaný príbeh. V prípade druhej a tretej diskusie sa žiaci niekedy vrátili aj k predošlému úryvku.

Na každej hodine boli teda použité vytlačené úryvky a dotazníky. V prípade prvého stretnutia sa pracovalo s vytlačenými farebnými obrázkami. Na druhom stretnutí sa používali vytlačené papiere s aktivitou – vyplnením správnych odpovedí podľa zadania.

3.3.2 Infobalíky

Na prvom stretnutí sme sa zamerali na predsudky vo všeobecnosti, počas druhého stretnutia konkrétnymi príkladmi ako vznikajú názory a na treťom stretnutí sme sa venovali osobným skúsenostiam žiakov v oblasti predsudkov voči stigmatizovaným minoritám (príloha 7).

3.3.3 Priebeh diskusií

Teraz sa bližšie pozrieme na priebeh štruktúrovanej diskusie. Budeme pracovať s diskusiou k prvému úryvku (viď príloha 5). Vzhľadom k tomu, že priebeh bol rovnaký, je potrebné len vymeniť mená postáv v prípade otázok. Prvý úryvok ilustruje príbeh, kde sa Harry Potter stretne so škriatkom Dobbym, ktorý má na neho prosbu. Napriek jeho zvláštnemu vzhľadu a prejavu sa mu Harry rozhodne pomôcť.

Po dočítaní prvého úryvku, vyplnení a zozbieraní dotazníkov bola položená otázka, ktoré postavy boli hlavnými hrdinom príbehu. V prípade prvého príbehu boli identifikované ako hlavné postavy: Harry Potter, škriatok Dobby a prípadne rodina Malfoyovcov. Následne žiaci odpovedali na otázku do akých skupín v čarodejníckej alebo reálnej spoločnosti patria. Žiaci boli inštruovaní, aby nepriradzovali vlastnosti týmto postavám, ale aby sa sústredili na ich identitu a členstvo v rôznych skupinách. Ďalej sme si pomocou diskusie vysvetľovali čo to pre tie postavy znamená – aké majú práva a povinnosti. Použili sme ich predstavu o hierarchii čarodejníckeho sveta a diskutovali sme, kde by do nej zvolené postavy zaradili oni. Zaujímalo nás spoločenský aj historický kontext daných skupín. Príklady toho ako vyzeralo zaradenie do skupín na tabuli uvádzame v prílohe 6. Potom nasledovali otázky, ktoré rozprúdili diskusiu a boli rozdelené do troch blokov:

⁵⁰ Jednak teoretické informácie z infobalíku ako aj obsah predchádzajúceho úryvku - ostatní žiaci v triede boli vyzvaní k tomu aby zopakovali poznatky aj dej predtým čítaného príbehu.

Tabuľka 7

Otázky kladené počas diskusie

Otázky o texte	<ul style="list-style-type: none">▪ Čo sa stalo v úryvku?▪ Aká bola hlavná myšlienka úryvku?▪ Prečo bol Dobby šikanovaný?▪ Ako šikana vplývala na Dobbyho?▪ Ako sa správali ostatné postavy v príbehu?<ul style="list-style-type: none">○ Prečo? Prečo rôzne?▪ Prekvapilo Vás niečo?▪ Ako ste sa cítili počas čítania príbehu?
Vysvetlenia a alternatívy	<ul style="list-style-type: none">▪ Čo viedlo Harryho k tomu aby sa správal tak ako sa správal?▪ Bolo jeho správanie efektívne?<ul style="list-style-type: none">○ Prečo áno a prečo nie?▪ Prečo sa rodina Malfoyovcov správala týmto spôsobom?<ul style="list-style-type: none">○ Aké sú dôsledky ich správania?▪ Čo iné sa v príbehu mohlo stať – ako inak sa Harry mohol správať?
Zaujatie perspektívy druhého	<ul style="list-style-type: none">▪ Čo by si urobil/a ty – v koži Dobbyho?▪ Čo by si urobil/a ty – v koži Harryho?▪ Čo by si urobil/a ty – v koži rodiny Malfoyovcov?▪ Aké sú problémy a obtiaže medziskupinových vzťahov?

Obdobne prebiehala aj diskusia po druhom a treťom čítaní. Po treťom čítaní bola diskusia smerovaná k posolstvu všetkých troch úryvkov. Žiaci diskutovali o otázke, aké predsudky boli v úryvku riešené a ako na nich reagovali rôzne postavy. Ďalej bolo diskutované, či žiaci vnímajú tieto stratégie ako vhodné alebo nevhodné, prípadne sami navrhli aké stratégie pre zmiernenie predsudkov by sami zrealizovali, ak by boli postavami v príbehu. Tie boli spoločnou diskusiou tiež hodnotené podľa reálnosti a vhodnosti. Žiaci mali spoločne vyhodnotiť stratégie, ktoré považujú za relatívne univerzálne efektívne.

3.4 Hypotézy a výskumné otázky

3.4.1 Výskumné otázky

Na základe predchádzajúcich výskumov z oblasti medziskupinových vzťahov na Slovensku očakávame významné rozdiely medzi vzťahom žiačok a žiakov k rôznym menšinám. Existujú minority, ktoré sú spoločnosťou viac akceptované, ale aj tie, ktoré by sme mohli považovať za stigmatizované. Zaujímalo nás, v prípade ktorých minorít dôjde k zlepšeniu postojov v dôsledku absolvovania experimentu.

VO1: Existujú rozdiely v postojoch voči rôznym minoritám na Slovensku?

VO1a: Voči ktorým minoritám sa postoje v dôsledku absolvovania experimentu zlepšia?

VO1b: Voči ktorým ostanú postoje nezmenené?

VO1c: Sú nejaké minority, voči ktorým sa postoje v dôsledku experimentu zhoršia?

Viacere benefity čítania nielen multikultúrnej literatúry, ale aj literatúry všeobecne, v oblasti tolerantných medziskupinových vzťahov, uvádzame v teoretickej časti. Vzhľadom k týmto pozitívnym účinkom sme očakávali, že žiaci, ktorí ročne prečítajú viac kníh ako ich rovesníci budú prejavovať tolerantnejšie postoje. V dlhodobého hľadiska je potrebné poznať efektívnosť aktivity (v experimentálnej podmienke 1 alebo 2) aj v prípade žiakov, ktorí doma nečítajú a zistiť, či je čítanie ako súčasť vyučovania efektívny nástroj zmierňovania postojov. Počet ročne prečítaných kníh je myslený ako ako prečítané knihy okrem série Harry Potter.

VO2: Existuje vzťah medzi počtom ročne prečítaných kníh a mierou tolerantných postojov k nečlenským skupinám?

3.4.2 Hypotézy

V experimentálnej časti práce sme po prvé skúmali efekt čítania literárnych úryvkov a diskusie na zmierňovanie postojov voči rôznym minoritám. V prvej hypotéze sa zameriavame na zmenu postojov k všetkým skúmaným minoritám súhrne – teda na celkový posun tolerantných postojov bez ohľadu na postoje voči špecifickým minoritám:

H1: Predpokladáme efekt interakcie podmienky x času, teda že žiaci pridelení do experimentálnych podmienok budú preukazovať pozitívnejšiu zmenu postojov k všetkým stigmatizovaným minoritám súhrne než žiaci v kontrolnej podmienke.

V experimentálnej časti práce bol ďalej skúmaný efekt čítania literárnych úryvkov a diskusie na zmierňovanie postojov špecificky voči Rómom. Nasledujúce hypotézy sú sústredené na predsudky voči Rómom:

H2a: U experimentálnych skupín sa po absolvovaní intervencií zlepšia postoje voči Rómom, v porovnaní s kontrolnou skupinou.

H2b: U experimentálnych skupín sa po absolvovaní intervencií zníži sociálna vzdialenosť voči Rómom, v porovnaní s kontrolnou skupinou.

H2c: U experimentálnych skupín sa po absolvovaní intervencií zníži úzkosť voči Rómom, v porovnaní s kontrolnou skupinou.

H2d: U experimentálnych skupín sa po absolvovaní intervencií zvýši dôvera voči Rómom, v porovnaní s kontrolnou skupinou.

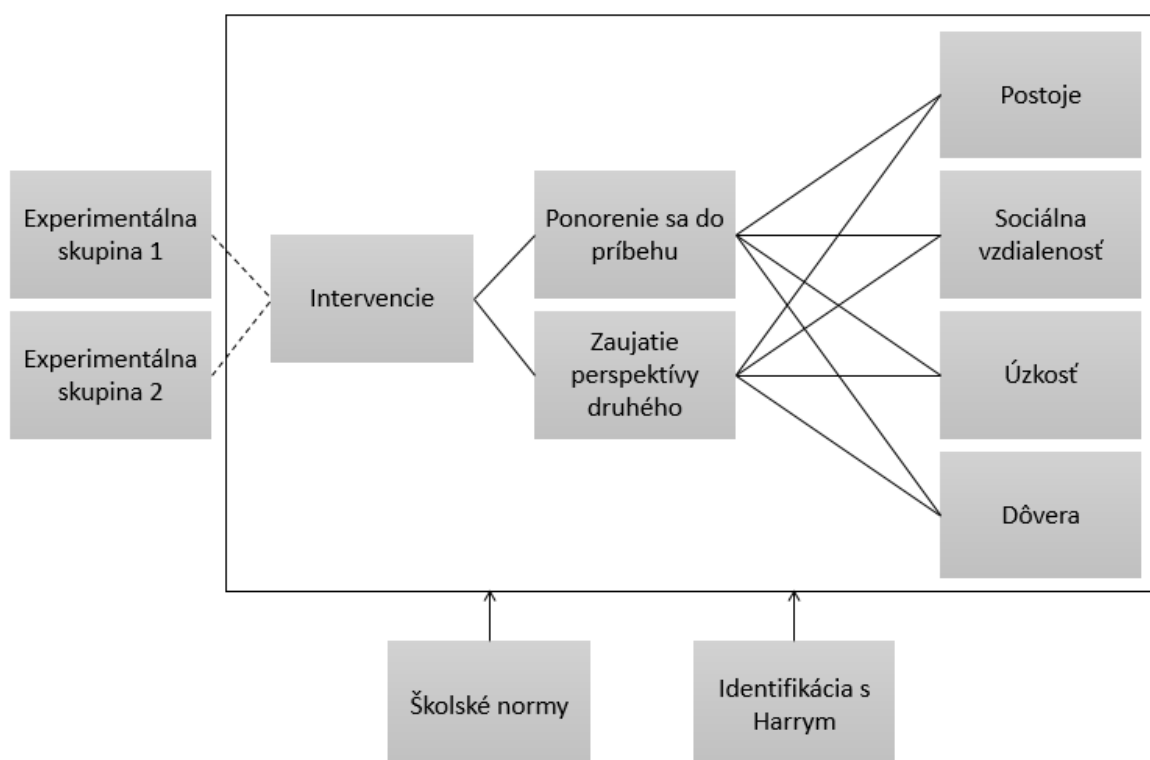
H2e: Nameraná miera predsudkov voči Rómom bude nižšia v experimentálnej podmienke skupiny 2 – kde budú žiaci vystavení jednak literárnemu úryvku a jednak diskusii (čítanie aj diskusia) v porovnaní s experimentálnou skupinou 1, kde budú žiaci iba vystavení literárnemu úryvku (čítanie).

Cieľom výskumu bolo zistiť, či čítanie literárnych príbehov (experimentálna podmienka 1) alebo čítanie literárnych príbehov aj s diskusiou (experimentálna podmienka 2) zlepšujú postoje voči stigmatizovaným menšinám na Slovensku. Na základe výskumnej časti sme identifikovali ako intervencia vplýva na postoje v nasledujúcich podoblastiach:

- 1) efekt intervencií – posun miery predsudkov;
- 2) čo vstupuje do toho vzťahu (mediátory) – ponorenie sa do úryvku; zaujatie perspektívy druhého;
- 3) za akých okolností to prebieha (moderátory) – aká je školská klíma; aká je identifikácia s Harrym Potterom.

Obrázok 3

Prehľad moderátorov, mediátorov a zložiek postojov



Moderátory

Vezzali a kolektív (2014) uvádzajú ako jeden z moderátorov efektu čítania kníh o Harrym Potterovi identifikáciu s hlavným pozitívnym hrdinom – Harrym, avšak zisťovali aj identifikáciu s hlavným negatívnym hrdinom – Voldemortom. Pozitívny efekt na oblasť deklarovaných postojov

voči minoritám v našej vekovej skupine žiakov ZŠ preukázali len tí participanti a participantky, ktorí boli identifikovaní s Harrym. Preto sme v našom prípade brali do úvahy len tento moderátor.

Okrem rodičov, rovesníkov a priateľov z iných skupín zohráva dôležitú rolu aj atmosféra školy. Allport (1954) považoval podporu zo strany školy a učiteliek za naplnenie jednej z optimálnych podmienok kontaktnej teórie – inštitucionálnej podpory. Práve zvyky a pravidlá školy vytvárajú pre dieťa sociálne prostredie odlišné od toho rodinného či voľnočasového. Mnoho času stráveného v škole pomáha vytvárať a upevňovať tolerantnejšie sociálne normy (Brown, 1995), ktoré dieťa neskôr používa v medziskupinovom kontakte. Atmosféra školy a triedy pôsobí na žiakov napríklad v oblasti postojov k šikane a férovosti a tolerancii (Miklikowska, 2017; Lundberg, 2018). Zaujímali sme sa ako žiaci, vnímajú inštitucionálne normy svojej školy (Podporujú podľa nich toleranciu na škole?) a akým spôsobom to vplýva na úroveň postojov.

H3: Predpokladáme, že moderátormi efektu intervencií je školská normatívna klíma a miera identifikácie žiakov s Harrym Potterom, to znamená, že intervencia bude účinnejšia u tých žiakov, ktorí majú tolerantnejšiu normatívnu klímu v škole, a ktorí sa vo vyššej miere identifikujú s Harrym.

Mediátory

Predchádzajúce výskumy uvádzajú mnohé mediátory efektu nepriameho kontaktu na zmiernenie predsudkov, ako napríklad znížená medziskupinová úzkosť (Eller, Adams, & Zimmerman, 2011), pozitívne členské a nečlenské normy (Gómez a kol., 2011) a inklúzia iných do seba (Turner, Hewstone, Voci, & Vonofakou, 2008). Vezzali a kolektív (2014) pracovali ako prví s mediátorom zaujatia perspektívy druhého (schopnosť zaujať perspektívu inej osoby, čo je kognitívnou zložkou empatie). V našej práci sme sa rozhodli sústrediť na mediátor zaujatie perspektívy druhého - keďže v každom zo zvolených úryvkov bola okrem Harryho Pottera aj postava, ktorá bola v danej časti znevýhodnená alebo svoje znevýhodnenie opísala. Po jednotlivých úryvkoch sme u žiačok a žiakov zisťovali ich schopnosť zaujať perspektívu týchto postáv.

Ako je uvedené v teoretickej časti, ponorenie sa do príbehu je kľúčové pre jeho hlbšie prežívanie. Na základe skrátenej verzie škály ponorenia sa do príbehu (Appel a kol., 2015) sme sa zamerali na vybrané komponenty tejto škály, konkrétne kognitívne, emocionálne, všeobecné a imaginatívne.

H4: Predpokladáme, že mediátormi efektu intervencií je ponorenie sa do príbehu a miera schopnosti zaujať perspektívu druhého na základe čítania literárnych úryvkov, to znamená, že intervencia bude účinnejšia u tých žiakov, ktorí budú viac ponorení do príbehu a ktorí budú mať väčšiu mieru schopnosti zaujať perspektívu druhého.

3.4.3 Efekt intervencie na ďalšie premenné

Výskum Feddesa a kolektívu (2009) poukázal na silu priateľstva medzi príslušníkmi dvoch nečlenských skupín - priamy kontakt viedol k pozitívnym postojom k nečlenskej skupine. Predchádzajúci výskum Vezzaliho, Capozzaovej, Giovanniniho a Stathiovej (2012a) skúmal ako rozšírený kontakt (počet kamarátov – rovesníkov, ktorí majú kamarátov z nečlenskej skupiny) vplýva na postoje k danej skupine. Náš výskum je síce primárne o nepriamom kontakte, ale kontroluje aj frekvenciu priameho kontaktu s Rómami a počet medziskupinových priateľstiev. Bol preto vytvorený index frekvencie kontaktu a kvality kontaktu.

H5: U žiakov, kde je nižšia miera kvalitného kontaktu sa miera predsudkov voči Rómom zlepši vo väčšej miere ako u participantov, ktorí majú vyššiu mieru kvalitného kontaktu s Rómami.

Vezzali a kolektív (2014) poukázali na koreláciu medzi počtom prečítaných kníh zo série Harryho Pottera a postojmi voči rôznym nečlenským skupinám. Zaujíma nás podobný efekt aj v prípade zhliadnutia filmov, ktorý sa v predchádzajúcej štúdií nepotvrdil (Lášticová a kol., 2017). Vzhľadom k predošlým štúdiám Vezzaliho a kolektívu (2014) očakávame rozdiel u žiakov, ktorí sú – respektíve nie sú identifikovaní s hlavným hrdinom. Zároveň očakávame, že pozitívny vzťah k sérii ovplyvní úspešnosť intervencií. Preto sme štatisticky kontrolovali aj počet prečítaných kníh a videných filmov zo série Harry Potter.

H6: Čím viac kníh zo série Harry Potter žiaci prečítajú, tým nižšia bude miera ich predsudkov voči Rómom.

H7: Počet videných filmov zo série Harry Potter nebude mať vplyv na mieru predsudkov voči Rómom.

3.5 Výsledky

3.5.1 Kvalitatívne dáta

V tejto časti sa budeme venovať kvalitatívnym dátam, ktoré bolo vhodné analyzovať pre lepšie porozumenie výsledkom kvantitatívnych dát. Venujeme sa jenak terénnym poznámkam, ktoré boli zapísané po intervenciách a jednak výsledkom toho ako deti porozumeli hlavnej myšlienke úryvkov, ktoré čítali.

3.5.1.1 Terénne poznámky

Po každej intervencii boli zapísané poznámky týkajúce sa priebehu hodiny. Tieto poznámky boli písané na základe predom pripravenej štruktúry (viď príloha 12). Tieto poznámky dávajú

kontext kvantitatívnym výsledkom, pretože popisujú vnímanú kvalitu interakcie, dynamiku diskusie a ďalšie reflektívne informácie. Tieto informácie nie je možné zachytiť dotazníkom alebo inou formou.

Vzhľadom k tomu, že terénne poznámky boli zapísané po intervenciách, vzniklo nám šesť skupín. Poznámky sú omnoho bohatšie v prípade intervencie, kde žiaci nielen čítali príbeh, ale aj diskutovali. V kontrolných skupinách terénne poznámky neboli zapísané.

Počas času intervencií sme spolupracovali s tromi školami, nazveme si ich Prvá, Druhá a Tretia. Prvá škola sa nachádza v najmenšom meste a je to jediná ZŠ v danej lokalite, je centrálné umiestnená. Škola je v peknej prerobenej budove a triedy boli ozdobené výtvarmi žiakov, celkovo pôsobila útulnejšie ako ďalšie dve školy (aj vzhľadom k tomu, že mala najmenej žiakov). Na základe komunikácie s učiteľkami a žiakmi sme sa dozvedeli, že škola nie je často zapájaná do podobných aktivít alebo iných projektov. Druhá škola je jedna z väčších škôl v okresnom meste. Škola pôsobí zvonku príjemne, má pekné okolie, vnútri má mnoho spoločenských priestorov pre deti, ktoré sú veľmi používané cez prestávky a sú moderne zariadené. Škola je zapojená veľmi aktívne do mnohých projektov, čo bola jedna z príčin problému komunikácie a koordinácie so školou. Po stenách školy visia s výraznou prevahou umelecké diela výtvarného charakteru, v triedach najmä plagáty informačného charakteru (mapa Slovenska, chemická tabuľka). Tretia škola je taktiež jedna z väčších v krajskom meste, bola postavená za socializmu a vnútri pôsobila zastaralo a pochmúrne. Triedy však pôsobili príjemnejšie, vďaka nástenke študentov a iným výzdobám. Po stenách školy visia s výraznou prevahou umelecké diela výtvarného charakteru, prípadne projekty žiakov o miestach na Slovensku.

Následne sa pozrieme na jednotlivé triedy, tie budeme označovať vždy najprv názvom školy a potom experimentálnou skupinou – 1 alebo 2. Výsledkom bude napríklad trieda Prvá 1 – teda Prvá škola, experimentálna skupina 1. Miestnosť intervencie bola vo všetkých prípadoch zároveň bežnou triedou skupiny. Vyučovacia hodina bola v rozmedzí prvej až šiestej hodiny. Väčší vplyv ako vyučovacia hodina však mala hodina, ktorú si tým žiaci nahradili. V prípade ak sa jednalo o neoblíbenú hodinu (matematika) tak boli lepšie naladení a viac ochotní zúčastniť sa intervencie.

Najprv sa pozrieme na všetky tri triedy v experimentálnej podmienke 1, teda žiakov, ktorí príbehy len čítali. Čítanie úryvku a vyplnenie dotazníka trvalo približne 20 minút. Počet detí v triede bol 15 (Prvá), 19 (Druhá), 27 (Tretia) žiakov. Skupiny Prvá 1 a Tretia 1 boli na základe terénnych poznámok relatívne podobné triedy – atmosféra hodín bola uvoľnená a priateľská, žiaci výrazne disciplinovaní a mali záujem o čítanie príbehov. Skupiny pracovali podľa pokynov, a čas na hodinách bol využitý efektívne. Žiaci sa veľmi zaujímali o cieľ výskumu ako aj o iné zapojené triedy. Skupina Druhá 1 ako celok mala podobný profil ako predošlé. Výnimkou bol jeden žiak s

ADHD⁵¹, ktorý bol výrazne rušivý element počas všetkých stretnutí. Spolupráca s ním však bola možná po tom ako dostal dostatok úloh (nad rámec čítania), ktoré ho zamestnávali – napríklad všetky vtipy, ktoré ho napadli si mohol zapísať a po prečítaní príbehu ich mohol prečítať celej triede. Okrem toho v tejto skupine Druhá 1 boli v triede tri Rómky, vzhľadom k tomu, že sa v triede len čítalo a neprebiehala diskusia tak nevieme posúdiť, aké sú vzťahy v triede. Pri vyplňaní pretestu a posttestu sme sa dozvedeli od vyučujúcej zbierajúcej dotazníky, že nenastali žiadne poznámky ani situácie vzhľadom k otázkam o Rómoch.

V experimentálnej podmienke 2 aktivita trvala celú vyučovaciu hodinu. Počet detí v triede bol 16 (Prvá), 25 (Druhá), 25 (Tretia) žiakov. Najideálnejšie prebiehala intervencia v skupine Druhá 2. V triede bola atmosféra angažovanosti na spoločnej práci, u všetkých žiakov bol vysoký záujem o aktivity a vysoká kooperácia. Žiaci pri diskusii počúvali svoje názory a nadväzovali na seba, čo prispievalo k bohatej dynamike diskusie. Na hodinách sa bez vyzvania zapájali všetci žiaci a často prichádzali s výrazne rozmanitejšími postrehmi a názormi ako v ďalších dvoch skupinách. Žiaci taktiež prepájali príbehy a postrehy z minulých hodín a aktívne sa zamýšľali nad úryvkom. V prípade skupiny Prvá 2 bola trieda podobná, avšak v triede boli dvaja integrovaní žiaci – jeden na invalidnom vozíčku⁵², ktorý sa počas hodín náhodne ozýval rôznymi zvukmi (nie však slovami); druhý žiak mal sluchové problémy a občas potreboval informácie zopakovať. Atmosféra bola v pracovnom duchu, občas zaznela nejaká vtipná poznámka, ktorá bola príjemné odľahčenie. Žiaci boli v diskusii viac rezervovaní, aj keď pomerne aktívni. Diskusiu bolo potrebné viac riadiť a žiakov vyzývať k vyjadreniu názorov. V skupinách Prvá 2 a Druhá 2 došlo k plnej realizácii intervencie podľa plánu. Jedinou reálne problémovou triedou počas intervencií bola skupina Tretia 2. Atmosféra bola vzhľadom k potrebným častým výchovným zásahom uponáhľaná a bez disciplíny. Síce došlo k realizácii všetkých aktivít avšak ich kvalita a hĺbka nedosahovala úroveň ostatných tried. Čítanie a vyplnenie dotazníkov prebiehalo relatívne v poriadku. Počas diskusie bola približne tretina triedy aktívne zapojená, zvyšok sa snažil o revoltu a neriadili sa pokynmi. Pre lepšiu ilustráciu: dve tretiny žiakov po sebe hádzali tašky, presúvali lavice, prechádzali sa po triede alebo iným spôsobom vytvárali ruch. V prípade relatívnej atmosféry disciplíny sa pýtali irelevantné otázky (napríklad na populárnu hudbu), robili zvieracie zvuky alebo inak narúšali priebeh. V závere poslednej hodiny bola žiakmi samotnými otvorená problémová situácia – táto trieda vznikla umelým spojením dvoch tried, ktoré boli ešte predtým v konflikte. Nanešťastie nebolo možné situáciu vyriešiť a hodina skončila hádkou v triede. Podľa informácií vyučujúcej, ktorá mala na starosti vyplnenie pretestu a posttestu, nevznikli žiadne otázky ani problém počas tohto vyplňania, pretože s triedou je zvyknutá pracovať. Počas vypisovania dotazníku po čítaní, žiaci pracovali tiež

⁵¹ Informácia od jeho triednej učiteľky.

⁵² Nepodarilo sa nám informovať o jeho presnom zdravotnom stave.

relatívne bez problémov.

3.5.1.2 Hodnotenie vlastností zvolených úryvkov

Prvotne sme chceli zistiť, či môžeme porovnávať údaje za obe experimentálne skupiny. Vzhľadom k tomu, že dáta nie sú normálne rozložené sme pomocou Mann-Whitney U testu zisťovali, či existujú rozdiely medzi experimentálnymi skupinami pokiaľ ide o ich vnímanie úryvkov.

Najprv sa pozrieme na prvý úryvok. Konkrétne Mann-Whitney test indikoval, že zaujímavosť úryvku bola vyššia v 1. experimentálnej skupine ($M=4,2$, $SD=.79$) ako v prípadne 2. experimentálnej skupiny ($M=3,7$, $SD=1,2$), $U= 1043$, $p= .023$. Pútavosť úryvku bola vyššia v 1. experimentálnej skupiny ako ($M=3,8$, $SD=.80$) ako v prípadne 2. experimentálnej skupine ($M=3,6$, $SD=1,2$), $U= 1345$, $p= .096$. V prípade záujmu prečítať si viac boli zistené rozdiely, avšak tie neboli štatisticky významné⁵³.

V druhom úryvku bola zaujímavosť úryvku hodnotená vyššie v 1. ES ($M=4,0$, $SD=.85$) ako v prípade 2. ES ($M=3,6$, $SD=1,2$), $U= 1297$, $p= .01$. V prípade pútavosti úryvku a záujmu prečítať si viac boli zistené rozdiely, avšak neboli štatisticky významné⁵⁴. V prípade tretieho úryvku boli všetky rozdiely medzi skupinami nesignifikantné⁵⁵. V tabuľke 8 uvádzame prehľad priemerov pre obe experimentálne skupiny.

Tabuľka 8

Priemery pre vlastnosti jednotlivých úryvkov

Experimentálna skupina	Zaujímavosť				Pútavosť				Chcel/a by som si prečítať viac			
	1.ES		2.ES		1.ES		2.ES		1.ES		2.ES	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1 úryvok	<u>4.2</u>	.79	<u>3.7</u>	1.2	<u>3.8</u>	.80	<u>3.6</u>	1.2	3.9	1.0	3.6	1.4
2 úryvok	<u>4.0</u>	.85	<u>3.6</u>	1.2	3.8	.91	3.5	1.2	3.9	1.2	3.7	1.4
3 úryvok	3.9	.96	3.7	1.1	3.8	.98	3.7	1.2	3.8	1.1	3.6	1.4

Poznámka 1 M značí priemer (*mean*), SD označuje štandardnú odchýlku (*standard deviation*)

Poznámka 2 Štatisticky významné rozdiely sú označené podčiarknutím

3.5.1.3 Porozumenie hlavnej myšlienke textu

V prvej otázke dotazníka po spoločnom prečítaní úryvku z knižnej ságy Harryho Pottera boli žiaci požiadaní o vyplnenie hlavnej myšlienky textu. Tak ako aj v preteste, na základe predom

⁵³ Pútavosť úryvku: $p= .096$. Žiaci by si chceli prečítať viac z príbehu: $p=.397$.

⁵⁴ Pútavosť úryvku: $p= .493$. Žiaci by si chceli prečítať viac z príbehu: $p=.371$.

⁵⁵ Zaujímavosť úryvku: $p= .433$. Pútavosť úryvku: $p= .843$. Žiaci by si chceli prečítať viac z príbehu: $p=.603$.

stanovených kritérií (porozumenie, neporozumenie, opis príbehu, nevyplnené) bolo následne vyhodnotené porozumenie hlavnej myšlienky. Tabuľky k jednotlivým príbehom uvádzame v prílohe 8.

Vzhľadom k absencii niektorých žiakov sme pracovali v tejto časti s rôznym počtom žiakov na hodinách – pod každou experimentálnou skupinou rátame všetky tri triedy, ktoré patrili pod túto podmienku. V 1. ES sme príbehy čítali s počtom detí: 53 (prvý príbeh), 54 (druhý príbeh) a 49 (tretí príbeh). V 2. ES sme čítali a diskutovali s počtom detí: 52 (prvé stretnutie), 58 (druhé stretnutie) a 59 (tretie stretnutie).

V tabuľke 9 ukazujeme percentuálne rozloženie v prípade predom stanovených kritérií pre všetky úryvky, rozlíšené podľa experimentálnej skupiny.

Tabuľka 9

Porozumenie úryvku

	Prvý úryvok				Druhý úryvok				Tretí úryvok			
	P	N	O	V	P	N	O	V	P	N	O	V
1.ES	30%	27%	32%	11%	39%	20%	30%	11%	37%	24%	33%	6%
2.ES	31%	25%	42%	2%	38%	21%	38%	3%	25%	36%	36%	3%

Poznámka: P= porozumenie, N= neporozumenie, O= opis úryvku, V= vynechanie odpovede

Ako vidíme, najväčší rozdiel medzi skupinami bol v prípade vynechania odpovede a opísania úryvku. V prípade 1. ES žiaci volili radšej stratégiu prázdnej odpovede – za všetky tri čítania túto stratégiu zvolilo 6-11%, v prípade 2. ES len 2-3%. Avšak v 2. ES bolo častejšie len opísanie úryvku, túto stratégiu volili žiaci častejšie o 3-10% ako ich spolužiaci v prvej skupine.

Najlepšie porozumenie úryvku v oboch skupinách bolo v prípade druhého príbehu, 38-39% žiakov správne opísalo hlavnú myšlienku. V prípade prvého príbehu to bolo 30-31%. Pri treťom prípade vznikla zaujímavá situácia, kedy bolo porozumenie značne vyššie (37%) v prípade 1. ES ako v prípade 2. ES (25%). Jedným z možných vysvetlení je práve práca v triede Tretia 2, kde boli práve počas tejto hodiny najväčšie disciplinárne problémy.

