



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Kontroverzní témata v profesní přípravě učitelů MŠ

Vypracovala: Pavla Mrzenová
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 4. července 2024

Pavla Mrzenová

Poděkování

Srdečně děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a pomoc při zpracování této práce. Ráda bych také poděkovala mému manželovi a rodině, kteří mi byli při celém studiu i psaní závěrečné práce velkou oporou a bez jejichž pomoci by nebylo možné práci dokončit.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá kontroverzními tématy v přípravě učitelů mateřských škol. Zjišťuje, jakým způsobem studenti oboru učitelství pro MŠ tato témata vnímají a jaká je jejich aktuální znalost a kompetence pro komunikaci těchto témat s dětmi. Teoretická část představuje nároky na osobnost učitelů mateřských škol v souvislosti s náročnými tématy ve vzdělávání dětí. Současně v tomto kontextu analyzuje rámcový vzdělávací program a představuje také doporučení odborníků na to, jak tato témata s dětmi předškolního věku komunikovat a jaké metody k tomuto lze použít. Praktická část představuje kvantitativní výzkum, mapující zkušenosti, postoje, porozumění a pocit kompetence specifikovaných kontroverzních témat u studentů prezenčního studia daného oboru.

Klíčová slova: kontroverzní témata; příprava učitelů mateřských škol; zkušenost; kompetence

Abstract

This bachelor thesis deals with controversial topics in the study of pre-school teachers training. It finds out how students of the field of study of pre-school teacher training perceive these topics and what their actual knowledge and competence are for communicating these topics with children. The theoretical part presents demands on the personality of pre-school teachers in connection with controversial topics in children's education. In this context, it analyses the framework educational program and also presents the recommendations of experts on how to communicate these topics with preschool children and what methods can be used for this. The practical part represents quantitative research, mapping the experiences, attitudes, understanding and sense of competence of specified controversial topics among full-time students of the given field of study.

Key words: controversial topics; kindergarten teacher training; experience; competence

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Osobnost učitele	9
1.1.1 Osobnost učitele v mateřské škole	9
1.1.2 Pedagogické ctnosti učitele vedoucí k rozvoji osobnosti	10
1.1.3 Profesionální kompetence učitele mateřské školy.....	11
1.2 Náročná témata v předškolním vzdělávání	13
1.2.1 Vymezení problematiky kontroverzních témat.....	13
1.2.2 Náročná témata ve výuce budoucích učitelů mateřských škol.....	14
1.3 Kontroverzní témata.....	15
1.3.1 Zdravotní postižení.....	15
1.3.2 Etnické rozdíly	16
1.3.3 Sexualita	17
1.3.4 Smrt.....	17
1.4 Analýza RVP PV – oblasti kontroverzních témat	18
1.4.1 Začlenění sexuální výchovy v RVP PV.....	18
1.4.2 Téma smrti v RVP PV	22
1.4.3 Téma etnické odlišnosti v RVP PV	23
1.5 Metody a postupy ve výuce kontroverzních témat.....	25
1.5.1 Filosofie pro děti a kontroverzní témata.....	25
1.5.2 Metoda Persona Dolls a kontroverzní témata	26
1.5.3 Dětská literatura a kontroverzní témata	27
1.5.4 Dramatická výchova a kontroverzní témata	27

2	Cíl práce, výzkumné otázky	29
2.1	Cíl výzkumu.....	29
2.2	Výzkumné otázky.....	29
3	METODIKA.....	30
3.1	Použité metody	30
3.2	Výzkumný soubor	30
4	Výzkumná zjištění a popis výsledků	31
4.1	Výsledky dotazníků č. 1	31
4.2	Výsledky dotazníků č. 2	45
4.3	Odpovědi na výzkumné otázky	61
5	Diskuze	65
6	Závěr.....	66
7	Seznam použitých zdrojů	68
8	Seznam příloh	71

ÚVOD

Kontroverzní témata jsou v dnešní době, více než kdykoliv dříve, předmětem všeobecných diskuzí a i přesto, že jejich osvěta je značná, stále se mnoho z nich jeví problematičtější.

Uvážíme-li, jak těžko se mnohdy tato témata diskutují dospělým, tím spíše se musíme zaměřit na náš přístup v diskuzi těchto témat s dětmi nebo, v důsledku lépe řečeno, v přístupu k jejich výchově. Výklad jakéhokoliv náročného tématu dítěti je totiž téměř vždy ještě složitější než v komunikaci s dospělým. Odhlédneme-li od faktu, že v ideálním světě by se většinu informací mělo dítě dozvědět v rámci své rodiny, jsou jejich učitelé v MŠ právě těmi prvními, kteří s nimi do diskuze o některých kontroverzních tématech vstupují. A právě tato skutečnost mě osobně k těmto tématům přivedla, protože jako matka dvou malých dětí a zároveň učitelka v MŠ jsem se nejednou setkala se situací, u které jsem nebyla přesvědčena, jak v diskuzi s dítětem o kontroverzním tématu správně reagovat. Z tohoto titulu jsem se začala zajímat o přípravu budoucích učitelů v této problematice.

Tato bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části. V první teoretické části jsou představeny nároky na osobnost učitelů MŠ v souvislosti s kontroverzními tématy. Následně je definována náročnost vybraných kontroverzních témat a teoretická část se také zabývá zjištěním, jakým způsobem je vymezen prostor těchto témat v rámci RVP PV. Jsou představeny i názory odborníků na diskuzi kontroverzních témat s dětmi předškolního věku a jimi navržené metody aplikace v praxi.

V praktické části představím kvantitativní výzkum mapující zkušenosti studentů oboru Učitelství pro mateřské školy, který byl součástí projektu Kontroverzní témata v MŠ a na 1. stupni ZŠ (Otevřená výzva II), který vedla Mgr. Veronika Plachá, Ph.D. V souladu s cílem je zvolen kvalitativní výzkum a v rámci praktické části jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, který je hlavní výzkumnou metodou.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Osobnost učitele

V osobnosti pedagoga se odráží mnoho aspektů. K tomu, aby mohl úspěšně vést, učit a vychovávat děti, potřebuje komplexní soubor osobnostních rysů a profesních dovedností, které jsou nepostradatelné pro efektivní vzdělávací proces. Pedagog slouží jako vzor, jehož rady dítě přijímá, napodobuje a mnohdy se identifikuje s jeho postoji. K úspěšnému naplnění výchovných a vzdělávacích cílů dochází, když dítě vidí v učiteli přirozenou autoritu a vnitřně ji přijímá.

1.1.1 Osobnost učitele v mateřské škole

O tom, jaká by měla být osobnost učitele v mateřské škole, je sepsáno nepřehledné množství odborných definic. Pedagog v mateřské škole by měl být bezesporu osobnostně vyspělý, duševně harmonický, emocionálně stálý, citlivý, tolerantní, autentický, osobitý a optimistický člověk. Jak uvádí Helus (2004, s. 221) ve svém citátu: „Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejenom na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je pro něho výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.“

Pedagog, který sám není vyspělou a citlivou osobností, nemůže vést děti k tomu, aby se takovými staly. Podle A. Váchové a M. Vítečkové (2017) je také klíčovým pilířem učitelství v mateřské škole důkladné porozumění potřebám a zájmům dětí v předškolním věku.

E. Opravilová (2016) popisuje, že je potřeba chápat učitelku jako osobnost, která má plánovat a iniciovat činnosti, citlivě odhalovat míru potřeb každého dítěte a být pro děti bezprostředním vzorem. Být sám sobě vzorem zahrnuje být ztělesněním určitých společenských vztahů, pravidel, řádu, a především být autentickou osobností při vlastním prožívání.

Samozřejmě nelze zcela vyloučit, že i vynikající pedagog se někdy dopustí chyb. I z chyb se člověk učí. Každý učitel by měl začít hledáním chyb nejdříve u sebe, následně v metodách a až na závěr u dítěte. Chyby dětí mohou sloužit jako zrcadlo, které odhaluje kvalitu pedagogických schopností učitele. I učitel, který dělá chyby, může být velkým

vzorem. Klíčem je, aby přistupoval ke své práci s dětmi jako k poslání, ne jen jako k zaměstnání.

1.1.2 Pedagogické ctnosti učitele vedoucí k rozvoji osobnosti

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, k vytvoření dobrého učitele nestačí pouze široká škála odborných znalostí, ale je důležité, aby jedince toto povolání naplňovalo a vnímal ho jako poslání. Na pojetí učitelství z pohledu poslání poukazuje Z. Helus (2004). Největší důraz klade na ty vlastnosti, které v sobě nesou etické hodnoty tzv. pedagogické ctnosti učitele. Těmi jsou pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost.

Pedagogická láska je vyjádřením hlubokého citu učitele k dítěti, poskytuje mu porozumění a oporu, dává mu pocit jistoty, že je pro něj důležité, a pomáhá mu rozkrývat možnosti budoucnosti.

Pedagogická moudrost se projevuje tím, že učitel přistupuje k dítěti s empatií, nadhledem, bohatými zkušenostmi a hlubokým pochopením jeho jedinečnosti a nevnímá zvědavé a aktivní děti jako obtížné a náročné, jelikož takové učitelství je netvůrčí a stagnující.

Pedagogická odvaha přináší sílu a chuť pro objevování nových metod a přístupů k rozvoji osobnosti dětí.

Pedagogická důvěryhodnost se zakládá na důvěře dítěte v učitele, a ten ji vnímá jako něco cenného a nepostradatelného v jejich vztahu.

Helus (2004) ve své knize zdůrazňuje, že každé dítě má nárok na kvalitní dětství. Vyzdvihuje nutnost dělat vše potřebné pro zdravý rozvoj dětské osobnosti a poskytnutí její efektivní podpory. V přístupu k dítěti by měl pedagog pečovat o: odkázanost, kde dítě je původcem vlastní aktivity, zatímco pedagog ho podporuje a napomáhá mu tuto aktivitu dále rozvíjet a zdokonalovat; vývojové směřování, kdy se dítě ubírá cestou k sebepoznání a pravdivému vyjádření sebe sama a úkolem učitele je vytvořit prostředí, ve kterém se dítě může autenticky projevit, lépe porozumět svému vnitřnímu já a tím posílit svou sebedůvěru; rozvoj potencialit, kdy dětství by mělo být považováno za období vývoje a dospělí jsou odpovědní potenciality dítěte co nejvíce odhalovat a rozvíjet.

1.1.3 Profesionální kompetence učitele mateřské školy

Učitelka mateřské školy hraje v životě dítěte velmi podstatnou roli. V určitý čas tráví učitelka mateřské školy s některými dětmi více času než jejich rodiče.

Učitelka mateřské školy se pohybuje v propletení sociálních vztahů, které se navzájem ovlivňují. Proto je nezbytné, aby učitelka mateřské školy byla osobnostně vyzrálá a odolná a plně si vědoma svých profesních dovedností. Profesionální kompetence hrají klíčovou roli v dosažení úspěchu v předškolním vzdělávání.

Gillernová (2015) uvádí, že každá učitelka disponuje širokým spektrem odborných dovedností a má potřebné znalosti z oblasti vývojové psychologie a pedagogiky. Nicméně, je důležité zdůraznit, že v dnešních mateřských školách se stává téměř nezbytností, aby se učitelka dokázala zorientovat v komplexní síti sociálních vztahů, které ji denně obklopují. Také zdůrazňuje, že dítě vnímá dospělého jako nezpochybnitelnou autoritu a bez výhrad přejímá jeho názory v podobě, jaké jsou mu předkládány.

Jak je zřejmé z předchozího textu, učitelka mateřské školy by měla disponovat širokým spektrem znalostí v různých oborech. Struktura a specifika učitelské profese mohou být vyjádřeny prostřednictvím sedmi kompetencí, které by měly sloužit jako základ pro přípravu budoucích učitelů. Vašutová (2007) vytvořila model, kde přiřazuje jednotlivé kompetence ke vzdělávacím cílům, čímž podrobně vymezuje požadavky kladené na učitelké dovednosti. Autorka vymezuje těchto sedm pedagogických kompetencí učitele (Vašutová, 2007):

- předmětová,
- didaktická/psychodidaktická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

Tyto kompetence jsou klíčové k celostní přípravě učitele. Měly by být rozvíjeny v průběhu studia tak, aby je absolvent dokázal efektivně uplatnit během své přímé pedagogické praxe.

Kompetence předmětová - učitel disponuje rozsáhlými znalostmi, které efektivně začleňuje do výukového procesu; zároveň aktivně vyhledává nové informace a plynule je začleňuje do svých výchovně-vzdělávacích činností.

Kompetence didaktická/psychodidaktická - ovládá vzdělávací strategie a učební metody a efektivně je aplikuje tak, aby dosáhl stanovených cílů, přičemž bere v úvahu individuální potřeby dítěte.

Kompetence pedagogická - učitel se orientuje ve výchovných a vzdělávacích procesech a dokáže tyto znalosti efektivně aplikovat v praxi; podporuje rozvoj osobních kvalit každého dítěte; integruje osvědčené metody předškolního vzdělávání, které se jeví jako nejúčinnější.

Kompetence diagnostická a intervenční - ovládá diagnostické metody a umí je efektivně aplikovat v praktické rovině; dokáže rozpoznat dítě se specifickými vzdělávacími potřebami a navrhnout vhodné postupy pro jeho další rozvoj.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – učitel vytváří příjemné a podporující prostředí ve třídě; zvládne otevřeně a účinně komunikovat s komunikačními partnery; dokáže se zorientovat a úspěšně zvládat různé pedagogické náročné situace.