3.5.2 Experiment

3.5.2.1 Postoje voči rôznym minoritám na Slovensku

Vo výskumných otázkach nás zaujímalo, v prípade postojov k akým minoritám dôjde k zlepšeniu, zhoršeniu (alebo k žiadnej zmene) v dôsledku absolvovania experimentu. Takisto sme testovali sekundárny transfer postojov – teda prenos pozitívneho efektu zmierňovania predsudkov z jednej nečlenskej skupiny, ktorá v príbehu vystupuje na inú nečlenskú skupinu, ktorá v príbehu nie

je spomenutá (Pettigrew 1997, 2009; Tausch a kol., 2010). Odpovede na túto výskumnú otázku sme zistili vďaka meraniu emocionálnej zložky postojov, ktorú sme skúmali prostredníctvom pocitových teplomerov (pretest otázky 1, 17-22; posttest 1, 5-10). Postoje k viacerým stigmatizovaným minoritám nám dávajú lepší kontext porozumenia efektu intervencie, ako len výsledky o jednej skupine – aj v prípade ak intervencie nebudú fungovať na zmiernenie predsudkov voči Rómom, stále môžeme dokázať, že sekundárny transfer fungoval v prípade iných menšín.

Každý respondent poskytol odpovede na sedem položiek, v ktorých mal vyjadriť svoje pocity na škále od 0-100 (pocitový teplomer) voči týmto sociálnym skupinám: Rómovia, černosí, Maďari, ľudia na invalidnom vozíčku, utečenci, homosexuáli, moslimovia. Každý respondent poskytol tieto odpovede dvakrát – počas pretestu (čas 1) a počas posttestu (čas 2). Máme teda od každého respondenta k dispozícii 14 odpovedí, čo spolu poskytuje 2 478 (14 * 177) pozorovaní.

V prvom rade je potrebné uviesť opisné štatistiky premenných a overiť predpoklady použitia klasických štatistických metód (napríklad ANOVA). V tabuľke 10 sa nachádzajú deskriptívne štatistiky premenných.

Tabuľka 10

Deskriptívne štatistiky premenných

Premenné	M	SD	Medián	Šikmost'	Špicatost'
Rómovia pretest kontrolná	44.10	27.01	48	0.31	-0.84
Rómovia pretest experimentálna 1	48.04	30.40	50	-0.03	-1.07
Rómovia pretest experimentálna 2	39.77	28.20	33	0.42	-0.90
Rómovia posttest kontrolná	48.27	24.75	50	-0.08	-0.40
Rómovia posttest experimentálna 1	55.80	20.67	50	0.40	-0.88
Rómovia posttest experimentálna 2	58.21	17.53	50	0.92	0.06
Černosí pretest kontrolná	63.86	28.55	70	-0.52	-0.51
Černosí pretest experimentálna 1	67.12	28.24	75	-0.62	-0.37
Černosí pretest experimentálna 2	77.32	18.81	80	-0.53	-0.76
Černosí posttest kontrolná	72.70	25.83	80	-0.62	-0.59
Černosí posttest experimentálna 1	70.31	25.13	75	-0.51	-0.51
Černosí posttest experimentálna 2	77.37	21.78	80	-0.39	-1.37
Maďari pretest kontrolná	69.67	30.39	80	-0.92	-0.44
Maďari pretest experimentálna 1	69.00	23.43	70	-0.66	0.51
Maďari pretest experimentálna 2	68.52	25.34	70	-0.34	-0.74
Maďari posttest kontrolná	77.02	26.06	90	-1.07	0.30
Maďari posttest experimentálna 1	64.73	24.19	60	0.01	-0.99
Maďari posttest experimentálna 2	72.23	24.30	70	-0.20	-1.32
Ľudia na invalidnom vozíčku pretest kontrolná	82.37	23.67	90	-1.68	2.47
Ľudia na invalidnom vozíčku pretest experimentálna 1	83.65	17.73	90	-1.20	0.75
Ľudia na invalidnom vozíčku pretest experimentálna 2	78.84	21.78	89	-0.74	-0.62

Ľudia na invalidnom vozíčku posttest kontrolná	86.27	20.58	100	-1.63	1.56
Ľudia na invalidnom vozíčku posttest experimentálna 1	85.00	16.63	90	-1.33	1.42
Ľudia na invalidnom vozíčku posttest experimentálna 2	84.39	18.10	90	-1.05	0.29
Utečenci pretest kontrolná	37.38	28.51	40	0.54	-0.54
Utečenci pretest experimentálna 1	42.73	27.53	50	0.09	-0.60
Utečenci pretest experimentálna 2	36.68	27.31	40	0.47	-0.50
Utečenci posttest kontrolná	41.62	31.20	40	0.31	-1.03
Utečenci posttest experimentálna 1	51.73	18.12	50	0.35	-0.15
Utečenci posttest experimentálna 2	53.61	15.11	50	1.04	1.04
Homosexuáli pretest kontrolná	36.10	33.73	40	0.58	-0.82
Homosexuáli pretest experimentálna 1	31.77	30.93	20	0.63	-0.87
Homosexuáli pretest experimentálna 2	46.23	39.00	45	0.23	-1.53
Homosexuáli posttest kontrolná	36.90	36.64	30	0.63	-1.09
Homosexuáli posttest experimentálna 1	42.69	18.27	40	1.04	1.07
Homosexuáli posttest experimentálna 2	61.21	24.31	50	0.40	-1.10
Moslimovia pretest kontrolná	43.43	30.33	40	0.30	-0.83
Moslimovia pretest experimentálna 1	39.52	29.18	40	0.25	-0.95
Moslimovia pretest experimentálna 2	38.18	27.82	40	0.50	-0.47
Moslimovia posttest kontrolná	45.78	31.17	40	0.33	-0.98
Moslimovia posttest experimentálna 1	51.54	17.42	50	0.57	0.40
Moslimovia posttest experimentálna 2	55.44	17.37	50	1.20	0.99

Ďalej, je potrebné testovať predpoklady použitia klasických štatistických testov, napríklad mixed-effects ANOVA (Field, 2009, kap. 14). Ak by sa dali použiť tieto klasické parametrické testy, teda keby platili všetky ich predpoklady, výrazne by to zjednodušilo štatistické analýzy. Testovať je potrebné predovšetkým normálne rozdelenie premenných, ďalej homogénne rozptyly chýb v skupinách a neprítomnosť extrémnych hodnôt. Každé porušenie takéhoto predpokladu vedie k tomu, že parametrické testy (ako ANOVA) sú nepresné a skreslené. Normálne rozdelenie sa testovalo Shapiro-Wilk testom, homogénne rozptyly chýb sa testovali Levene testom a neprítomnosť extrémnych hodnôt sa testovala boxplot testom (teda medzikvartilovým rozsahom). Tabuľka 11 uvádza výsledky jednotlivých testov.

Tabuľka 11

Testy predpokladov

Premenné	Shapiro-Wilk	Boxplot	Levene
Rómovia pretest kontrolná	0.95 (p=0.009)	0	
Rómovia pretest experimentálna 1	0.94 (p=0.015)	0	0.38 (p=0.682)
Rómovia pretest experimentálna 2	0.93 (p=0.002)	0	
Rómovia posttest kontrolná	0.96 (p=0.049)	0	
Rómovia posttest experimentálna 1	0.92 (p=0.002)	0	2.39 (p=0.095)
Rómovia posttest experimentálna 2	0.87 (p=0.001)	0	

Černosi pretest kontrolná	0.92 (p=0.001)	0	
Černosi pretest experimentálna 1	0.90 (p=0.001)	0	8.17 (p=0.001)
Černosi pretest experimentálna 2	0.91 (p=0.001)	0	
Černosi posttest kontrolná	0.88 (p=0.001)	0	
Černosi posttest experimentálna 1	0.91 (p=0.001)	0	0.74 (p=0.481)
Černosi posttest experimentálna 2	0.85 (p=0.001)	0	
Maďari pretest kontrolná	0.84 (p=0.001)	15	
Maďari pretest experimentálna 1	0.92 (p=0.001)	0	2.79 (p=0.064)
Maďari pretest experimentálna 2	0.92 (p=0.001)	0	
Maďari posttest kontrolná	0.83 (p=0.001)	0	
Maďari posttest experimentálna 1	0.93 (p=0.004)	0	0.26 (p=0.773)
Maďari posttest experimentálna 2	0.87 (p=0.001)	0	
Ľudia na invalidnom vozíčku pretest kontrolná	0.75 (p=0.001)	4	
Ľudia na invalidnom vozíčku pretest experimentálna 1	0.83 (p=0.001)	1	2.38 (p=0.096)
Ľudia na invalidnom vozíčku pretest experimentálna 2	0.86 (p=0.001)	0	
Ľudia na invalidnom vozíčku posttest kontrolná	0.70 (p=0.001)	5	
Ľudia na invalidnom vozíčku posttest experimentálna 1	0.82 (p=0.001)	1	0.72 (p=0.487)
Ľudia na invalidnom vozíčku posttest experimentálna 2	0.83 (p=0.001)	0	
Utečenci pretest kontrolná	0.92 (p=0.001)	6	
Utečenci pretest experimentálna 1	0.95 (p=0.037)	4	0.06 (p=0.945)
Utečenci pretest experimentálna 2	0.94 (p=0.003)	8	
Utečenci posttest kontrolná	0.93 (p=0.001)	0	
Utečenci posttest experimentálna 1	0.91 (p=0.001)	3	20.19 (p=0.001)
Utečenci posttest experimentálna 2	0.87 (p=0.001)	15	
Homosexuáli pretest kontrolná	0.87 (p=0.001)	0	
Homosexuáli pretest experimentálna 1	0.88 (p=0.001)	0	3.82 (p=0.024)
Homosexuáli pretest experimentálna 2	0.85 (p=0.001)	0	
Homosexuáli posttest kontrolná	0.84 (p=0.001)	0	
Homosexuáli posttest experimentálna 1	0.86 (p=0.001)	3	21.50 (p=0.001)
Homosexuáli posttest experimentálna 2	0.88 (p=0.001)	5	
Moslimovia pretest kontrolná	0.94 (p=0.003)	0	
Moslimovia pretest experimentálna 1	0.93 (p=0.005)	0	0.12 (p=0.891)
Moslimovia pretest experimentálna 2	0.93 (p=0.001)	7	
Moslimovia posttest kontrolná	0.93 (p=0.002)	0	
Moslimovia posttest experimentálna 1	0.81 (p=0.001)	5	18.86 (p=0.001)
Moslimovia posttest experimentálna 2	0.85 (p=0.001)	15	

Ako jasne ukazuje tabuľka 11, nijaká premenná nemá normálne rozloženie, mnoho z nich obsahuje extrémne hodnoty a rovnaké rozptyly chýb boli niekoľkonásobne porušené. Nie je teda možné použiť parametrické testy. Program SPSS neobsahuje neparametrické testy na testovanie between-by-within-by-within experimentálnych dizajnov: Kruskal-Wallis test sa týka iba rozdielov

medzi nezávislými skupinami (bez ohľadu na pretest/posttest), Friedman test zasa testuje iba zmeny v čase (bez ohľadu na rozdiely medzi skupinami). Použije sa teda neparametrický Brunnerov test v programe R (Brunner, Domhof, & Langer, 2002), knižnica „nparLD” (Noguchi, Gel, Brunner, & Konietzschke, 2012). Tento test umožňuje testovať hypotézy o rozdieloch medzi skupinami, rozdieloch medzi jednotlivými položkami a rozdieloch pretest-posttest. Najviac nás budú zaujímať interakcie: či je práve v experimentálnych skupinách rozdiel medzi pretestom a posttestom (teda interakcia skupina:čas) a či sú rozdiely v jednotlivých položkách (teda interakcia skupina:položka:čas) – môže sa totiž stať, že intervencia nie je účinná na každú jednu spomínanú skupinu, ale len na niektoré: napríklad môže byť účinná v prípade Rómov, no nie v prípade utečencov. Signifikantná interakcia skupina:čas predpokladá, že intervencia je účinná v prípade každej skupiny. Ak by aj nebola táto interakcia významná, ešte stále môže byť intervencia účinná v prípade jednotlivých, aj keď nie všetkých skupín, teda bude významná interakcia skupina:item:time.

Závislou premennou sú odpovede respondentov na jednotlivé položky. Nezávislými premennými (prediktormi) sú rozdiely medzi skupinami (3 skupiny), rozdiely medzi položkami (7 položiek) a rozdiely v meraniach pretest/posttest (2 časové body). Každý respondent teda poskytol 14 odpovedí: odpovede na 7 položiek počas pretestu a odpovede na tie isté položky počas posttestu. Z týchto 3 hlavných efektov a ich 4 interakcií (skupina:položka, čas:položka, skupina:čas, skupina:položka:čas) sú pre testovanie hypotézy o účinnosti intervencie zaujímavé iba 2 interakcie – skupina:čas a skupina:položka:čas. V prípade, že nebude významná ani jedna, intervencia nie je účinná ani celkovo, ani v prípade niektorých položiek. V prípade, že budú významné obe, intervencia je účinná celkovo, no diferencovane v prípade jednotlivých položiek. Ak bude významná iba interakcia skupina:čas, intervencia je účinná celkovo a rovnomerne v prípade všetkých položiek. A, napokon, ak bude významná iba interakcia skupina:položka:čas, intervencia je účinná iba v prípade niektorých položiek.

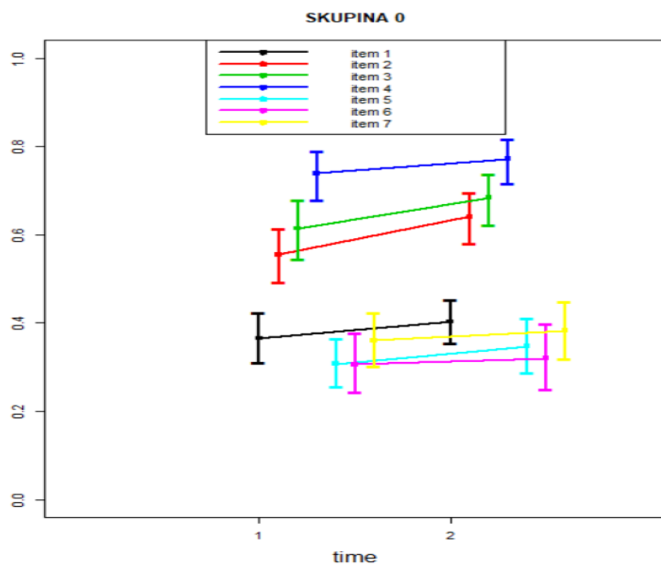
ATS (Anova-Type Statistics; príloha 13) neparametrického Brunnerovho testu ukázala, že interakcia skupina:čas nie je významná, $F=1,73$, $df(1,94,\infty)$, $p=0,179$, avšak interakcia skupina:položka:čas významná je, $F=2,06$, $df(10,09,\infty)$, $p=0,023$. Znamená to, že minimálne jedna z intervencií je účinná, no iba v prípade niektorých položiek. Aby sme presne interpretovali, ktoré položky a v ktorej intervencii sa významne zmenili, je potrebné preskúmať relatívne efekty pre každú položku a každú skupinu. Relatívne efekty sú dobrou mierou veľkosti efektov, pretože vyjadrujú pravdepodobnosť (a teda majú jednoducho interpretovatelné hodnoty v rozsahu od 0 po 1), že náhodne zvolená hodnota z údajov bude nižšia než hodnota z porovnáwanej skupiny. Ďalšou ich výhodou je možnosť vypočítať ich intervaly spoľahlivosti.

Obrázok 4 znázorňuje relatívne efekty pre kontrolnú skupinu, obrázok 5 pre prvú

experimentálnu skupinu a obrázok 6 pre druhú experimentálnu skupinu. V každej skupine sú výsledky merania v čase (1 – pretest, 2 – posttest) za jednotlivé položky (farebne odlišené, položky 1 – 7).

Obrázok 4

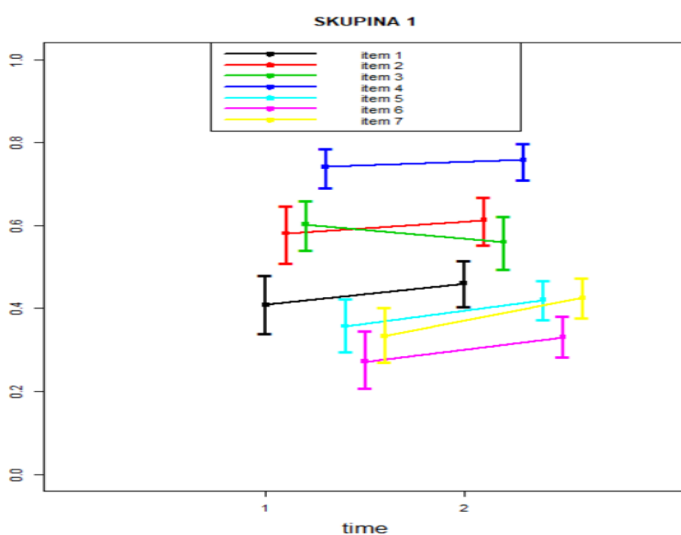
Relatívne efekty, pocitový teplomer (kontrolná skupina)



Poznámka 1 Rómovia, 2 černosi, 3 Maďari, 4 ľudia na invalidnom vozíčku, 5 utečenci, 6 homosexuáli, 7 moslimovia

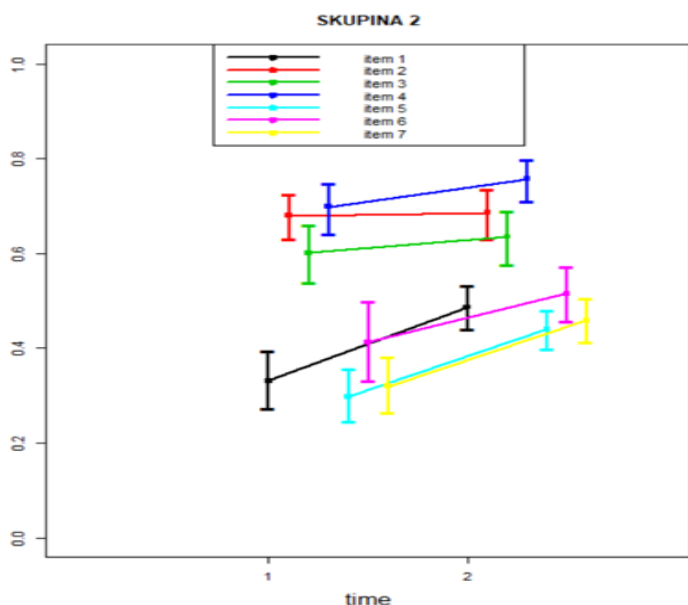
Obrázok 5

Relatívne efekty, pocitový teplomer (1. experimentálna skupina)



Obrázok 6

Relatívne efekty, pocitový teplomer (2. experimentálna skupina)



Detailný pohľad na relatívne efekty na obrázkoch poukazuje na niekoľko skutočností:

(1) Celkové skóre (pretest i posttest) za položky 2, 3 a 4 (černosi, Maďari, ľudia na invalidnom vozíčku) sú oveľa vyššie⁵⁶ ako celkové skóre za položky 1, 5, 6, 7 (Rómovia, utečenci, homosexuáli, moslimovia). Miera predsudkov voči druhej uvedenej skupine minorít je teda celkovo podstatne vyššia, vidíme teda, že **existujú rozdiely v postojoch voči rôznym minoritám na Slovensku (VO1)**.

(2) **Odpoveďou na VO1b je, že postoje ostali nezmenené voči černochoom, Maďarom a ľudom na invalidnom vozíčku.** Ani jedna z intervencií vôbec nepôsobí na položky 2, 3 a 4.

(3) **Pre zodpovedanie VO1c, môžeme zhodnotiť, že postoje voči žiadnej minorite sa v dôsledku experimentu nezhoršili.**

(4) Intervencia 1 (čítanie) má síce určitý efekt na položky 1, 5, 6, 7 (postoje voči Rómom, utečencom, homosexuálom, moslimom), avšak tento efekt je malý a **nesignifikantný** (detailné výsledky v prílohe 14).

(5) **Intervencia 2 (čítanie + diskusia) má pomerne výrazný a signifikantný efekt na položky 1, 5, 7 (postoje voči Rómom, utečencom, moslimom) a výrazný, no nesignifikantný efekt na položku 6 (postoje voči homosexuálom).** Tabuľka 12 ukazuje, že intervaly spoľahlivosti sa v prípade položiek 1, 5, 7 (Rómovia, utečenci, moslimovia) neprekrývajú, takže efekt je signifikantný. Detailné výsledky za všetky položky a skupiny sa nachádzajú v prílohe 14.

⁵⁶ Vyššie vzhľadom k vyššiemu číslu, ktoré žiaci uvádzali na teplomeroch – čím vyššie číslo, tým lepší vzťah.

Tabuľka 12

Relatívne efekty za položky 1, 5 a 7 v experimentálnej skupine 2

Položka	Priemer rankov	RE	95 % CI
Rómovia pretest	820.81	0.331	0.273-0.395
Rómovia posttest	1207.36	0.487	0.441-0.533
Utečenci pretest	738.91	0.298	0.246-0.357
Utečenci posttest	1090.72	0.440	0.400-0.481
Moslimovia pretest	793.42	0.320	0.264-0.382
Moslimovia posttest	1136.88	0.459	0.413-0.505

Poznámka RE = relatívny efekt, CI = interval spoľahlivosti

Celkový efekt

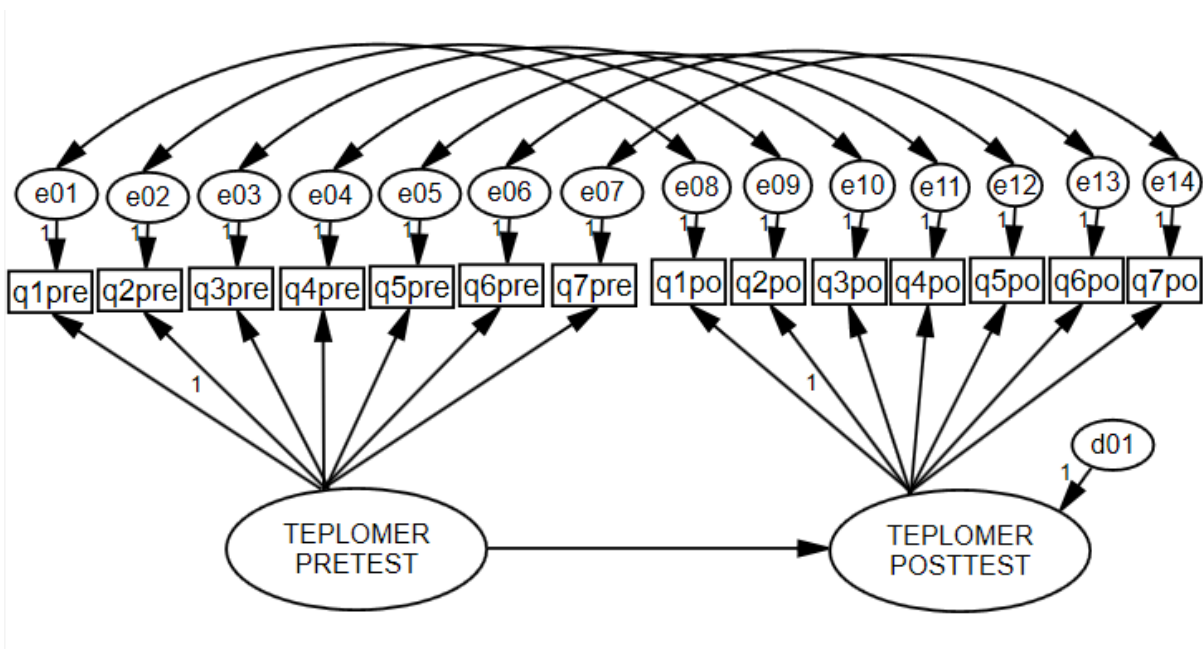
Ak chceme overiť celkovú účinnosť intervencií bez ohľadu na rozlíšenie medzi jednotlivými položkami, teda ak budeme predpokladať, že všetky položky spoločne merajú jeden konštrukt, teda „mieru predsudkov“, máme na výber 2 možnosti: buď použijeme hrubé sumárne skóre za všetkých 7 položiek predpokladajúc, že toto hrubé skóre dostatočne zachytí skutočný rozptyl v odpovediach a nebude priveľmi zaťažené chybami merania; alebo sa pokúsime nájsť taký štatistický model, ktorý sa vysporiada s prípadnými chybami merania.

V prospech prvej možnosti by vravelo to, že reliabilita celkovej škály je prijateľná, Cronbachovo $\alpha = 0.76$ (pretest), a všetky položky pomerne výrazne korelujú s celkovým skóre (všetky korelácie sú vyššie než 0,30). V neprospech tejto možnosti je však argument, že analýza v predošlej kapitole ukázala, že respondenti výrazne inak odpovedajú na položky 2, 3 a 4 (černosi, Maďari, ľudia na invalidnom vozíčku) v porovnaní s položkami 1, 5, 6, 7 (Rómovia, utečenci, homosexuáli, moslimovia), čo vzbudzuje pochybnosti o tom, že všetky položky skutočne merajú jediný konštrukt a ich hrubé skóre by nebolo zaťažené chybami. Aby sme minimalizovali ich efekt, môžeme použiť štruktúrálnej model s latentnými premennými, v ktorom sa explicitne nachádzajú chyby merania

Obrázok 7 znázorňuje štruktúrálnej model. Pravouhlé útvary sú pozorované premenné, veľké elipsy dolu sú latentné faktory (pretest a posttest), malé elipsy hore sú chyby merania za každú položku. Tieto chyby merania sú korelované, aby sa zohľadnil fakt, že respondenti odpovedali na preteste a postteste vždy na rovnakú otázku.

Obrázok 7

Štruktúrálny model položiek pocitového teplomera



V prípade takéhoto štruktúrného modelu sa musí zabezpečiť invariancia merania medzi skupinami (teda to, že všetky skupiny chápu položky rovnako), aby sme mohli použiť ten istý latentný faktor vo všetkých skupinách. Ak teda predpokladáme, že všetky faktorové sýtenia medzi skupinami sú rovnaké (metrická invariancia, používame rovnakú metriku vo všetkých skupinách), aj všetky intercepty medzi skupinami sú rovnaké (škálová invariancia, meranie v každej skupine je na rovnakej škále), aj regresná váha medzi pretestom a posttestom je rovnaká v každej skupine, môžeme následne porovnať latentné priemery. Postupuje sa tak, že latentný priemer v jednej (referenčnej) skupine sa fixuje na hodnotu 0 (referenčnou skupinou je kontrolná skupina) a latentné priemery vo zvyšných skupinách sa odhadnú – ak sú tieto odhady významné, predstavujú hodnoty, ktorými sa líšia od referenčnej skupiny⁵⁷. Ďalším dôležitým faktorom je, že štruktúrny model musí mať prijateľnú zhodu s údajmi, aby sa latentné priemery dali porovnať⁵⁸.

Na výpočet štruktúrného modelu sa použil program R, knižnica „lavaan” (Rosseel, 2012), a robustný estimátor MLR, ktorý zohľadňuje prípadnú non-normalitu v údajoch. Tento model mal prijateľnú zhodu s údajmi, CFI = 0,94 a TLI = 0,92, RMSEA = 0,056. Môžeme teda prikrčiť k

⁵⁷ Platí predpoklad, že latentné priemery by sa nemali významne odlišovať medzi skupinami v preteste (ak už na preteste sa hodnoty líšia, experimentálny dizajn je problematický a účinnosť intervencie sa ťažko posudzuje). Ak je intervencia účinná, mali by sa latentné priemery posttestu v experimentálnych skupinách (alebo aspoň v jednej) významne líšiť od kontrolnej skupiny.

⁵⁸ Štandardne sa používajú ako indexy zhody modelu s údajmi Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI) a Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA), pričom hodnoty CFI a TLI vyššie ako 0,90 a hodnoty RMSEA nižšie ako 0,080 sa považujú za prijateľné, a hodnoty CFI a TLI vyššie ako 0,95 a hodnoty RMSEA nižšie ako 0,050 sa považujú za excelentné.

porovnaní latentných priemerov za jednotlivé skupiny.

Pokiaľ ide o experimentálnu skupinu 1, rozdiel v latentných priemeroch na preteste medzi ňou a kontrolnou skupinou nebol signifikantný, $M = 0,26$, $p = 0,930$, takže tento predpoklad bol splnený. Rozdiel v latentných priemeroch medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou 1 na postteste však tiež nebol signifikantný, $M = 3,67$, $p = 0,187$. Môžeme teda konštatovať, že intervencia v prípade experimentálnej skupiny 1 nebola účinná. Pokiaľ ide o experimentálnu skupinu 2, rozdiel v latentných priemeroch na preteste medzi ňou a kontrolnou skupinou nebol signifikantný, $M = -0,16$, $p = 0,955$. Rozdiel v latentných priemeroch medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou 2 na postteste však už signifikantný bol, $M = 7,15$, $p = 0,006$. Môžeme teda konštatovať, že intervencia v prípade experimentálnej skupiny 2 účinná bola na zmiernenie postojov voči skúmaným minoritám súhrnne.

Záverom sa dá konštatovať, že **hypotéza 1 je potvrdená a intervencia je účinná na postoje voči všetkým skúmaným minoritám súhrnne, no iba v prípade experimentálnej skupiny 2.**

3.5.2.2 Vzťah medzi počtom ročne prečítaných kníh a mierou tolerantných postojov k nečlenským skupinám

Z predošlých analýz vieme, že jednotlivé položky pocitového teplomera nemajú normálne rozloženie, a preto sme na testovanie použili neparametrickú Spearmanovu koreláciu. V tabuľke 13 sú uvedené Spearmanove korelačné koeficienty (ρ) pre každú položku pocitového teplomera, spolu s úrovňou ich štatistickej signifikancie.

Tabuľka 13

Korelácia medzi čítaním a položkami pocitového teplomera

Položka	Rómovia	Černosi	Maďari	Ľudia na invalidnom vozíčku	Utečenci	Homosexuáli	Moslimovia
Spearman	0.172	0.172	0.112	0.110	0.211	0.208	0.172
ρ							
p	0.003	0.004	0.060	0.073	0.000	0.000	0.004

Ako vidíme, čítanie výrazne a pozitívne koreluje so všetkými položkami pocitového teplomera, s výnimkou Maďarov a ľudí na invalidnom vozíčku. Dá sa teda konštatovať, že respondenti, ktorí viac čítajú, majú tolerantnejšie postoje voči väčšine minorít⁵⁹.

Teraz sa pozrieme na celkový efekt. Už vieme z predošlých analýz, že nemá zmysel použiť hrubé skóre pocitového teplomera, pretože je zaťažené chybami merania. Opäť teda použijeme štruktúrny model, no tentoraz nebudeme porovnávať skupiny, ale v modeli bude iba jeden

⁵⁹ Na základe odpovedí žiakov vieme, že okrem knižnej série Harryho Pottera priemerne prečítajú 2,8 kníh ročne.

prediktor, a to skóre čítania. Tento štruktúrálny model mal prijateľnú zhodu s údajmi, CFI = 0,96 a TLI = 0,94, RMSEA = 0,065. Regresná váha prediktora čítanie bola signifikantná, $\beta = 3,92$, $p = 0,001$. **Odpovedáme na VO2: áno, existuje pozitívny vzťah medzi počtom prečítaných kníh a tolerantnými postojmi - respondenti, ktorí častejšie čítajú, sú aj celkovo tolerantnejší k rôznym skupinám v spoločnosti.**

3.5.2.3 Predsudky voči Rómom

Účinnosť intervencií v prípade postojov

Ako ukazujú obrázky 4-6, **H2a sa potvrdila a intervencia zlepšila postoje voči Rómom, ale len pre experimentálnu skupinu 2.**

Účinnosť intervencií v prípade sociálnej vzdialenosti

Vzhľadom na argumenty, uvedené v predošlej podkapitole a možné chyby merania nebudeme testovať použitie hrubého skóre, ale rovno vypočítame štruktúrálny model. Štruktúrálny model pre sociálnu vzdialenosť mal excelentnú zhodu s údajmi, CFI = 0,97 a TLI = 0,96, RMSEA = 0,067. Môžeme teda porovnať latentné priemery za jednotlivé skupiny. Pokiaľ ide o experimentálnu skupinu 1, rozdiel v latentných priemeroch na preteste medzi ňou a kontrolnou skupinou nebol signifikantný, $M = -0,01$, $p = 0,934$, takže tento predpoklad bol splnený. Rozdiel v latentných priemeroch medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou 1 na postteste však tiež nebol signifikantný, $M = 0,10$, $p = 0,434$. Môžeme teda konštatovať, že intervencia v prípade experimentálnej skupiny 1 nebola účinná. Pokiaľ ide o experimentálnu skupinu 2, rozdiel v latentných priemeroch na preteste medzi ňou a kontrolnou skupinou tiež nebol signifikantný, $M = -0,18$, $p = 0,105$. Rozdiel v latentných priemeroch medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou 2 na postteste však už signifikantný bol, $M = 0,33$, $p = 0,009$. Môžeme teda konštatovať že **H2b sa potvrdila a intervencia v prípade experimentálnej skupiny 2 účinná bola**, keďže sa znížila sociálna vzdialenosť voči Rómom.

Účinnosť intervencií v prípade úzkosti

Ani v tomto prípade nebudeme testovať použitie hrubého skóre, ale rovno vypočítame štruktúrálny model. Štruktúrálny model pre úzkosť mal prijateľnú zhodu s údajmi, CFI = 0,92 a TLI = 0,91, RMSEA = 0,053. Môžeme teda porovnať latentné priemery za jednotlivé skupiny. Pokiaľ ide o experimentálnu skupinu 1, rozdiel v latentných priemeroch na preteste medzi ňou a kontrolnou skupinou nebol signifikantný, $M = -0,03$, $p = 0,370$, takže tento predpoklad bol splnený. Rozdiel v latentných priemeroch medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou 1 na postteste však tiež nebol signifikantný, $M = 0,01$, $p = 0,901$. Môžeme teda konštatovať, že

intervencia v prípade experimentálnej skupiny 1 nebola účinná. Pokiaľ ide o experimentálnu skupinu 2, rozdiel v latentných priemeroch na preteste medzi ňou a kontrolnou skupinou tiež nebol signifikantný, $M = 0,01$, $p = 0,713$. Rozdiel v latentných priemeroch medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou 2 na postteste však už signifikantný bol, $M = -0,15$, $p = 0,016$. Môžeme teda konštatovať, že **H2c sa potvrdila a došlo k zmierneniu úzkosti voči Rómom po intervencii, no iba v experimentálnej skupine 2.**

Účinnosť intervencií v prípade dôvery

Aj v tomto prípade sme vypočítali rovno štruktúrally model, ktorý mal mal excelentnú zhodu s údajmi, $CFI = 0,99$ a $TLI = 0,99$, $RMSEA = 0,029$. Môžeme teda porovnať latentné priemery za jednotlivé skupiny. Pokiaľ ide o experimentálnu skupinu 1, rozdiel v latentných priemeroch na preteste medzi ňou a kontrolnou skupinou nebol signifikantný, $M = -0,02$, $p = 0,904$, takže tento predpoklad bol splnený. Rozdiel v latentných priemeroch medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou 1 na postteste však tiež nebol signifikantný, $M = 0,21$, $p = 0,141$. Môžeme teda konštatovať, že intervencia v prípade experimentálnej skupiny 1 nebola účinná. Pokiaľ ide o experimentálnu skupinu 2, rozdiel v latentných priemeroch na preteste medzi ňou a kontrolnou skupinou tiež nebol signifikantný, $M = -0,04$, $p = 0,792$. Rozdiel v latentných priemeroch medzi kontrolnou skupinou a experimentálnou skupinou 2 na postteste však už signifikantný bol, $M = 0,51$, $p = 0,001$. Môžeme teda konštatovať, že **H2d je potvrdená a teda došlo k zvýšeniu dôvery voči Rómom po intervencii, no iba v experimentálnej skupine 2.**

Celková účinnosť intervencie

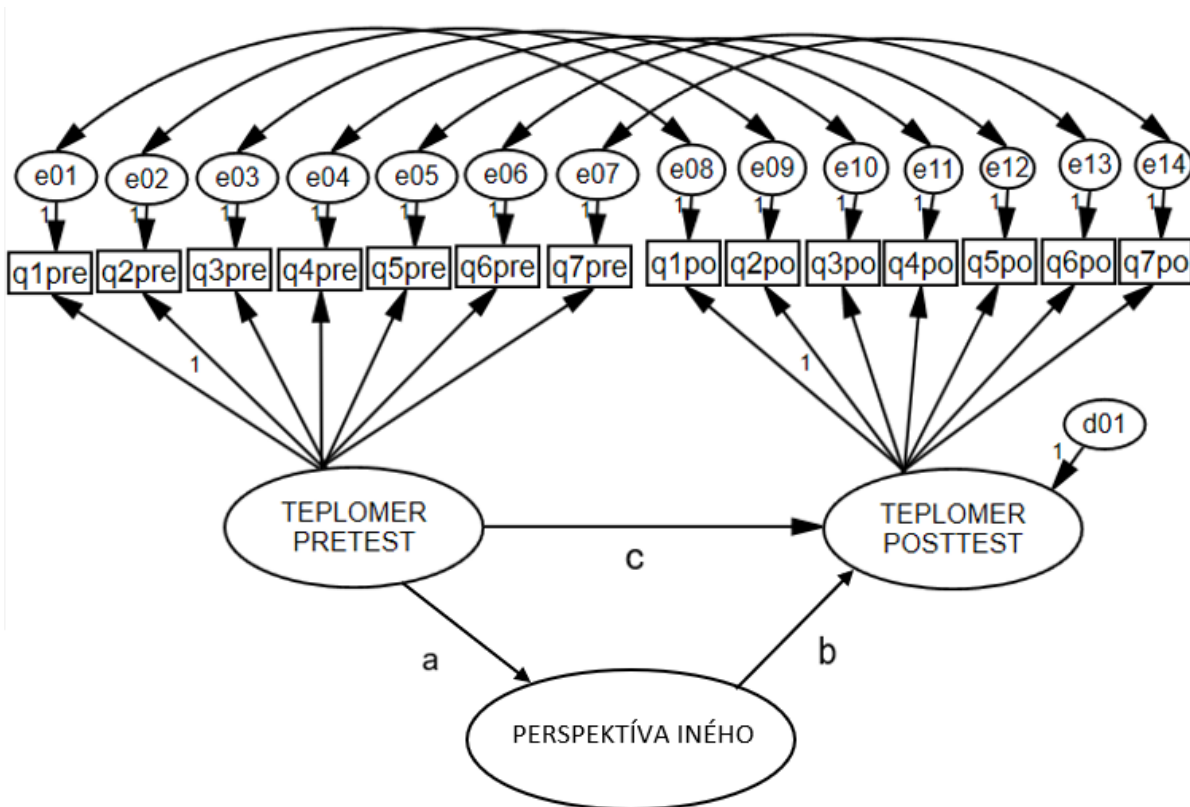
Na základe vyššie uvedených výsledkov hypotéz H1, H2a-H2d možno usúdiť, že **H2e bola potvrdená a efekt intervencie bol vyšší v prípade experimentálnej skupiny 2 než v prípade experimentálnej skupiny 1.**

3.5.2.4 Mediačné efekty

Keďže je zrejme z predošlých analýz, že hrubé skóre nepostihujú adekvátne skutočný rozptyl premenných, použili sme aj pre testovanie mediácie presnejšie štruktúrally modely. Mediátormi budú vždy perspektíva iného a ponorenie sa do príbehu (tiež ako latentné faktory). Obrázok 8 znázorňuje takýto štruktúrally mediačný model na príklade pocitového teplomera a perspektívy iného (kvôli úspore priestoru nezobrazujeme jednotlivé namerané premenné perspektívy iného, ale iba latentný faktor). Vidíme, že sa testuje priamy vzťah medzi pretestom a posttestom (c), a nepriame vzťahy (mediácia) medzi pretestom a perspektívou iného (a) a perspektívou iného a posttestom (b).

Obrázok 8

Mediačný štruktúrálny model pocitového teplomeru a perspektívy iného



Môžu nastať viaceré prípady:

a) priamy efekt (c) bude signifikantný, no mediácia (a*b) signifikantná nebude. V tom prípade perspektíva iného nemá nijaký mediačný účinok na intervenciu.

b) priamy efekt (c) bude signifikantný, a signifikantná bude aj mediácia (a*b). V tomto prípade je aspoň časť celkového efektu intervencie (c + a*b) sprostredkovaná mediáciou a uvedie sa, aký podiel celkového efektu táto mediácia sprostredkováva.

c) priamy efekt (c) nebude signifikantný, no mediácia (a*b) signifikantná bude. V tomto prípade ide o tzv. „totálnu mediáciu“: celý efekt je sprostredkovaný mediátorom a bez neho je intervencia neúčinná.

Predošlé analýzy ukázali, že nemôže nastať prípad, keď nie je signifikantný žiaden z týchto vzťahov, pretože už vieme, že intervencia je aspoň čiastočne účinná. Teraz testujeme iba hypotézu, koľko (ak vôbec niečo) z účinnosti intervencie je mediované perspektívou iného a ponorením sa do príbehu. Aj v týchto prípadoch je potrebné vždy pred posudzovaním konkrétnych parametrov testovať zhodu modelu s údajmi. Keďže všetky mediačné štruktúralne modely sú formátom veľmi podobné, nebudeme ich uvádzať po jednom, ale uvedieme prehľadne v tabuľkách zhodu jednotlivých modelov s údajmi a následne parametre mediačných modelov.

V tabuľke 14 sa nachádzajú údaje o zhode mediačných štruktúrálnych modelov s údajmi.

Tabuľka 14

Zhoda štrukturálnych mediačných modelov s údajmi

Model	Mediátor	CFI	TLI	RMSEA
Pocitový teplomer	Perspektíva iného	0.94	0.93	0.053
Pocitový teplomer	Ponorenie do príbehu	0.92	0.90	0.054
Sociálna vzdialenosť	Perspektíva iného	0.97	0.96	0.065
Sociálna vzdialenosť	Ponorenie do príbehu	0.94	0.92	0.055
Úzkosť	Perspektíva iného	0.93	0.91	0.077
Úzkosť	Ponorenie do príbehu	0.88	0.85	0.088
Dôvera	Perspektíva iného	0.98	0.97	0.052
Dôvera	Ponorenie do príbehu	0.96	0.94	0.050

Poznámka CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, RMSEA = Root Mean Squared Error of Approximation

Ako vidíme, všetky mediačné štrukturálne modely mali aspoň prijateľnú zhodu s údajmi, s výnimkou modelu úzkosti a mediátora ponorenie do príbehu. Parametre tohto modelu teda nemôžeme ďalej interpretovať. Tabuľka 15 uvádza regresné koeficienty zvyšných mediačných modelov.

Tabuľka 15

Regresné koeficienty mediačných modelov

Model	Mediátor	Priamy efekt (c)	Mediácia 1 (a)	Mediácia 2 (b)	Mediácia celkovo (a*b)	Celkový efekt (c + a*b)
Pocitový teplomer	Perspektíva iného	0.246 (p = 0.047)	0.034 (p = 0.007)	3.587 (p = 0.001)	0.122 (p = 0.018)	0.369 (p = 0.009)
Pocitový teplomer	Ponorenie do príbehu	0.241 (p = 0.046)	0.041 (p = 0.007)	3.005 (p = 0.002)	0.124 (p = 0.029)	0.365 (p = 0.010)
Sociálna vzdialenosť	Perspektíva iného	0.552 (p = 0.001)	0.668 (p = 0.001)	0.192 (p = 0.004)	0.128 (p = 0.012)	0.680 (p = 0.001)
Sociálna vzdialenosť	Ponorenie do príbehu	0.579 (p = 0.001)	0.693 (p = 0.002)	0.147 (p = 0.007)	0.102 (p = 0.036)	0.681 (p = 0.001)
Úzkosť	Perspektíva iného	0.515 (p = 0.049)	-0.434 (p = 0.221)	-0.085 (p = 0.056)	0.037 (p = 0.204)	0.552 (p = 0.034)
Úzkosť	Ponorenie do príbehu					
Dôvera	Perspektíva iného	0.267 (p = 0.012)	0.454 (p = 0.001)	0.398 (p = 0.001)	0.181 (p = 0.004)	0.448 (p = 0.001)
Dôvera	Ponorenie do príbehu	0.319 (p = 0.002)	0.453 (p = 0.001)	0.290 (p = 0.001)	0.131 (p = 0.007)	0.451 (p = 0.001)

Ako vidíme v tabuľke 15, všetky mediačné efekty boli signifikantné, s výnimkou úzkosti. Dá sa vyčíslit' aj veľkosť efektu mediácie, teda pomer, koľko z celkového efektu je spôsobené mediáciou. V prípade pocitového teplomera a mediátora perspektíva iného mediácia sprostredkuje 33%, celkového efektu, mediátor ponorenie do príbehu sprostredkuje 34% celkového efektu. V prípade sociálnej vzdialenosti a mediátora perspektíva iného mediácia sprostredkuje 19% celkového efektu, mediátor ponorenie do príbehu sprostredkuje 15% celkového efektu. V prípade dôvery a mediátora perspektíva iného mediácia sprostredkuje 40 % celkového efektu, mediátor ponorenie do príbehu sprostredkuje 29 % celkového efektu. **Môžeme teda vyhodnotiť, že miera schopnosti zaujať perspektívu druhého bola mediátorom efektu intervencií na všetky závislé premenné, to znamená, že intervencia vplývala na závislé premenné prostredníctvom zvýšenia schopnosti zaujať perspektívu druhého. Ponorenie sa do príbehu bolo taktiež mediátorom efektu intervencií, avšak nie v prípade úzkosti. Hypotéza 3 sa teda potvrdila, s výnimkou ponorenia sa do príbehu a úzkosti.**

3.5.2.5 Moderačné efekty v prípade predsudkov voči Rómom

Moderačné efekty sa testovali viacúrovňovým modelom a pomocou interakcie medzi pretestom a posttestom na jednej strane a školskou klímou a identifikáciou s Harrym ako moderátormi.

Školská normatívna klíma nemala moderačné efekty, ani na postoje ($\beta = -2,49$, $p = 0,409$), ani na sociálnu vzdialenosť ($\beta = -0,03$, $p = 0,681$), ani na anxiету ($\beta = 0,13$, $p = 0,103$), ani na dôveru voči Rómom ($\beta = -0,11$, $p = 0,141$). **Školská normatívna klíma teda nebola moderátorom efektu intervencií na predsudky voči Rómom.**

Identifikácia s Harrym mala moderačný efekt iba v prípade úzkosti, interakcia bola signifikantná, $\beta = -0,22$, $p = 0,011$. Identifikácia s Harrym nemala moderačné efekty na postoje ($\beta = -1,33$, $p = 0,673$), na sociálnu vzdialenosť ($\beta = -0,06$, $p = 0,316$), ani na dôveru voči Rómom ($\beta = 0,05$, $p = 0,521$). Ako vidno, respondenti s vyššou identifikáciou s Harrym mali na postteste nižšie skóre úzkosti než respondenti s nižšou identifikáciou. **Miera identifikácie žiakov s Harrym Potterom nebola moderátorom efektu intervencií na predsudky voči Rómom, s výnimkou úzkosti. Hypotéza 4 sa teda nepotvrdila.**

3.5.2.6 Kontakt a rozšírený kontakt

Tak ako v prípade predchádzajúcich štúdií (Vezzali a kol., 2016) sme očakávali, že čím majú žiaci častejší priamy alebo nepriamy (rozšírený) kontakt tým majú pozitívnejšie medziskupinové postoje. Moderačné efekty sa testovali viacúrovňovým modelom a pomocou interakcie medzi pretestom a posttestom na jednej strane a kontaktom ako moderátorom.

Otázky, testujúce kontakt, boli formulované tak, že prvá z nich sa pýtala na frekvenciu kontaktu a druhá na pocity z daného kontaktu (viď tabuľka 16). Inštrukcia bola, že ak na prvú otázku (frekvencia) respondent odpovedal „nikdy“, nemal odpovedať na druhú (pocity). To viedlo k veľmi veľkému množstvu chýbajúcich odpovedí: v prípade komunikácie a trávenia času, odpovedalo iba 79 (44%) , resp. 56 (32%) respondentov inak ako „nikdy“, čo nestačí na posúdenie moderačných efektov. Moderačné efekty kontaktu sa teda posúdia iba v prípade tých otázok, pri ktorých miera chýbajúcich odpovedí nebola vyššie než 50 (teda odpovedalo aspoň 127 respondentov). Počet odpovedajúcich a chýbajúcich za jednotlivé otázky:

Tabuľka 16

Prehľad vyplnených a chýbajúcich odpovedí pre otázky na kontakt s Rómami

Otázky	Vyplnené odpovede	Chýbajúce odpovede
<i>5a „Ako často vidíš Rómov vo svojom okolí?“</i>	147	30
<i>5b „Ako sa pri tom väčšinou cítiš?“</i>	131	46
<i>6a „Ako často komunikuješ s Rómami vo svojom okolí?“</i>	147	30
<i>6b „Ako sa pri tom väčšinou cítiš?“</i>	79	<u>98</u>
<i>7a „Ako často tráviš čas s Rómami po škole?“</i>	149	28
<i>7b „Ako sa pri tom väčšinou cítiš?“</i>	56	<u>121</u>
<i>8 „Koľko máš rómskych kamarátov/kamarátok?“</i>	149	28
<i>9 „Koľko Tvojich kamarátov/kamarátok sa kamaráti aj s Rómami?“</i>	149	28

Poznámka Podčiarknutím sú označené položky, ktoré sme ďalej nemohli analyzovať

V nasledujúcej tabuľke uvádzame číselné informácie k moderačnému efektu priameho aj nepriameho kontaktu:

Tabuľka 17

Moderačné efekty kontaktu na predsudky voči Rómom

	5a	5b	6a	7a	8	9
Postoje	-0.91 (0.863)	-23.92 (0.048)	-6.93 (0.191)	-3.89 (0.500)	-7.61 (0.508)	-17.70 (0.136)
Sociálna vzdialenosť	-0.07 (0.518)	-0.46 (0.049)	-0.34 (0.001)	-0.20 (0.072)	-0.76 (0.001)	0.28 (0.205)
Úzkosť	-0.10 (0.524)	0.93 (0.009)	0.20 (0.200)	0.34 (0.047)	0.45 (0.173)	0.41 (0.185)
Dôvera	0.18 (0.157)	-0.99 (0.001)	-0.10 (0.428)	-0.11 (0.445)	-0.29 (0.317)	0.29 (0.303)

Ako vidno, respondenti, ktorí sa cítia nepríjemne, keď vidia Rómov vo svojom okolí (5b), majú ešte vyššiu mieru predsudkov na postteste, takže intervencia v nich skôr posilňuje než oslabuje predsudky. Dá sa to vyjadriť aj tak, že intervencia skôr pôsobí na tých, ktorí sa cítia príjemnejšie, keď vidia Rómov. Zaujímavé je, že toto neplatí pre intenzitu kontaktu (5a), ale len pre jeho kvalitu. V prípade sociálnej vzdialenosti sa moderačný efekt vyskytuje ešte v prípade komunikácie s Rómami (6a): respondenti, ktorí komunikujú častejšie, majú viac sociálnej vzdialenosti na postteste, takže intervencia je účinnejšia skôr u tých, ktorí komunikujú menej často. V prípade úzkosti sa moderačný efekt vyskytuje ešte pre trávenie času s Rómami. (7a): respondenti, ktorí trávajú s Rómami viac času, deklarujú vyššiu úzkosť na postteste, takže intervencia je účinnejšia u tých, ktorí deklarujú menej stráveného času. V prípade rómskych kamarátov/kamarátok (8): respondenti, ktorí ich majú viac, majú aj viac sociálnej vzdialenosti na postteste, takže intervencia skôr pôsobí na tých respondentov, ktorí ich majú menej.

Hypotéza 5 sa zameriavala na prepojenie miery kontaktu a zlepšenia postojov - konkrétne, že žiaci, ktorí majú menej kontaktu budú preukazovať výraznejšie zlepšenie postojov k Rómom. **Hypotéza 5 sa potvrdila.** Intervencia bola účinnejšia v prípade žiakov so zriedkavejším kontaktom, keďže u žiakov s častejším kontaktom došlo k zvýšeniu úzkosti a sociálnej vzdialenosti.

3.4.2.7 Vplyv prečítaných kníh a videných filmov zo série Harry Potter na predsudky voči Rómom

Vzhľadom k intervenciám zameraným na čítanie príbehov zo série Harry Potter, sa najprv bližšie pozrieme na čitateľské návyky a preferencie. Zistili sme, že žiaci prečítali len 1,4 kníh zo série Harry Potter (z počtu 8) avšak videli 5,1 filmov z osemdielnej ságy.

Ďalej nás zaujímal vzťah detí k Harrymu Potterovi ako hrdinovi, ale aj ku knižnej ságe ako celku. Žiaci odpovedali na Likertovej škále (1-5). Celkovo knižnú a filmovú sériu Harry Potter žiaci hodnotili skôr pozitívne a to konkrétne priemerným číslom 3,6 (SD=1,39).

Hypotéza 6 predpokladala pozitívny vplyv prečítaných kníh zo série Harry Potter na predsudky voči Rómom. Na základe analýzy (tabuľka 18) však môžeme konštatovať, že **hypotéza 6 sa nepotvrdila.**

Naopak hypotéza 7 predpokladala, že zhliadnuté filmy zo série Harry Potter neovplyvujú na predsudky voči Rómom. **Hypotéza 7 sa potvrdila.**

Nakoľko to, či žiaci videli filmy alebo čítali knihy zo série neovplyvvalo na predsudky, tak sme sa rozhodli ďalej neanalyzovať ani ich odpovede na poznanie série skrz ich blízke okolie (otázky 10b a 11b).

Tabuľka 18

Efekt prečítaných kníh a videných filmov zo série Harry Potter na predsudky voči Rómom

	Prečítané knihy	Videné filmy
Postoje	-4.41 (0.276)	2.11 (0.521)
Sociálna vzdialenosť	-0.02 (0.759)	-0.02 (0.709)
Úzkosť	0.09 (0.458)	-0.15 (0.128)
Dôvera	-0.02 (0.825)	0.06 (0.485)

3.6 Diskusia

V tejto časti práce budú diskutované výsledky štúdie 2. Budeme sa im venovať v poradí, v akom boli uvádzané jednotlivé výsledky na základe kvalitatívnych a kvantitatívnych dát. Vyjadríme sa tiež k limitom a prínosom práce.

Kvalitatívne dáta

Terénne poznámky pomáhajú vytvoriť lepší obraz o triedach, v ktorých bola intervencia vykonávaná. V prípade tried v experimentálnej skupine 1 boli žiaci v každej triede primerane aktívni a pracovalo sa s nimi podľa predpokladov. V prípade experimentálnej skupiny 2 bola situácia komplikovanejšia. Integrovaní žiaci v jednej triede neboli vnímaní ako zaťažujúca okolnosť, skôr ako súčasť bežnej praxe na školách. Problémová sa ukázala len trieda v Tretej škole. Aj podľa slov vyučujúcich sa jedná o výnimočne nedisciplinovanú skupinu, s ktorou sa na danej škole pracuje len systémom výchova na úkor vzdelávania. Zaujímavá je skúsenosť s tým ako žiaci zvýšili disciplínu v prípade čítania alebo dotazníkov – zdá sa, že sú zvyknutí pracovať s presne daným materiálom avšak v prípade diskusie to považujú za voľný čas. Dá sa len predpokladať, že učitelia sa tejto aktivite v danej triede vyhýbajú alebo na ňu nemajú čas vzhľadom k výchovným problémom. Kľúčovým bodom je však v prípade pretrvávajúceho konfliktu v triede porada so školským alebo externým psychológom, ktorý bude riešiť príčiny a dôsledky konfliktu. Celkový efekt intervencií v 2. ES to však neovplyvnilo.

Hodnotenie vlastností zvolených úryvkov bolo taktiež predmetom výskumného záujmu. Je možné očakávať, že pozitívny vzťah k sérii a páčivosť daného úryvku ovplyvní úspešnosť intervencií. Napriek významným rozdielom medzi 1.ES a 2.ES, bola zaujímavosť úryvku, jeho pútavosť a túžba prečítať si v oboch skupinách hodnotená viac v pozitívnom duchu. Čo žiaci aj hodnotili na hodinách poznámkami ako „*páčilo sa mi to, vždy tam bolo také napätie*” (Druhá škola, druhá trieda), taktiež sa vo viacerých triedach pýtali, aký úryvok bude čítaný na ďalšej hodine. Niektorí žiaci taktiež v dotazníku po prečítaní uvádzali do sekcie opísania hlavnej myšlienky svoj vlastný pozitívny názor na úryvok alebo celú sériu.

Viacerí autori (Zápotočná, 2015; Kalmárová a kol., 2017) poukazujú na pozitívny vzťah čitateľskej a občianskej gramotnosti. Práve škola je miesto, kde je možné rôznymi spôsobmi zvýšiť čitateľskú gramotnosť a potenciálne aj stimulovať tolerantné postoje. Čitateľská gramotnosť je dôležitým predpokladom čítania s porozumením a čítania pre radosť. Po jednotlivých úryvkoch sme sa žiakov pýtali na nimi vnímanú hlavnú myšlienku. Existuje predpoklad, že u tých, ktorí vhodne opísali hlavnú myšlienku (a teda lepšie porozumeli úryvku), boli intervencie efektívnejšie. Avšak to nebolo v dizertačnej práci priamo testované – práca nazerá na skupinu ako na celok, avšak nie na jednotlivcov.

Menej ako polovica žiakov (v každej ES, pri každom úryvku) bola schopná správne opísať myšlienku úryvku. Tak ako aj na predvýskume, bolo potrebné žiakom vysvetliť, čo sa danou otázkou myslí a opätovne ich poprosiť o vyplnenie po vysvetlení. V tabuľke 9 je vidieť, že ďalšia najčastejšia stratégia bola opis úryvku a to najmä v prípade 2. ES. To môže súvisieť s túžbou zodpovedať otázku za každú cenu ako aj so školským prostredím, kde sú žiaci často vedení k opakovaniu učiva, avšak nie k porozumeniu jeho podstaty, dôležitosti alebo praktického využitia (Rehuš, 2018).

Najlepšie porozumenie úryvku bolo v prípade druhého úryvku, čo je možné vysvetliť relatívnou reálnosťou situácie – kde hlavným problémom je chudoba Harryho kamaráta. Taktiež je v danom úryvku najjednoduchší dej bez vedľajších postáv (ako Harryho rodina v prvom úryvku) aj dejových odbočiek (metlobal, návšteva Hagrida v treťom úryvku). V prípade tretieho úryvku je zaujímavý rozdiel v oblasti porozumenia medzi 1.ES (37%) a 2.ES (25%), tento výsledok si nevieme vysvetliť, napriek tomu však intervencia v 2. ES bola účinná, čo možno pravdepodobne pripísať práve diskusii. Relevantné zistenie teda je, že aj keď pre žiakov mohlo byť náročné porozumieť úryvkom a zachytiť ich hlavnú myšlienku – intervencia fungovala v prípade 2. ES lepšie – ergo diskusie po čítaní umožnili žiakom porozumieť podstate čítaných úryvkov.

Rozdiely v postojoch voči rôznym minoritám na Slovensku

Tak ako bolo uvedené v teórii, overilo sa, že existujú výrazné rozdiely vo vzťahu k minoritám. Skúmaní žiaci prejavili pozitívnejšie postoje voči černochoom, Maďarom a ľuďom na invalidnom vozíčku. Negatívnejšie postoje žiaci prejavili voči Rómom, utečencom, homosexuálom a moslimom. Tieto postoje nepovažujeme za prekvapivé, vzhľadom k celkovému nastaveniu spoločnosti. Zaujímavejšie sú ďalšie výsledky.

Intervencie nemali žiaduci posun v postojoch v prípade nasledovných minorít: černosi, Maďari, ľudia na invalidnom vozíčku. To je zrejme dôsledok „efektu stropu“: predsudky voči týmto skupinám sú už na preteste také malé (teda skóre pocitového teplomera je také vysoké), že jednoducho chýba priestor, ako by sa mohli ešte znížiť.

V prípade 1.ES sme zaznamenali malý ale nesignifikantný efekt intervencie na vybrané skupiny: Rómovia, utečenci, homosexuáli, moslimovia. Keď sme sa však zamerali na celkovú „mieru predsudkov” pre 1.ES intervencia nebola účinná. Samotné čítanie príbehov z knižnej série Harry Potter v našom prípade teda nesplnilo požadovaný účinok – nevlývalo na postoje voči stigmatizovaným skupinám v spoločnosti. Tento výsledok budeme ďalej diskutovať v porovnaní s 2.ES.

Naopak, v 2.ES sme zaznamenali výrazný a signifikantný efekt na skupiny Rómovia, utečenci, moslimovia avšak výrazný a nesignifikantný efekt na skupinu homosexuáli. Tieto výsledky možno interpretovať viacerými spôsobmi. Pre slovenskú verejnosť je typický minimálny záujem o sexuálne menšiny ako aj zriedkavý osobný kontakt s ľuďmi, z týchto menšín (Gyarfášová, 2008). Je možné sa domnievať, že práve táto téma u žiakov nerezonuje a nie je pre nich tak prítomná ako ďalšie tri témy, ktoré sú momentálne riešené médiami a pravdepodobne aj v rodinách žiakov. O homosexualite stále existuje stigma a pre mnohých rodičov aj učiteľky je náročné viesť so žiakmi objasňujúcu diskusiu – aj vzhľadom k ich osobným alebo náboženským presvedčeniam (Masaryk, 2004). Zároveň išlo o pomerne mladých žiakov, s ktorými možno rodičia alebo učitelia neriešili otázky sexuality, takže je možné že sa pre nich jednalo o relatívne novú tému. Toto tvrdenie podporuje aj zaujímavý okamih po vyplnení posttestu, kedy so žiakmi bolo absolvované osobné stretnutie, kde im bol vysvetlený cieľ intervencie. Počas tohto stretnutia sa v dvoch skupinách opýtali žiaci, kto je to homosexuál. Táto situácia nebola cielená pre vytvorenie triedneho pobavenia, ale bol to úprimný záujem o dozvedenie sa odpovede. V prípade niektorých žiakov, mohlo dôjsť k náhodnej odpovedi na túto položku vzhľadom k neporozumeniu jej obsahu (hoci boli dotazníky testované v kognitívnych intervenciách).