Kompetence manažerská a normativní - učitel disponuje znalostmi zákonů a norem spojených s jeho profesí, orientuje se ve vzdělávací politice, zvládá administrativní úkoly, umí organizovat mimoškolní aktivity a je schopen vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující – snaží se být inspirativním vzorem; usiluje o komplexní rozvoj své osobnosti; hledá nové příležitosti k osobnímu růstu; je si vědom rizika syndromu vyhoření, a proto se aktivně věnuje svým zájmům a technikám péče o psychické zdraví.

Přítomnost těchto kompetencí a dalších požadavků vyplývajících z učitelské profese staví před učitele značné nároky. Pro jejich úspěšné zvládnutí je klíčové, aby byl učitel v psychické pohodě a měl jasné povědomí o specifických nárocích, které jeho profese přináší.

1.2 Náročná témata v předškolním vzdělávání

1.2.1 Vymezení problematiky kontroverzních témat

Podle Slovníku cizích slov se kontroverzí rozumí „spor; prudší výměna názorů, slovní utkání, hádka; mít s někým vážnou konverzaci“ (Kraus, 2005, s. 438). Výraz kontroverzní pak označuje „vyslovující opačné stanovisko, problematický, vyvolávající spory“ (Kraus, 2005, s. 438). Slovo téma znamená „základní myšlenku, námět, předmět zájmu“ (Kraus, 2005, s. 792). Nebo také „to, co je postaveno – tvrzení, výrok“ (Rejzek, 2001, s. 655). Slovo problém je definováno jako „sporná věc, nerozřešená otázka, nesnadný úkol, složitá věc“ (Kraus, 2005, s. 605).

Skutečná výzva při hledání odpovědi na otázku, co vlastně kontroverzní témata jsou, nespočívá jen v samotném významu slov, ale především ve vymezení toho, co je považováno za kontroverzní.

Podle Fräsera (1986) představuje kontroverzní téma problém, který různé osoby a skupiny řeší odlišnými způsoby. Jedná se o problém, na který společnost dosud nenalezla řešení, jež by bylo široce akceptováno. Tento problém je natolik významný, že každý navrhovaný způsob řešení je pro určitou část komunity nevhodný a vyvolává protest. Jakmile je nalezen postup (řešení), který je prakticky celou společností přijat, přestává být problém kontroverzní. Tato témata a problémy mohou ve společnosti snadno vyvolávat značné neshody.

Kontroverzní témata zaujímají pozornost i českých autorů projektu „Dokumentární film ve výuce“. Tito autoři zdůrazňují, že taková témata oslovují naše emoce, osobní hodnoty a přesvědčení: „Témata, která jsou obvykle vnímána jako kontroverzní, mají politický, sociální nebo osobní význam, vyvolávají emoce nebo se zabývají otázkami hodnot a víry. Jsou obvykle složitá a odpovědi na otázky s nimi související se nehledají lehko“ (Vyčichlová, 2015, s. 58). Na citlivý charakter kontroverzních témat upozorňují také autoři v publikaci „Jak zvládnout kontroverze - tvorba strategie pro práci s kontroverzními tématy ve školách“, kde definují kontroverzní témata jako ta, která „vyvolávají silné emoce a názorově rozdělují komunitu a společnost“ (Rada Evropy, 2017, s. 10). Tato definice byla v rámci pilotního projektu považována za nejpřesnější a je často používána i v dalších příručkách a instruktážních balíčcích pro učitele.

Vnímání kontroverzních otázek je subjektivní, což se projevuje i v uvedených definicích. Kontroverzní témata či problémy jsou výroky, názory, tvrzení nebo otázky, na které existují sporné a rozdílné odpovědi. Jsou to témata, na která neexistuje jednoznačná odpověď potvrzená fakty, která by byla všeobecně přijímána. Jedná se o velmi citlivé otázky, které zasahují naše postoje a hodnoty, vyvolávají silné emoce a rozdílné názory. Témata, která se nás bezprostředně dotýkají a názorově rozdělují společnost.

Kontroverzním tématem rozumíme záležitost, která:

- rozděluje veřejné mínění,
- vyvolává intenzivní emoce,
- zasahuje do našich přesvědčení a hodnot,
- je složitá a nemá jednoznačné řešení.

1.2.2 Náročná témata ve výuce budoucích učitelů mateřských škol

Při zvažování způsobů, jak zapojit kontroverzní témata do výuky, lze identifikovat tři různé situace. Každá z nich přináší své vlastní nároky, a navíc je nutné vzít v úvahu rozmanité potřeby všech zúčastněných stran.

Akutní rovina se týká konkrétních situací, které přímo zasahují do těchto témat. Například když dojde k úmrtí velmi blízké osoby, člena školní komunity nebo přímo samotného člena; když si děti při hře osvojují výrazně sexuální chování nebo sledují pornografii; když děti napadají spolužáka nebo ho zesměšňují. V takových případech jsou všichni účastníci zasaženi silnými emocemi - jak děti, tak učitelé. Obvykle je v těchto situacích cítit tlak jednat okamžitě. Kvůli rozrušení však není prostor pro klidné přemýšlení a diskusi. Nejprve je nutné vytvořit pocit bezpečí, dát čas na zklidnění emocí a poskytnout podporu. Učitel by měl být citlivý i k sobě a případně požádat o pomoc kolegy nebo pracovníky školního poradenského pracoviště. Poté se můžeme k situaci vrátit v obecnějším kontextu, pojmenovat emoce, reflektovat, co situace pro jednotlivé účastníky znamenala. Je možné sdílet své otázky, myšlenky a diskutovat. Hledat způsoby, jak takovým situacím předcházet, jak je řešit, a společně si stanovit pravidla. V této fázi může učitel opět využít podporu některého z kolegů nebo odborníka (Laibr et al., 2023).

Aktuální rovinu chápeme jako okamžik, kdy je určité téma již součástí sdílené reality, ale není spojeno s výraznými emocemi. Například slavíme svátek Památky zesnulých,

diskutuje se o svátku sv. Valentýna, rodí se mláďata nebo najdeme mrtvého živočicha. Děti se někdy samy od sebe ptají na podobné věci. Téma se může objevit i ve výuce jako součást jiné látky, například při probírání válek a poprav v historii, čtení ukázek z knih nebo při studiu života zvířat. Tyto situace mohou sloužit jako startovní bod pro sdílení zkušeností, dotazů, představ a nejistot. Jelikož nejsou děti ani dospělí přetíženi emocemi, je snazší o těchto tématech diskutovat a přemýšlet (Laibr et al., 2023).

Předem plánovaná a připravená témata slouží pro pedagoga jako prevence. Výhodou tohoto přístupu je možnost konzultace s rodiči ohledně obsahu a důvodů probíraných témat, což jim umožňuje rozhodnout o účasti jejich dítěte na dané akci. Stejně důležité je plánovat a informovat rodiče i v případech oslav „Dušiček“ či podobných událostí. U „preventivních programů“ hrozí riziko, že mohou být mimo kontext života dětí a tedy méně srozumitelné. Proto je klíčové vracet se k těmto tématům a spojovat je s reálnými situacemi, které se jich týkají. Výhodou i nevýhodou zároveň může být, že preventivní programy může vést odborník, který děti nezná (Laibr et al., 2023).

1.3 Kontroverzní témata

1.3.1 Zdravotní postižení

V dnešní době máme velmi dobře fungující systém speciální péče. Lidé s postižením již nejsou odsouváni na okraj společnosti do ústavů, ale běžně se s nimi setkáváme v každodenním životě. V mateřských školách je dnes integrováno mnoho dětí s různými zdravotními či mentálními postiženími, což jim poskytuje bohaté a různorodé podněty pro jejich rozvoj. Jak uvádí Pipeková (2006), školský systém se snaží vytvářet prostředí, které všem dětem nabízí stejné šance na vzdělání a podporuje rozvoj jejich individuálních schopností.

Je však zásadní, aby byly předem upraveny podmínky v mateřských školách, a to jak v oblasti materiální vybavenosti, tak i personálního zajištění. Podle Mertina a Gillernové (2015) je klíčová spolupráce rodičů, odborníků ve speciální pedagogice, ostatních dětí a jejich rodičů, a především i odborná připravenost a ochota učitelek. Mateřské školy by měly spolupracovat se speciálně pedagogickými centry, která pořádají kurzy, semináře

a zajišťují konzultace přímo v mateřských školách. Učitelky tak získávají důležité informace a mohou si doplnit své znalosti o konkrétních postižení, které mohly získat v jiných organizacích či institucích, a aplikovat tak zásady plynoucí ze speciální péče a terapie dítěte. Tato opatření pomáhají předcházet rizikům spojených s nerespektováním a nedodržováním speciálních vzdělávacích potřeb, které děti s postižením mají vedle potřeb společných všem dětem.

I dnes se stále setkáváme s předsudky, které ve společnosti přetrvávají. Mertina a Gillernová (2015) uvádějí jako nejčastější názor, že dítě s postižením by mohlo nepříznivě ovlivnit chování a vývoj zdravých dětí nebo že by je mohlo zdržovat v jejich postupu.

Stejně tak zjistíme, že právě předškolní zařízení je nejvhodnější místo pro integraci dítěte s postižením. Důvodem je skutečnost, že malé děti ještě nejsou zatíženy předsudky, jak tomu bývá u starších generací a jejich postoje jsou flexibilní a snadno formovatelné.

1.3.2 Etnické rozdíly

Současná společnost je charakteristická svou různorodou škálou jednotlivců i skupin. Etnické menšiny se však často setkávají s diskriminací, a proto je klíčové podporovat vzájemný respekt, toleranci a kulturní obohacení.

Podle Říčana (1998) je právě škola ideálním prostředím, kde děti z různých etnických, kulturních, náboženských a jiných skupin mohou získat zkušenosti se společným soužitím. Toto soužití by mělo být charakterizováno rovností, spoluprací, spravedlností a vzájemnou vstřícností. Část věnovanou multikulturní výchově obsahuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Největším problémem jsou předsudky a stereotypy, proto je pro učitelskou profesi nezbytné mít dostatek informací a znalostí o různých kulturách a interkulturních rozdílech. Je důležité pochopit způsoby života, odlišné zvyky, tradice, mravy a hodnoty jiných kultur. To pomůže předejít případným nedorozuměním. Jde o překonání nevědomosti, která je pramenem předsudků. „Učitelé a vychovatelé mají obrovskou příležitost pozitivně ovlivňovat a formovat děti a mládež“ (Preissová et al., 2012, s. 77).

Učitel by měl umět pochopit odlišné kulturní prostředí, tedy být kulturně empatický. Existují situace, kdy se dítě i rodič mohou chovat nepředvídatelně a jinak, než na co jsme

zvyklí. Často se zmiňuje Romská menšina a jejich údajně nepřizpůsobivé chování, neochota ke spolupráci a nedůvěra, kterou podle Říčana (1998) Romové mají ke škole jako k „bílé“ instituci. Nejvíce obávanou částí je komunikace, ve které bychom měli být především pozitivní, umět dítě pochválit a kritiku předávat věcně a vstřícně, avšak ne příliš měkce či ústupně. Jak bylo uvedeno na začátku, nejdůležitější je projevat respekt a zájem.

1.3.3 Sexualita

Stejně jako rodina i mateřská škola hraje klíčovou roli v oblasti sexuální výchovy. V prvních letech života je dítě mimořádně tvárné a výchovný vliv osob, s nimiž je v častém kontaktu, je zásadní. I když dítě může zážitky zapomenout, tyto zkušenosti mohou v dospělosti sehrát významnou roli (Pondělíčková-Mašlová, 1990). Učitelky jsou schopny připravit vhodný program sexuální výchovy s náležitým taktem a respektem k soukromí, čímž mateřské školy mohou přispět jako dobrý vzor mateřského přístupu a klidného, kultivovaného chování, což je pro sociální rozvoj dítěte velmi přínosné (Smolíková & Hajnová, 1997). Štěrbová (2007) dodává, že škola by měla doplnit třetí rovinu sexuální výchovy, kterou je poučení. Sexuální výchova by měla být součástí výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu. V mateřské škole by měla směřovat k tomu, aby děti chápaly zdraví ve všech jeho aspektech a osvojily si základní praktické dovednosti a způsoby chování (Rašková, 2007).

Trojan (2009) hovoří o tom, že když dítě vstupuje do mateřské školy, začíná se setkávat s vrstevníky a hledá své místo ve skupině, což je klíčové období pro rozvoj sociálních dovedností. Šulová (2009) uvádí, že toto období je často označováno jako období hry. Matějček a Pokorná (1998) doplňují, že do her předškolních dětí vstupují motivy z pohádek a vyprávění dospělých, což podporuje dětskou fantazii. Šulová (2009) uvádí, že by se sexuální výchova v mateřské škole měla odehrávat neformálním a uvolněným způsobem. Doporučuje zvolit metody formou her, společné čtení příběhů, hraní různých situací, loutkové či maňáskové divadlo. Velmi vhodné jsou také projektivní techniky jako kresba a slovní hry.