Zároveň, ak sa zameriavame na celkový efekt vytvorenej „miery predsudkov” ukazuje sa 2.ES ako účinná, môžeme teda hodnotiť, že intervencia „čítanie s diskusiou” vplývala na postoje voči stigmatizovaným skupinám v spoločnosti lepšie ako „čítanie bez diskusie”, aj keď jej účinok je vyšší len v prípade niektorých skupín. Dôležité je aj upozornenie, že netvrdíme, že intervencia je univerzálne platná pre všetky skupiny v spoločnosti – v prípade použitia na ďalšie skupiny je potrebné jej efekt overiť a nie len predpokladať.

Úspech v prípade 2.ES možno vysvetliť aj tým, že deti sa stretávajú s príbehmi vo forme kníh už doma alebo v škôlke a následne sa o nich rozprávajú či už medzi sebou, alebo s dospelými. Je pre nich štandardnou situáciou, že rodič alebo učiteľka sa ich pýta na otázky z príbehu – zamerané na pocity, porozumenie alebo poznatky (Fountas & Pinnell, 2012; Ezell & Justice, 2000). Potom im aj v triede príde prirodzené, keď po prečítaní úryvku dochádza k diskusii a otázkam. Rodičia mnohokrát kladú zdanlivo otázku k príbehu, avšak v skutočnosti ich cieľom je morálne ponaučenie, zvýšenie empatie alebo rozvoj kognitívnych schopností. Rovnako aj v našich úryvkoch

sa rozprávame o postavách a situáciách z príbehu, príbehy však nepriamo odkazujú na reálny život, prostredníctvom mechanizmu sekundárneho transferu. Práve tento zvyk diskutovať o texte po jeho prečítaní mohol byť jedným z dôvodov neúspechu v prípade 1.ES. Je možné, že žiaci v tomto veku ešte po čítaní úryvku očakávajú diskusiu, ktorá by im umožnila príbeh lepšie pochopiť. Bolo by zaujímavé vedieť, ako je to v prípade starších žiakov, u ktorých je voľnočasové aj povinné školské čítanie podmienené kritickou analýzou textu s porozumením, za súčasného vytvorenia si vlastného postoja k obsahu prečítaného.

Veľkosť vzorky v štúdiu vplyva aj na precíznosť merania efektu kontaktu – a tak často väčšie štúdie vykazujú slabší efekt (Paluck a kol., 2018), než štúdie s malým počtom účastníkov. Menej výrazný efekt vidíme aj v štúdiách, ktoré vykazujú vyššie štandardy transparentnosti v oblasti analýzy a spracovania dát (ibid). Naše výsledky – oproti výsledkom Vezzaliho a kolektívu (2014) tiež vykazujú menej výrazné trendy, čo môže byť práve ovplyvnené šesťnásobne vyšším počtom žiakov.

Vzťah medzi počtom ročne prečítaných kníh a mierou tolerantných postojov k nečlenským skupinám

To ako sa pozeráme na svet nie je ovplyvnené len formálnym typom výučby či cieľným učením sa od rodičov a iných ľudí. Informácie prijímame vždy a aj napriek novej vnímanej neúčinnosti si ich často pamätáme – ako proces tvorby, dej príbehu alebo jeho ponaučenie či pointu. Predchádzajúce výskumy ukázali silné prepojenie medzi čítaním rozprávok deťom pred spaním a rozvojom rôznych typov gramotnosti (Zápotočná, 2015; Heath, 1982) ako aj medzi učením sa z príbehov a pamäťou (Marsh, Meade, & Roediger, 2003). Považujeme teda počet ročne prečítaných kníh za potenciálne významný faktor vplyvajúci na postoje k rôznym skupinám v spoločnosti. To sa potvrdilo aj v našom výskume, avšak nie v prípade Maďarov a ľudí na invalidnom vozíčku. V prípade celkového efektu čítania na postoje (bez odlíšenia skupín) však možno hodnotiť, že žiaci, ktorí čítajú viac majú aj tolerantnejšie postoje. Výnimku v prípade niektorých skupín si vysvetľujeme opätovne „efektom stropu” – keďže predsudky k týmto skupinám boli už na preteste malé, tak chýba priestor ako výsledky zlepšiť.

Perspektíva druhého a ponorenie do príbehu ako mediátory intervencie

Ako uvádzame v časti výsledky všetky mediačné efekty boli významné, s výnimkou úzkosti. Ako uvádzame v teórii, ponorenie sa do príbehu je jeden z kľúčových faktorov pre efektívnosť intervencií. Ak nie je človek ponorený do príbehu stáva sa z neho len pozorovateľ sledu udalostí, nie je v príbehu zapojený. Napriek mnohým pozitívnym efektom čítania (Bavishi, Slade, & Levy, 2016; Zápotočná, 2015; Mar & Oatley, 2008), existujú aj štúdie, kde práve čítanie spôsobilo negatívny dôsledok a to v prípade, ak čitatelia nie sú ponorení do príbehu. Napríklad P.

M. Bal a M. Veltkamp (2013) zistili, že čím menej boli čitatelia ponorení do príbehu, tým viac sa s postupom času znižovala aj ich empatia.

Moderačné efekty

Napriek tomu, že viaceré zdroje (Dessel, 2010; Gaertner, Rust, Dovidio, Bachman, & Anastasio, 1994) považujú školskú klímu za podstatný faktor pri tvorbe postojov, naše výsledky to nepodporujú. To, že školská normatívna klíma nemala moderačný efekt je možné vysvetliť napríklad nejasnosťou otázok pre žiakov. Respektíve možno formulovať optimistickejší predpoklad, že intervencia je efektívna bez ohľadu na školskú normatívnu klímu.

V predchádzajúcich výskumoch je identifikácia s hlavným hrdinom považovaná za potrebný komponent pre fungovanie príbehov ako nástrojov zmierňovania predsudkov. V našom prípade sa ukázalo, že moderačný efekt bol prítomný len v prípade úzkosti. Zmiernená medziskupinová úzkosť je považovaná za kľúčový a opakovane overený mediátor kontaktu a postojov k nečlenským skupinám (Crisp & Abrams, 2008). W. B. Gudykunst a R. B. Shapiro (1996) považujú úzkosť za ťažko ovplyvniteľný komponent predsudkov, keďže práve úzkosť vplýva na stres, neistotu, schopnosť zdieľania zážitkov, príjemnosť interakcie a teda aj celkovú kvalitu kontaktu.

Vplyv prečítaných kníh a videných filmov zo série Harry Potter

Prvotne nás zaujímalo, či je ešte fenomén Harry Potter spred niekoľkých rokov prítomný aj v súčasnej generácii žiakov ZŠ. Zistili sme, že žiaci poznajú omnoho lepšie filmovú ságu ako tú knižnú. Keďže žiaci priemerne prečítali len 1,4 kníh a videli až 5,1 filmov - vidíme, že sa jedná o nižšie poznanie knižnej ságy ako v prípade predchádzajúceho výskumu v slovenskom kontexte, kde vysokoškooláci prečítali priemerne 3,9 knihy a videli priemerne 7,1 filmu (Lášticová a kol., 2017). To pravdepodobne súvisí s dobou, kedy boli knihy a filmy vydané ako nové a boli výrazne prítomné v povedomí čitateľov a divákov. V období vydania kníh bol celosvetový nárast čítania týchto príbehov (Rich, 2007; Marriner, 2005). Taktiež každým rokom klesá záujem o čítanie v tradičnej forme (Kopáčiková, 2011; Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky 2017). Naopak žiaci na hodinách komentovali, ako je Harry Potter vo forme filmov pravidelne prítomný na bežných televíznych kanáloch. Celkovo žiaci sériu Harry Potter hodnotili pozitívne, avšak existovala relatívne veľká variácia odpovedí – žiaci, ktorí čítali všetky knihy alebo videli všetky filmy ju hodnotili najvyšším číslom (5). U žiakov, ktorí nemali až taký záujem o sériu bol trend stredových hodnôt – to bolo taktiež verbalizované na hodinách – žiaci vnímali túto sériu ako niečo prítomné v kultúre, ale necítili sa byť plánovaným konzumentom.

Sfilmovaná ale na počudovanie ani knižná verzia série nevplývala na postoje ku nečlenským skupinám, tak ako ukazovali aj predchádzajúce korelačné výskumy a ako sme aj predpokladali. To

je možné vysvetliť práve rozdielmi pri spracovaní informácií vo forme knihy a filmu – kniha nám dáva celý kontext pre porozumenie správania, cítenia, myslenia... hlavného hrdinu avšak filmový príbeh zväčša zobrazuje len jeho správanie.

Kontakt a rozšírený kontakt

Kontakt je považovaný za vhodnú stratégiu pre prácu s medziskupinovými postojmi. Vo výskume žiaci deklarovali rôzne stupne priameho medziskupinového kontaktu s Rómami v dotazníku. Žiaci sa zriedkavo až nikdy rozprávali alebo trávili čas s Rómami, teda naša vzorka spadá pod lokality vhodné pre nepriamy kontakt. Z výsledkov vidíme, že tí žiaci, ktorí v okolí vidávali Rómov a hodnotili to negatívne, mali po absolvovaní intervencií zvýšenú mieru predsudkov. To je v súlade s predchádzajúcimi zisteniami (McKeown & Dixon, 2017; Graf, Paolini, & Rubin 2014), kde sa ukazuje, že priamy negatívny kontakt má silný vplyv na tvorbu postojov. Je možné, že v prípade žiakov, ktorí negatívne vnímali daný kontakt došlo k väčšej citlivosti na vnímanie Rómov v dôsledku vyplnenia testov a/alebo intervencií a teda aj ku upevneniu daného postoja. V prípade ak žiaci hodnotili to, že vidávajú Rómov ako pozitívne, ich výsledky na postteste boli pozitívnejšie – teda aj v tomto prípade mohlo dôjsť k upevneniu tohto pozitívneho postoja.

Ďalším zistením bolo, že sociálna vzdialenosť bola väčšia na postteste v prípade tých žiakov, ktorí jednak komunikujú častejšie s Rómami, ale paradoxne aj u tých, ktorí majú viac rómskych kamarátov alebo kamarátok. Toto zistenie nie je v súlade s kontaktnou hypotézou. Interpretujeme to tak, že intervencia nemá rovnaký vplyv na žiakov, ktorí majú a nemajú priamy pozitívny častý kontakt ako je priateľstvo. Je možné, že žiaci s medziskupinovými priateľstvami mali na preteste na mysli najmä pozitívne osobné skúsenosti s Rómami, avšak v dôsledku nášho zásahu bolo poukázané na rozšírené negatívne stereotypy a tak na postteste mysleli na Rómov ako celú skupinu v spoločnosti.

U žiakov, ktorí viac trávia čas s Rómami bola deklarovaná vyššia úzkosť na postteste. To je možné vysvetliť efektom dotazníka a/alebo intervencií. Je možné, že žiaci si viac uvedomili príslušnosť k rôznym skupinám a teda sa zvýšili ich obavy, že by mohli pôsobiť necitlivo, urážajúco či útočne na základe tejto príslušnosti (Turner a kol., 2007).

Napriek negatívnym dôsledkom intervencie na žiakov, ktorí majú rôzne podoby kontaktu s Rómami, vnímame ako dôležitú aj pozitívnu informáciu. V prípade žiakov, ktorí komunikujú menej často, trávia menej času s Rómami a majú menej rómskych kamarátov alebo kamarátok bola intervencia úspešná a došlo k zmierneniu niektorých zložiek predsudkov. Cieľom intervencie bolo zamerať sa práve na žiakov, ktorí nemajú priamy kontakt, keďže sa jedná o intervenciu nepriameho kontaktu. Intervencia nepriameho kontaktu teda fungovala u žiakov, ktorí nemali priamy kontakt.

Limity

Je to prehnane zjednodušujúce tváriť sa, že existuje jednoduchý vzťah medzi čítaním kníh a mierou predsudkov. Závisí to od jednotlivého príbehu, skôr prečítaných kníh, rozdielov v predsudkoch vo všeobecnosti. V prípade vášnivých čitateľov a čitateľiek existuje predpoklad efektu stropu, teda miera tolerancie bola už pred intervenciami vysoká a nie je možné zmerať rozdiely. Naopak v prípade tých, ktorí knihy nečítajú, je možné, že vnímajú čítanie knihy ako ťažkú prácu, na ktorú je potrebné sa psychologicky pripraviť a je možné ju vykonať len ak je na to dostatok času (Ross, 1999). Diskutujú sa aj stále individuálne dispozície predurčujúce stupeň, do akého môže jedinec prežiť zážitok ponorenia sa – a teda byť ovplyvnený príbehom (Green, 2004). U predchádzajúcich výskumov sa zvažuje aj vplyv výberu konkrétnych textov alebo situačných faktorov.

Efektívnosť intervencie závisí od mnohých faktorov ako je napríklad aj sila predchádzajúcich postojov voči iným skupinám. Ako ukázali predchádzajúce výskumy (Aboud, 1988; Brown, 1995) intervencie sú najviac úspešné vtedy, ak účastníci a účastníčky sú len vo fáze prvotného spoznávania členov inej skupiny a ich postoje nie sú dostatočne upevnené. V našom prípade boli síce zvolené miesta s nízkou koncentráciou Rómov, teda nebol predpoklad častého priameho kontaktu; avšak skrz skúsenosti v okolí ako aj vplyv médií je otázne ako sú postoje upevnené. Avšak ako uvádza Kende a kolektív (2017) je nereálne očakávať pozitívny efekt medziskupinového kontaktu ak v spoločnosti chýbajú hnutia za podporu minorít, právna a inštitucionálna podpora a kde myšlienka multikulturalizmu neexistuje alebo sa nevzťahuje na Rómov.

Je rozumné a odôvodnené predpokladať, že niektorí žiaci v experimentálnej podmienke porozumeli prepojeniu dotazníkov a intervencií, a že istá miera pozitívneho efektu na ich medziskupinové postoje bola jednoducho dôsledkom vnímanej sociálnej žiaducnosti odpovedať viac tolerantne. Skúmame však len odpovede poskytnuté žiakmi v sebaopisných dotazníkoch, a teda len explicitné predsudky, ktoré vo vyššej miere podliehajú sociálnej žiaducnosti než tie implicitné.

Ako aj v prípade a Liebkindovej a kolektívu (2014) je dôležité zamyslieť sa nad vplyvom infobalíkov počas intervencie. Je možné, že zmeny v postojoch neboli spôsobené len diskusiou, ale práve vplyvom infobalíkov. Tieto infobalíky sa v prípade experimentálnej skupiny 1 (len čítanie), nepoužívali, a teda je to okrem diskusie pridaná hodnota pre ES 2.

Rovnako očakávame len relatívnu trvácnosť zmeny postojov, v závislosti od internalizovania zdieľaných postojov. Predpokladáme, že naväzujúca komunikácia či intervencie môžu ustáliť zmenu medziskupinových postojov, ale skutočné a trvalejšie posilnenie možno

predpokladať v prípade priameho kontaktu s príslušníkmi iných skupín. Vykonané intervencie mali slúžiť ako krátkodobá zmena postojov, ktorá pripraví mladých ľudí na priamy medziskupinový kontakt. Veľký význam má aj zvolenie intervalu, v akom je administrovaný posttest po poslednej aktivite. V našom prípade sme zvolili meranie jeden týždeň po poslednej aktivite. Môžeme hypotetizovať aké by boli výsledky v prípade dlhšieho časového rozsahu po ukončení intervencií – napríklad jeden mesiac.

Jedným z problémov je i to, ako odlíšiť medziskupinové vzťahy od interpersonálnych vzťahov, pretože v príbehoch to môže byť náročné. V úryvkoch pracujeme s konkrétnymi postavami a vzťahmi medzi nimi, ich príslušnosť k skupine môže pôsobiť niekedy ako druhoradá. Práve preto sme viedli diskusie, ktoré boli nasmerované práve na oblasť medziskupinových vzťahov. Ako hovorí Vezzali a kolektív (2014b) v prípade nereálnych skupín môže byť ťažšie získať perspektívu druhého a teda účinnosť nemusí byť tak silná.

Odozva ľudskej psychiky na rôzne formy umenia je vysoko komplexný proces, ktorý nie je možné jednoducho merať ani pozorovať. Navodenie umelých podmienok čítania počas školskej hodiny nemusí byť pre čitateľa podobné ako čítanie vo vlastnej réžii v domácom prostredí. Táto práca ukazuje práve na potenciál zmeny, ktorý ukazuje vplyv krásnej literatúry v kombinácii so štruktúrovanou diskusiou na tolerantnejšie zmýšľanie aj napriek menej priaznivým podmienkam na ponorenie sa.

Ďalšou otázkou je apriori predpoklad u všetkých aktivít alebo intervencií na školách, ktoré majú pracovať s témou predsudkov – tento predpoklad je, že žiaci majú predsudky, s ktorými treba pracovať. V niektorých prípadoch sa môže stať, že v triede alebo u jednotlivcov sa negatívne názory začnú formovať až v dôsledku vnímania negatívne ladených testových otázok (napríklad upozornenie na stereotypné atribúty menšiny) alebo diskusie v skupine (negatívne názory spolužiakov sa môžu prenášať). Avšak ako hodnotia Biglerová a Hughesová (2010), je naozaj ťažké pracovať v oblasti zmiernovania stereotypov a predsudkov a všeobecne je náročné dosiahnuť úspechy. Intervencie často fungujú len na časť vzorky, nie na všetkých zúčastnených. Mnohokrát sú výsledky založené len na dotazníkoch, kde ľudia sami hodnotia svoje vlastné postoje, ale nemeria sa následné správanie (Bigler & Hughes, 2010).

Dôležitou otázkou je možná generalizácia našich zistení na medziskupinové kontexty iných krajín. Keďže predchádzajúci experiment prebiehal v Taliansku, je možné sa domnievať, že táto metóda je účinná v rôznych kontextoch. Samozrejme, tieto predpoklady je potrebné overovať aj v iných kontextoch a pri práci s rôznymi skupinami participantov.

3.6.1 Praktické implikácie

Napriek uvedeným limitom práce a relatívne malým efektom v prípade niektorých

výsledkov, existujú praktické implikácie zistení, ako aj špecifické výhody aktivít založených na čítaní príbehov.

V umeleckej literatúre sa mnohokrát stretávame s témami postojov, emócií a pojmov ktoré sa nám bežne spájajú s trávením voľného času. V školskom vyučovaní je možné pracovať s triedou a ukázať im ako voľnočasová kniha môže ovplyvniť myslenie a spracovanie informácií. Mnohé témy (napríklad predsudky) sú pre žiakov abstraktné, namiesto práce len s teoretickými pojmami je vhodné prepojiť tieto témy s pútavým príbehom. Ako uvádzajú Lapitka a Bačová (2013), existujú dva postupy pri práci s knihami. Prvým je hľadanie paralel situácií a problémov vo svete knihy a v reálnom svete – cieľom je reagovať na spoločenskú realitu a hľadanie eticky správneho konania. Druhý typ sa skôr zameriava na estetickú stránku diela a poukazuje na názor autora na určitý problém – pričom cieľom je diskusia o rôznych pohľadoch na svet a nie hľadanie jedného správneho riešenia. Obe tieto typy je možné použiť pri práci s knihami zo série Harry Potter.

Príbehy napísané pre účely výskumu s cieľom zmierniť predsudky a vplývať na tolerantné postoje často nedosahujú hodnoty krásnej literatúry. Čítanie v našom experimente, alebo počas hodín v škole, nie je rovnocenné s čítaním v domácom prostredí – kde majú čitatelia potešenie z textu, možnosť opakovaného čítania pre lepšie porozumenie a väčšiu slobodu prežívať príbeh s hlavnými hrdinami. Avšak škola je dostatočne bezpečné prostredie pre čítanie príbehov o medziskupinových vzťahoch, s možnosťou následnej diskusie a výmeny názorov v skupine. V prípade série Harry Potter sa jedná o jednoduchú, dostupnú metódu s univerzálnym použitím. Taktiež, ako sme zistili v priebehu skúmania, v prípade pridanej diskusie sa jedná o efektívnu metódu na zmiernovanie predsudkov. Stretnutie s predstaviteľmi nečlenských skupín prebieha v priestore a čase, ktorý na to vyučujúce dokážu vyhradiť na hodinách – aktivity je možné upraviť čo sa týka dĺžky a výberu úryvkov. Nemožno opomenúť aj fakt, že žiaci si dobrovoľne nevolia MK literatúru a preferujú fantastické príbehy, práve ako je Harry Potter (Mohr, 2006). Možno predpokladať, že motivácia žiakov čítať a diskutovať tento text je vyššia ako v prípade umelo napísaného príbehu z oblasti MK literatúry. Navyše, v prípade nereálnych skupín budú príbehy rovnako dobre fungovať na rôzne nečlenské skupiny v spoločnosti – teda na žiakov z majority, ale aj minority (Gómez a kol., 2011). To je obrovská výhoda oproti intervenciám, ktoré sa zameriavajú len na pozíciu jednej skupiny.

Učiteľky by teda mohli danú intervenciu využívať priamo na hodinách, bez dlhej prípravy predom. Dôležitým bodom prípravy je však štrukturovaná diskusia k prečítanému úryvku, keďže bez nej intervencia nema želaný účinok. Naše zistenia ukazujú pozitívny efekt intervencie aj v prípade triedy, ktorá mala neštandardne menšiu spoluprácu (trieda Tretia 2) avšak trieda reagovala výrazne lepšie na štruktúrované časti intervencie. Upozornením pre použitie intervencie je poznanie zloženia triedy (prípadných minorít), ako aj možné konflikty medzi skupinami v triede – v takomto

prípade sa môže jednať o citlivú problematiku, ktorú treba zvážiť a prispôbiť konkrétnemu kontextu.

Prácu sme narozdiel od pôvodnej práce Vezzaliho a kolektívu (2014a) a na základe jeho vlastných pripomienok upravili v nasledujúcich oblastiach. Za prvé, oproti počtu detí 34 sme navýšili číslo na 177 detí. Vďaka tomu dokážeme s väčšou istotou ukázať reálny efekt intervencie, hoci samotný efekt je nižší. Za druhé sme ošetrili výskumné podmienky, keďže sme oddelili čítanie a diskusiu. Týmto spôsobom vidíme či je výsledok intervencie dosiahnutý skutočne čítaním alebo je dôležité čítanie s nasledujúcou diskusiou. Po tretie, vzhľadom k meraniu pomocou dotazníku INTERMIN, sme sa vedeli presnejším spôsobom zamerať na informácie, ktoré chceme získať. V pôvodnom dotazníku Vezzaliho a kolektívu (2014a) bolo len päť otázok, ktoré sa napríklad vôbec nepýtali na školský kontext. A nakoniec, dotazník bol žiakom rozdáný pred aj po intervenciách, čím na rozdiel od pôvodného výskumu možno ukázať pôvodnú mieru nameraných predsudkov.

4 Všeobecná diskusia a záver

V rámci dizertačnej práce bol stanovený cieľ overiť efektívnosť intervencie nepriameho kontaktu, ktorá zmiernuje predsudky v školskom prostredí. Kľúčové bolo prvotné poznanie školskej reality a to skrz dostupné kurikulárne dokumenty, ako aj rozhovory s učiteľkami. V druhej časti práce sme sa venovali konkrétnemu experimentu, kde sme testovali intervenciu na školách. V tejto časti práce budú diskutované výsledky práce na základe oboch štúdií. Limity, prínosy a odporúčania pre budúci výskum sme uvádzali pre jednotlivé časti.

Náročné povolanie učiteľky a tlak na úlohu školy v živote žiaka, samo o sebe formuje očakávania na výsledky nad rámec bežného výkonu. Učiteľky ON pripravujú žiakov teoretickými poznatkami na ďalšie vzdelávanie, ale zároveň vychovávajú budúcich občanov a vplývajú na rôznorodé postoje žiakov. Nedostatočná príprava počas vysokoškolského štúdia učiteliek, nedostatočná podpora zo strany štátu, prekážky v ďalšom vzdelávaní, nedostatočné alebo nevhodné materiály, nedostatok vyučovacích hodín, či uchopenie aktuálnych spoločnosť polarizujúcich tém... sú len niektoré problémy, o ktorých sa učiteľky počas rozhovorov zmienili. Nie je neočakávané, že MKV ostáva niekedy len deklarovaná, alebo ide do úzadia na úkor teórie či iných tém. Učiteľky podľa vlastných výpovedí často pracujú s diskusiou a obľubujú zážitkové metódy, ktoré vnímajú ako účinné pre tému medziskupinových vzťahov. Práca s príbehmi Harryho Pottera spolieha práve na kvalitnú diskusiu, teda metódu, s ktorou majú učiteľky bohaté skúsenosti. Čítanie vhodne zvoleného príbehu pre žiakov obsahuje aspekty ako ponorenie sa do príbehu a zaujatie perspektívy druhého – čo môžu žiaci oproti teoretickým hodinám vnímať ako zážitok – hoci sa nejedná o priamo zážitkovú metódu. Čerpáme teda zo skúseností, ktoré už učiteľky majú a ponúkame teoreticky aj empiricky overenú aktivitu, s možnosťami úprav podľa časových možností učiteliek.

Čitateľská gramotnosť je skrytá kognitívna schopnosť, nemožno ju priamo pozorovať. Okrem funkčného čítania – s cieľom získať informácie, poznáme aj literárne čítanie – pre potešenie. Čítanie je zložitý proces, kde je dôležitá zámerná pozornosť, schopnosť vyvodit' priame závery, interpretovať a integrovať myšlienky v texte a kriticky hodnotiť obsah. Príbehy pomáhajú žiakom uchopiť zložité teoretické koncepty a sú vhodným spôsobom ako pre žiakov otvoriť nové náročné témy. Na to, aby sa z detí stali zruční čitatelia, sú však potrebné dlhšie čitateľské formy v stabilných formátoch ako sú knihy (Støle, 2018). Podľa K. Mohrovej (2006) je potrebné, aby si deti vybrali knihy samé, lebo tak sa z nich stanú motivovaní nezávislí čitatelia s perspektívou celoživotného voľnočasového čítania. Deti vo veku od 9 rokov si už samostatne volia knihy a najčastejšou preferenciou sú fiktívne príbehy s fantastickými prvkami. Ako však deti rastú, mení sa ich preferencia a volia si skôr reálne príbehy. Môžeme teda predpokladať, že čitateľský návyk v detstve prerastie do dospelého záujmu (Mohr, 2006). Taktiež, ako ukazujú naše výsledky deti, ktoré čítali viac mali tolerantnejšie postoje – možno teda predpokladať, že tento trend sa udrží do dospelosti.

Aktuálna generácia mladých ľudí, a najmä ešte tých školopovinných, uprednostňuje sledovanie prostredníctvom audiovizuálnych médií. Na internete je prístup k rôznym videoblogom a deti často len nelineárne klikajú na rôzne časti príbehu, čo v knihe nie je možné (Mohr, 2006). Čítanie príbehov je menej atraktívne, menej populárne a vnímané ako aj nudná aktivita – to je práve spôsobené lineárnosťou príbehu a sústredeným dlhotrvajúcim čítaním. Preto je nevyhnutné v budúcnosti literárne príbehy štruktúrovať tak, aby zaujali všetkých čitateľov. Ďalšou alternatívou je zamerať sa na účinnosť pozerania filmov o Harrym Potterovi v porovnaní s čítaním príbehov, avšak to by bolo potrebné experimentálne overiť. Otázny je však napríklad faktor ako ponorenie sa do príbehu, ktorý nie je totožný pre čítanie a len vizuálne reprezentácie správania sa hrdinov.

V širšom európskom kontexte sa jedná o inovatívny prístup, keďže rozširuje predchádzajúce zistenia Vezzaliho a kolektívu (2014a). Táto intervencia okrem Talianska doteraz nebola ešte používaná. Zaujímavé by boli výsledky, ktoré by ukazovali situáciu na celom Slovensku. Na to by sme však potrebovali plošné skúmanie. Stretnutie s minoritami v našom kontexte je problematické či obmedzené a to najmä pre mládež vyrastajúcu v prostredí, kde je nízka diverzita. Experimentálne výskumy doteraz boli zamerané na relatívne malé vzorky a použitie príbehov ako nástroj redukcie predsudkov je nutné skúmať aj v iných kontextoch – napríklad je potrebné overiť, ako by fungovali v prípade iného stupňa vzdelávania. Bol skúmaný relatívne nový koncept pre naše prostredie a možnosti nepriameho kontaktu považujeme za dôležitú formu kontaktu na Slovensku, ako aj v školskom prostredí.

Napriek tomu, že sme nakoniec zmenili typ škôl, na ktorých sme realizovali intervencie (ZŠ namiesto gymnázií), informácie z interview s učiteľkami sú stále vysoko prínosné a relevantné, keďže pri neformálnych rozhovoroch s učiteľkami základných škôl sa nám opakovali podobné informácie ako v interviách. Taktiež mnohé vyučujúce gymnázií často pracovali aj so žiakmi nižšieho stupňa gymnázií, takže boli v rovnakom veku ako finálni účastníci našich aktivít. Navrhovaná aktivita nemôže zaručiť, ako naznačujú zistenia rozhovorov, ochotu učiteliek používať ju, ani spôsob akým učiteľky pristupujú k téme medziskupinových vzťahov. Taktiež vnímame rozdiely v práci učiteliek na základe lokality, kde pracujú. Intervencia nemusí byť dostatočne efektívna na prekonanie opakovanej skúsenosti vo forme negatívneho priameho kontaktu. Nemožno čakať, že krátkodobé intervencie prekonajú negatívny priamy kontakt, najmä ak je prítomný častejšie ako ten pozitívny (Graf a kol., 2014). Podľa výpovedí učiteliek sa dá zhodnotiť, že intervencie by mali byť šité na mieru nielen lokalite, ale často aj konkrétnej škole. Avšak práca s príbehom, kde medziskupinové problémy figurujú v čarodejníckom svete je jeden zo spôsobov ako sa pozrieť na toleranciu a odlišnosť inak, a to aj bez ohľadu na lokalitu, žiaci sa predsa ponárajú do fiktívneho sveta... Môže to byť prvý krok pre neskoršiu otvorenú diskusiu o medziskupinových vzťahoch v spoločnosti a vďaka príbehom zo sveta Harryho Pottera možno hľadať paralely, ktoré

uľahčia žiakom vnímanie nerovností v našom aj čarodejníckom svete.

Za hlavné zistenie práce považujeme informáciu, že čítanie príbehov z oblasti medziskupinových vzťahov funguje ako zdroj nepriameho kontaktu a v kombinácii s diskusiou zmierňuje predsudky voči stigmatizovaným minoritám na Slovensku, vrátane Rómov. Nepriamy kontakt je vnímaný ako príprava žiakov na neskorší priamy kontakt. Práca neslúži ako definitívny všeliek na zmenu negatívnych medziskupinových postojov žiakov. Jej cieľom je poskytnúť návrh efektívnej, jednoduchšej a dostupnej intervencie, ktorá pracuje so všeobecným konceptom tolerancie k rôznym skupinám v spoločnosti. Používanie práve týchto aktivít môže upraviť postoje budúcej generácie, ktoré budú formovať to, ako budú vyzerat' medziskupinové vzťahy na Slovensku v nasledujúcich rokoch.

5 Zoznam použitej literatúry

- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development* 27, 165-173.
- Abrams, D., Rutland, A., Ferrell, J. M., & Pelletier, J. (2008). Children's Judgments of Disloyal and Immoral Peer Behavior: Subjective Group Dynamics in Minimal Intergroup Contexts. *Child Development* 79(2), 444-461.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- Allen, K., Marlow, R., Edwards, V., Parker, C., Rodgers, L., Ukoumunne, O. C., & Ford, T. (2018). 'How I Feel About My School': The construction and validation of a measure of wellbeing at school for primary school children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 23(1), 25-41.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Al Ramiah, A., & Hewstone, M. (2012). "Rallying around the flag": Can an intergroup contact intervention promote national unity? *British Journal of Social Psychology* 51(2), 239-56.
- Amnesty International a European Roma Rights Centre (2017). Lekcia z diskriminácie Segregácia rómskych detí v základnom vzdelávaní v Slovenskej republike. Získané z: <http://www.amnesty.sk/wp-content/uploads/2017/02/Amnesty-report-Slovak-WEB.pdf> [otvorené 9. 2. 2018].
- Andraščíková, S., Hargašová, L., & Lášticová, B. (2017). Ako zlepšovať medziskupinové vzťahy v škole: Skúsenosti a potreby slovenských učiteľov a učiteliek. In *Sociálne procesy a osobnosť* z 19. ročníka vedeckej konferencie (Nový Smokovec, 12.-14.09.2016).
- Andrighetto, L., Mari, S., Volpato, C., & Behluli, B. (2012). Reducing competitive victimhood in Kosovo: The role of extended contact and common ingroup identity. *Political Psychology* 33, 513-529.
- Appel, M., Gnambs, T., Richter, T., & Green, M. C. (2015). The Transportation Scale-Short Form (TS-SF). *Media Psychology* 18(2), 243-266.
- Appel, M., & Richter, T. (2007). Persuasive Effects of Fictional Narratives Increase Over Time. *Media Psychology* 10, 113-134.
- Argo, J. J., Zhu, R., & Dahl, D. W. (2008). Fact or Fiction: An Investigation of Empathy Differences in Response to Emotional Melodramatic Entertainment. *Journal of Consumer Research* 34(5), 614-623.
- Aron, A., Aron E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 596-612.
- Aronson, K. M., Callahan, B. D., & O'Brien, A. S. (2017). Messages Matter: Investigating the Thematic Content of Picture Books Portraying Underrepresented Racial and Cultural Groups. *Sociological Forum* 33(1), 165-185.
- Bahna, M., & Klobucký, R. (2015). *Slovenská verejnosť a utečenci v decembri 2015*. Tlačová správa Sociologického ústavu SAV. Získané z http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/2297_attach_tlacova_sprava_SU_SAV21122015.pdf [otvorené 20. 4. 2017].
- Bahna, M., & Klobucký, R. (2016). *Slovenská verejnosť a utečenecká kríza po roku: utečencov sa menej obávame, stále im však chceme pomáhať len v úplne nevyhnutných prípadoch*. Tlačová správa Sociologického ústavu SAV. Získané z http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/2506_attach_tlacova_sprava_utecenci_2016.pdf [otvorené 20. 4. 2017].
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE* 8(1).
- Balážová, Z. (2015). *Elokované pracoviská stredných odborných škôl pri marginalizovaných rómskych komunitách*. Bratislava: CVEK.

- Banks, J. A. (1991). *Teaching strategies for ethnic studies*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Barnová, A. (2018). *Príbehy ako nástroj zmiernenia predsudkov voči imigrantom: úloha medziskupinových priateľstiev a národnej identity* (diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Bar-Tal, D., & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bavishi, A., Slade, M. D., & Levy, B. R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social science & medicine* 164, 44-48.
- Beblavý, M. (2012). *Sociálna politika*. Získané z: <http://www.socialnapolitika.eu/> [otvorené 10. 2. 2019].
- Bianchi, G., & Luha, J. (2010). Názorová neparticipácia: sexuálna a telesná inakosť na okraji záujmu. *Sociológia* 42(5), 548-563.
- Bigler, R., & Hughes, J. M. (2010). Reasons for skepticism about the efficacy of simulated social contact interventions. *American Psychologist* 65(2), 132-133.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). A Cognitive-Developmental Approach to Racial Stereotyping and Reconstructive Memory in Euro-American Children. *Child Development* 64(5), 1507-1518.
- Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., ... Leyens, J.-P. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries. *Journal of Personality and Social Psychology* 96, 843-856.
- Black-Gutman, D., & Hickson, F. (1996). The relationship between racial attitudes and social-cognitive development in children: An Australian study. *Developmental Psychology* 32(3), 448-456.
- Blake, C. (2015). Multicultural Literacy: Bridging Gaps for Students. *Literacy Resources* 8.
- Blanchard, F. A., Crandall, C. S., Brigham, J. C., & Vaughn, L. (1994). Condemning and condoning racism: A social context approach to interracial settings. *Journal of Applied Psychology* 79, 993-997.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Brechman, J. M. (2010). Narrative "Flow": A Model of Narrative Processing and its Impact on Information Processing, Knowledge Acquisition and Persuasion. *Publicly Accessible Penn Dissertations*. 204. Získané z: <http://repository.upenn.edu/edissertations/204> [otvorené 5. 3. 2016].
- Březinová, I. (2002). *Začarovaná trieda*. Praha: Amulet
- Broockman, D., & J. Kalla (2016). Durably reducing transphobia: A field experiment on door-to-door canvassing. *Science* 352(6282), 220-224.
- Brown, K. A. (2008). *Prejudice in Harry Potter's World*. Texas, USA: Virtualbookworm Publishing.
- Brown, R., & Paterson, J. (2016). Indirect contact and prejudice reduction: limits and possibilities. *Current Opinion in Psychology* 11, 20-24.
- Brown, R. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (255-343). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Brunner, E., Domhof, S., & Langer, F. (2002). *Nonparametric Analysis of Longitudinal Data in Factorial Experiments*. Wiley: New York.
- Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., & Vozár, L. (2017). *Učiace sa Slovensko*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2008). Fictionality and Perceived Realism in Experiencing Stories: A Model of Narrative Comprehension and Engagement. *Communication Theory* 18, 255-280.
- Buuren, S. V., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2010). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 1-68.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2016). Researcher-practitioner partnerships in the development of interventions to reduce prejudice among children. In K. Durkin & H. R. Schaffer (Eds.), *The Wiley handbook of developmental psychology in practice: Implementation and impact*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled. *Journal of Social Issues* 62(3), 469-488.
- Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R., & Petley, R. (2011). When and why does extended contact work?. *Group Processes & Intergroup Relations* 14(2), 193-206.
- Camicia, S. P. (2007). Prejudice Reduction through Multicultural Education: Connecting Multiple Literatures. *Social Studies Research and Practice* 2(2), 219-227.
- Castelli, L., De Dea, C., & Nesdale, D. (2008). Learning social attitudes: Children's sensitivity to the nonverbal behaviors of adult models during interracial interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34, 1504-1513.
- Carpenter, J. M., & Green, M. C (2012). Flying with Icarus: Narrative transportation and the persuasiveness of entertainment. In L. J. Shrum (Ed), *The Psychology of Entertainment Media: Blurring the Lines Between Entertainment and Persuasion*. New York: Routledge.
- Cook, S. W. (1985). Experimenting on social issues: The case of school desegregation. *American Psychologist* 40(4): 452.
- Couture, S., & Penn, D. (2003). Interpersonal contact and the stigma of mental illness: A review of the literature. *Journal of Mental Health* 12(3), 291-305.
- Crisp, R. J., & Abrams, D. (2008). Improving intergroup attitudes and reducing stereotype threat: An integrated contact model. *European Review of Social Psychology* 19(1), 242-284,
- Crisp, R. J., Stathi, S., Turner, R. N., & Husnu, S. (2008). Imagined Intergroup Contact: Theory, Paradigm and Practice. *Social and Personality Psychology Compass* 3(1), 1-18.
- Čehajić, S., Brown, R., & Castano, E. (2008). Forgive and Forget? Antecedents and Consequences of Intergroup Forgiveness in Bosnia and Herzegovina. *Political Psychology* 29(3), 351-368.
- Degner, J., & Dalege, J. (2013). The apple does not fall far from the tree, or does it? A meta-analysis of parent-child similarity in intergroup attitudes. *Psychological Bulletin* 139, 1270-1304.
- Dessel, A. (2010). Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. *Education and Urban Society* 20(10), 1-23.
- Di Bernardo, G. A., Vezzali, L., Stathi, S., Cadamuro, A., & Cortesi, L. (2017). Vicarious, extended and imagined intergroup contact: A review of interventions based on indirect contact strategies applied in educational settings. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology* 1(24), 3-21.
- Diesendruck, G., & HaLevi, H. (2006). The role of language, appearance and culture in children's category-based inductions. *Child Development* 77, 539-557.
- Dixon, J., Durrheim, K., & Tredoux, C. (2005). Beyond the Optimal Contact Strategy A Reality Check for the Contact Hypothesis. *American Psychologist* 60(7), 697-711.
- Dinga, J., Ďurana, R., & Chovanculiak, R. (2016). *Rómovia a sociálne dávky*. Bratislava: INESS.
- Djikic, M., Oatley, K., Zoeterman, S., & Peterson, J. B. (2009). On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21(1), 24-29.

- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2004). Aversive racism. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* 36, 1-52. San Diego, CA: Academic Press.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. London: SAGE Publications.
- Doyle, A. B., & Aboud, E. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly* 41, 209-228.
- Dráľ, P. (Ed.) (2009). *Migrácia ako emócia: Multikultúrna zberka esejí, aj o „nás“*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- Dráľ, P., & Findor, A. (2016). Teachers as researchers? Assessing the impact of pedagogical interventions on pupils' attitudes. *Human Affairs* 26(3), 271-287.
- Dressler, W. W., Oths, K. S., & Gravlee, C. C. (2005). Race and ethnicity in public health research: models to explain health disparities. *Annual Review of Anthropology* 34, 231-252.
- Dunham, Y., Barron, A. S., & Carey, S. (2011). Consequences of "minimal" group affiliations in children. *Child Development* 82(3), 793-811.
- Dúbravová, V., Hradská, J., Kumanová, Z., Mann, A. B., Mistrík, E., ... Šimčáková-Tóthová, M. (2006). *MULTI-KULTI na školách: Metodická príručka pre multikultúrnu výchovu*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku
- Eller, A., & Abrams, D. (2004). Come together: Longitudinal comparisons of Pettigrew's reformulated intergroup contact model and the common ingroup identity model in AngloFrench and Mexican-American contexts. *European Journal of Social Psychology* 34, 1-28
- Eller, A., & Abrams, D. (2003). "Gringos" in Mexico: Cross-sectional and longitudinal effects of language school-promoted contact on intergroup bias. *Group Processes and Intergroup Relations* 6, 55-75.
- Eller, A., Abrams, D., & Zimmerman, A. (2011). Two degrees of separation: A longitudinal study of actual and perceived extended international contact. *Group Processes and Intergroup Relations* 14, 175-191.
- Elšíková, M. (1999). *Bubu*. Praha: Monika Vadasová-Elšíková.
- Eslick, A. N., Fazio, L. K., & Marsh, E. J. (2011). Ironic effects of drawing attention to story errors. *Memory* 2, 184-191.
- European Commission (2008). *Discrimination in the European Union 2008*. Results for Slovakia. Získané z: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_296_sheet_sk.pdf [otvorené 15.7 2018].
- European Commission (2015). *Special Eurobarometer 437: Discrimination in the EU in 2015*. Získané z: <http://dx.doi.org/10.2838/325154> [otvorené 15.7 2018].
- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Roma survey - Data in focus Poverty and employment: the situation of Roma in 11 EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Európska komisia (2017). *Správa o krajine za rok 2017 - Slovensko*. Získané z: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017-european-semester-country-report-slovakia-sk_0.pdf [otvorené 15.7 2018].
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of shared reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology* 9, 36-47.
- Feddes, A. R., Noack, P., & Rutland, A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. *Child Development* 80, 377-390.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage: London.
- Filčák, R., Szilvasi, M., & Škobla, D. (2017). No water for the poor: the Roma ethnic minority and local governance in Slovakia. *Ethnic and racial studies*, 1-18.

- Finseraas, H., Johnsen, A. A., Kotsadam, A., & Torsvik, G. (2016). Exposure to female colleagues breaks the glass ceiling-evidence from a combined vignette and field experiment. *European Economic Review* 90, 363-374.
- Fiske S.T., & Taylor, S.E. (1984). *Social cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37(5), 813-828.
- Folentová, V. (2017, Február 23). *Fyziku spojit' s chémiou, dejepis s geografiou a náboženstvo zrušiť, hovorí pedagóg Mistrík*. [web blog post]. Získané z: <https://dennikn.sk/688821/fyziku-spoj-it-s-chemiou-dejepis-s-geografiou-a-nabozenstvo-zrusit-hovori-pedagog-mistrik/> [otvorené 21. 4. 2017].
- Fountas, I., & Pinnell, G. S. (2012). GUIDED READING: The Romance and the Reality. *The Reading Teacher* 66(4), 268-284.
- Fráterová, Z. (2006). Multikultúrne vzdelávanie učiteľov vo vybraných európskych štátoch vrátane Slovenskej republiky. *Technológia vzdelávania* 14(5), 8-11.
- Gabriel, S., & Young, A. F. (2011). Becoming a Vampire Without Being Bitten: The Narrative Collective-Assimilation Hypothesis. *Psychological Science* 22(8), 990-994.
- Gaertner, S. L., Mann, J., Murrell, A., & Dovidio, J. F. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 239-249.
- Gaertner, S. L., Rust, M. C., Dovidio, J. F., Bachman, B. A., & Anastasio, P. A. (1994). The Contact Hypothesis: The Role of a Common Ingroup Identity on Reducing Intergroup Bias. *Small Group Research* 25(2), 224-249.
- Gallová Kriglerová, E. (2016). Vzdelávanie a práva detí v kontexte etnickej rozmanitosti na Slovensku. In Z. Čáčová & P. Lenčo (Eds.), *Ludské práva vo výchove a vzdelávaní: aktuálny stav, výzvy a inšpirácie*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Gallová Kriglerová, E. (2006). *Prieskum názorov mladých ľudí pre potreby kampane All Different – All Equal*. Bratislava: Iuventa.
- Gallová Kriglerová, E., & Chudžíková, A. (2016). Utečenci nám nastavujú zrkadlo: akou krajinou chceme byť? *Menšinová politika na Slovensku* 5(1), 1-10.
- Gallová Kriglerová, E., & Kadlečíková, J. (2009). *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Bratislava: Open Society Foundation.
- Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2017). Student-teacher relationships and ethnic outgroup attitudes among majority students. *Journal of Applied Developmental Psychology* 52, 69-79.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., & Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds), *Media effects: Advances in theory and research*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. New Haven: Yale UP, 1-25.
- Gerrig, R. J., & Prentice, D. A. (1991). The Representation of Fictional Information. *Psychological Science* 2(5), 336-340.
- Gierzinsky, A., & Eddy, K. (2013). *Harry Potter and the Millennials*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Gniewosz, B., & Noack, P. (2015). Parental influences on adolescents' negative attitudes towards immigrants. *Journal of Youth & Adolescence* 44, 1787-1802.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Touchstone.
- Goldman, A. I. (2012). Theory of Mind. In E. Margolis, R. Samuels, & S. Stich (Eds.), *Oxford Handbook of Philosophy and Cognitive Science*. NY: Oxford University Press.

- Goldstein, T. R. (2009) The pleasure of unadulterated sadness: experiencing sorrow in fiction, nonfiction, and “in person”. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 3, 232-237.
- Gómez, A., Tropp, L. R., & Fernández, S. (2011). When extended contact opens the door to future contact: Testing the effects of extended contact on attitudes and intergroup expectancies in majority and minority groups. *Group Processes and Intergroup Relations* 14, 161-173.
- Graf, S., & Kováčová, S. (2016). Jak snižovat předsudky? Teorie meziskupinového kontaktu. *Československá psychologie* 60(2), 185-196.
- Graf, S., Paolini, S., & Rubin, M. (2014). Negative intergroup contact is more influential, but positive intergroup contact is more common: Assessing contact prominence and contact prevalence in five Central European countries. *European Journal of Social Psychology* 44, 536-547.
- Gránska, Z. (2018 Február 8). *Analytička o inklúzii: Eudia si nevedia predstaviť, čo všetko musia rodičia zdravotne znevýhodnených detí denne riešiť*. [web blog post] Získané z: <https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/4418/analyticka-o-inkluzii-ludia-si-nevedia-predstavit-co-vsetko-musia-rodicia-zdravotne-znevychodnenych-deti-den-ne-riesit> [otvorené 9. 2. 2018].
- Gránska, Z. (2016 December 16). *J. Miškolci: Nemôžeme sa tváriť, že deti s postihnutím neexistujú*. [web blog post] Získané z: <https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/2905/j-miskolci-nemozeme-sa-tvarit-ze-deti-s-postihnutim-neexistuju> [otvorené 30. 12. 2016].
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2002). In the mind's eye: Transportation-imagery model of narrative persuasion. In M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology* 79, 701-721.
- Green, M. C, Brock, T. C., & Kaufman, G. F. (2004). Understanding Media Enjoyment: The Role of Transportation Into Narrative Worlds. *Communication Theory* 14(4), 311-327.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review* 102, 4-27.
- Grill, J. (2015). Historické premeny štruktúry medzikultúrnych vzťahov. Formy spolužitia v prípade Tarkoviec na východnom Slovensku. In T. Podolinská & T. Hrustič (Eds.), *Čierno-biele svety. Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku*. Bratislava: UE SAV VEDA.
- Gudykunst, W. B., & Shapiro, R. B. (1996). Communication in everyday interpersonal and intergroup encounters. *International Journal of Intercultural Relations* 20(1), 19-45.
- Gyárfášová, O., & Slosiarik, M. (2016). Voľby do NR SR 2016: Čo charakterizovalo voličov. *Working Papers in Sociology* 1.
- Gyárfášová, T. (2008). *Postoje verejnosti k ľuďom s neheterosexuálnou orientáciou*. Bratislava: Museion.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education* 27(6), 986-996.
- Hall, L., Hume, C., & Tazzyman, S. (2016, Jún). Five Degrees of Happiness: Effective Smiley Face Likert Scales for Evaluating with Children. In: *IDC '16 15th International Conference on Interaction Design and Children*, Manchester. Získané z: <https://sure.sunderland.ac.uk/6965/> [otvorené 22. 4. 2017].
- Hanesová, D. (2015). Plurilingual and Intercultural Awareness of Future Teachers. *The New Educational Review* 42(4), 79-90.
- Hapalová, M., & Gallová Kriglerová, E. (2013). *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava: Človek v tísi-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- Hargašová, L., Andraščíková, S., & Lášticová, B. (2016). „Sú to proste naši žiaci“: konštruovanie etnickej rozmanitosti učiteľmi a učiteľkami náuky o spoločnosti. In J. Sadvská Halamová (Ed.), *Komunitná psychológia na Slovensku*

zborník z 3. ročníka vedeckej konferencie Komunitná psychológia na Slovensku (Bratislava, 28. 11. 2016).

Heath, S. B. (1982). What no Bedtime Story Means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11(1), 49-76.

Hello, E., Scheepers, P., Vermulst, A., & Gerris, J. R. M. (2004). Association between Educational Attainment and Ethnic Distance in Young Adults. *Acta Sociologica* 47(3), 253-275.

Herek, G. M. (1991). Stigma, prejudice, and violence against lesbians and gay men. In J. C. Gonsiorek & J. D. Weinrich (Eds.), *Homosexuality: Research implications for public policy*. Newbury Park: Sage.

Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A., Hamberger, J., & Niens, U. (2006). Intergroup Contact, Forgiveness, and Experience of "The Troubles" in Northern Ireland. *Journal of Social Issues* 62(1), 99-120.

Hewstone, M., & Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology* 50, 374-386.

Hjerm, M., Eger, M.A., & Danell, R. (2018). Peer Attitudes and the Development of Prejudice in Adolescence. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 4: 1-11.

Hoeken, H., & Flikkers, K. M. (2014). Issue-relevant thinking and identification as mechanisms of narrative persuasion. *Poetics* 44, 84-99.

Hopkins, N., & Kahani-Hopkins, V. (2006). Minority group members' theories of intergroup contact: A case study of British Muslims' conceptualisations of 'Islamophobia' and social change. *British Journal of Social Psychology* 45, 245-264.

Hornák, L. (2005). Aktuálne otázky vzdelávania minorít ako súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku. In R. Jandová (Ed.), *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Hradiská, E., & Ritomský, A. (2007). *Spôsoby trávenia voľného času v súvislosti so sebahodnotením mládeže a postojmi k extrémizmu*. Bratislava: Národné osvetové centrum.

Hsu, C.-T., Conrad, M., & Jacobs, A. M. (2014). Fiction feelings in Harry Potter: haemodynamic response in the mid-cingulate cortex correlates with immersive reading experience. *Neuroreport* 25, 1356-1361.

Huťková, K., & Vančíková, K. (2013). Pripravenosť materských škôl na realizáciu multikultúrnej výchovy ako prierezovej témy. In Vančíková, K. (Ed.), *Multikultúrna výchova - jej miesto v prípade učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.

Christ, O., Hewstone, M., Tausch, N., Voci, A., Wagner, U., Hughes, J., & Cairns, E. (2010). Direct contact as a moderator of extended contact effects: Cross-sectional and longitudinal impact on attitudes and attitude strength. *Personality and Social Psychology Bulletin* 36, 1662-1674.

Christ, O., Schmid, K., Lollot, S., Swart, H., Stolle, D., ... Hewstone, M. (2014). Contextual effect of positive intergroup contact on outgroup prejudice. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111(11), 3996-4000.

Chudžíková, A. (2015). *Budúci učitelia budúcej multikultúrnej školy*. Bratislava: CVEK.

Ivanová, E., Kopinová, E., & Lišková, E. (2005). *ETICKÁ VÝCHOVA v 2. ročníku základnej školy Metodická príručka pre učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Ježková, A. (2011). *Dračí polévka*. Praha: Albatros.

Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences* 52(2), 150-155.

Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2013). Modifying ethnic attitudes in young children: The impact of communicator race and message strength. *International Journal of Behavioral Development* 37, 182-191.

Jones, S., & Rutland, A. (2018). Attitudes Toward Immigrants Among the Youth Contact Interventions to Reduce Prejudice in the School Context. *European Psychologist* 23, 83-92.

- Juhaščíková, I., Škápik, P., & Štukovská, Z. (2012). *Základné údaje zo Sčítania obyvateľov, domov a bytov 2011. Obyvateľstvo podľa národnosti*. Bratislava: Štatistický úrad SR.
- Kalmárová, V., Lášticová, B., Findor, A., & Hruška, M. (2017). *Aké vzdelávacie faktory súvisia s postojmi slovenských stredoškôľakov a stredoškôľáčok k menšinám?*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.
- Kaščák, O. (osobná komunikácia 2016-2017) poradenstvo v oblasti prípravy intervencie čítania úryvku Harryho Pottera.
- Kaufman, G. F., & Libby, L. K. (2012). Changing beliefs and behavior through experience-taking. *Journal of Personality and Social Psychology* 103(1), 1-19.
- Kende, A., Hadarics, M., & Lášticová, B. (2017). Anti-Roma Attitudes as Expressions of Dominant Social Norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations* 60, 12-27.
- Killen, M., Rutland, A., & Ruck, M. D. (2011). Promoting Equity, Tolerance, and Justice in Childhood. *SRCD policy report: Sharing child and youth development knowledge* 25(4), 1-33.
- Killen, M., & Verkuyten, M. (2017). The importance of social-cognitive development and the developmental context for group dynamics. *Group Processes* 20(5), 707-718.
- Klein, V. (2008). *Multikultúrna výchova a Rómovia*. Univerzita Konštantína Filozofa: Nitra.
- Kočišová, M. (2015). *Predstavovaný kontakt ako nástroj zmierňovania predsudkov voči minoritám* (diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kopáčiková, J. (2011). Mládež a čítanie. Výskum čítania mládeže v SR. *ITLib* 3.
- Kosová, B., & Tomengová, A. (Eds.). (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kouřilová, S. (2011). Jedinec v meziskupinových vztazích: Od sociální kategorizace k predsudkům. *Československá psychologie* 55(1), 12-24.
- Kövérová, E. (2016). Školy ako pozitívne deviantné systémy. *Pedagogika.sk*, 7, 77-102.
- Kroon, A. C., Kluknavská, A., Vliegthart, R., & Boomgaarden, H. G. (2016). Victims or perpetrators? Explaining media framing of Roma across Europe. *European Journal of Communication* 31(4), 375-392.
- Kumkale, G. T., & Albarracín, D. (2004). The Sleeper Effect in Persuasion: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin* 130(1), 143-172.
- Kusá, Z. (2016). *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Kusá, Z., Kostlán, D., & Rusnáková, J. (2010). *Ethnic differences in education in Slovakia: Community study. EDUMIGROM community studies*. Budapest: Central European University.
- Kwadrans, Ľ. (2015). Probation and interculturalism. In J. Balvín, T. Turzák, & R. Polakovičová (Eds.), *Andragogické a multikultúrne kompetence v edukačnej, sociálnej a zdravotníckej práci pomáhajúcich profesií*. Praha: Hnutí R.
- Lapitka, M., & Bačová, D. (2013). *Využitie literárnych textov na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- László, J., & Cupchik, G. C. (1995). The Role of Affective Processes in Reading Time and Time Experience during Literary Reception. *Empirical Studies of the Arts* 13(1), 25-37.
- Lášticová, B., & Andraščíková, S. (2016). Sociálne reprezentácie Rómov a utečencov: kvalitatívna analýza. In J. Sadovská Halamová (Ed.), *Komunitná psychológia na Slovensku zborník z 3. ročníka vedeckej konferencie Komunitná psychológia na Slovensku* (Bratislava, 28. 11. 2016).
- Lášticová, B., & Findor, A. (2016). Developing Explicit Measures of Stereotypes and Anti-Roma Prejudice in Slovakia: Conceptual and methodological challenges. *Human Affairs* 26(3), 233-252.

- Lášticová, B., Findor, A., & Hruška, M. (2017). Nepublikované dáta.
- Lášticová, B., Hargašová, L., Andraščíková, S., Drál, P., & Findor, A. (2018). Perspektívy a limity vytvárania tolerantných medziskupinových postojov vo vyučovaní občianskej náuky na Slovensku. *Studia paedagogica* 23(3), 69-90.
- Leistyna, P., & McLaren, P. L. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. NY: State University of New York Press.
- Lencz, L., & Križová, O. (2004). *Metodický manuál k predmetu Etická výchova*. Prešov: MPC.
- Lenhart, A., Duggan, M. Perrin, A., Stepler, R., Rainie, H., & Parker, K. (2015). *Teens, Social Media and Technology Overview 2015*. Washington DC: Pew Research Center.
- Levin, S., van Laar, C., & Sidanius, J. (2003). The effects of ingroup and outgroup friendships on ethnic attitudes in college: A longitudinal study. *Group Processes and Intergroup Relations* 6, 76-92.
- Liebkind, K., Mähönen, T. A., Solares, E., Solheim, E., & Jasinskaja-Lahti, I. (2014). Prejudice-reduction in Culturally Mixed Classrooms: The Development and Assessment of Theory-driven Intervention Among Majority and Minority Youth in Finland. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 24, 325-339.
- Liebkind, K., & McAlister, A. L. (1999). Extended contact through peer modelling to promote tolerance in Finland. *European Journal of Social Psychology* 29, 765-780.
- Lodge, D. (2012). *Consciousness and the Novel*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Loveland, M. T., & Popescu, D. (2016). The Gypsy Threat Narrative: Explaining Anti-Roma Attitudes in the European Union. *Humanity & Society* 40, 329-352.
- Lukšík, I. (2015). Možnosti a výzvy občianskeho vzdelávania pre etickú výchovu. In: Z. Danišková a kolektív, *Výchova k občianstvu na primárnom stupni*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Lukšík, I., & Lemešová, M. (2013). *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Lundberg, E. (2018). School, friends, or a matter of personality? A multidimensional approach to exploring sources of tolerance among students. *Nordic Studies in Science Education* 2, 155-173.
- Ľuptáková-Vančíková, K. (2008). *Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii*. Prešov: Rokus.
- Macháček, L., & Šťava, E. (2012). *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu. Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia* 42(10), 1414-1434.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science* 3, 173-192.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality* 40, 694-712.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy : Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications* 34, 407-428.
- Marriner, C. (2005, Júl 9). *Harry Potter casts spell on publishing* [web blog post]. The Guardian: Business. Získané z: <https://www.theguardian.com/business/2005/jul/09/harrypotter.books> [otvorené 21. 4. 2017].
- Marsh E. J., & Fazio L. K. (2006). Learning errors from fiction: difficulties in reducing reliance on fictional stories. *Memory & Cognition* 34, 1140-1149.

- Marsh, E. J., Meade, M. L., & Roediger III, H. L. (2003). Learning Facts from Fiction. *Journal of Memory and Language* 49(4), 519-536
- Masaryk, R. (2004). Výchova k manželstvu a rodičovstvu na Slovensku - témy, diskurzy a názory učiteliek / učiteľov. In D. Heller, J. Procházková, & I. Sobotková (Eds), *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35.
- Matherňová, Z. (2015). *Hypotéza predstaveného kontaktu: Elaborácia kontaktu* (diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Mazziotta, A., Mummendey, A., & Wright, S. C. (2011). Vicarious intergroup contact effects: Applying social cognitive theory to intergroup contact research. *Group Processes & Intergroup Relations* 14(2), 255-274.
- Mazzocco, P. J., Green, M. C., Sasota, J. A., & Jones, N. W. (2010). This Story Is Not for Everyone: Transportability and Narrative Persuasion. *Social Psychological and Personality Science* 1(4), 361-368.
- McAlister, A. (1995). Behavioral Journalism: Beyond the Marketing Model for Health Communication. *American Journal of Health Promotion* 9(6), 417-420.
- McGrane, W. L., Toth, F. J., & Allely, E. B. (1990). The use of interactive media for HIV/AIDS prevention in the military community. *Military Medicine* 155(6), 235-40.
- McGuire, L., Rutland, A., & Nesdale, D. (2015). Peer Group Norms and Accountability Moderate the Effect of School Norms on Children's Intergroup Attitudes. *Child development* 86(4), 1290-1297.
- McKeown, S., & Dixon, J. (2017). The "contact hypothesis": Critical reflections and future directions. *Social and Personality Psychology Compass* 11(1), 1-13.
- Meleady, R., Hoptrow, T., & Crisp, R. J. (2012). The Group Discussion Effect: Integrative Processes and Suggestions for Implementation. *Personality and Social Psychology Review* 17(1), 56-71.[otvorené 19. 4. 2017].
- Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse: "Einführung in Theorie, Methode und Praxis"*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. Preložené: Peter Pálka in <http://web.ff.cuni.cz/~rada/taoa/~RTFverze/METOBSAN.rtf> [otvorené 25. 9. 2016].
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin* 129, 674-697.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: becoming what we behold. *Poetics* 30, 221-241.
- Miklikowska, M. (2017). The apple does not fall far from the tree? The role of parents in development of tolerance and intolerance among adolescents. In E. Lundberg (Ed.), *Mechanisms of tolerance: an anthology*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Miklikowska, M. (2016). Like parent, like child? Development of prejudice and tolerance in adolescence. *British Journal of Psychology* 107, 95-116.
- Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations* 17(1), 3-26.
- Miller, N. (2002). Personalization and the Promise of Contact Theory. *Journal of Social Issues* 58(2), 387-410.
- Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky (2017). *Koncepcia rozvoja kultúrnych a čitateľských kompetencií detí prostredníctvom kultúrnej výchovy s cieľom zriadenia Centra literatúry pre deti a mládež a podpory čítania*. Bratislava: Nelegislatívny všeobecný materiál.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2017). *Interný prieskum medzi vyučujúcimi dejepisu, občianskej náuky a geografie na základných školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Minority Rights Group International (2010). *Promoting the rights of minority children and women: A review of UNICEF's policies and practices*.
- Mistrík, E. (2017a, Február 9). *Naše školstvo prehráva zápas s extrémizmom*. [web blog post] <https://mistrík.blog>.