1.3.4 Smrt

Jankovský (2003) uvádí, že přijetí konečnosti lidského života je znakem zralosti a moudrosti. Smrt je přirozenou a nedílnou součástí života, představuje jeho poslední

etapu. Přesto je dnes stále tabuizována, neboť moderní společnost klade důraz na výkon, zdraví, majetek a konzum. Lidé se snaží tento nevyhnutelný fakt oddálit a zapomenout na něj, odsouvají jej do budoucnosti, jako by nebylo vhodné o něm mluvit. Zároveň jsme neustále bombardováni médii zprávami o nehodách a úmrtích, sledujeme pořady, kde smrt hraje hlavní roli, čímž se stáváme k násilí a smrti lhostejnými.

V dnešní době je rovněž běžné, že starší lidé jsou umisťováni do institucí a žijí mimo širší rodinu. Častěji se tak setkáváme s institucionálním modelem umírání než s domácím, kde by umírajícímu byla podporou rodina či přátelé. Nelze však nikomu vnucovat vlastní pohled na smrt; každý má právo na svůj. Někteří lidé vnímají smrt s úzkostí a odmítají o ní mluvit, zatímco jiní ji, jak říká Jankovský (2003), chápou jako přirozenou součást života. Člověk, který o smrti hovoří, by měl být nejprve smířený sám se sebou a se svými otázkami života a smrti.

Matějček (1992) zdůrazňuje, že reakce školky na smrt příbuzného je primárně záležitostí rodiny a záleží na domluvě mezi učitelem a rodiči, jakým způsobem budou postupovat. Učitelka by měla na otázky dítěte odpovídat s empatií, citlivě a pravdivě. Je také důležité, aby učitelka dítěti nabídla aktivní činnost, která mu pomůže překonat smutek, přičemž nejlepším způsobem je jít příkladem. Namísto prostého utěšování bychom měli dítě vést k tomu, aby samo pomáhalo ostatním – skutky, prací, nikoli pouhými slovy.

Matějček (1992) dále doporučuje, aby děti byly seznamovány se skutečností smrti prostřednictvím pohádek, což je v mateřské škole ideální způsob vzdělávání. Záleží tak na zkušenostech, kreativitě a osobnosti učitelky, jakým způsobem a jestli vůbec tuto problematiku dětem představí, protože rámcový vzdělávací program poskytuje mateřským školám a učitelkám značnou volnost v zařazování a zpracování tohoto tématu do třídního vzdělávacího programu.

1.4 Analýza RVP PV – oblasti kontroverzních témat

1.4.1 Začlenění sexuální výchovy v RVP PV

Sexuální výchova od útlého věku je klíčová, protože v tomto období je mozek dítěte stále ve vývoji a je velmi citlivý na vnější vlivy. Pokud dojde k jakémukoliv negativnímu ovlivnění, může mít trvalé následky. Význam sexuální výchovy u předškolních dětí je

nezpochybnitelný, neboť prvních šest let života je plné zážitků, které mohou formovat jejich budoucí sexuální chování. Dětská zvědavost je v tomto období intenzivní a děti mají přirozenou potřebu objevovat svět kolem sebe, včetně aspektů týkajících se sexuality. V tomto věku jsou děti také velmi vnímavé a schopné se rychle učit.

Mateřská škola hraje v této oblasti zásadní roli. Učitelky mohou připravit vhodný a citlivý program sexuální výchovy, který respektuje soukromí dítěte a poskytuje pozitivní vzory chování. Taková výchova může významně přispět k sociálnímu rozvoji dítěte. Sexuální výchova je zakomponována v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, konkrétně v oblastech: 1. Dítě a jeho tělo, 2. Dítě a jeho psychika, 3. Dítě a ten druhý, 4. Dítě a společnost, 5. Dítě a svět. Každé z těchto témat zahrnuje aspekty sexuální výchovy.

Ačkoliv by měla být hlavní role v sexuální výchově dítěte na rodině, je nezbytné, aby školy v tomto směru spolupracovaly. I když se může zdát, že dítě na to, co se naučí v mateřské škole, zapomene, tyto zkušenosti mohou mít dlouhodobý dopad na jeho budoucí sexuální chování.

Dítě a jeho tělo

Konkrétně jde o uvědomění si vlastního těla, osvojování si znalostí o těle a jeho zdraví, kvalitní pohybové aktivity a vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů pro zdravý životní styl.

V této vzdělávací oblasti je také důležité, aby pedagog dítěti nabídl jednoduché pracovní a sebeobslužné aktivity v oblasti osobní hygieny, činnosti zaměřené na poznávání lidského těla a jeho částí, příležitosti a aktivity směřující k ochraně zdraví a osobní bezpečnosti a vytváření zdravých životních návyků.

Očekávané dovednosti, které by děti měly na konci předškolního období zpravidla dosáhnout, zahrnují mimo jiné: uplatňování základních kulturně hygienických a zdravotně preventivních návyků (péče o osobní hygienu), pojmenování částí těla a některých orgánů (včetně pohlavních) a znalost jejich funkcí, mít povědomí o těle a jeho vývoji (o narození, růstu těla a jeho proměnách) (RVP PV, 2021).

Dítě a jeho psychika

Pedagog by měl dítěti poskytnout v rámci sexuální výchovy příležitost k rozvoji jazykových a komunikačních dovedností prostřednictvím společných diskusí, rozhovorů, individuálních i skupinových konverzací, vyprávění příběhů, prohlížení a „čtení“ knih.

V oblasti poznávacích schopností by měl pedagog podporovat přirozenou zvědavost dítěte, jeho zájem a radost z objevování. Měl by také vytvářet pozitivní vztah k intelektuálním činnostem a učení, podporovat a rozvíjet zájem o vzdělávání. Dále by měl pedagog zařadit činnosti, které dítěti pomohou pochopit časové pojmy a vztahy, související s denním režimem, běžnými změnami a vývojem, stejně jako přibližovat přirozené časové a logické posloupnosti událostí, příběhů a dějů.

Když jde o sebepojetí, city a vůli, měl by pedagog podpořit poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních emocí ve vztahu k sobě samému a uvědomění si vlastní identity. Měl by také rozvíjet schopnost dítěte vytvářet a prožívat citové vztahy. Pedagog by měl dítěti umožnit hry na téma rodiny a přátelství, činnosti zaměřené na poznávání různých lidských vlastností a záměrné pozorování toho, čím se lidé mezi sebou liší (ať už fyzickými či psychickými vlastnostmi, dovednostmi, schopnostmi, city a rozdíly dané pohlavím) a v čem jsou si podobní (RVP PV, 2021).

Ke konci předškolního věku by dítě mělo zvládnout řadu důležitých dovedností. Patří sem schopnost rozpoznat a pojmenovat věci ve svém okolí, uvědomění si důležitosti získávání nových a zajímavých informací a využívání nabytých zkušeností k dalšímu učení. Dítě by mělo umět vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas ve vhodných situacích, vnímat a rozlišovat své citové prožitky, jako jsou láska, soucítění, smutek či odmítání, a také rozpoznávat citové projevy v různých prostředích – důvěrném i cizím.

Dítě a ten druhý

Cílem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat navazování a rozvoj vztahů mezi dětmi navzájem a mezi a dospělými. Důležitou součástí je posilování, kultivace a obohacování jejich vzájemné komunikace a zajištění harmonického prostředí těchto vztahů.

V této oblasti pedagog také podporuje seznamování s pravidly chování ve vztahu k ostatním a posiluje prosociální chování vůči ostatním lidem, zajišťuje ochranu osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi či dospělými (RVP PV, 2021).

Pedagog by měl dítěti nabídnout sociální a interaktivní hry pro nácvik rolí, setkávání a povídání, sdílení zážitků a aktivní naslouchání, aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi, jako jsou kamarádství, přátelství a vztahy mezi pohlavími, dále činnosti zaměřené na poznávání rodiny, její funkce a členy, a také hry a situace, které učí děti chránit soukromí a bezpečí ostatních.

Na konci předškolního období dítě obvykle umí přirozeně a bez ostychu komunikovat s ostatními dětmi, navazovat a udržovat dětská přátelství, dodržovat dohodnutá pravidla společného soužití a chování doma, v mateřské škole i na veřejnosti. Také je opatrné při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými lidmi (RVP PV, 2021).

Dítě a společnost

Pedagog by měl dítěti nabídnout hry a aktivity, které mu pomohou poznávat a rozlišovat různé společenské role, jako je dítě, dospělý, rodič, učitel, žák, role spojené s pohlavím, profesní role či herní role a také činnosti, které by měly dítěti přiblížit pravidla vzájemného chování a morální hodnoty, které jsou důležité v mezilidských vztazích (RVP PV, 2021).

Na konci předškolního období by dítě mělo umět uvědomit si, že každý člověk má ve společnosti svou jedinečnou roli, podle které by se měl chovat. Dítě by se mělo dokázat začlenit do kolektivu třídy i mezi své vrstevníky, respektovat jejich odlišné vlastnosti a schopnosti a tím si vytvořit základní dětské povědomí o pravidlech společenského chování.

Dítě a svět

Pedagog pomáhá dětem osvojit si znalosti a dovednosti potřebné pro vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí. Podílí se na vytváření zdravého a bezpečného prostředí a chrání děti před nebezpečnými vlivy. Zároveň podporuje rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách (RVP PV, 2021).

1.4.2 Téma smrti v RVP PV

I když téma smrti není přímo zmíněno v jednotlivých vzdělávacích oblastech RVP PV, učitelé i přesto mají možnost s tímto citlivým tématem pracovat a začlenit jej do různých vzdělávacích oblastí.

Dítě a jeho tělo

Pedagog se aktivně stará o fyzickou pohodu dítěte a vede ho k zdravým životním návykům a postojům. Zaměřuje se zejména na osvojování znalostí, které podporují zdraví, bezpečnost, osobní pohodu a kvalitu prostředí (RVP PV, 2021).

Dítě a jeho psychika

Zejména v podoblasti sebepojetí, citů a vůle je úkolem učitele podporovat duševní pohodu a psychickou odolnost dítěte. Měl by rozvíjet jeho emocionální inteligenci a sílu vůle, učit ho uvědomovat si nejen příjemné, ale i nepříjemné emoce jako strach a smutek, prožívat je a dětským způsobem vyjadřovat své pocity. Zároveň by měl dítě vést k tomu, aby se naučilo ovládat afektivní chování, jako je vztek, zlost, agrese aj. (RVP PV, 2021).

Dítě a ten druhý

V této oblasti je úlohou pedagoga podporovat vytváření vztahů mezi dětmi či dětmi a dospělými, posilovat prosociální chování vůči ostatním členům rodiny i dětí v mateřské škole, rozvíjet sociální citlivost, toleranci a vzájemný respekt (RVP PV, 2021).

Dítě a společnost

Pedagog by měl vést dítě ke společenství ostatních lidí, seznámit ho s pravidly soužití a pomoci mu objevit svět duchovních hodnot. Je důležité využívat příležitosti, které dítě přirozeně seznamují s různými tradicemi a zvyky běžnými v jeho kulturním prostředí, jako je například svátek Dušiček (RVP PV, 2021).

Dítě a svět

Pedagog v dítěti vytváří základní povědomí o světě kolem nás a jeho dění. Poznávání různých kultur dítěti pomůže pochopit, že vše kolem něj se neustále mění a vyvíjí. Dítě by mělo být připraveno tyto změny přijmout a umět se jim přizpůsobit (RVP PV, 2021).

1.4.3 Téma etnické odlišnosti v RVP PV

Dítě a jeho tělo

Pro každé dítě je pohyb naprosto přirozenou činností, a proto by měl pedagog již od začátku adaptace zařazovat pohybové aktivity, kterých se mohou cizojazyčné děti účastnit beze slovního doprovodu. Proto pedagog nabízí různé druhy činností: lokomoční, manipulační, konstruktivní, grafické, hudebně-pohybové, pracovní a sebeobslužné. I v dalším průběhu vychází z pohybových aktivit (např. podpora zpěvu písni rytmicizací prostřednictvím tleskání, dupání a jednoduchých tanců). Využívá hudební či rytmický doprovod a používá hudební nástroje. Dětem cizí národnosti umožňuje přirozeně se pohybově vyjadřovat, což může pozitivně motivovat ostatní děti, když vidí zvláštní styl tance nebo nové pohybové hry. Pedagog si také všímá, v čem dítě vyniká a z toho dále vychází. Může se jednat o mimořádné schopnosti v oblasti zpěvu, hry na hudební nástroj, vnímání hudby, ruční práce, výtvarného projevu či modelování. Nadále u dětí rozvíjí smyslové vnímání a uvědomění si jeho tělesného schématu. Je důležité dítě často chválit, aby cítilo úspěch, což ho povzbuzuje k dalším činnostem. Také dítě učí osvojovat si základy hygienických a sebeobslužných návyků. Pedagog se může setkat s problémy v odlišném stravování nebo denním režimu. Vytváří také zdravou atmosféru a příjemné prostředí, kde se děti cítí bezpečně a jistě (RVP PV, 2021).

Dítě a jeho psychika

V této oblasti vzdělávání se pedagog zaměřuje na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností, přičemž u dětí buduje pozitivní vztah k intelektuálním aktivitám a procesu učení. Dětem postupně pomáhá pojmenovávat věci při každodenních činnostech, hře, manipulaci s předměty a během pozorování okolního světa a přírody při procházkách. Opakuje slova a povzbuzuje děti, aby se zapojily. Učitelovo vyjadřování je jasné a stručné, aby mu děti dobře rozuměly. Čtení by se mělo podporovat využíváním názorných pomůcek nebo dramatizací. Díky hrám se děti seznamují s prostředím mateřské školy a rozvíjí se jejich sociální dovednosti ve třídě. Podporují se u dětí estetické a tvůrčí činnosti, jako jsou výtvarné aktivity, dramatizace, hudební činnosti a další. Děti si osvojují nové poznatky skrze prožitkové učení a přímý kontakt. Pedagog si vytváří stručný slovníček slov v mateřském jazyce dětí, který mu usnadňuje komunikaci (RVP PV, 2021).