- sme.sk/c/446869/nase-skolstvo-prehrava-zapas-s-extremizmom.html [otvorené 21. 4. 2017].
- Mistrík, E. (2017b, Máj 15). *Branná výchova...* [web blog post]. Získané z: <https://mistrík.blog.sme.sk/c/454954/branna-vychova.html> [otvorené 25. 5. 2017].
- Mistrík, E. (2012). *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED 2 a ISCED 3A*. Bratislava: ŠPÚ.
- Mistrík, E. (2011). *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED 0 a ISCED 1*. Bratislava: ŠPÚ.
- Mistrík, E. (2006). *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta.
- Mistrík, E. (1999). Čo je multikultúrna výchova. In E. Mistrík, S. Haapanen, H. Heikkinen, R. Jazudek, N. Ondrušková, & R. Räsänen, *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS.
- Miškolci, J. (2016). Inclusive education in Slovak Republic two decades after the dissolution of Czechoslovakia. *International Journal of Inclusive Education* 20(2), 199-213.
- Mohr, K. A. J. (2006). Children's Choices for Recreational Reading: A Three-Part Investigation of Selection Preferences, Rationales, and Processes. *Journal of literacy research* 38(1), 81-104.
- Moree, D. a kolektív. (2008). *Než začneme s multikultúrnou výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni.
- Munniksma, A., Stark, T. H., Verkuyten, M., Flache, A., & Veenstra, R. (2013). Extended intergroup friendships within social settings: The moderating role of initial outgroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations* 16, 752-770.
- Murrar, S., & Brauer, M. (2019). Overcoming Resistance to Change: Using Narratives to Create More Positive Intergroup Attitudes. *Current Directions in Psychological Science*, 1-6.
- Mušinka, A., & Kolesárová, J. (2012). Situation of the Roma in Slovakia and their status in the contemporary Slovak society - brief outline of the Roma situation and of associated problems. *Central European Regional Policy and Human Geography* 2(2), 7-14.
- Mušinka, A., Škobla D., Hurrle, J., Matlovičová, K., & Kling, J. (2014). *Atlas rómskych komunit na Slovensku 2013*. Bratislava: UNDP.
- Nadácia Milana Šimečku (2015). *Ako vieme, že to funguje?*. Bratislava: NMŠ.
- National Association for Multicultural Education (2003). *Definitions of Multicultural Education*. Získané z https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php. [otvorené 5. 11. 2018].
- Nesdale, D., & Flessner, D. (2001). Social Identity and the Development of Children's Group Attitudes. *Child Development* 72(2), 506-517.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2004). Group status, outgroup ethnicity, and children's ethnic attitudes. *Applied Developmental Psychology* 25, 237-251.
- Noguchi, K., Gel, Y. R., Brunner, E., & Konietzschke, F. (2012). nparLD: An R Software Package for the Nonparametric Analysis of Longitudinal Data in Factorial Experiments. *Journal of Statistical Software* 50(12), 1-23.
- Nové školstvo (2017, október 22.). *Ako môže inkluzívne vzdelávanie úspešne fungovať* [web blog post]. Získané z: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?1614> [otvorené 23. 10. 2017].
- Oatley, M. (2002). Emotions and the story world of fiction. In M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds), *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Oatley, M. (1999). Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology* 3(2), 101-117.
- Ondrušová, D. (2017, apríl 3.). *Prečo je inkluzívne vzdelávanie tou správnou cestou* [web blog post]. Získané z: <https://www.postoj.sk/22350/preco-je-inkluzivne-vzdelavanie-tou-spravnou-cestou> [otvorené 15. 8. 2017].

- Oravcová, J. (2005). Súvislosti spôsobov výchovy v rodine s kvalitou etnických postojov adolescentov. In J. Šatánek, (Ed.), *Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa*. Zborník čiastkových výstupov z projektu VEGA 1/0244/03. Banská Bystrica: UMB.
- Page-Gould, E., Mendoza-Denton, R., & Tropp, L. (2008). With a Little Help From My Cross-Group Friend: Reducing Anxiety in Intergroup Contexts Through Cross-Group Friendship. *Journal of Personality and Social Psychology* 95(5), 1080-1094.
- Paluck, E. L., Green, S.A., & Green, D. P. (2018). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 1-30.
- Pavliková-Klindová, V. (2017, marec 14.). *Ti, čo volili Kotlebu, mali dejepisu dost'. Problém je inde*. [web blog post] Získané z: <https://www.tyzden.sk/spolocnost/37653/ti-co-volili-kotlebu-mali-dejepisu-dost-problem-je-inde/> [otvorené 21. 4. 2017].
- Pelowski M., & Akiba, F. (2011) A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology* 29, 80-97.
- Peterčáková, Z. (2018). *Príbehy ako nástroj zmiernenia predsudkov voči imigrantom: úloha sociálnych noriem v sprostredkovanom medziskupinovom kontakte* (diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Petrová, G., & Duchovičová, J. (2012). Vzdelávanie učiteľov sekundárneho vzdelávania. In B. Kosová (Ed.), *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva. Záverečná správa a návrhy odporúčaní* (s. 97-135). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Pettigrew, T. F. (2009). Secondary transfer effect of contact: Do intergroup contact effects spread to noncontacted outgroups? *Social Psychology* 40, 55-65.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin* 23, 173-185.
- Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U. & Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 411-425.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology* 25, 57-75.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology* 38(6), 922-934.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 90(5), 751-783.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2000). Does inter-group contact reduce prejudice: Recent metaanalytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination. 'The Claremont Symposium on Applied Social Psychology'*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations* 35, 271-280
- Petrasová, A. (2011). *Realizácia multikultúrnej výchovy v základných a stredných školách*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- Petrasová, A., Maslová, M., & Hubová, M. (2010). *Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ*. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- Petrjánošová, M., & Graf, S. (2012). "The Austrians were surprised that I didn't speak German": The role of language in Czech-Austrian relations. *Human Affairs* 22, 539-557.
- Picciolini, Ch. (2017). *Romantické násilie*. Bratislava: Petit Press.
- Plante, C. N., Roberts, S., Reysen, S., & Gerbasi, K. (2014). Interaction of Socio-structural Characteristics Predicts Identity Concealment and Self- Esteem in Stigmatized Minority Group Members. *Current Psychology* 33(3), 3-19.

- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média.
- Podolinská, T., & Hrustič, T. (2015). *Čierno-biele svety. Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku*. Bratislava: VEDA.
- Pogány, I. (2006). Minority Rights and the Roma of Central and Eastern Europe. *Human Rights Law Review* 6(1), 1-25.
- Porubský, Š., Strážik, P., Vančíková, K., & Rosinský, R. (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Preissová Krejčí, A., Cichá, M., & Mačalová, J. (2016). Redukcionistické chápaní multikultúrnej výchovy na českých školách. *Studia paedagogica* 21(3), 63-79.
- Prentice, D. A., & Gerrig, R. J. (1999). Exploring the boundary between fiction and reality. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology*. New York: Guilford.
- Prentice, D. A., Gerrig, R. J., & Bailis, D. S. (1997). What readers bring to the processing of fictional texts. *Psychonomic Bulletin & Review* 4(3), 416-420.
- Průcha, J. (2006). *Multikultúrná výchova*. Praha: Triton.
- Pupala, B. (2006). Vysokoškolská príprava na učiteľskú profesiu: Súčasná štruktúrna a obsahová zmena. In B. Pupala (Ed.), *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum
- Raabe, T., & Beelman, A. (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. *Child Development* 82(6), 1715-1737.
- Rall, J., & Harris, P. L. (2000). In Cinderella's slippers? Story comprehension from the protagonist's point of view. *Developmental Psychology* 26, 202-208.
- Rapošová, I. & Gažovičová, T. (2016). Protipól k strachu: občianske aktivity na pomoc utečencom. *Menšinová politika na Slovensku* 5(1), 11-18.
- Rapp, D. N., Gerrig, R. J., & Prentice, D. A. (2001). Readers' trait-based models of characters in narrative comprehension. *Journal of Memory and Language* 45(4), 737-750.
- Read, S. J., & Miller, L. C. (1993). Rapist or "Regular Guy": Explanatory Coherence in the Construction of Mental Models of Others. *Personality and Social Psychology Bulletin* 19(5), 526-540.
- Rechel, B. (2008). *Minority Rights in Central and Eastern Europe*. Oxford: Routledge.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálnych výskumů*. Praha: Grada.
- Rehuš, M. (2018) Encyklopedizmus náš každodenný. Analýza kurikula v základných školách. *Komentár IVP 2/2018*. Získané z: <https://www.minedu.sk/data/att/13792.pdf> [otvorené 3. 1. 2019].
- Rich, M. (2007, Júl 11). *Harry Potter has limited effect on reading habits* [web blog post]. The New York Times. Získané z: <https://www.nytimes.com/2007/07/11/arts/11iht-11potter.6606863.html> [otvorené 27. 4. 2017].
- Romano kher - Rómsky dom (2014). *Rómovia, novinári a media. Mediálna analýza*. Bratislava: Romano kher - Rómsky dom.
- Rosinský, R. (2013). Multikultúrna výchova ako prierezová téma v slovenských školách. In K. Vančíková (Ed.), *Multikultúrna výchova - jej miesto v prípade učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Rosinský, R. (2011). *Multikultúrna výchova v základných školách*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Rosinský, R. (2009). *Etnické postoje učiteľov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Ross, C. S. (1999). Finding without seeking: the information encounter in the context of reading for pleasure.

Information Processing and Management 35, 783-799.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software* 48(2), 1-36.

Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter a Kameň mudrcov*. Bratislava: Ikar.

Rowling, J. K. (2001). *Harry Potter a Tajomná komnata*. Bratislava: Ikar.

Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., & Coll, C. G. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self*. East Sussex: Psychology Press.

Rusnáková, J., & Rochovská, A. (2014). Segregácia obyvateľov marginalizovaných rómskych komunít, chudoba a znevýhodnenia súvisiace s priestorovým vylúčením. *Geographia Cassoviensis* 8, 162-172.

Rutland, A. (1999). The Development of National Prejudice group favouritism and self-stereotypes. *British Children. British Journal of Social Psychology* 38, 55-70.

Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L., & Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial inetrgroup bias in 3-5 year old Anglo-British children. *Applied Developmental Psychology* 26, 699-713.

Rutland, A., & Killen, M. (2015). A Developmental Science Approach to Reducing Prejudice and Social Exclusion: Intergroup Processes, Social-Cognitive Development, and Moral Reasoning. *Social Issues and Policy Review* 9(1), 121-154.

Sabine, G., & Sabine, P. (1983). *Books That Made the Difference*. Hamden, CN: Library Professional Publications.

Sanford A. J., & Emmott, C. (2012). *Mind, Brain and Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Save the Children (2006). *The state of the world's children: Excluded and invisible*. NY: UNICEF.

Scacco, A., & S. S. Warren (2018). Can social contact reduce prejudice and discrimination? Evidence from a field experiment in Nigeria. *American Political Science Review*, 1-24.

Sestir, M., & Green, M. C. (2010). You are who you watch: Identification and transportation effect on temporary self concept. *Social influence* 5(4) 272-288.

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. W. (1954/1961). *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment*. Middletown: Wesleyan University Press.

Sherif M., & Sherif C. W. (1953). *Groups in Harmony and Tension: An Integration of Studies on Intergroup Relations*. New York: Harper.

Shrum, L. J., Burroughs, J. E., & Rindfleisch, A. (2005). Television's Cultivation of Material Values. *Journal of Consumer Research* 32(3), 473-479.

Shuman, A. (2006). Entitlement and empathy in personal narrative. *Narrative Inquiry* 16(1), 148-155.

Schultz, L. H., Barr, D. J., & Selman, R. L. (2001). The Value of a Developmental Approach to Evaluating Character Development Programmes: An outcome study of Facing History and Ourselves. *Journal of Moral Education* 30(1), 3-27.

Sibert, E. (2017, Február 11). *Pod'me zničiť extrémizmus! Ako na to?*. [web blog post] <https://sku.blog.sme.sk/c/447048/podme-znicit-extremizmus-ako-na-to.html> [otvorené 21. 4. 2017].

Sinclair, S., Lowery, B. S., Hardin, C. D., & Colangelo, A. (2005). Social tuning of automatic racial attitudes: The role of affiliative motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 89, 583-592.

Slašťanová, M. (2015). *Začlenenie multikultúrnej výchovy do vyučovania na 1. stupni ZŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Slater, M. D., & Rouner, D. (2002). Entertainment-education and elaboration-likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory* 12, 173-191.

- Slovíková, M. (2013). Implementácia multikultúrnej výchovy v školách očami učiteľov. *Prevenčia 4*.
- Slovíková, M. (2012). *Vzor tolerantného správania mladých ľudí v rodine a v škole*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Slovíková, M. (2011). *Multikultúrna výchova v základných a stredných školách. Výskum názorov a skúseností žiakov*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Smith, C. O., Levine, D. W., Smith E. P., Dumas, J., & Prinz, R. J. (2009). A developmental perspective of the relationship of racial-ethnic identity to self-construct, achievement, and behavior in African American children. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology 15*(2), 145-157.
- Solares, E., Huttunen, S., Mähönen, T.A., Hirvonen, M-T., & Liebkind, K. (2012). *Tarinoita kaveruudesta- hyviä kulttuurien välisiä suhteita tukemassa. Opettajien opas*. (Stories of friendship - supporting good intercultural relations. Teacher's manual) (Príbehy o priateľstve - A. Barnová, Z. Peterčáková, B. Lášticová, slovenský preklad). Helsinki: Sosiaalipsykologian oppiaine ja Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto. Unit of Social Psychology and Palmenia Centre for Continuing Education, University of Helsinki.
- Speer, N. K., Reynolds, J. R., Swallow, K. M., & Zacks, J. M. (2009). Reading stories activates neural representations of perceptual and motor experiences. *Psychological Science 20*, 989-999.
- Stangor, C., Jhangiani, R., & Tarry, R. (2013). *Principles of Social Psychology*. Ebook - dostupné na <https://opentextbc.ca/socialpsychology/>.
- Stansfield, J., & Bunce, L., (2014). The Relationship Between Empathy and Reading Fiction: Separate Roles for Cognitive and Affective Components. *Journal of European Psychology Students 5*(3), 9-18.
- Stasiuk, K., & Bilewicz, M. (2013). Extending contact across generations: Comparison of direct and ancestral intergroup contact effects on current attitudes toward outgroup members. *Journal of Community and Applied Social Psychology 23*, 481-491.
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology 43*, 1531-1543.
- Steiner, S. (2016). *Multicultural Literature: Reflective Diversity in Literature for Youth* [web blog post] Získané z: <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-daily/2016/10/17/multicultural-literature-reflecting-diversity-in-literature-for-youth> [otvorené 15. 1. 2018].
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In: S. Oskamp. *Reducing Prejudice and Discrimination*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates..
- Stephan, W. G., & Vogt, W. P. (2004). *Education Programs for Improving Intergroup Relations: Theory, Research, and Practice*. NY: Teachers College Press.
- Støle, H. (jún 2018). *Ako "merat" a hodnotit' čitateľskú gramotnosť?* Prezentované na konferencii Učiteľ nie je Google, Senec.
- Strange, J. J., & Leung, C. C. (1999). How Anecdotal Accounts in News and in Fiction Can Influence Judgments of a Social Problem's Urgency, Causes, and Cures. *Personality and Social Psychology Bulletin 25*(4), 436-449.
- Sukalla, F., Shoenberger, H., & Bolls, P. D. (2015). Surprise! An investigation of orienting responses to test assumptions of narrative processing. *Communication Research 43*, 844-862.
- Swart, H., Hewstone, M., Christ, O., & Voci, A. (2011). Affective mediators of intergroup contact: A three-wave longitudinal study in South Africa. *Journal of Personality and Social Psychology 101*(6), 1221-38.
- Šándorová, V. (2011). *Multikultúrna výchova na I. stupni ZŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Šramová, B., & Poliaková, E. (2010). Multikultúrna edukácia v školách. In B. Šramová a kolektív. *Tolerancia a intolerancia v spoločnosti*. Bratislava: Melius.
- Štátna školská inšpekcia (2016a). *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v základnej škole v školskom roku 2015/2016 v SR*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. Získané z: <https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor>

/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2016/S_S_LP_ZS_15_16.pdf [otvorené 15. 4. 2017].

Štátna školská inšpekcia (2016b). *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v strednej škole v školskom roku 2015/2016 v SR*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. Získané z: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/133_142_SS_LP.pdf [otvorené 15. 4. 2017].

Šurmaneková, J. (2012). Multikulturalita v kontexte edukácie. In B. Balogová & Z. Poklembová (Eds.), *Výskum v sociálnych vedách*. Zborník príspevkov z III. doktorandskej konferencie. Prešov: Prešovská univerzita.

Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology* 18, 183-190.

Tam, T., Hewstone, M., Kenworthy, J., & Cairns, E. (2009). Intergroup Trust in Northern Ireland. *Personality and Social Psychology Bulletin* 35(1), 45-59.

Tausch, N., & Hewstone, M. (2010). Intergroup contact and prejudice. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *The Sage handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. Newburg Park, CA: SAGE.

Tausch, N., Hewstone, M., Kenworthy, J. B., Psaltis, C., Schmid, K., Popan, J. R., & Hughes, J. (2010). Secondary transfer effects of intergroup contact: Alternative accounts and underlying processes. *Journal of Personality and Social Psychology* 99, 282-302.

Tausch, N., Hewstone, M., Schmid, K., Hughes, J., & Cairns, E. (2011). Extended contact effects as a function of closeness of relationship with ingroup contacts. *Group Processes and Intergroup Relations* 14, 239-254.

Taylor, L. K., & Hoehsman, M. (2011). Beyond Intellectual Insularity: Multicultural Literacy as a Measure of Respect. *Canadian Journal of Education* 34(2), 219-238.

Teichman, Y. (2001). The development of Israeli children's images of Jews and Arabs and their expression in Human Figure Drawings. *Developmental Psychology* 37, 749-761.

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2012). Ethnic attitudes of minority students and their contact with majority group teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology* 33, 260-268.

To dá rozum (2018a, február 15.) *Je inkluzívne vzdelávanie pre Slovensko pridrahý luxus?* [web blog post]. Získané z: <https://dennikn.sk/blog/1030297/je-inkluzivne-vzdelavanie-pre-slovensko-pridrahy-luxus/> [otvorené 25. 2. 2018]

To dá rozum (2018b, január 10.) *Je inkluzívne vzdelávanie len modernejším výrazom pre školskú integráciu?* [web blog post]. Získané z: <https://dennikn.sk/blog/je-inkluzivne-vzdelavanie-len-modernejším-vyrazom-pre-skolsku-integráciu/> [otvorené 25. 2. 2018].

To dá rozum (2016, december 16.) *Mýty o slovenskom školstve (III) Patria deti s rôznym postihnutím do špeciálnych škôl?* [web blog post]. Získané z: <https://dennikn.sk/blog/myty-o-slovenskom-skolstve-iii-patria-deti-s-roznym-postihnutim-do-specialnych-skol/> [otvorené 9. 1. 2017].

Todosijević, B., & Enyedi, Z. (2002). Authoritarianism vs. Cultural Pressure. Anti-Gypsy Prejudice in Hungary. *Journal of Russian and East European Psychology* 40(5), 31-54.

Tropp, L. R. (2006). Stigma and intergroup contact among members of minority and majority status groups. In S. Levin & C. van Laar (Eds.), *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Turner, R. N., & Cameron, L. (2016). Confidence in Contact: A New Perspective on Promoting Cross-Group Friendship Among Children and Adolescents. *Social Issues and Policy Review* 10(1), 212-246.

Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations* 10, 427-441.

Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., & Vonofakou, C. (2008). A test of the extended contact hypothesis: The mediating role of intergroup anxiety, perceived ingroup and outgroup norms, and inclusion of the outgroup in the self. *Journal of Personality and Social Psychology* 95, 843 - 860.

Turner, R. N., Tam, T., Hewstone, M., Kenworthy, J., & Cairns, E. (2013). Contact between Catholic and Protestant schoolchildren in Northern Ireland. *Journal of Applied Social Psychology* 43(2), 216-228.

- UNDP (2012). *Report on Living Conditions of Roma Households 2010*. Bratislava: UNDP.
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers. *American Educational Research Journal* 47(2), 497-527.
- van Krieken, K., Hoeken, H., & Sanders, J. (2017). Evoking and Measuring Identification with Narrative Characters - A Linguistic Cues Framework. *Frontiers in Psychology* 8, 1190.
- van Zalk, M., Kerr, M., van Zalk, N., & Stattin, H. (2013). Xenophobia and tolerance toward immigrants in adolescence: Cross-influence processes within friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology* 41, 627-639.
- Vašečka, M. (2001). Vzťah majoritnej populácie k Rómom. In O. Gyárfášová, V. Krivý, & M. Velšic (Eds.), *Krajina v pohybe. Správa o politických názoroch a hodnotách ľudí na Slovensku* (s. 225-250). Bratislava: IVO.
- Váradi, L. (2014). *Youths Trapped in Prejudice: Hungarian Adolescents' Attitudes towards the Roma*. New York: Springer.
- Velšic, M. (2017). *Mladí ľudia a riziká extrémizmu*. Bratislava: IVO.
- Velšic, M. (2016). *Mladí v kyberpriestore: šance a riziká pre demokraciu*. Bratislava: IVO.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural Education and Inter-Ethnic Attitudes An Intergroup Perspective. *European Psychologist* 18, 179-190.
- Vezzali, L. (osobná komunikácia 2016-2017) poradenstvo v oblasti prípravy intervencie čítania úryvku Harryho Pottera.
- Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., & Stathi, S. (2012a). Improving implicit and explicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children. *Group Processes & Intergroup Relations* 15, 203-212.
- Vezzali, L., & Giovannini, D. (2012). Secondary transfer effect of intergroup contact: The role of intergroup attitudes, intergroup anxiety and perspective taking. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 22, 125-154.
- Vezzali, L., & Giovannini, D. (2010). Effects of direct and extended contact among Italian elementary school teachers. (Unpublished manuscript.) Reggio Emilia, Italy: University of Modena and Reggio Emilia.
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovanini, D., & Wölfer, R. (2014b). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology* 25(1), 314-389.
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Trifiletti, E., & Di Bernardo, G. A. (2017). Improving intergroup relations with extended contact among young children: Mediation by intergroup empathy and moderation by direct intergroup contact. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 27(1), 35-49.
- Vezzali, L., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012b). Indirect contact through book reading: Improving adolescents' attitudes and behavioral intentions toward immigrants. *Psychology in the Schools* 49, 148-162.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2014a). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology* 45(2), 105 -121.
- Vonofakou, C., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Contact with out-group friends as a predictor of meta-attitudinal strength and accessibility of attitudes toward gay men. *Journal of Personality and Social Psychology* 92(5), 804-820.
- Walker, I., & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 8, 381-393.
- Walker, P. M., Silvert, L., Hewstone, M., & Nobre, A. C. (2008). Social contact and other-race face processing in the human brain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 3(1), 16-25.
- Wheeler, S. C., Green, M. C., & Brock, T. C. (1999). Fictional narratives change beliefs: Replications of Prentice, Gerrig, and Bailis (1997) with mixed corroboration. *Psychonomic Bulletin Review* 6, 136-141.

Williams, D. (2004). Improving Race Relations in Higher Education: The Jigsaw Classroom as a Missing Piece to the Puzzle. *Urban Education* 9(3), 316-344.

Willis, G. B. (2004). *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. Newburg Park, CA: SAGE Publications.

Wirth, L. (1945). The Problem of Monetary Groups. In R. Linton (Ed.), *The Science of Man in the World Crisis*. New York: Columbia University Press.

Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology* 73, 73-90.

Zápotočná, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album.

Zápotočná, O. (2015). Občianska gramotnosť a možnosti jej rozvíjania v etickej, jazykovej a literárnej výchove. In: Z. Danišková a kolektív. *Výchova k občianstvu na primárnom stupni*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Zwaan, R. A., Madden, C. J., Yaxley, R. H., & Aveyard, M. E. (2004). Moving words: dynamic representations in language comprehension. *Cognitive Science* 28, 611-619.

Zwaan, R. A., Stanfield, R. A., & Yaxley, R. H. (2002). Language comprehenders mentally represent the shapes of objects. *Psychological Science* 13(2), 168-171.

Želinský, T. (2014). *Chudoba a deprivácia na Slovensku*. Košice: Equilibria.

Žeželj, I., Jakšić, I., & Jošić, S. (2015). How contact shapes implicit and explicit preferences: Attitudes towards Roma children in exclusive and non-inclusive environment. *Journal of Applied Social Psychology* 45, 263-273.

<https://beentheretogether.wixsite.com/smetuspolu> [otvorené 1. 2. 2019]

<https://clovekvohrozeni.sk/> [otvorené 5. 3. 2017]

<https://druhykrok.sk/o-programe/> [otvorené 19. 11. 2018]

<http://eduma.sk/> [otvorené 19. 11. 2018]

<http://www.generacia30.sk/> [otvorené 1. 2. 2019]

<http://globalnevezdelavanie.sk/kniznica/novinky> [otvorené 19. 11. 2018]

<https://www.governance.sk/o-nas/> [otvorené 1. 2. 2019]

<https://komenskehoinstitut.sk/> [otvorené 19. 11. 2018]

<https://www.lepsiageografia.sk/> [otvorené 19. 11. 2018]

<https://www.multi-kulti.sk> [otvorené 5. 3. 2017]

<http://www.nadaciamilanasimecku.sk/> [otvorené 5. 3. 2017]

<https://www.onlinezivakniznica.sk/> [otvorené 19. 11. 2018]

<http://www.profkreatis.sk/> [otvorené 19. 11. 2018]

<http://www.skoladokoran.sk/onas/> [otvorené 19. 11. 2018]

<http://www.statpedu.sk/clanky> [otvorené 5. 3. 2017]

<http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program> [otvorené 5. 3. 2017]

http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/dodatok_1_SVP.pdf [otvorené 5. 3. 2017]

http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/mkv_iscsed_2_3a.pdf [otvorené 5. 3. 2017]

<https://www.storiesthatmove.org/sk/domov/> [otvorené 19. 11. 2018]

<https://www.facebook.com/groups/uciteliaobn/about/> [otvorené 19. 11. 2018]

6 Prílohy

Príloha 1

Tabuľka 19

Prehľad MKV ako predmetu na vybraných pedagogických fakultách slovenských univerzít (2015)

	Bc	Predmet pre:	Mgr	Predmet pre:
Banská Bystrica - Pdf UMB	Interkultúrna výchova v MŠ a ZŠ (PV)	Učiteľstvo výtvarného umenia	Koncepcie multikultúrnej výchovy (PV)	Predškolská pedagogika
Bratislava - Pdf UK	Multikultúrna výchova Multikultúrna výchova (skupina B)	Špeciálna pedagogika Predškolská a elementárna pedagogika Predškolská a elementárna pedagogika Etická výchova a občianska náuka Špeciálna pedagogika	Multikultúrna výchova	Etická výchova
Prešov - Pdf UNIPO	Multikultúrna výchova Kultúrna antropológia a multikultúrna výchova (P) Interkultúrna komunikácia	Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie takmer všetky odbory Cudzí jazyk a kultúra		
Nitra - Pdf UKF	Záujmové vzdelávanie minoritných skupín Interkultúrna komunikácia Interkultúrne tréningy Exkurzia	Pedagogika a vychovávateľstvo Anglický jazyk a kultúra Anglický jazyk a literatúra Anglický jazyk a kultúra (2 semestre) Etická výchova	Multikultúrna výchova a práca s etnickými minoritami Medzinárodné kultúrne vzťahy Multikulturalizmus a etnickí autori v americkej literatúre Multikultúrna výchova Multikultúrna výchova	Pedagogika a vychovávateľstvo Anglický jazyk a kultúra (2 semestre) Anglický jazyk a kultúra Etická výchova Výchova k občianstvu
Trnava - Pdf TRUNI			Multikultúrna výchova Interkultúrna komunikácia	Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo Etická výchova Učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii Cudzí jazyk Učiteľstvo cudzieho jazyka a literatúry v kombinácii

Poznámka PV= povinne voliteľný, P= povinný, bez označenia= nebolo na stránkach uvedené

Príloha 2

Tabuľka 20

Otázky k rozhovorom s učiteľmi a učiteľkami gymnázií

Úvod <i>Predstaviť sa, vysvetliť cieľ rozhovoru nakladanie s údajmi. Podpísať Informovaný súhlas (jednu kópiu im nechať)</i>	- vylepšovať medziskupinové vzťahy študentov a študentiek v prostredí stredných škôl (intervencie) - (poznámka pre výskumníka: nejde len o to, čo je aktuálne vo vnútri danej triedy, školy, ale aj v spoločnosti) - rozhovor o ich skúsenostiach a názoroch (ide nám o to, čo robia, čo potrebujú, a čo z toho, čo plánujeme, je v škole možné zrealizovať) - anonymný a dôverný, prepísaný (a vymazaný)
Zahrievacia fáza <i>Chceme začať niečím známym, čo láme ľady. Chceme, aby mám voľne porozprávali o svojom povolání, skúsenostiach, podmienkach vyučovania a ako sa k nemu a k žiakom stavajú.</i>	Ako dlho už učíte? Aké predmety? Kde všade ste už učili? S akými rôznymi žiakmi ste sa počas svojej učiteľskej kariéry stretli- stretli ste sa v praxi aj so žiakmi so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením?
Hlavná časť <i>Či a v akých situáciách sa učiteľky zaoberajú témou medziskupinových vzťahov a predchádzania konfliktov: Aké sú ich skúsenosti: Ako sa k tomu stavajú žiaci a ony samé: Ako sú pripravené a čo využívajú: Širšie prostredie školy</i>	Zaoberáte sa počas vyučovania témou spolužitia rôznych skupín v spoločnosti? (Pri akých príležitostiach? Viete povedať príklad?) Aké máte skúsenosti s názormi a postojmi žiakov ku skupinám ľudí v našej spoločnosti, ktorí sú vnímaní odlišne? (Voči komu najčastejšie? Aké boli ich názory? Čím zvykli odôvodňovať svoj postoj k nim? Odznel aj nejaký názor, ktorý považujete za extrémny?) Líšia sa nejakým Vaše skúsenosti vzhľadom na to, kde ste učili? Stretli ste sa vo svojej práci s negatívnymi postojmi voči žiakom, ktorí sú vnímaní odlišne? Riešili ste aj nejaké medziskupinové konflikty? Ako? (Spomeniete si na situáciu, kedy sa Vám podarilo dobre zvládnuť medziskupinové napätie/konflikt? Prečo?, Spomeniete si na situáciu, kedy sa Vám to nepodarilo a prečo?) Boli ste niekedy pripravovaná/ý na túto tému (*rozvíjanie medziskupinových vzťahov a riešenie konfliktov, tolerancia, postoje k rôznym skupinám v spoločnosti), či už na VŠ, kontinuálnom vzdelávaní, inom kurze? Čo ste z toho už úspešne využili vo svojej práci? Čo z toho naopak nefungovalo? Čoby ste ešte potrebovali? Existuje podľa Vás nejaká metóda k téme*, ktorá vás napadá a mohla by byť začlenená do vyučovania? Viete si predstaviť konkrétny predmet, kam by sa Vám to hodilo? Riešia túto problematiku aj Vaše kolegyne a kolegovia? Ako? (Podobne alebo inak ako Vy?) Myslíte si, že je úlohou učiteliek / učiteľov tieto témy riešiť?
Záver	Je niečo, na čo som sa neopýtal/a a chceli by ste k tejto téme dodať? Ďakujem za rozhovor.

Príloha 3

Tabuľka 21

Početnosti a rozdelenia úryvkov o metódach

Spolu počet úryvkov o metódach	358
diskusia	64
aktivity s cieľom empatizácie	31
spolupráca s externými inštitúciami	21
médiá	19
exkurzia	17
príklady	17
beseda	16
olympiáda ľudských práv	15
film	14
práca s textom	13
prehrávanie rolí	13
voľby	13
vysvetlenie teórie	12
zážitok	10
protiargumentácia	9
problémové úlohy	8
hra	7
práca na zadaní	7
memorovanie	6
písomná práca	6
prezentácia	5
prierezové témy	4
ústava	4
výskum	4
referendum	3
skupinová práca	3
argumentačné súboje	2
práca s internetom	2
prosociálny výcvik	2
analýza piesne	1
brainstorming	1
dotazník	1
etický kódex	1
hlasovanie	1
kariérny týždeň	1
myšlienkové mapy	1
pracovný zošit	1
slovník	1
vážňova dilema	1

SLOVENSKÁ AKADEMIA VIED
ÚSTAV VÝSKUMU SOCIÁLNEJ KOMUNIKÁCIE



DÚBRAVSKÁ CESTA 9, 841 04 BRATISLAVA 4
TEL.: 02/5477 5683, 5477 3442 E-MAIL: kvsbk@savba.sk

V Bratislave, 6. 12. 2017

Žiadosť o poskytnutie informovaného súhlasu k účasti na výskume

Vážení rodičia,

Slovenská akadémia vied v rámci projektu APVV 14-0531 realizuje výskum, ktorého cieľom je vytvoriť a výskumne overiť také aktivity, ktoré by učiteľom a učiteľkám ZŠ umožnili účinnejšie pracovať s problematikou medziskupinových vzťahov. **Obraciam sa preto na Vás s prosbou o súhlas s účasťou Vášho syna/Vašej dcéry na tomto výskume.**

Výskum pozostáva z 3 krátkych skupinových aktivít (práca s literárnymi ukážkami a následná diskusia) a vyplnenia dvoch anonymných dotazníkov.

Prieskum je anonymný a všetky dáta budú použité výlučne na výskumné účely. Každá aktivita žiakom a žiačkam zaberie približne jednu vyučovaciu hodinu. Následne budú žiaci a žiačky informovaní o cieľoch výskumu.

Vopred vám veľmi pekne ďakujeme za spoluprácu.

S úctou,

Mgr. Simona Andraščíková

.....

Informovaný súhlas:

Súhlasím/nesúhlasím (nehodiace sa preškrtnite) s tým, aby sa môj syn/dcéra zúčastnil/a výskumných aktivít na Základnej škole *Názov*.

Podpis rodiča a dátum:

Príloha 5

Zvolené pasáže z knižnej série o Harrym Potterovi

Ukážka 1 (Rowling, 2000, strany 61-62)



Harry Potter je čarodejník, ktorý počas letných prázdnin býva u strýka a tety Dursleyovcov. Tí však z jeho prítomnosti nie sú nadšení a hnevajú sa za akýkoľvek hluk. Harrymu tak v izbe spoločnosť robí jeho sova Hedviga až kým jedného dňa...

"Harry Potter!" zvolalo stvorenie piskľavým hlasom a Harry bol presvedčený, že ho bolo počuť aj dolu pod schodmi. "Dobby vás tak dávno túžil stretnúť, pane... koľká to česť..."

"Ď-ďakujem," povedal Harry, prešiel popri stene a klesol na stoličku za písacím stolom, hneď vedľa Hedvigy, ktorá spala vo svojej veľkej klietke. Chcel sa opýtať: "Čo si zač?", no zišlo mu na um že by to zrejme nebolo veľmi slušné, takže sa spýtal: "Kto si?"

"Dobby, pane. Dobby, to je všetko. Dobby, domový škriatok," povedalo stvorenie.

"Ach... naozaj?" čudoval sa Harry. "Hm... Nechcem byť nezdvorilý, ale... teraz nie je práve najvhodnejšia chvíľa na to, aby som mal v izbe domového škriatka."

Z obývačky bolo počuť, ako sa teta Petunia nahlas afektovane smeje. Škriatok smutne zvesil hlavu.

"Nie že by som nebol rád, že ťa spoznávam," dodal Harry rýchlo. "ale, hm, máš nejaký dôvod prečo si prišiel?"

"Ach, áno, pane," Dobby sa zatváril veľmi vážne. "Dobby vám prišiel povedať, pane... je to preňho ťažké, pane... Dobby nevie, ako začať..."

"Sadni si," povedal Harry zdvorilo a ukázal na posteľ.

Na jeho úžas sa škriatok rozplakal - a rozplakal sa veľmi hlučne.

"Vraj, s-sadni si!" rumázgal. "Nikdy... nikdy v živote..."

Harrymu sa zdalo, že hlasy dole stíchli.

"Prepáč," zašepkal, "nechcel som ťa uraziť, naozaj..."

"Vraj uraziť!" lapal škriatok po dychu. "Dobbymu ešte nijaký čarodejník nepovedal, aby si sadol... ako rovný rovnému..."

Harry povedal "pssst!" a zároveň sa usiloval tváriť sa i naďalej prívetivo. Prinútil Dobbyho vyliezť späť na posteľ, on poslúchol a teraz tam sedel, vzlykal a vyzeral ako veľmi škaredá bábika. Napokon sa mu však predsa len podarilo ovládnuť, uprel na Harryho svoje veľké oči a na tvári sa mu usadil uslzený obdiv.

"Zrejme si nestretol slušných čarodejníkov," povedal Harry v snahe rozveseliť ho.

Dobby pokrútil hlavou. A potom z ničoho nič, vyskočil, začal hlavou zúrivo trieskať do okna a kričať: "Zlý Dobby! Zlý Dobby!"

"Prestaň... čo to robíš?" zasyčal Harry, priskočil k Dobbymu a ťahal ho späť na posteľ - Hedviga sa zobudila,

prenikavo zaškriekala a odušu mlátila krídlami do kovových tyčiek klietky.

"Dobby sa musel potrestať, pane," povedal škriatok, ktorému šli teraz oči mierne krížom.

"Dobby skoro povedal niečo zlé o svojej rodine, pane..."

"O akej rodine?"

"O čarodejníckej rodine, ktorej Dobby slúži, pane... Dobby je domový škriatok - a musí až do smrti slúžiť v jednom dome, jednej rodine..."

"A oni vedia, že si tu?" opýtal sa Harry zvedavo.

Dobby sa od strachu roztriasol.

"Ach, nie, pane, nie... Dobby sa bude musieť veľmi prísne potrestať za to, že sem prišiel. Za toto si bude musieť Dobby privrieť uši do dvierok sporáka. Keby sa o tom dozvedeli, pane..."

"A nedozvedia sa to, keď uvidia, že máš uši medzi dvierkami sporáka?"

"To si Dobby nemyslí, pane. Dobby sa musí neprestajne za niečo trestať, pane. Tak to Dobbyho naučili, pane. Niekedy mi prikážu, aby som si dal aj nejaký trest navyše..."

"Tak prečo neodídeš? Prečo od nich neutečieš?"

"Dobbymu musí jeho majiteľ udeliť slobodu, pane. A moja rodina nikdy Dobbyho neprepustí... Dobby bude rodine slúžiť, až kým nezomrie, pane..."

Harry nevychádzal z úžasu.

"A ja som si myslel, ako som na tom zle, keď tu musím zostať ešte štyri týždne," povzdychol si. "Podľa toho, čo vravíš, sú Dursleyovci úplne úžasní. A nemôže ti niekto pomôcť? Nemôžem ti ja pomôcť?"

Vzápätí Harry pochopil, že to nemal povedať. Dobby opäť začal kvíliť, tentoraz od samej vďaky.

"Prosím ťa," šepkal Harry nástojčivo, prosím ťa, buď ticho. Ak Dursleyovci niečo začujú, ak zistia, že si tu..."

"Harry Potter sa pýta, či môže Dobbymu pomôcť... Dobby už počul o tom, aký je statočný, pane, ale že je taký dobrý, to Dobby nevedel..."

Ukážka 2 (Rowling, 2000, strany 85-86)



Harry Potter je čarodejník, ktorý je práve so svojím kamarátom Ronom na ceste do čarodejníckej školy v Rokforte

Dovnútra vošli traja chlapci a Harry hneď spoznal toho v strede: bol to ten bledý chalan z obchodu madam Malkinovej. Tentoraz hľadel na Harryho s oveľa väčším záujmom ako vtedy v Šikmej uličke.

„Je to pravda?“ opýtal sa. „Každý v tomto vlaku hovorí, že tu sedí Harry Potter. To si ty?“

„Hej,“ odvetil Harry. Pozrel sa na zvyšných dvoch chlapcov. Boli zavalití a tvárili sa veľmi podlo. Stáli pri Dracovi každý z jednej strany a vyzerali ako jeho telesní strážcovia.

„Ach, toto je Crabbe a toto Goyle,“ povedal bledý chlapec ľahostajne, keď si všimol, že si ich Harry obzerá.

„A ja sa volám Malfoy. Draco Malfoy.“

Ron si slabo odkašľal, vyzeralo to však, akoby sa dusil smiechom. Draco Malfoy sa naňho zadíval.

„Moje meno sa ti zdá smiešne? Teba sa človek ani pýtať nemusí, kto si. Otecko mi povedal, že všetci Weasleyovci majú červené vlasy, pehy a viac detí ako si môžu dovoliť.“

Otočil sa k Harrymu. „Čoskoro prídeš na to, že niektoré čarodejnícke rodiny sú lepšie ako tie druhé, Potter. Nemal by si sa kamarátiť s tými nesprávnymi. V tom ti rád pomôžem.“

Natiahol ruku smerom k Harrymu, no ten ju nechytí.

„Myslím, že sám najlepšie viem, kto je pre mňa tým nesprávnym, vďaka,“ povedal odmerane.

Draco Malfoy síce neočervenel, no jeho bledé líca nadobudli ružovkastý odtieň.

„Na tvojom mieste by som si dával pozor, Potter,“ povedal pomaly. „Ak nebudeš zdvorilejší, skončíš ako tvoji rodičia, tí tiež nevedeli, čo je pre nich dobré a čo nie. Zahadzuješ sa s takými chudákmi, ako sú Weasleyovci a ten strelený Hagrid a to ťa poznačí.“

Harry i Ron naraz vstali.

„Povedz to ešte raz,“ vyzval ho Ron a tvár mal rovnako červenú ako vlasy.

„Ale, tak vy nás chcete zbiť?“ škeril sa Malfoy.

„Ak okamžite nevypadnete, tak áno,“ povedal Harry oveľa odvážnejšie, než sa cítil, pretože Crabbe Goyle boli omnoho väčší ako oni dvaja s Ronom.

Ukážka 3 (Rowling, 2001, strany 90-91)



Harry Potter je čarodejník, jeho najlepší priatelia sú spolužiaci z čarodejníckej školy v Rokforte - Ron Weasley a Hermiona Grangerová. Ukážka sa odohráva na tréningu obľúbeného športu metlobalu, kde sa stretnú členovia tímu Chrabromilu s tímom Slizolinu a jeho hráčmi. Po výmene názorov sa Harry, Ron a Hermiona uchýlia k ich kamarátovi Hagridovi, ktorý je na škole hájnikom.

Po trávniku sa k nim blížili Ron s Hermionou, zvedaví, čo sa deje.

„Čo sa stalo?“ opýtal sa Ron Harryho. „Prečo nehráte? A čo tu robí tento tu?“

Hľadel na Malfoya, ktorý si práve obliekal slizolinský metlobalový habit.

„Som nový stíhač Slizolinu, Weasley,“ uškrnul sa Malfoy. „Všetci práve obdivujú metly, ktoré nám kúpil môj otecko.“

Ron zalapal po dychu a keď zbadal sedem špičkových metiel, zabudol zavrieť ústa.

„Čo povieš? Dobré, nie?“ opýtal sa ho Malfoy úlisne. „Možno sa aj chrabromilskému družstvu podari zozbierať nejaké to zlato na nové metly. Môžete ponúknuť do dražby tie svoje Ometlá 5, určite bude mať o ne záujem niektoré múzeum.“

Slizolinské družstvo sa išlo popučiť od smiechu.

„Ešte šťastie, že ani jeden hráč Chrabromilu nie je odkázaný na to, aby si musel svoje miesto v družstve kupovať,“ poznamenala Hermiona ostro. „Vystačia si totiž so svojím talentom.“

Malfoyovou tvárou prebleskol povýšenecký výraz.

„Nikto sa ťa nepýtal na tvoj názor, ty, krpatá, všivavá humusáčka.“ odvrkol.

Harry okamžite pochopil, že Malfoy povedal niečo strašne škaredé, pretože videl, ako na jeho slová zareagovali ostatní. Flint sa musel postaviť pred Malfoya, aby zastavil Freda a Georga, ktorí naňho skočili, Alica zrukla: „Čo si to dovoľuješ!“, Ron okamžite siahol do svojho habitu, vytiahol prútik a zvolal: „Za toto zaplatíš, Malfoy!“ a namieril ním popod Flintovu pazuchu Malfoyovi na tvár.

Štadiónom sa rozľahol výbuch, z opačného konca Ronovho prútika vyšľahol prúd zeleného svetla, zasiahol Rona rovno do brucha, ten sa zapotácal a padol na zadok do trávy.

„Ron! Ron! Čo je s tebou?“ pišťala Hermiona.

Ron chcel niečo povedať, otvoril ústa, no nevydal nijaký zvuk. Ozvalo sa hlasné grgnutie, z úst mu vylietlo niekoľko slimákov, ktoré mu dopadli na kolená.

Slizolinskí hráči sa až tak prehýbali od smiechu. Flint sa musel držať metly, aby nespadol. Malfoy bol na štyroch a trieskal päťou do zeme. Hráči Chrabromilu medzitým obkolesili Rona, ktorý dávil veľké slizké slimáky. Ostatní akoby sa ho štitili čo i len dotknúť.

„Najlepšie bude, ak ho odnesieme k Hagridovi, to je najbližšie,“ povedal Harry Hermione, ktorá statočne prikývla, a spoločne chytili Rona pod pazuchy.

.....

„Malfoy povedal Hermione, že je - muselo to byť niečo veľmi sprosté, lebo všetkých to riadne napálilo.“

„To si píš, že to bolo sprosté,“ povedal Ron chrapľavo a spod stola sa vynorila jeho bledá, spotená tvár. „Malfoy jej povedal, že je ‚humusáčka‘...“

Ron im opäť zmizol z dohľadu, pretože ho premohol príliv vychádzajúcich slimákov. Hagrid sa tváril dosť pobúrene.

„To je hovadina!“ zahučal na Hermionu.

„Naozaj mi to povedal,“ potvrdila mu to Hermiona. „Ale ja neviem, čo to znamená. Viem, že je to niečo neslušné, ale...“

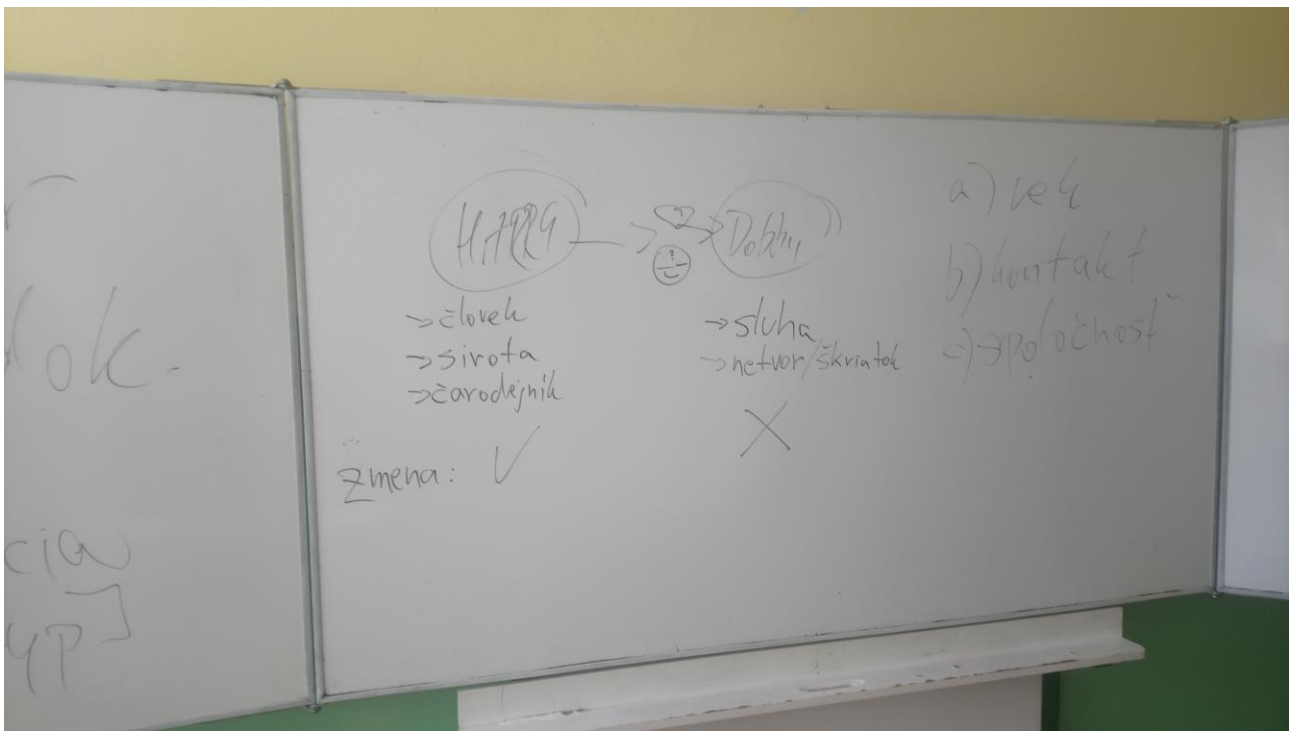
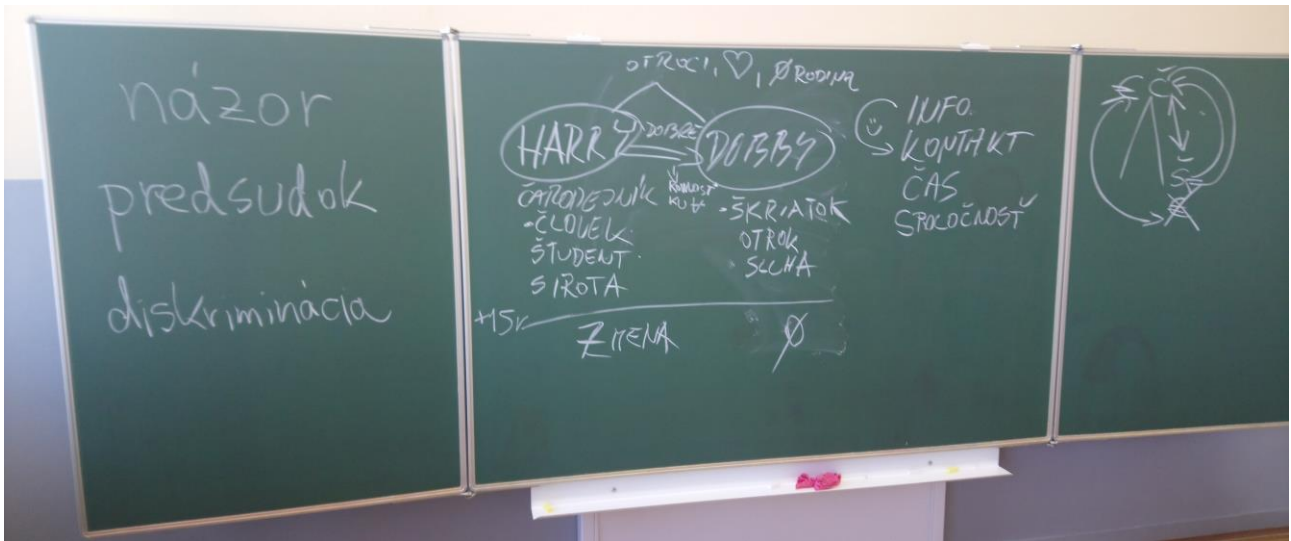
„Je to tá najhoršia urážka, akú mohol vysloviť,“ dychčal Ron, ktorý sa medzitým opäť vynoril spod stola. „Humusák je veľmi sprosté označenie čarodejníka, ktorý sa narodil v muklovskej rodine - kto má rodičov nečarodejníkov. Niektorí čarodejníci - napríklad všetci Malfoyovci - si myslia, že sú lepší ako ostatní, pretože ako oni vravia, majú čistú krv.“ Ron si slabo odrgol a do nastavenej dlane mu vypadol jeden jediný slimák. Hodil ho do lavóra a pokračoval. „Jasné, že my ostatní si o tom myslíme svoje. Pozri na Nevilla Longbottoma - ten má síce čistú krv ale nevie si ani poriadne rozložiť kotlík.“

„A aj keby sa pretrhli, také kúzlo ako naša Hermiona neurobia,“ dodal Hagrid hrdo, na čo Hermionina tvár nadobudla farbu krvavočervenej fuksie.

„Nazvať niekoho humusákom, je nanajvýš nechutné,“ povedal Ron pobúrene a roztrasenou rukou si utrel spotené obočie. „Špinavá krv. Čistá krv. Veď je to smiešne. Väčšina čarodejníkov je dnes aj tak pol na pol. Keby sme sa nesobášili s muklami, vymreli by sme.“

Príloha 6

Ukážka tabulí v priebehu diskusie - zaradenie postáv z úryvku do skupín



Príloha 7

Infobalíky

Infobalík prvé stretnutie

Počas našich stretnutí sa budeme rozprávať o názoroch a predsudkoch. Je dôležité aby sme tým slovám rozumeli všetci rovnako a preto si o nich teraz povieme viac. Všetci máme rôzne názory na rôzne veci. Názor môže byť dobrý alebo zlý - napríklad niektorí ľudia majú radi modernú hudbu - a iní nie. Tak ako existujú názory na hudbu, existujú aj názory na rôzne skupiny ľudí alebo kultúry.

Existuje typ záporných názorov a ten voláme predsudok. Človek, ktorý ma predsudok nechce ochutnať napríklad nové jedlo, hoci nevie ako bude chutiť a nie je ochotný to ani vyskúšať - je presvedčený, že ak ho ochutná nebude mu chutiť. Rovnako človek, ktorý ma predsudok sa nechce stretnúť s novými ľuďmi s odlišných skupín, dopredu sa rozhodol že tá skúsenosť bude zlá a nechce to ani skúsiť. (kreslíme príklad na tabuli, kde sa Slovák stretne s človekom inej kultúry a názor zovšeobecni na celú skupinu)

Dôvodom môže byť napríklad to, že ten človek je z inej kultúry. Napriek tomu, že ho osobne nepozná tak má predstavu o nejakej charakteristike o tej skupine - napríklad, že tí ľudia sú nevychovaní a preto si myslí, že každý v tej skupine je nevychovaný. To aké máme názory a predsudky ovplyvňuje naše správanie sa voči druhým - dôsledky môžu byť viac alebo menej závažné.

Väčšina ľudí má predsudky a ovplyvňuje to spôsob, ako sa správajú. môže to byť jednoduchých vecí ako vyskúšať nový koníček až po to, že sa cítime nám nepríjemne alebo neisto v prítomnosti ľudí, ktorí sú od nás odlišní. Závažnejšou formou je diskriminácia - je to konanie, keď sa v tej istej situácii zaobchádza s jedným človekom (skupinou ľudí) inak než s iným človekom (skupinou ľudí) na základe jeho odlišnosti napr. rasového alebo etnického pôvodu, náboženstva, veku, rodu, pohlavia alebo sexuálnej orientácie.

Názory a predsudky sa však môže zmeniť - o rovnakej veci môžeme zmýšľať odlišne keď sme mladší a potom keď sme starší. Aj názor spoločnosti sa mení - napríklad voči fajčeniu alebo voči rovnosti rôznych skupín ľudí.

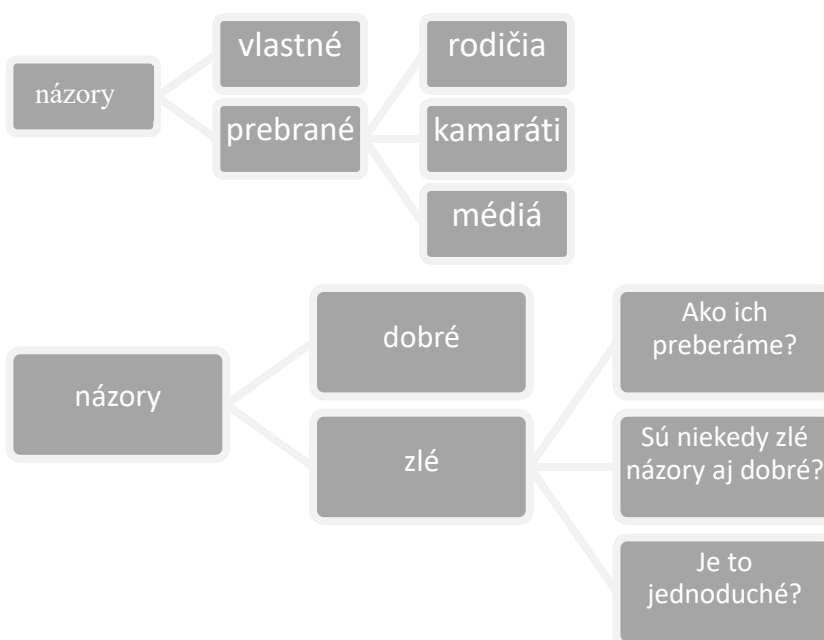
Je dôležité poznať svoje vlastné názory a preto si teraz vyskúšame jednoduchú hru, kde vyjadríte svoj názor palcom hore alebo dole. Žiakom boli ukázané nasledujúce obrázky, vo formáte A4:



Infobalík druhé stretnutie

Názory nevznikajú len tak z ničoho nič. Tvoríme si ich vlastnými skúsenosťami alebo sme sa ich naučili. Je dobré si zapamätať, že naše názory ovplyvňujú aj druhí ľudia. Najmä naši najbližší ľudia ovplyvňujú naše názory najviac.

Kto je pre vás dôležitý? Koho názory sú pre vás dôležité? (pracujeme s tabuľou, zapájame žiakov aby hovorili vlastné názory a príklady na jednotlivé kategórie, snažíme sa spoločne dostať k nasledujúcej schéme:



Názory môžeme prebrať od rodičov, kamarátov alebo aj z internetu a televízie. Napríklad ak vás rodičia viedli k recyklácii už keď ste boli malý tak v tom budete pokračovať aj v dospelosti. Niekedy nás ostatní ovplyvnia v našich názoroch k dobrej veci, ako recyklácia, inokedy v horšej. Niekedy je dobre sa správať podľa názorov druhých, inokedy nie. Môžeme sa naučiť dobré aj zlé návyky vďaka názorom druhých ľudí - od recyklácie až po vyhadzovanie odpadkov na zem.

Ľudia majú často rôzne až protichodné názory na rovnaké veci, a tak musíme rozmýšľať sami za seba a vytvoriť si vlastný názor. Ak sa zamyslíme nad názormi ľudí na iné kultúry, tak ľudia často navzájom nesúhlasia. Tieto odlišné názory môžu byť aj v rodine, alebo medzi našimi priateľmi.

Je uvedený jeden príklad čím motivujeme žiakov k diskusii.

Skús si spomenúť na situáciu, kedy si sa najskôr cítil/a trochu nervózne pred zoznámením sa s niekým novým, avšak následne si zmenil/a názor na pozitívnejší, keď si túto osobu spoznal/a bližšie

- Čo si cítil/a a čo si si myslel/a na začiatku?
- Prečo si zmenil/a svoj názor?
- Čo cítiš a čo si myslíš teraz?

Skús si spomenúť na príjemné stretnutia s osobami, ktoré sú z iného kultúrneho prostredia ako Ty.

Zamysli sa nad tým, ako tieto stretnutia zmenili tvoje postoje v pozitívnom smere voči iným ľuďom pochádzajúcich z tejto kultúry.

Pre návaznosť na minulú hodinu boli žiakom rozdane papiere s hrou „10 viet z Harryho Pottera”. Na základe krátkych viet z knižnej série Harry Potter a poznatkov nadobudnutých na predchádzajúcej hodine, mali žiaci identifikovať, či sa jedná v úryvku o predsudok, diskrimináciu alebo zlé správanie.

Hra: 9 viet z Harryho Pottera

Prečítaj si nasledujúce vety. Po každej sa rozhodni či sa jedná o predsudok, diskrimináciu alebo zlé správanie. Správnu odpoveď zakrúžkuj.

1 Nevieš, aké to je, keď sa na teba celý čarodejnicky svet pozerá ako na príšeru. Keď zistia, čím som, len ťažko so mnou prehovorí!

Predsudok

Diskriminácia

Zlé správanie

2 Dokonca aj jej vlastná rodina je znechutená jej svadbou. Ktorí rodičia chcú, aby si ich jediná dcéra vzala vlkolaka?

Predsudok Diskriminácia Zlé správanie

3 Zabuchla mi dvere pred nosom, keď som ju šla privítať s domácimi kotlíkovými koláčmi!

Predsudok Diskriminácia Zlé správanie

4 V našich časov boli šmuklovia ukryvaní a mohlo to zájsť až do extrémov, že boli uväznený, ako to malé dievča v dome.

Predsudok Diskriminácia Zlé správanie

5 Dumbledore vás zamestnal, aj keď vedel, že ste vlkolak? Zbláznil sa?

Predsudok Diskriminácia Zlé správanie

6 Pred dvomi rokmi podávala návrhy na nejaké zákony proti vlkolakom, a on preto nemôže zohnať miesto.

Predsudok Diskriminácia Zlé správanie

7 Ale, Harry, obri sú krutí. Tak ako Hagrid povedal, majú to v povahe... radi zabíjajú, každý to vie.

Predsudok Diskriminácia Zlé správanie

8 Zrejme sa ich bojí. Očividne neznáša čiastočne ľudské tvory. Vlni sa angažovala aj za to, aby pochytili a označkovali všetkých vodných ľudí.