Dítě a ten druhý

Seznámení dětí s pevně danými pravidly a rituály, nebo jejich společné vytvoření, jim přináší pocit jistoty. Ve třídě je potřeba podporovat prosociální vztahy mezi dětmi. Také je potřeba u nich rozvíjet sociální citlivosti, toleranci, respekt k druhým a schopnosti přizpůsobit se. Každodenní situace v mateřské škole poskytují dětem vzory sociálního chování. Díky prosociálním aktivitám se děti učí spolupracovat, komunikovat a společně si hrát. Děti si postupně uvědomují, že odlišnosti jsou přirozené a že každý člověk má svou hodnotu. Pedagog se také snaží děti seznámit se sociálním prostředím, ve kterém žijí (RVP PV, 2021).

Dítě a společnost

Dětem se představí bohatství české kultury – od českých pohádek a říkadel až po české svátky – Vánoce, Velikonoce. Děti pedagog seznamuje nejen s těmito tradicemi, ale i s jinými kulturami. Diskutuje s dětmi o tom, jak jsou lidé a státy odlišné a čím se vyznačují. Nové poznatky si děti osvojí prostřednictvím dramatických her, výtvarných aktivit a otevřených rozhovorů o svých pocitech. Je důležité získat informace o zemi, odkud dítě pochází, a využít při tom mapy, fotografie, encyklopedie a internet. Obrázkové knihy o cizí zemi by měly být nedílnou součástí třídní knihovničky v mateřské škole. Děti mohou do školy přinést své vlastní knihy, fotografie, videokazety a typické předměty jako hudební nástroje, přístroje nebo tradiční oblečení. Pokud je to možné, zapojují se i rodiče, aby poskytli co nejvíce informací.

Pedagog dětem ukazuje lidové tradice a zvyky a umožňuje jim je také vyzkoušet. Když děti cizinců slaví své svátky, snaží se zjistit, jak tyto oslavy probíhají. Při těchto příležitostech lze uspořádat jednodenní nebo týdenní projekt, který přizpůsobí výzdobu třídy dané kultuře. Využívají se pohádky, hudba, tanec, stolování, ochutnávky typického jídla a ukázky tradičního oblečení (RVP PV, 2021).

Dítě a svět

Zde je snaha o přirozené pozorování okolního prostředí a života v něm, včetně přírody. Kulturní a technické objekty děti objevují prostřednictvím vycházek a výletů. Snaha o to, aby děti svými činnostmi smysluplně přispívaly k ochraně životního prostředí, okolní krajiny a svého blízkého okolí. Základem této oblasti je především vybudování povědomí

o sounáležitosti s jinými zeměmi a celým světem, včetně dětí různých národností (RVP PV, 2021).

1.5 Metody a postupy ve výuce kontroverzních témat

Pedagogických metod a přístupů je nepřeberné množství, avšak ne všechny jsou vhodné pro děti předškolního věku a pro řešení závažnějších témat. Správná volba metody je klíčová při každé aktivitě. Při probírání kontroverzních témat musí pedagog pečlivě zvažovat, jakou metodu zvolit, jelikož často jde o citlivé a hluboké otázky. Je nezbytné brát v úvahu jak kognitivní, tak afektivní stránku osobnosti dětí v mateřské škole. Navíc je důležité, aby téma nebylo probíráno povrchně, ale aby bylo nahlíženo z různých úhlů pohledu.

1.5.1 Filozofie pro děti a kontroverzní témata

Program Filozofie pro děti (P4C, tedy Philosophy for Children) vznikl na konci 60. let 20. století. Americký profesor logiky a estetiky Matthew Lipman byl šokován nízkou úrovní schopnosti studentů správně a logicky argumentovat. Uvědomil si, že pro rozvoj logického myšlení je klíčové začít již v dětství, a ne až na univerzitě. V roce 1969 napsal svou první knihu "Objev Harryho Stottlemeira," didaktický příběh pro děti ve věku 11 až 12 let. Tato kniha se stala základem série příběhů s motivačními texty pro filozofování s dětmi. O šest let později vydal Lipman také metodické příručky pro učitele.

Filozofie pro děti je založena na principech Pragmatismu, který klade důraz na praxi a lidské jednání. Pragmatismus vychází z předpokladu, že pravdu a podstatu věcí nejlépe pochopíme prostřednictvím dialogu, tedy skupinových diskuzí. V těchto diskuzích máme možnost své poznatky a názory porovnávat s pohledy a zkušenostmi ostatních.

Lipman (2009) uvádí, že při filozofování není klíčové vyřešit a zodpovědět všechny otázky. Mnohem podstatnější je samotný proces, který podporuje rozvoj kritického, tvořivého a angažovaného myšlení. Tento proces nás učí zdůvodnit své názory, rozvíjet představivost a probouzet zájem ve snaze něco objevit (emocionální rozměr). Lipman také zdůrazňuje, že nejen kritické a tvořivé myšlení jsou nezbytné, ale je také

důležité zaměřit se na hodnotovou orientaci a emoce. Teprve pak nám rozvoj logicky správného usuzování může lépe pomáhat v praktickém jednání.

Zoller (2012) zdůrazňuje, že účelem filozofování s dětmi je rozvíjet jejich představivost a odvahu vyjádřit svůj vlastní názor. Ten, kdo se s dětmi pouští do filozofických diskusí, vychovává nejen je, ale také sebe samotného, k tomu, aby se stali samostatně uvažujícími, odvážnými a odpovědnými jedinci. Filozofování by mělo zahrnovat hlavu (myšlení), ruku (jednání) a srdce (city). Je to umění klást správné otázky ve správný čas a využívat promyšlené techniky a metody.

Existuje několik metod, jak filozofovat s dětmi:

- Správné uchopení otázky dítěte – odpovědět otázkou, čímž dítěti poskytneme prostor k samostatnému přemýšlení.
- Použití knihy nebo textu – k literárním textům můžeme připravit řadu otázek a zároveň dát dětem prostor pro jejich vlastní dotazy a názory. Učitel nebo rodič může nenásilně přidat své pohledy.
- Role a pohybová hra
- Malba, kresba, koláž
- Denní snění, fantazijní cesty
- Heartstorming a Brainstorming – volná diskuse na dané téma. Volné asociace v mozku a srdci vynášejí na povrch tzv. neuvědomělé „vědění“ (Zoller, 2012).

1.5.2 Metoda Persona Dolls a kontroverzní témata

Persona Dolls je inovativní metoda zaměřující se na práci s dětmi. Využívá tak zvané panenky s osobností. Tato technika, jejímž hlavním cílem je boj proti předsudkům, pomáhá dětem otevírat diskuze o různých problémech, rozvíjí jejich empatii a podporuje jejich otevřenost vůči světu. Prostřednictvím panenek děti sdílejí své pocity a názory, které by jinak možná nevyjádřily.

Metoda Persona Dolls se nejčastěji využívá při rozhovorech o diskriminaci, odlišnosti, předsudcích a podobných záležitostech. Klíčová je kreativita pedagoga, který musí umět propojit konkrétní problém s účastí panenky, aby bylo možné efektivně a citlivě diskutovat o jakémkoli kontroverzním tématu.

Jednou z největších výhod této metody je, že se děti učí k empatii. Schopnost vcítit se do druhých může zásadně přispět k boji proti předsudkům a k respektování odlišností.

Persona Dolls se snaží pracovat s realitou. Panenka ztělesňuje skutečnou osobnost s reálnými problémy. To dětem výrazně usnadňuje možnost diskutovat o konkrétních problémech.

1.5.3 Dětská literatura a kontroverzní témata

Dětská literatura prochází neustálým vývojem, avšak některé její aspekty zůstávají neměnné. Odjakživa hraje klíčovou roli ve formování a výchově našich nejmenších.

Podle Lipmanové (2009) se práce dětských nakladatelství vyznačuje jedinečným úkolem: jejich primární marketingovou cílovkou jsou rodiče, ale text musí současně vzbudit v dětech touhu po snění a poznávání. Nakladatelství tedy musí najít rovnováhu mezi uspokojením požadavků rodičů a naplněním dětské zvědavosti a potřeby získávat nové informace. Knihy byly vždy mostem, kterým rodiče mohou otevírat diskuze s dětmi i na složitější témata jako rozvod, smrt nebo přátelství.

Tradiční pohádky a bajky v sobě nesou hluboké poučení a děti se skrze tyto příběhy setkávají s různými tématy, které mohou být místy i kontroverzní. Současná doba však dává prostor i knihám s odvážnějšími náměty. Moderní autoři se již nebojí začlenit do svých děl i kontroverznější témata.

Pokud jsou využívány literární texty k otvírání diskuzí o kontroverzních tématech, je zásadní vnímat literaturu jako umělecké dílo, nikoli jako absolutní pravdu. To znamená, že je potřeba k těmto textům přistupovat s kritickým pohledem.

Podle Myhill (2007) má čtení kvalitních dětských knih a jejich následné využívání zásadní význam pro rozvoj systematického a analytického myšlení dětí. Kromě toho se jedná o významný nástroj pro morální výchovu dětí. Používání literatury k probírání klíčových témat ovlivňuje nejen kognitivní, ale také afektivní stránku osobnosti dětí. Příběhy formují jejich myšlenky a pocity, čímž rozvíjejí jak logické uvažování, tak i empatii.

1.5.4 Dramatická výchova a kontroverzní témata

Jak uvádí Provasník (2005), dramatická výchova není jen zábavná, ale dává i hlubší smysl. Děti při ní nejsou jen pasivními posluchači, ale aktivně se zapojují, přemýšlejí, jednájí a prožívají emoce. Využívání dramatické výchovy je přínosné i proto, že během dramatických aktivit se rozvíjejí klíčové kompetence, zejména komunikativní a personální.

Kontroverzní témata s využitím metod dramatické výchovy by měla být pečlivě připravená a strukturovaná učitelem. Na úvod je klíčové děti zaujmout a motivovat prostřednictvím nějaké zahřívací činnosti. Tyto činnosti pomohou dětem se uvolnit, posílit pocit sounáležitosti ve skupině a zároveň aktivizovat jejich tělo i mysl.

Následně by měly probíhat samotné dramatické aktivity, přičemž některé mohou být individuální, ale většina by měla probíhat ve skupinách. Inspirací může být konkrétní problém či příběh. Pokud je inspirací nějaký příběh, děti mohou například dostat za úkol vytvořit živé obrazy, které zachycují nejvýraznější momenty z tohoto literárního díla.

Za hlavní přínosy dramatické výchovy se považuje to, že prožitím různých rolí se přispívá k rozvoji empatie, skupinová práce vede k rozvoji sociálních dovedností a zábava a přínos zároveň.

Carr (2007) poukazuje na to, že v souvislosti s kontroverzními problémy je třeba brát v úvahu, že každé dítě přichází s odlišným zázemím a různou úrovní schopností a znalostí. To klade na pedagogy požadavek zohlednit rozdílné zkušenosti a kultury.

Čtyři metody popsané v této kapitole představují jen několik možností, jak zařadit kontroverzní témata do vzdělávání.

Kromě čtyř uvedených metod se doporučuje zahrnout také prvky výtvarné výchovy a pracovních činností.

Tématům, která jsou spojená se sexuální výchovou, se věnuje také organizace NESEHNUTÍ – Nezávislé Sociálně Ekologické hnutí. Tato organizace vydala dvoudílnou metodiku Školka pro mě aneb Jak si užít školku zábavně a citlivě. Metodika je určena pro práci učitelek a učitelů v mateřských školách a snaží se ukázat cestu, jak efektivně komunikovat s dětmi a zároveň s nimi pracovat. Zaměřuje se na témata jako je práce s emocemi, vlastní tělo a prevence násilí, sexualita, doteky, tematika her „Na doktory“, vlastní identita aj.

2 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat zkušenosti studentů učitelství pro MŠ s komunikací o náročných tématech s dětmi a jejich postoje k těmto tématům v kontextu výuky v mateřské škole. Dále je výzkum zaměřen na to, jak se během studia změnilo jejich porozumění těmto tématům a následně pocit kompetence v komunikaci těchto témat s dětmi.

2.2 Výzkumné otázky

Z cílů výzkumu vplynuly následující 4 výzkumné otázky, na které bylo ze strany respondentů odpovídáno přímo i nepřímo.

- VO1: Setkali se již studující učitelé někdy v komunikaci s dětmi s náročným tématem, a jak těžké pro ně případně bylo reagovat?
- VO2: Jakým kontroverzním tématům by se dle studujících učitelů měla v MŠ nejvíce věnovat pozornost?
- VO3: Jak se změnilo porozumění kontroverzních témat u studujících učitelů během studia?
- VO4: Jak se změnil u studujících učitelů po 3 semestrech pocit kompetentnosti pro komunikaci kontroverzních témat s dětmi?