Predsudok Diskriminácia Zlé správanie

9 Strnulý Harry myslel na to, ako ho Dursleyovci zamlčovali, zamykali a držali z dosahu iba preto, že bol čarodejník.

Predsudok Diskriminácia Zlé správanie

Infobalík tretie stretnutie

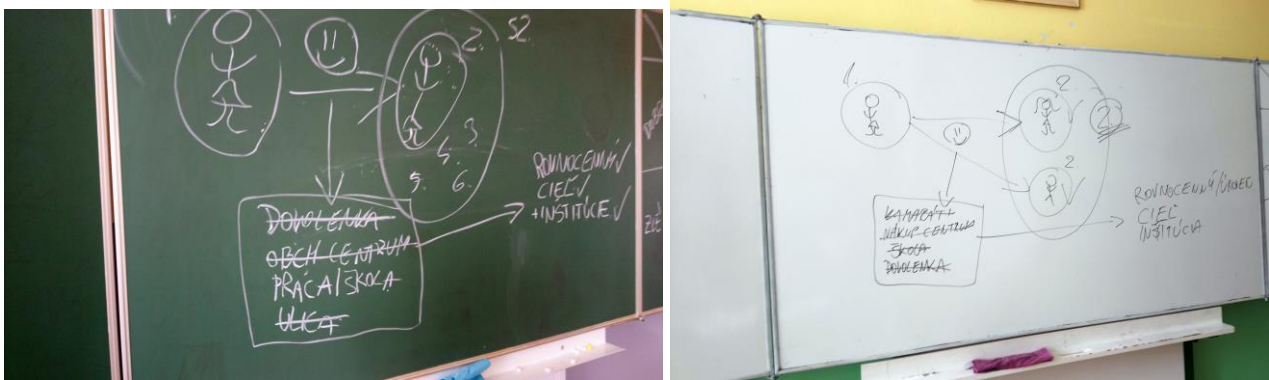
Ľudia v dnešnej dobe cestujú viac, majú kolegov z rôznych krajín a pomocou internetu vidia situáciu po celom svete. Je preto pochopiteľné, že v takýchto podmienkach sa častejšie stretávajú ľudia z viacerých kultúr.

Ak ma niekto dobré skúsenosti s ľuďmi z inej kultúry, tak zvykne mať tento dobrý postoj k celej skupine. Napríklad ak ste boli na dovolenke v Indii a mali ste tam samé dobré skúsenosti s ľuďmi, ktorých ste stretli, tak Vaša spomienka na krajinu bude tiež príjemná. Táto spomienka a postoj

pretrvá voči všetkým Indom, napriek tomu, že ste ich všetkých nestretli. Samozrejme, to funguje aj v opačnom prípade - a teda zlej skúsenosti.

Dobrá skúsenosť vzniká ľahšie ak sú si ľudia rovnocenní, napríklad dvaja cestovatelia na dovolenke. Taktiež vtedy ak majú rovnaký cieľ a nesúťažia spolu, napríklad hľadajú peknú pláž a pomôžu si.

Pýtame sa žiakov na príklady takejto situácie a ich návrhy zapisujeme na tabuľu. Po istej chvíli, keď odznie ako návrh škola sa na ňu zameriame.



Nieko z Vás povedal ako návrh takéhoto miesta školu. Naozaj je to miesto, kde sú si žiaci rovnocenní a spoločne často pracujú na celi učiť sa. Hoci niekedy spolu súťažia, nie je to hlavným cieľom. Avšak nie v každej škole máme žiakov z rôznych menšín. Preto málo žiakov, ako ste vy, má kamarátov z iných krajín alebo kultúr.

Máte priateľov z inej kultúry? Ako Vás to ovplyvnilo voči ich kultúre?

Príloha 8

Ukážka spracovania odpovedí žiakov pre jednotlivé príbehy

Tabuľka 22

Príklady porozumenia, neporozumenia a opisu príbehu pre prvý úryvok

Opis príbehu	Hlavná myšlienka	Porozumenie hlavnej myšlienke	Neporozumenie hlavnej myšlienke	Opis príbehu
Harry Potter sa stretne so škriatkom Dobbym, ktorý má na neho prosbu. Napriek jeho zvláštnemu vzhľadu a prejavu sa mu Harry rozhodne pomôcť.	Napriek tomu, že škriatkovia majú v čarodejníckom svete podradné postavenie a sú pre bežných ľudí zvláštni, nie je to dôvod správať sa k nim zle - treba im pomôcť ak o to požiadajú.	„Že aj keď niekto nevyzerá ako normálny človek, tak sa aspoň k nemu tak správajme.” (C206)	„Každému sa niekde nepáči.” (C115) „O tom ako škriatok uniesol Harryho Pottera.” (T204)	„Podľa mňa bolo hlavnou myšlienkou úryvku ako Dobby prišiel za Harrym a chcel mu niečo dôležité povedať.” (T115)

Tabuľka 23

Príklady porozumenia, neporozumenia a opisu príbehu pre druhý úryvok

Opis príbehu	Hlavná myšlienka	Porozumenie hlavnej myšlienke	Neporozumenie hlavnej myšlienke	Opis príbehu
Harry Potter cestuje vlakom so svojim kamarátom Ronom. Stretnú sa s Dracom Malfoyom, ktorí začne ponižovať Rona keďže je z chudobnej rodiny.	Priateľstvo nezávisí od finančného stavu človeka. Našich kamarátov máme radi pre ich povahu, nie pre ich peniaze.	„Dobrý kamarát nemusí byť bohatý. A kamarátom nezáleží či je jeho kamarát bohatý alebo chudobný.” (C112)	„Odísť z rodného mesta ísť niekam inde vlakom.” (C109) „Nerob zle svojim spolužiakom lebo sa ti to vráti.” (T124)	„Malfoy chcel aby sa kamarátil s Harrym ale Harry odmietne.” (S220)

Tabuľka 24

Príklady porozumenia, neporozumenia a opisu príbehu pre tretí úryvok

Opis príbehu	Hlavná myšlienka	Porozumenie hlavnej myšlienke	Neporozumenie hlavnej myšlienke	Opis príbehu
Harry a jeho kamaráti majú nepríjemnú výmenu názorov s Dracom	Pôvod človeka nedefinuje jeho schopnosti a možnosti v	„ <i>Súdiť deti sa nemá podľa výzoru a schopností ich rodičov.</i> ” (T116)	„ <i>Šikanovanie a namyslenosť.</i> ” (T221)	„ <i>Draco sa hneď zo začiatku začal paprčiť a povyšovať.</i>
Malfoyom, ktorý urazí Hermionu pre jej nečarodejnicky pôvod.	živote. Povaha a činy hovoria o človeku viac ako jeho pôvod.	„ <i>Nie je dôležitý pôvod človeka ale treba človeka poznať.</i> ” (S224)	„ <i>Netreba sa posmievať veľkými nadávkami.</i> ” (T206)	<i>Urazil Hermionu ale Ron sa jej chcel zastat' ale moc mu to nevyšlo.</i> ” (C205)

DOTAZNÍK

V tomto dotazníku nás zaujíma Tvoj názor na vzťahy medzi ľuďmi, ktorí pochádzajú z rôznych skupín.

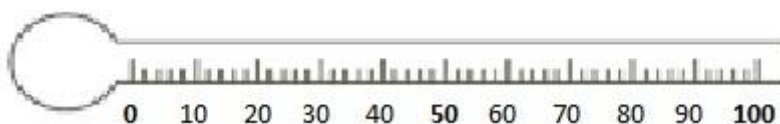
V dotazníku neexistujú žiadne správne ani nesprávne odpovede. Prosím, odpovedaj na otázky podľa toho, čo Ti prvé napadne. Ak nerozumieš otázke, prihlás sa a popros o pomoc.

Tvoje odpovede sú anonymné a nebudú poskytnuté ani Tvojim učiteľom, ani spolužiakom. Tvoje odpovede sú dôležité a poskytnú cenné informácie o tom, čo si myslia ľudia v Tvojom veku.

Ďakujeme :)

Barbara Láštiová
Slovenská Akadémia Vied

1 Ako by si na stupnici od 0 do 100, zodpovedajúcej stupnici teplomera, vyjadril/a svoj osobný vzťah k Rómom? 0 označuje chladné, negatívne pocity, 50 označuje nevyhranené pocity a 100 označuje srdečné, pozitívne pocity. (zakrúžkuj stupeň teplomera, ktorý najlepšie zodpovedá tvojim pocitom)



2 Do akej miery by boli pre Teba prijateľné alebo neprijateľné nasledujúce situácie?

2a Ak by Róm alebo Rómka boli Tvojim spolužiakom/spolužiačkou v triede.

vôbec by to
nebolo prijateľné



1



2



3



4

bolo by to úplne
prijateľné



5

2b Ak by Róm alebo Rómka boli Tvojim spolusediacim/spolusediacou v lavici.

vôbec by to
nebolo prijateľné



1



2



3



4

bolo by to úplne
prijateľné



5

2c Ak by Róm alebo Rómka išli s Tebou v partii von.

vôbec by to
nebolo prijateľné



1



2



3



4

bolo by to úplne
prijateľné



5

3 Ak by do Tvojej triedy prišiel nový spolužiak alebo spolužiačka, ktorý je Róm alebo Rómka, ako by si sa cítil/a?

3a cítil/a by som sa v pohode

vôbec to nevystihuje
moje pocity



1



2



3



4



5

úplne to vystihuje
moje pocity

3b cítil/a by som sa divne

vôbec to nevystihuje
moje pocity



1



2



3



4



5

úplne to vystihuje
moje pocity

3c znervózňovalo by ma to

vôbec to nevystihuje
moje pocity



1



2



3



4



5

úplne to vystihuje
moje pocity

3d vadilo by mi to

vôbec to nevystihuje
moje pocity



1



2



3



4



5

úplne to vystihuje
moje pocity

4 Do akej miery súhlasíš s nasledujúcimi vetami?

4a Väčšine Rómov možno dôverovať?

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

4b Neznámemu Rómovi/Rómke by som dôveroval/a v rovnakej miere ako akémukoľvek inému neznámemu človeku.

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

4c Vo všeobecnosti Rómom dôverujem.

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

5 Nasledujúce výroky sa týkajú tvojho kontaktu s ľuďmi s Rómami.

5a Ako často vidíš Rómov vo svojom okolí (napr. na ulici, na zastávke, v obchode)?

- 1 nikdy
- 2 niekoľkokrát za rok
- 3 raz za mesiac
- 4 niekoľkokrát za mesiac
- 5 raz za týždeň
- 6 niekoľkokrát za týždeň
- 7 každý deň

Ak si na otázku 5a odpovedal/a „nikdy”, prejdí, prosím, na otázku 6a)

5b Ako sa pri tom väčšinou cítiš?

veľmi nepríjemne



1



2



3



4



5

veľmi príjemne

6a Ako často komunikuješ s Rómami vo svojom okolí?

- 1 nikdy
- 2 niekoľkokrát za rok
- 3 raz za mesiac
- 4 niekoľkokrát za mesiac
- 5 raz za týždeň
- 6 niekoľkokrát za týždeň
- 7 každý deň

Ak si na otázku 6a odpovedal/a „nikdy”, prejdí, prosím, na otázku 7a)

6b Ako sa pri tom väčšinou cítiš?

veľmi nepríjemne



1



2



3



4



5

veľmi príjemne

7a Ako často tráviš čas s Rómami po škole (napr. na krúžkoch, na tréningoch, vonku)?

- 1 nikdy
- 2 niekoľkokrát za rok
- 3 raz za mesiac
- 4 niekoľkokrát za mesiac
- 5 raz za týždeň
- 6 niekoľkokrát za týždeň
- 7 každý deň

Ak si na otázku 7a odpovedal/a „nikdy“, prejdi, prosím, na otázku 8

7b Ako sa pri tom väčšinou cítiš?

veľmi nepríjemne



1



2



3



4



5

veľmi príjemne

8 Koľko máš rómskych kamarátov/kamarátok?

- 1 žiadneho
- 2 jedného
- 3 dvoch-troch
- 4 štyroch a viac
- 5 neviem

9 Koľko Tvojich kamarátov/kamarátok sa kamaráti aj s Rómami?

- 1 žiadny
- 2 jeden
- 3 dvaja-traja
- 4 štyria a viac
- 5 neviem

10 Nasledujúce výroky sa týkajú knižnej série o Harry Potterovi.

10a Krížikom označ, ktoré z nasledujúcich kníh o Harrym Potterovi si čítal/a resp. nečítal/a.

Knihy Harry Potter	Čítal / čítala som	Nečítal / nečítala som	Neviem
Harry Potter a kameň mudrcov			
Harry Potter a tajomná komnata			
Harry Potter a väzeň z Azkabanu			
Harry Potter a ohnivá čaša			
Harry Potter a Fénixov Rád			
Harry Potter a Polovičný princ			
Harry Potter a dary smrti			
Harry Potter a prekliate dieťa			

10b Bez ohľadu na to, či si čítal/a knihy o Harrym Potterovi, rozprával/a si o nich so spolužiakmi, priateľmi alebo rodinou, ktorí ich čítali?

1 áno

2 nie

11a Krížikom označ, ktoré z nasledujúcich filmov o Harrym Potterovi si videl/a resp. nevidel/a.

Filmy Harry Potter	Videl / videla som	Nevidel / nevidela som	Neviem
Harry Potter a kameň mudrcov			
Harry Potter a tajomná komnata			
Harry Potter a väzeň z Azkabanu			
Harry Potter a ohnivá čaša			
Harry Potter a Fénixov Rád			
Harry Potter a Polovičný princ			
Harry Potter a dary smrti 1. časť			
Harry Potter a dary smrti 2. časť			

11b Bez ohľadu na to, či si pozeral/a filmy o Harrym Potterovi, rozprával/a si o nich s dobrými priateľmi alebo rodinou, ktorí ich videli?

1 áno

2 nie

12 Na stupnici označ svoj vzťah k tejto sérii.

vôbec nie som fanúšikom



1



2



3



4



5

som veľkým fanúšikom

Ak si nečítal/a ani jednu knihu a nevidel/a si ani jeden film o Harrym Potterovi, prejdí, prosím, na otázku č. 16.

Ak si čítal/a aspoň jednu knihu alebo videl/a aspoň jeden film o Harrym Potterovi, odpovedaj, prosím, aj na otázky č. 13-15.

13 Myslím, že som v mnohom podobný/á Harrymu.

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

14 Harry je taký typ človeka akým by som chcel/a byť.

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

15 Keď som čítal/a alebo pozerala/a príbehy o Harrym Potterovi, často som premýšľal/a o tom, aké by to bolo byť ako Harry.
vôbec nesúhlasím úplne súhlasím



1



2



3



4



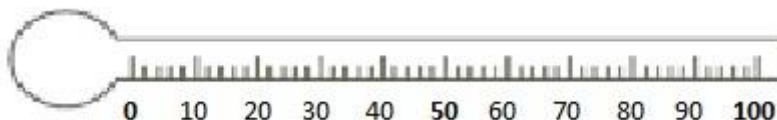
5

16 Koľko kníh (okrem Harryho Pottera) v priemere prečítaš každý rok?

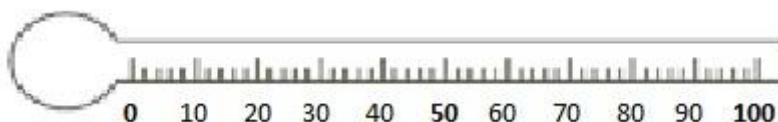
- 1 žiadne
- 2 jednu - dve knihy
- 3 tri - štyri knihy
- 4 päť - šesť kníh
- 5 sedem kníh alebo viac

Teraz sa Ťa opýtam na Tvoje názory na rôzne skupiny žijúce na Slovensku.

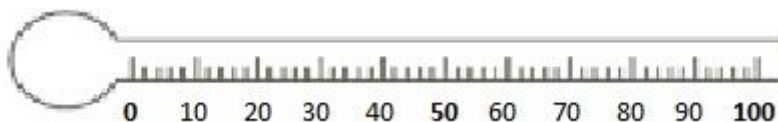
17. Ako by si na stupnici od 0 do 100, zodpovedajúcej stupnici teplomera, vyjadril/a svoj osobný vzťah k černochom? 0 označuje chladné, negatívne pocity, 50 označuje nevyhranené pocity a 100 označuje srdečné, pozitívne pocity.



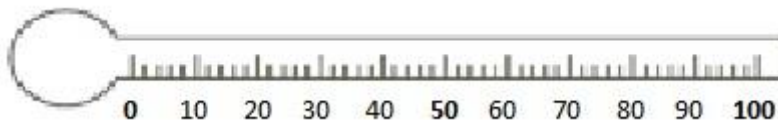
18. Ako by si na stupnici od 0 do 100, zodpovedajúcej stupnici teplomera, vyjadril/a svoj osobný vzťah k Maďarom? 0 označuje chladné, negatívne pocity, 50 označuje nevyhranené pocity a 100 označuje srdečné, pozitívne pocity.



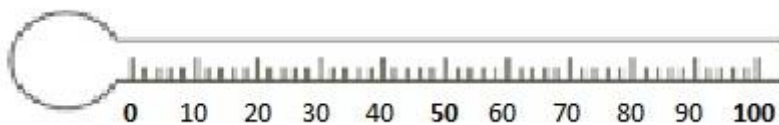
19. Ako by si na stupnici od 0 do 100, zodpovedajúcej stupnici teplomera, vyjadril/a svoj osobný vzťah k ľuďom na invalidnom vozíčku? 0 označuje chladné, negatívne pocity, 50 označuje nevyhranené pocity a 100 označuje srdečné, pozitívne pocity.



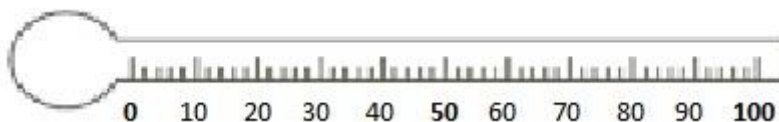
20. Ako by si na stupnici od 0 do 100, zodpovedajúcej stupnici teplomera, vyjadril/a svoj osobný vzťah k utečencom? 0 označuje chladné, negatívne pocity, 50 označuje nevyhranené pocity a 100 označuje srdečné, pozitívne pocity.



21. Ako by si na stupnici od 0 do 100, zodpovedajúcej stupnici teplomera, vyjadril/a svoj osobný vzťah k homosexuálom? 0 označuje chladné, negatívne pocity, 50 označuje nevyhranené pocity a 100 označuje srdečné, pozitívne pocity.



22. Ako by si na stupnici od 0 do 100, zodpovedajúcej stupnici teplomera, vyjadril/a svoj osobný vzťah k moslimom? 0 označuje chladné, negatívne pocity, 50 označuje nevyhranené pocity a 100 označuje srdečné, pozitívne pocity.



Nasledujúce otázky sa týkajú Tvojich myšlienok a toho aká/ý si.

23 Ak má niekto predsudky, znamená to, že zmýšľa negatívne o členoch odlišných skupín bez toho, aby ich skutočne poznal/a. **Prečo si myslíš, že *nie je* správne mať predsudky?**

23a Pretože som človek, ktorý chápe, že ľudia sú rôzni.

vôbec to na mňa neplatí	čiastočne to na mňa neplatí	niekedy to na mňa platí, niekedy nie	čiastočne to na mňa platí	úplne to na mňa platí
1	2	3	4	5

23b Pretože nechcem, aby si druhí ľudia mysleli, že som obmedzený/á alebo hlúpy/a.

vôbec to na mňa neplatí	čiastočne to na mňa neplatí	niekedy to na mňa platí, niekedy nie	čiastočne to na mňa platí	úplne to na mňa platí
1	2	3	4	5

23c Pretože si myslím, že je dôležité prijať druhých takých, akí sú.

vôbec to na mňa neplatí	čiastočne to na mňa neplatí	niekedy to na mňa platí, niekedy nie	čiastočne to na mňa platí	úplne to na mňa platí
1	2	3	4	5

23d Pretože ostatní ma rešpektujú viac, ak dávam najavo, že nemám predsudky.

vôbec to na mňa neplatí	čiastočne to na mňa neplatí	niekedy to na mňa platí, niekedy nie	čiastočne to na mňa platí	úplne to na mňa platí
1	2	3	4	5

23e Pretože by som sa hanbil/a, keby som mal/a predsudky.

vôbec to na mňa neplatí	čiastočne to na mňa neplatí	niekedy to na mňa platí, niekedy nie	čiastočne to na mňa platí	úplne to na mňa platí
1	2	3	4	5

23f Pretože rád/rada spoznávam nové kultúry.

vôbec to na mňa neplatí	čiastočne to na mňa neplatí	niekedy to na mňa platí, niekedy nie	čiastočne to na mňa platí	úplne to na mňa platí
1	2	3	4	5

23g Nevieť: V skutočnosti ma toto vôbec nezaujíma.

vôbec to na mňa neplatí	čiastočne to na mňa neplatí	niekedy to na mňa platí, niekedy nie	čiastočne to na mňa platí	úplne to na mňa platí
1	2	3	4	5

23h Nevieť: Nevadí mi, ak mám predsudky.

vôbec to na mňa neplatí	čiastočne to na mňa neplatí	niekedy to na mňa platí, niekedy nie	čiastočne to na mňa platí	úplne to na mňa platí
1	2	3	4	5

Teraz sa Ťa opýtam na témy týkajúce sa tvojej školy a spolužiakov/spolužiačok.

24 Väčšina učiteľov v našej škole pristupuje ku všetkým férovo.

vôbec nesúhlasím				úplne súhlasím
				
1	2	3	4	5

25 Väčšina učiteľov v našej škole sa snaží o to, aby žiaci spolu dobre vychádzali.

vôbec nesúhlasím				úplne súhlasím
				
1	2	3	4	5

26 Väčšina žiakov v mojej triede sa nikomu neposmieva kvôli tomu, že je iný.

vôbec nesúhlasím				úplne súhlasím
				
1	2	3	4	5

27 Väčšina žiakov v mojej triede sa zastane niekoho, komu sa ubližuje.

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4

úplne súhlasím



5

28 Vek:

29 Pohlavie:

1 chlapec

2 dievča

30 Národnosť:

slovenská

2 maďarská

3 rómska

4 česká

5 nemecká

6 rusínska

7 ukrajinská

8 poľská

9 iná, prosím upresni:

ĎAKUJEME :)

2b)

vôbec nebol
pútavý



1



2



3



4

bol veľmi
pútavý



5

2c)

vôbec by som si
nechcel/a prečítať



1



2



3



4

určite by som si
chcel/a prečítať



viac
viac

3 Rozumiem tomu, ako Dobby vidí svet. (adaptované z Vezzali a kol., 2014b)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4

úplne súhlasím



5

4 Vedel/a som sa stotožniť s aspoň s jednou postavou v úryvku. (adaptované z Brechman, 2010)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4

úplne súhlasím



5

5 Viem pochopiť, čo Dobby v tejto situácii prežíval. (adaptované z Busselle & Bilandzic, 2008)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4

úplne súhlasím



5

6 Je pre mňa ťažké vcítiť sa do kože Dobbyho v tejto situácii. (adaptované z Vezzali a kol., 2014b)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4

úplne súhlasím



5

7 V niektorých momentoch príbehu som prežíval/a rovnaké pocity ako Dobby. (adaptované z Cohen, 2001 in Brechman, 2010)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

8 Cítil/a som sa byť zapojený/á do príbehu, kým som ho čítal/a. (adaptované z Appel a kol., 2015)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

9 Keď som čítal/a príbeh rozmýšlal/a som nad tým čo sa deje v triede. (adaptované z Green & Brock, 2000)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

10 Bola som zvedavý/á ako sa príbeh skončí. (adaptované z Appel a kol., 2015)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

11 Keď som príbeh dočítal/a, ľahko som ho pustil/a z hlavy. (adaptované z Green & Brock, 2000)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

12 Príbeh ma citovo zasiahol. (adaptované z Appel a kol., 2015)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4



5

úplne súhlasím

13 Kým som čítal/a príbeh mal/a som živú predstavu Dobbyho a Harryho. (adaptované z Appel a kol., 2015)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4

úplne súhlasím



5

14 Rozmýšľal/a som nad inými záležitosťami kým som čítal/a príbeh. (adaptované z Green & Brock, 2000; Appel, 2002)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4

úplne súhlasím



5

15 Dokážem si ľahko predstaviť seba v Dobbyho situácii. (adaptované z Cohen, 2001 in Brechman, 2010)

vôbec nesúhlasím



1



2



3



4

úplne súhlasím



5

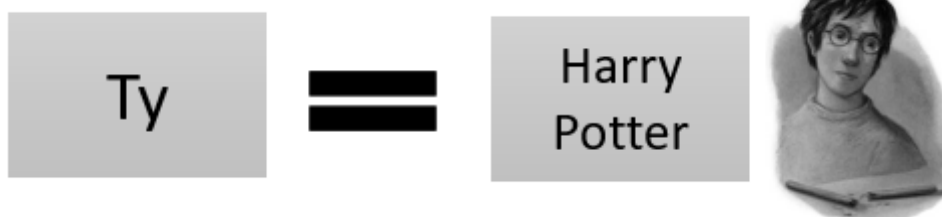
ĎAKUJEM ☺

Milý žiak, milá žiačka,

v priebehu posledných týždňov si čítal/a úryvky a vyplňal/a dotazníky týkajúce sa knižnej série Harryho Pottera. Viacerí ste sa ma pýtali, prečo sme sa tomu venovali. Ak ťa to zaujíma, pokračuj v čítaní tejto strany ☺

Výskumníci zistili, že čítanie Harryho Pottera znižuje predsudky. Funguje to nasledovne:

1, Keď čítaš príbeh o Harry Potterovi tak prežívaš podobné pocity ako keby sa príbeh dial tebe:



2, Harry sa v príbehoch stretáva s rôznymi postavami z rôznych skupín a sú kvôli tomu šikanovaní, ale Harry sa k nim vždy správa dobre. Boli to:

škriatok Dobby



kamarát Ron z chudobnej rodiny



kamarátka Hermiona z nečarodejníckej rodiny



3, Preto aj keď ty čítaš príbeh je to ako keby si sa nimi stretol naozaj

4, Predpokladá sa, že ak by si sa správal/a dobre k Dobbymu, Ronovi a Hermione tak by si sa správal/a dobre aj k ľuďom z iných skupín

5, Preto si vyplňal/a dotazníky, aby som vedela aký je tvoj názor a či sa nejako zmenil po prečítaní príbehov

ĎAKUJEM ZA SPOLUPRÁCU

Mgr. Simona Andraščíková
PhD študentka

Trnavská univerzita
Pedagogická fakulta
Priemyselná 2680/4
918 43 Trnava

Ústav výskumu sociálnej komunikácie
Slovenská akadémia vied
Dúbravská cesta 9
84104 Bratislava

e-mail: simona.andrascikova@savba.sk

Štruktúra pre terénne poznámky

Dátum:

Škola:

Trieda:

Základné informácie o škole:

Základné informácie o triede:

Miestnosť:

Vyučovacia hodina:

Počet detí v triede:

Frekvencia interakcií v triede:

Kvalita interakcií v triede:

Aktivita/pasivita

Miera zapojenia rôznych žiakov a žiačok:

Dynamika diskusie:

Spolupráca so žiakmi:

Otázky žiakov:

**(Dávajú pozor? Pracujú na úlohe?
Zaoberajú sa niečím nesúvisiacim s hodinou?)**

Rozmanitosť názorov, postrehov, pocitov:

**Zhodnotenie realizácie intervencie podľa
plánu:**

Odklony od plánu:

Dlhšia/kratšia diskusia

Kľúčové slová/témy, ktoré sme prebrali:

Atmosféra hodiny:

Problémové situácie:

Výchova verzus vzdelávanie:

Celkový pocit z diskusie:



Poznámky k aktivite:

Príloha 13

Kompletné výsledky ATS štatistiky z neparametrického Brunnerovho testu, pocitový teplomer, všetky položky

ANOVA-Type Statistic (ATS):			
	Statistic	df	p-value
SKUPINA	1.311322	1.962664	2.692980e-01
item	187.744307	5.208702	6.458086e-209
time	20.281897	1.000000	6.682993e-06
SKUPINA:item	4.484772	9.931542	2.486709e-06
time:item	2.076063	5.276403	6.136556e-02
SKUPINA:time	1.725726	1.939718	1.791007e-01
SKUPINA:item:time	2.065031	10.084680	2.326952e-02

Príloha 14

Tabuľka 25

Kompletné hodnoty relatívnych efektov z neparametrickeho Brunnerovho testu, pocitový teplomer, všetky položky

Group	Time	item	RankMeans	RTE	Lower	Upper
Group0	1	1	906,119	0,3655	0,312	0,423
Group0	1	2	1375,9048	0,555	0,494	0,615
Group0	1	3	1522,2937	0,6141	0,545	0,679
Group0	1	4	1831,8413	0,739	0,680	0,790
Group0	1	5	763,2937	0,3078	0,256	0,365
Group0	1	6	759,4683	0,3063	0,244	0,377
Group0	1	7	893,7857	0,3605	0,302	0,424
Group0	2	1	999,2778	0,4031	0,354	0,454
Group0	2	2	1588,5952	0,6409	0,582	0,696
Group0	2	3	1694,5159	0,6836	0,623	0,738
Group0	2	4	1912,7222	0,7717	0,717	0,818
Group0	2	5	861,9762	0,3476	0,289	0,412
Group0	2	6	793,254	0,3199	0,251	0,399
Group0	2	7	948,3333	0,3825	0,320	0,450
Group1	1	1	1012,8077	0,4085	0,340	0,481
Group1	1	2	1439,9808	0,5809	0,510	0,649
Group1	1	3	1493,125	0,6024	0,541	0,660
Group1	1	4	1838,2788	0,7416	0,692	0,786
Group1	1	5	885,1058	0,357	0,296	0,423
Group1	1	6	674,625	0,272	0,209	0,347
Group1	1	7	826,8846	0,3335	0,271	0,403
Group1	2	1	1140,0769	0,4599	0,405	0,516
Group1	2	2	1519,7115	0,6131	0,554	0,669
Group1	2	3	1387,3173	0,5597	0,494	0,623
Group1	2	4	1877,9038	0,7576	0,711	0,799
Group1	2	5	1042,5481	0,4205	0,375	0,468
Group1	2	6	820,3558	0,3309	0,283	0,383
Group1	2	7	1055,0577	0,4256	0,379	0,474
Group2	1	1	820,8065	0,331	0,273	0,395
Group2	1	2	1685,1048	0,6798	0,632	0,724
Group2	1	3	1490,1452	0,6011	0,539	0,660
Group2	1	4	1731,121	0,6984	0,642	0,749
Group2	1	5	738,9113	0,298	0,246	0,357
Group2	1	6	1023,2016	0,4127	0,331	0,499
Group2	1	7	793,4194	0,32	0,264	0,382
Group2	2	1	1207,3629	0,487	0,441	0,533
Group2	2	2	1700,7984	0,6862	0,631	0,737
Group2	2	3	1574,3468	0,6351	0,576	0,690
Group2	2	4	1877,6129	0,7575	0,710	0,799
Group2	2	5	1090,7177	0,44	0,400	0,481
Group2	2	6	1276,7903	0,515	0,457	0,573
Group2	2	7	1136,879	0,4586	0,413	0,505