3 METODIKA

3.1 Použité metody

Výzkumné šetření bylo provedeno kvantitativním přístupem, konkrétně pomocí statistických šetření - dotazníky. Pro výzkumné šetření byly použity 2 dotazníky rozdělené v čase s primárně škálovanými otázkami. Vyhodnocovány jsou dotazníky použité v projektu Kontroverzní témata v MŠ a na 1. stupni ZŠ (Otevřená výzva II), který vedla Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Dotazník č. 1 obsahoval celkem 6 otázek a dotazník č. 2 obsahoval 8 otázek. Znění obou dotazníků je uvedeno v příloze č. 1 a 2. Dotazník č. 1 vyplňovali respondenti písemně a dotazník č. 2 pak byl k dispozici k vyplnění elektronickou formou (Google Forms). Oba dotazníky byly anonymní. Výzkum probíhal v lednu 2022 (dotazník č. 1) a následně v květnu 2023 (dotazník č. 2).

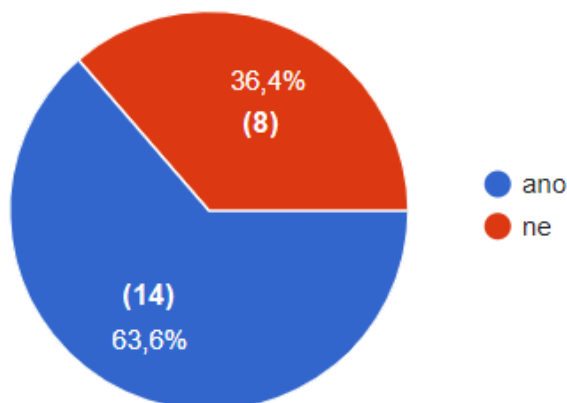
3.2 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem respondentů jsou studenti jednoho ročníku prezenčního studia Učitelství pro MŠ ve věku přibližně 21 – 22 let, kteří se výzkumu zúčastnili ve 2 fázích. Konkrétně na začátku letního semestru druhého ročníku a poté na konci letního semestru 3. ročníku. První fáze (Dotazník č. 1) vyplnilo 22 studujících učitelů a vyplnění dotazníku č. 2 se pak zúčastnilo 19 respondentů.

4 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A POPIS VÝSLEDKŮ

4.1 Výsledky dotazníků č. 1

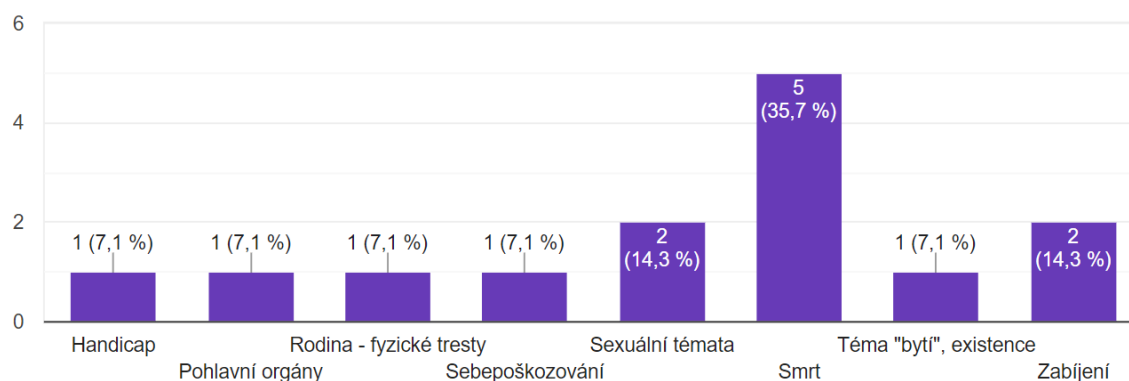
Graf 1 Zkušenost s náročným tématem v komunikaci dětmi



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Výše uvedený graf 1 zobrazuje výsledky k otázce č. 1 a potvrzuje, že 63,6% studujících učitelů (14 z 22) se již v 2. ročníku studia setkala v komunikaci s dětmi (na praxi či v osobním životě) se situací, která je uvedla do rozpaků. Oproti tomu 8 respondentů (36,4%) tuto zkušenost v daném čase dosud nemělo.

Graf 2 Absolvovaná témata v komunikaci dětmi

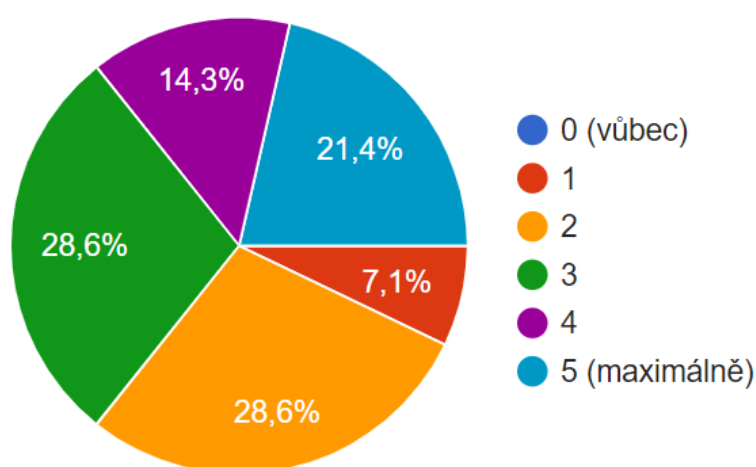


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 2 doplňuje pomocí otevřené otázky č. 2 předchozí otázku č. 1 a konkretizuje u 14 respondentů témata, která v komunikaci s dětmi diskutovali. Největší podíl představuje

téma „smrti“, s kterým mělo zkušenost 5 dotázaných (35,7%). Jemu blízké téma „zabíjení“ vyjmenovali 2 respondenti (14,3 %). Stejný počet uvedl „sexuální témata“ a pokud bychom k němu připočetli i téma „pohlavní orgány“, které uvedl 1 student (7,1%), jednalo by se o druhé nejdiskutovanější téma. Dále vyjmenovaná témata „handicap“, „rodina - fyzické tresty“, „sebepoškozování“ a téma „bytí/existence“ vyplnil vždy rovněž 1 respondent (7,1%).

Graf 3 Náročnost reakce na diskutované téma



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

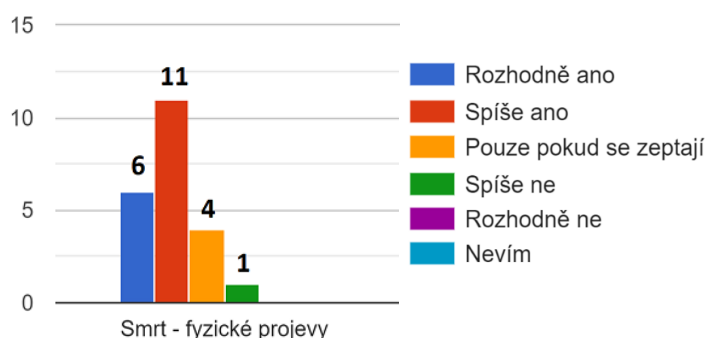
V otázce č. 3 všech 14 respondentů, kteří v otázce č. 1 odpověděli kladně, určovalo na škále od 0 (vůbec) do 5 (maximálně), jak náročné pro ně bylo reagovat v diskuzi s dítětem o daném tématu. Konkrétní výsledky jsou znázorněny na výše uvedeném grafu 3. Úroveň 0 (vůbec) nepřihradil žádný dotázaný. Naopak úroveň 5 (maximálně) uvedli hned 3 studenti (21,4%). Nejvíce odpovědí se sešlo na stupnici 2 a 3 (shodně 4 studenti, 28,6%), tedy uprostřed stanovené škály. Nicméně pokud bychom stupnici škály pro zjednodušení rozdělili na polovinu s tím, že 0-2 budeme považovat za „spíše nenáročnou“ a 3-5 za „spíše náročnou“, vyplývá z dotazníků, že 64,3% respondentů považovalo danou diskuzi za „spíše náročnou“.

Pro otázky č. 4, 5 a 6 v dotazníku č. 1 byla stanovena následující společná kontroverzní témata:

- Smrt - fyzické projevy
- Smrt - posmrtný život
- Konkrétní úmrtí
- Rozmnožování
- Rozdíly pohlaví - názvy orgánů
- Sexuální chování, autoerotika
- Pornografie
- Handicapy, vážné nemoci
- Sociální rozdíly – chudoba
- Válka a zabíjení
- Tělesné rozdíly (váha, tělesná vůně)

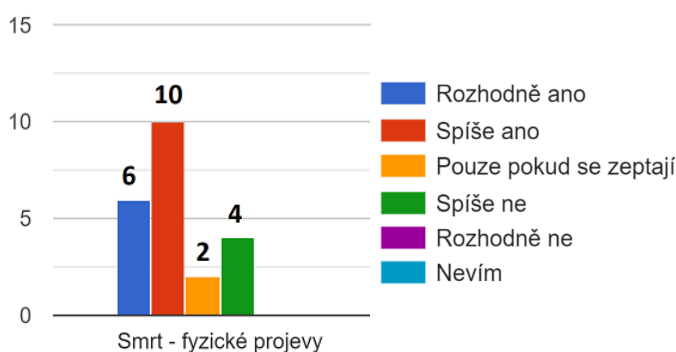
Z tohoto důvodu jsou následující výsledky těchto 3 otázek pro přehlednost prezentovány vždy pro dané téma komplexně pod sebou. V otázce č. 4 studenti určovali, zda by se měli učitelé v MŠ s dětmi danému tématu věnovat. Otázka č. 5 zjišťovala, jak sám respondent by byl ochotný dané téma s dětmi probírat. V otázce č. 6 se poté dotazovaný na škále 0 (vůbec) až 5 (maximálně) sám obodoval, jak se cítí kompetentní s dětmi tato témata probírat.

Graf 4.1 „Smrt - fyzické projevy“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



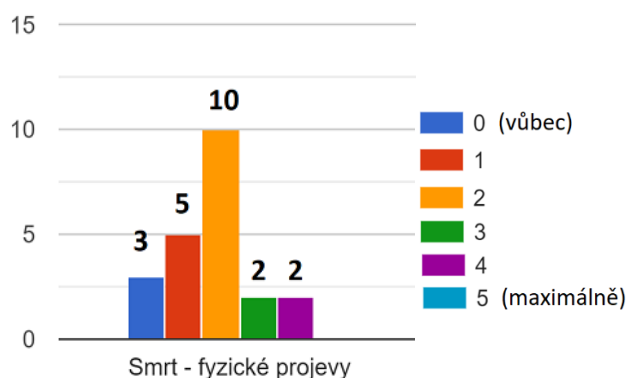
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 4.2 „Smrt - fyzické projevy“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

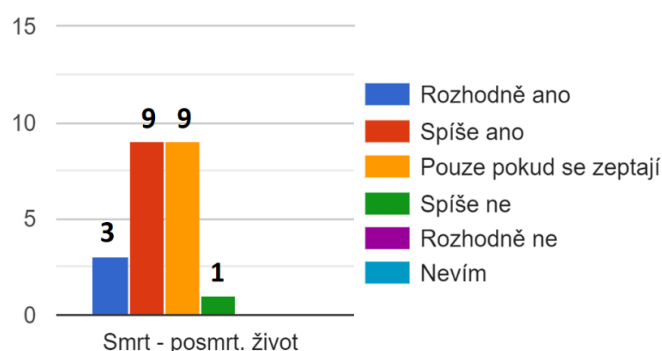
Graf 4.3 „Smrt - fyzické projevy“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

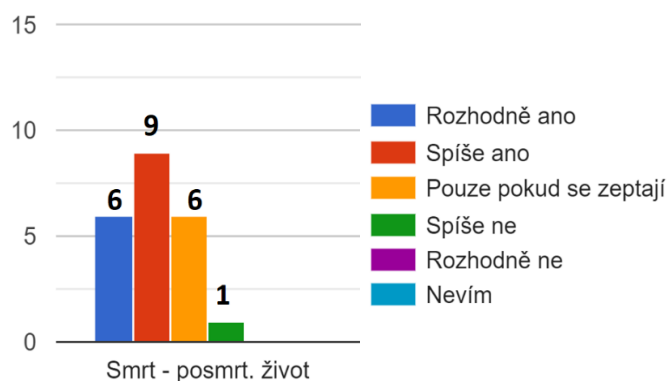
Z grafu č. 4.1 vyplývá, že studenti považují téma fyzických projevů smrti za důležité a možnost rozhodně ano a spíše ano zvolilo 77% z nich. Téměř totožné výsledky jsou pak patrné z grafu č. 4.2, který znázorňuje ochotu studentů 2. ročníků toto téma s dětmi diskutovat (73% pro rozhodně ano a spíše ano). Nicméně jejich pocit kompetence pro tuto diskuzi je naopak spíše podprůměrný, jelikož 18 studentů (82%) zvolilo na 6 stupňové škále hodnoty 0-2, jak je zřejmé z grafu 4.3.

Graf 5.1 „Smrt - posmrtný život“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



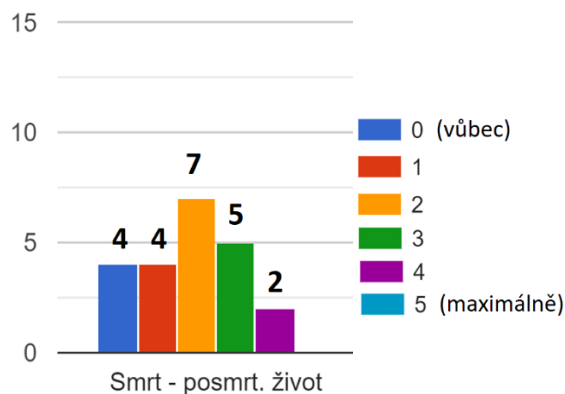
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 5.2 „Smrt - posmrtný život“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

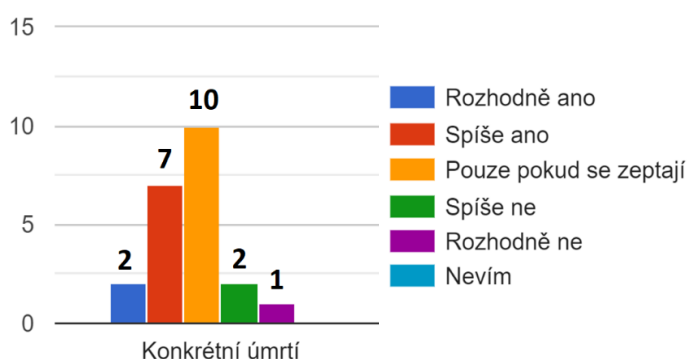
Graf 5.3 „Smrt - posmrtný život“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

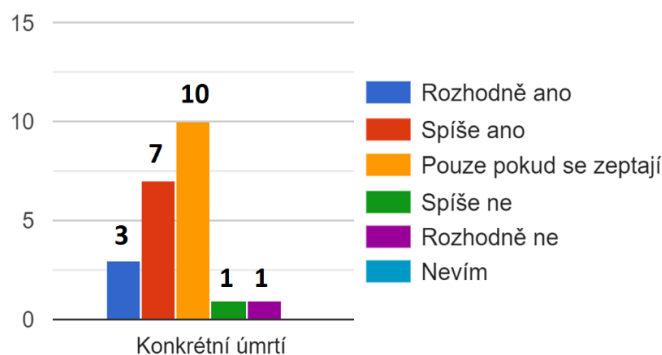
Dle grafu 5.1 se drtivá většina respondentů (82%) přiklání k názoru, že by se téma posmrtného života s dětmi mělo spíše diskutovat anebo diskutovat v případě, že se dítě samo zeptá (obě odpovědi získali shodně 41%). Z grafu 5.2 je zřejmé, že ochota studentů toto téma diskutovat je ještě jednoznačnější. Pouze jeden dotázaný (4,5%) zvolil odpověď „spíše ne“. Dle grafu 5.3 si pak studenti připadají spíše průměrně kompetentní tuto diskuzi s dětmi vést (55% respondentů volilo stupeň 2-3).

Graf 6.1 „Konkrétní úmrtí“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



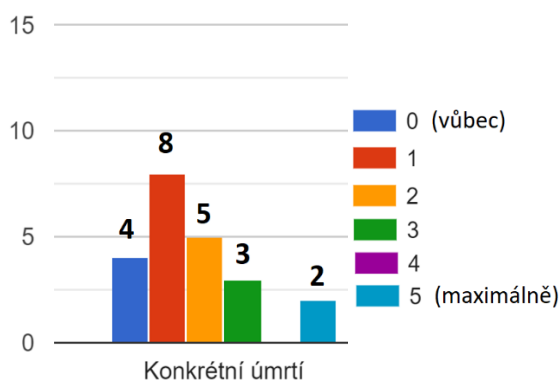
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 6.2 „Konkrétní úmrtí“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

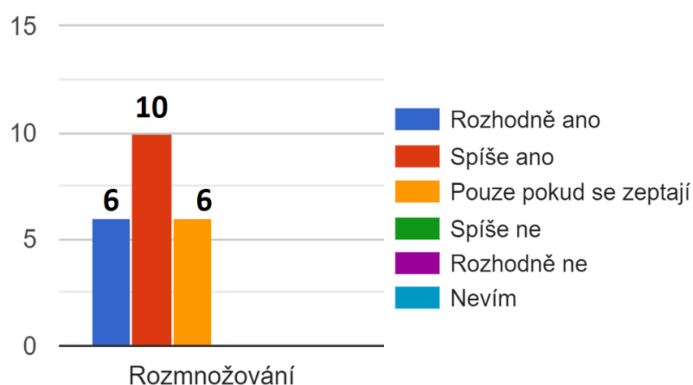
Graf 6.3 „Konkrétní úmrtí“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

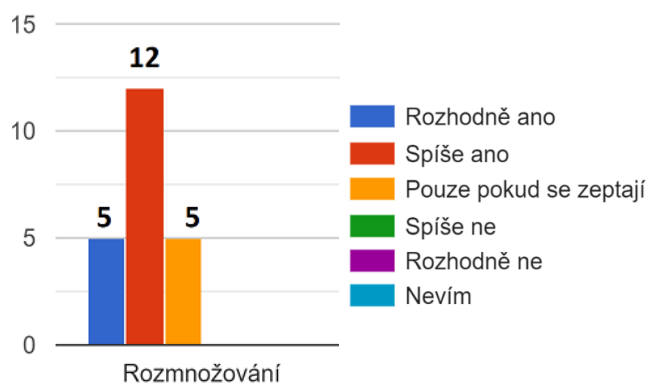
Dle grafu 6.1 a 6.2 se největší část dotázaných shodne na tom, že téma konkrétního úmrtí je třeba s dětmi řešit až ve chvíli, kdy se samy zeptají a tomu odpovídá i jejich ochota dané téma diskutovat (v obou případech 45,5%). Výsledky grafu 6.3 poté říkají, že pocit kompetence studentů není pro toto téma vysoký, jelikož 18 studentů (82%) uvedlo hodnotu 0-2 na dané škále.

Graf 7.1 „Rozmnožování“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



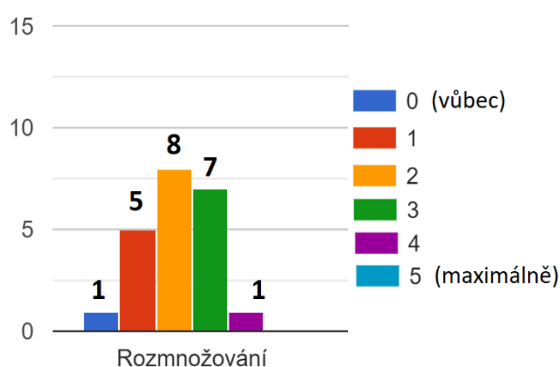
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 7.2 „Rozmnožování“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

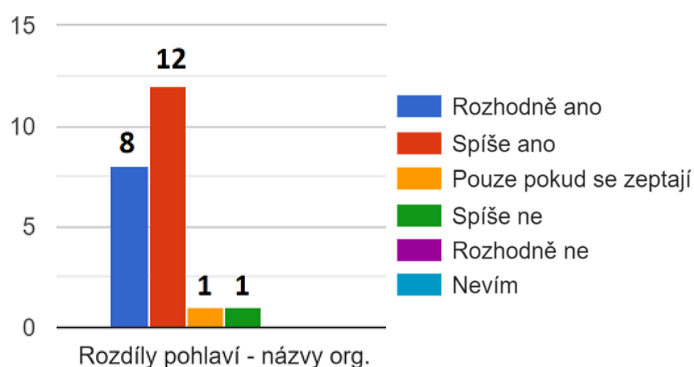
Graf 7.3 „Rozmnožování“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

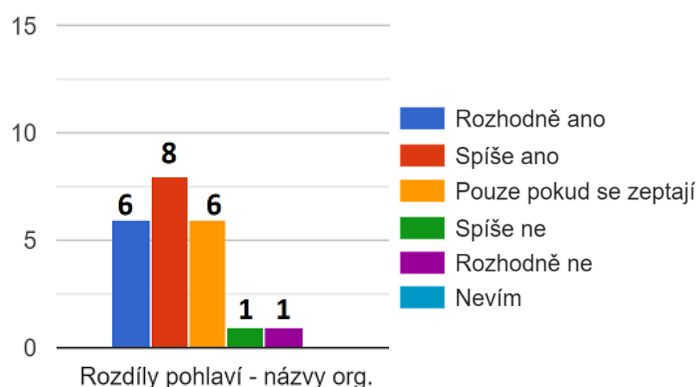
Z výsledků grafů 7.1 – 7.2 vyplývá, že téma rozmnožování není obecně tak tabuizované. Studenti na grafu 7.1 jednoznačně uvádějí, že by se s dětmi v MŠ mělo o rozmnožování diskutovat (73% rozhodně ano + spíše ano, 27% pokud se dítě zeptá). Ještě vyšší je pak jejich ochota vést s dětmi na dané téma diskuzi (graf 7.2 - 77% rozhodně ano + spíše ano). Dle grafu 7.3 se studenti zatím cítí spíše průměrně připraveni pro diskuzi o rozmnožování, jelikož 68% respondentů uvedlo úroveň kompetence 2-3.

Graf 8.1 „Rozdíly pohlaví“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



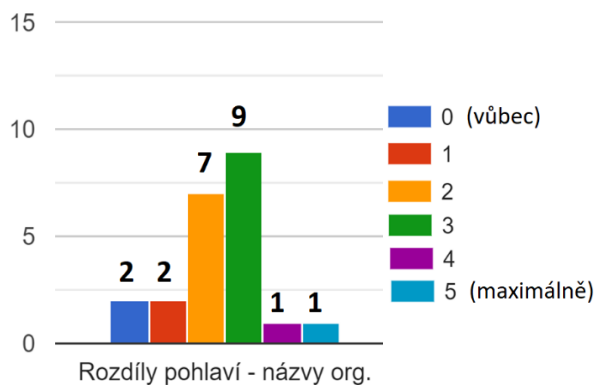
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 8.2 „Rozdíly pohlaví“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

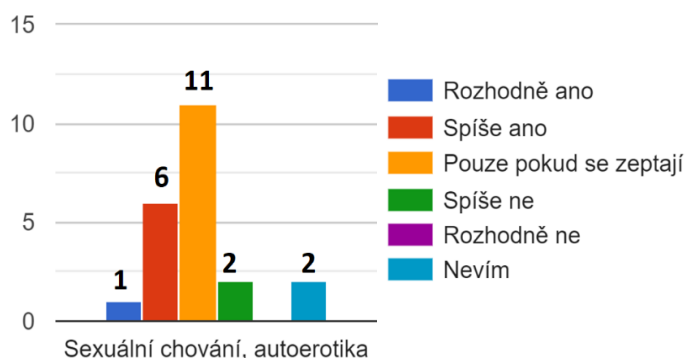
Graf 8.3 „Rozdíly pohlaví“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

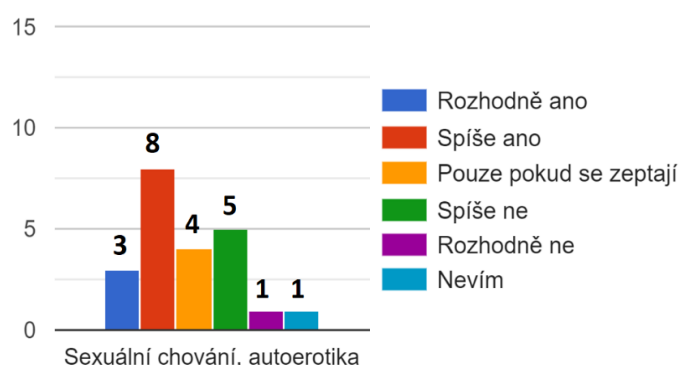
Ještě vyhraněnější názor na potřebu diskuze mají respondenti na téma pohlavních rozdílů (graf 8.1 – 91% rozhodně ano + spíše ano). Z výsledků grafu 8.2 je patrné, že ochota diskuze je u studentů také na vysoké úrovni – pouze 2 respondenti (9%) uvedli, že v dané chvíli by spíše nebyli a rozhodně nebyli ochotni toto téma s dítětem probírat. Úroveň kompetence je opět spíše na průměrné úrovni - 73% studentů zvolilo stupeň 2 nebo 3 (graf 8.3).

Graf 9.1 „Sexuální chování, autoerotika“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



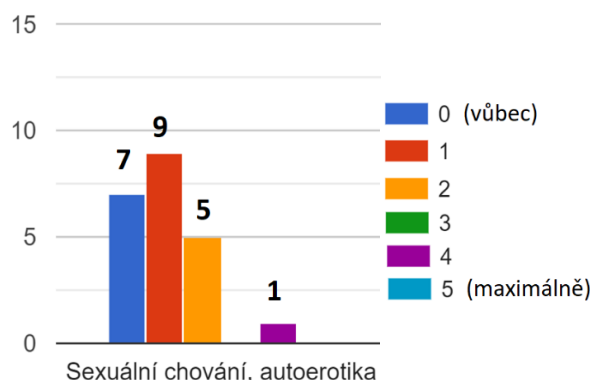
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 9.2 „Sexuální chování, autoerotika“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

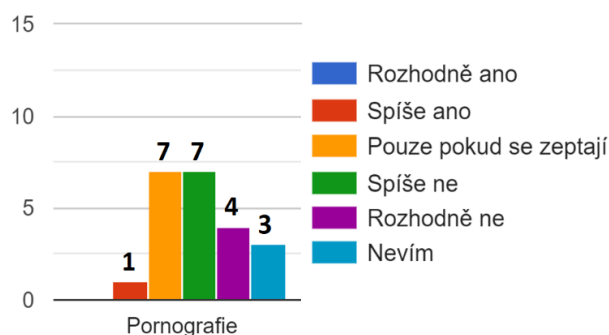
Graf 9.3 „Sexuální chování, autoerotika“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

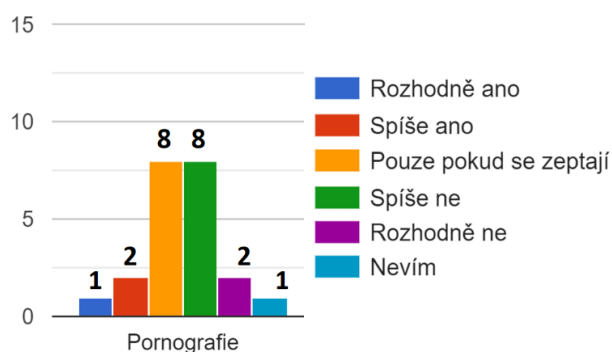
Největší část studentů (50%) dle grafu 9.1 uvádí, že téma sexuálního chování a autoerotiky by mělo být předmětem diskuze až ve chvíli, kdy se dítě samo zeptá. Graf 9.2 zároveň říká, že jsou dotazovaní poměrně ochotni s dětmi o daném tématu hovořit (68% pro rozhodně ano + spíše ano + pokud se zeptají). Na stejném grafu ale vidíme i nezanedbatelnou skupinu studentů (23%), kteří uvedli, že spíše ochotni nejsou. Respondenti ale převážně přiznávají, že jejich pocit kompetence probírat dané téma je převážně velmi nízká (graf 9.3 – 73% zvolilo stupeň 0-1).

Graf 10.1 „Pornografie“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



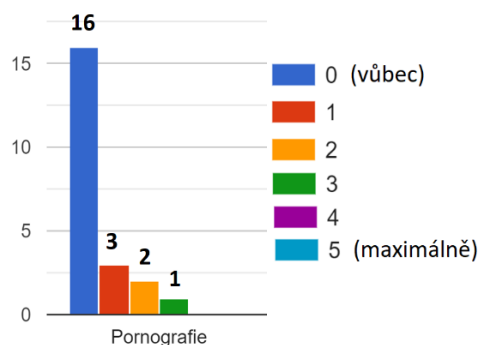
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 10.2 „Pornografie“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

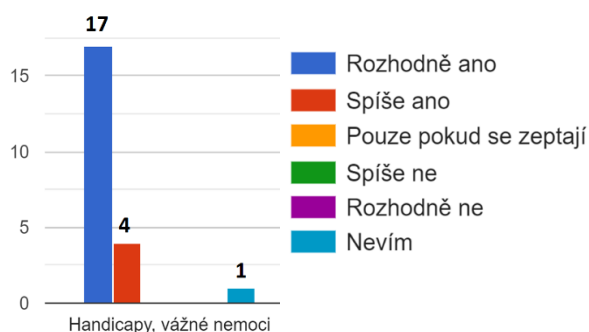
Graf 10.3 „Pornografie“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

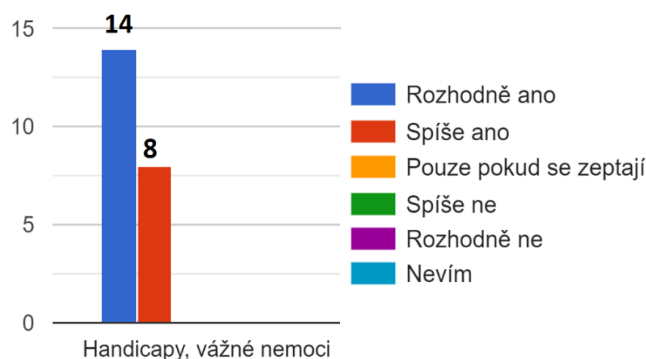
Více odmítavě se studenti staví k potřebě probírat s dětmi v MŠ téma pornografie. Z grafu 10.1 je patrné, že 59% se přiklání k variantě spíše ne a rozhodně ne. Zároveň se v rámci daného tématu objevují i respondenti, kteří na danou problematiku nemají konkrétní názor (14%). Výsledky z grafu 10.2 korespondují s odpověďmi na předchozí otázku a nejčastěji jsou dotazovaní ochotni s dětmi o daném tématu hovořit, pouze pokud se zeptají (36%) anebo spíše nejsou ochotni (rovněž 36%). Z pohledu studentů je pro ně téma pornografie v diskuzi s dětmi velmi náročné a 73% z nich se vůbec necítí kompetentně tuto diskuzi s dítětem vést (viz graf 10.3).

Graf 11.1 „Handicapy, vážné nemoci“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



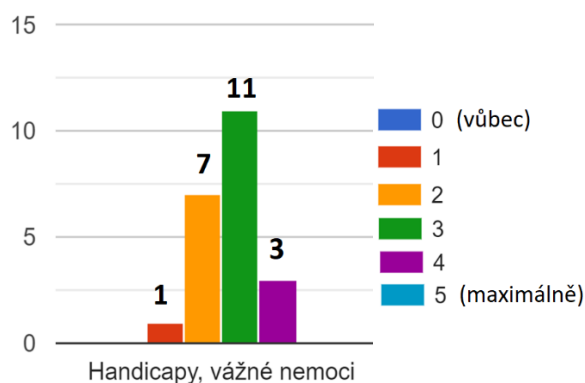
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 11.2 „Handicapy, vážné nemoci“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

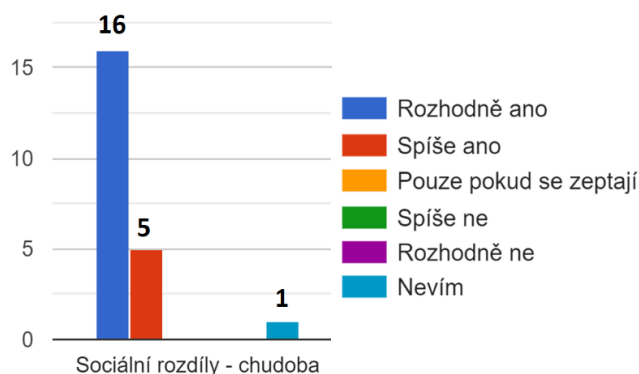
Graf 11.3 „Handicapy, vážné nemoci“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

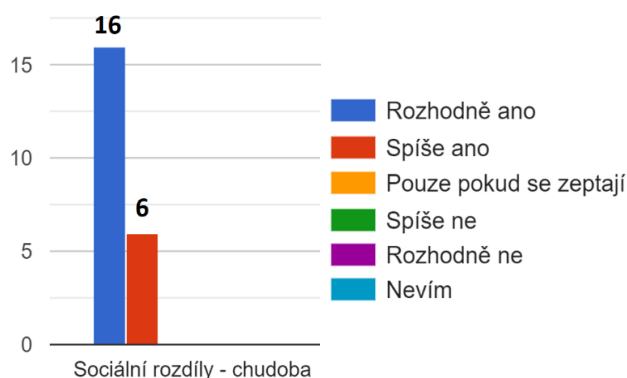
Zcela jednoznačný názor mají studující učitelé na potřebu diskutovat s dětmi problematiku handicapů a vážných nemocí. Dle výsledků z grafu 11.1 se 95% z nich přiklání k tomu toto téma v MŠ otevírat (rozhodně ano + spíše ano). 100% z nich pak cítí ochotu vést s dětmi na dané téma diskuzi (rozhodně ano + spíše ano), jak uvádí graf 11.2. Z grafu 11.3 zároveň vyplývá, že studenti cítí dle svého názoru poměrně dobrou kompetenci toto téma probírat, jelikož 64% z nich uvedlo stupeň 3 nebo 4.

Graf 12.1 „Sociální rozdíly – chudoba“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



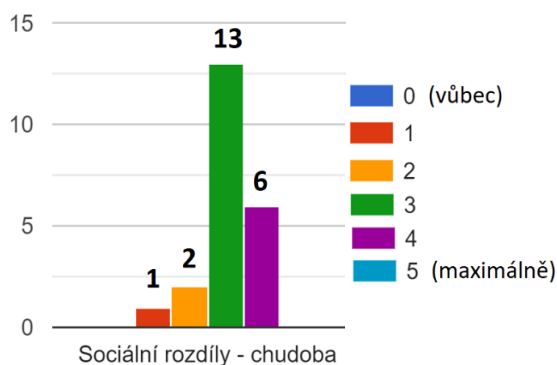
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 12.2 „Sociální rozdíly – chudoba“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

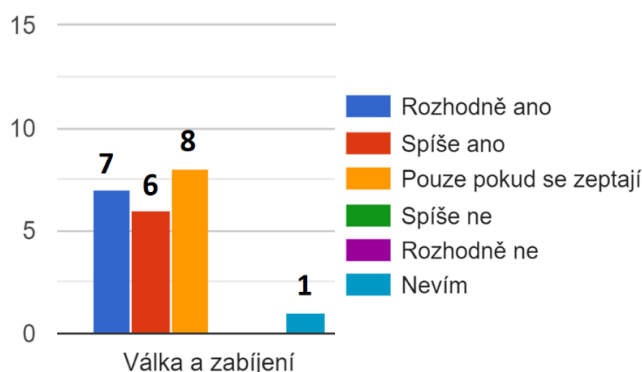
Graf 12.3 „Sociální rozdíly – chudoba“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

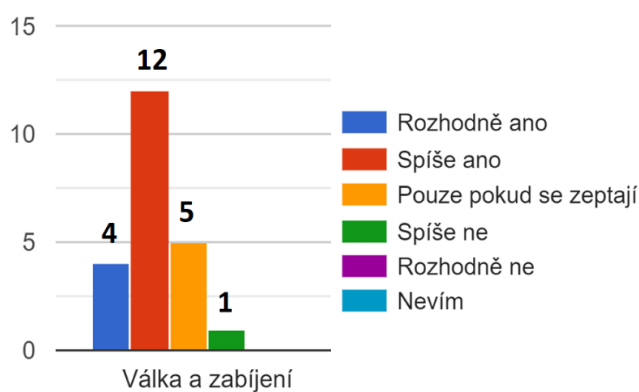
Dle výsledků z grafu 12.1 jsou studující učitelé jasně vymezeni i k nutnosti diskuze na téma sociálních rozdílů či chudoby a 95% z nich cítí potřebu toto téma s dětmi probírat (rozhodně ano + spíše ano). Graf 12.2 pak uvádí, že všichni respondenti (100%) jsou ochotni tento rozhovor s dětmi absolvovat (rozhodně ano + spíše ano). Výsledky z grafu 12.3 uvádí, že pocit kompetence studentů pro dané téma je opět na vyšší úrovni, když 86% z nich zvolilo úroveň 3 až 4.

Graf 13.1 „Válka a zabíjení“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



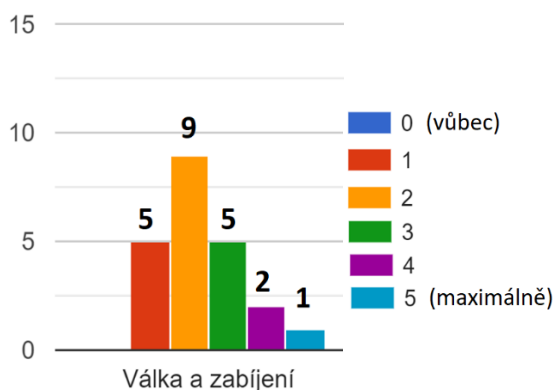
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 13.2 „Válka a zabíjení“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

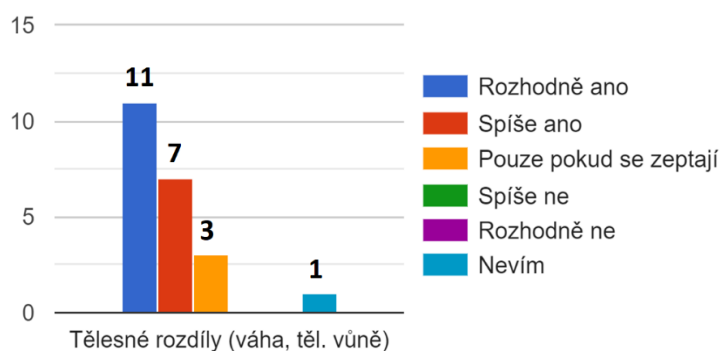
Graf 13.3 „Válka a zabíjení“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

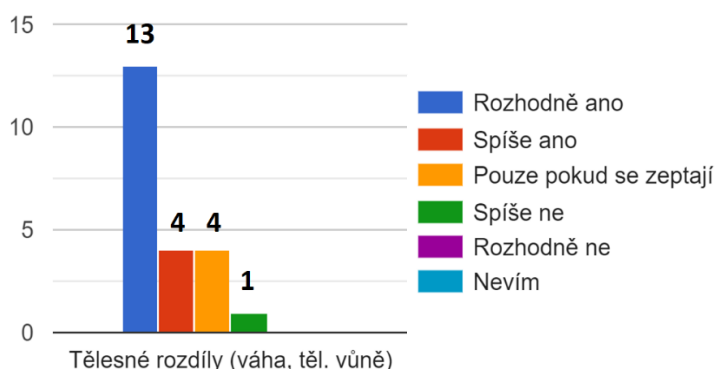
Studenti na grafu 13.1 jednoznačně uvádějí, že by se s dětmi v MŠ mělo o válce a zabíjení diskutovat (59% rozhodně ano + spíše ano, 36% pokud se dítě zeptá). Ještě vyšší je pak jejich ochota vést s dětmi na dané téma diskuzi (graf 13.2 - 73% rozhodně ano + spíše ano). Dle grafu 13.3 se studenti pro diskuzi o válce a zabíjení zatím cítí spíše průměrně až podprůměrně připraveni, když 86% z nich uvedlo úroveň pocitu kompetence 1-3.

Graf 14.1 „Tělesné rozdíly“ – Mají se tématu učitelé v MŠ věnovat?



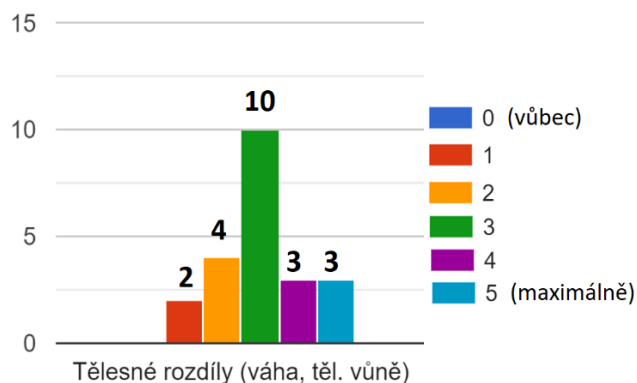
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 14.2 „Tělesné rozdíly“ – Ochota respondenta téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Graf 14.3 „Tělesné rozdíly“ – Pocit kompetence téma s dětmi probírat



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Opět jednostranně se studující učitelé staví k potřebě diskuze v rámci přípravy dětí v MŠ na téma tělesných rozdílů a dle výsledků z grafu 14.1 se 82% z nich přiklání k tomu toto téma v MŠ probírat (rozhodně ano + spíše ano). 77% z nich pak cítí ochotu vést s dětmi na dané téma diskuzi (rozhodně ano + spíše ano), jak uvádí graf 14.2. Z grafu 11.3 zároveň vyplývá, že studenti se cítí dle svého názoru poměrně dobře připraveni toto téma probírat, když 73% z nich uvedlo pocit kompetence 3 a vyšší.

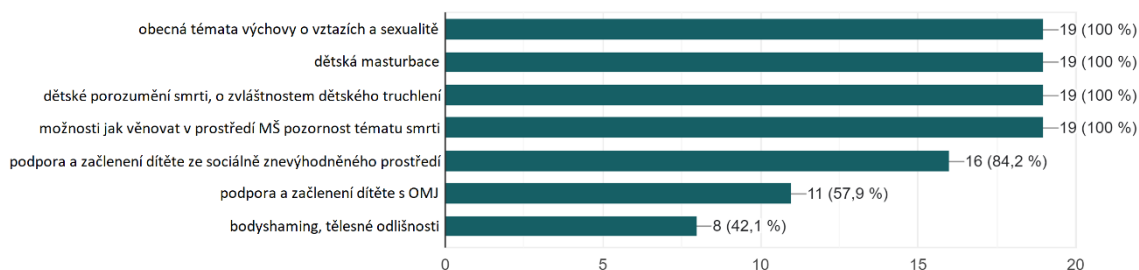
4.2 Výsledky dotazníků č. 2

Pro otázky č. 1 až 5 v dotazníku č. 2 byla stanovena následující společná témata:

Obecná témata výchovy o vztazích a sexualitě; dětská masturbace; dětské porozumění smrti a zvláštnosti dětského truchlení; otevírání tématu smrti v prostředí MŠ; podpora a začlenění dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí; podpora a začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (OMJ); bodyshaming a tělesné odlišnosti.

Stejně jako u některých výsledků z dotazníku č. 1 jsou i v případě dotazníku č. 2 výsledky určitých otázek pro přehlednost prezentovány vždy pro dané téma současně pod sebou. To se týká otázek č. 2 a 3 a poté otázek č. 4 a 5. V otázce č. 2 studenti určovali, jaké bylo jejich porozumění dané problematice v lednu 2022 a u otázky č. 3 poté obodovali své porozumění dané problematice v čase vyplňování dotazník, tedy v květnu 2023. V otázce č. 4 studenti určovali, jak se cítili v lednu 2022 kompetentní komunikovat s dětmi o vybraných tématech a v otázce č. 5 opět porovnávali svou aktuální kompetenci komunikovat vybrané téma. Ve všech otázkách č. 2 až 5 se respondent ohodnotil na stupnici 1 (výborně) až 5 (nedostatečně).

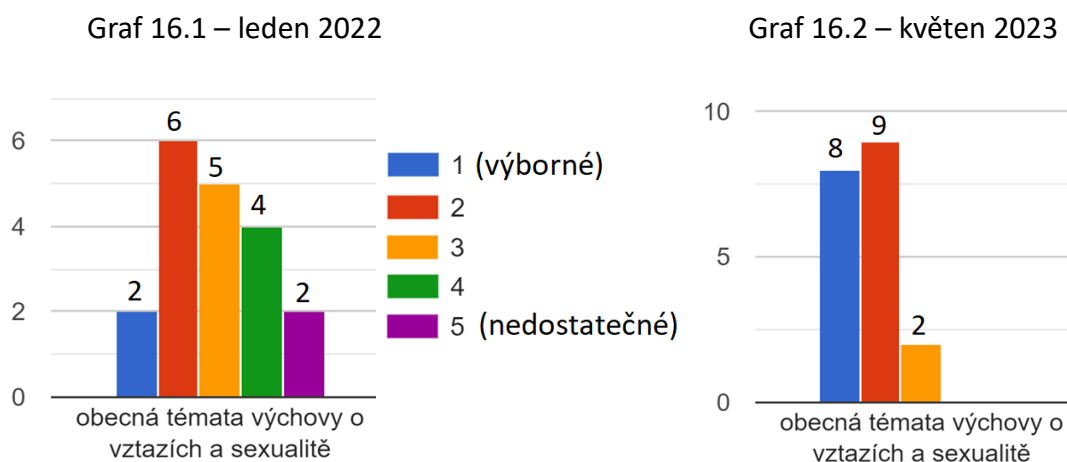
Graf 15 Absolvovaná náročná témata v rámci výuky v posledních 3 semestrech



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Výše uvedený graf 15 zobrazuje výsledky na otázku č. 1, ve které studenti vyjmenovávali témata, s kterými se v rámci výuky a dalších akcí v posledních třech semestrech setkali. Všech 19 studujících učitelů (100%) potvrdilo, že bylo součástí diskuze o obecných tématech výchovy o vztazích a sexualitě, o dětské masturbaci, o dětském porozumění smrti a zvláštnostech dětského truchlení a o otevírání tématu smrti v prostředí MŠ. 16 respondentů (84%) uvedlo, že absolvovalo rozpravy o podpoře a začlenění dětí ze sociálně znevýhodněných prostředí. Dále 11 dotázaných (58%) má zkušenost s tématem podpory a začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a 8 respondentů s tématem týkající se tělesných odlišností a bodyshamingu.

Graf 16.1 a 16. 2 „Obecná témata výchovy o vztazích a sexualitě“ – porozumění

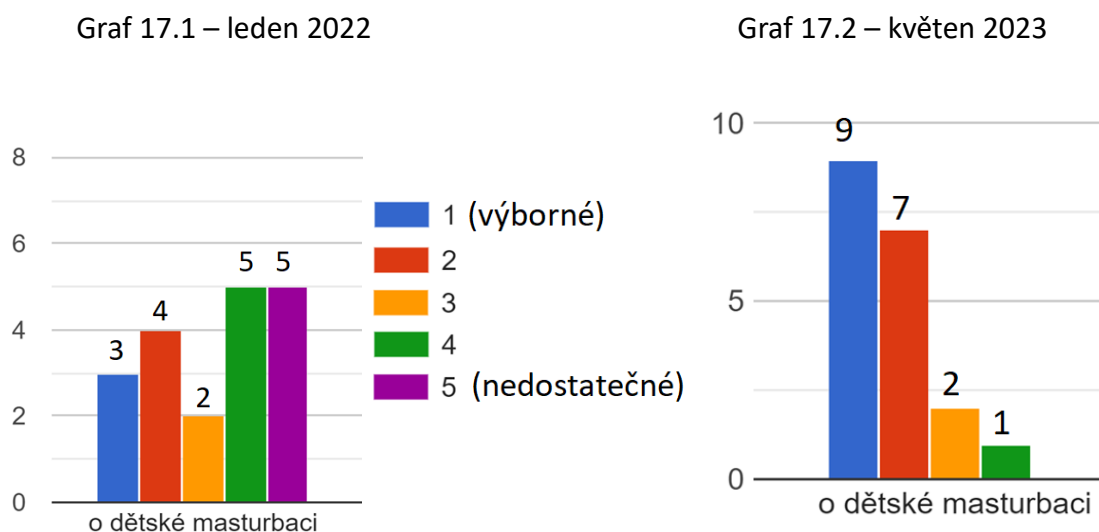


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Z grafu 16.1 vyplývá, že studenti oznámkovali zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) své porozumění problematice obecných témat výchovy o vztazích a sexualitě následovně: 2 studenti (11%) uvedli známku 1; 6 studujících učitelů (32%) se ohodnotilo známkou 2; známku 3 si udělilo 5 respondentů (26%); dostatečné porozumění problematice (známka 4) vykazali 4 studující učitelé (21%) a nedostatečné porozumění pocítovali, a tedy známkou 5 se ohodnotili, 2 studenti (11%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu k lednu 2022 je 2,9.

Dle výsledků z grafu 16.2 studující učitelé oznámkovali své aktuální (konec letního semestru 3. ročníku) porozumění problematice obecných témat výchovy o vztazích a sexualitě následovně: 8 studentů (42%) uvedlo známku 1; 9 studujících učitelů (47%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělili 2 respondenti (11%). Známku 4 a 5 neohodnotil své aktuální porozumění problematice nikdo z dotazových. Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 1,7.

Graf 17.1 a 17.2 „Dětská masturbace“ - porozumění



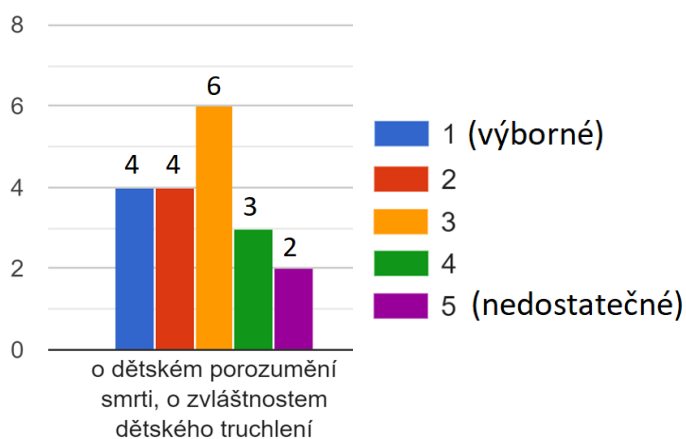
Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Z grafu 17.1 vyplývá, že studenti oznámkovali zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) své porozumění problematice dětské masturbace následovně: 3 studenti (16%) uvedli známku 1; 4 studující učitelé (21%) se ohodnotili známkou 2; známku 3 si udělili 2 respondenti (11%); dostatečné porozumění problematice (známka 4) vykazovaly 5 studujících učitelů (26%) a nedostatečné porozumění pocítovalo, a tedy známkou 5 se ohodnotilo, 5 studentů (26%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu k lednu 2022 je 3,3.

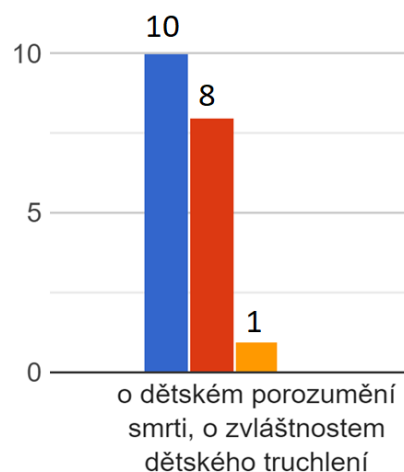
Dle výsledků z grafu 17.2 studující učitelé oznámkovali své aktuální (konec letního semestru 3. ročníku) porozumění problematice dětské masturbace následovně: 9 studentů (47%) uvedlo známku 1; 7 studujících učitelů (37%) se ohodnotilo známkou 2; známku 3 si udělili 2 respondenti (11%) a dostatečné porozumění problematice (známka 4) vykázal 1 studující učitel (5%). Známku 5 neohodnotil své aktuální porozumění problematice nikdo z dotazových. Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 1,7.

Graf 18.1 a 18. 2 „Dětské porozumění smrti, dětské truchlení“ - porozumění

Graf 18.1 – leden 2022



Graf 18.2 – květen 2023

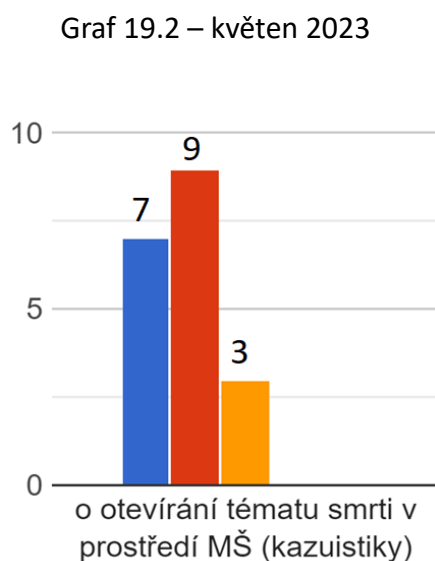
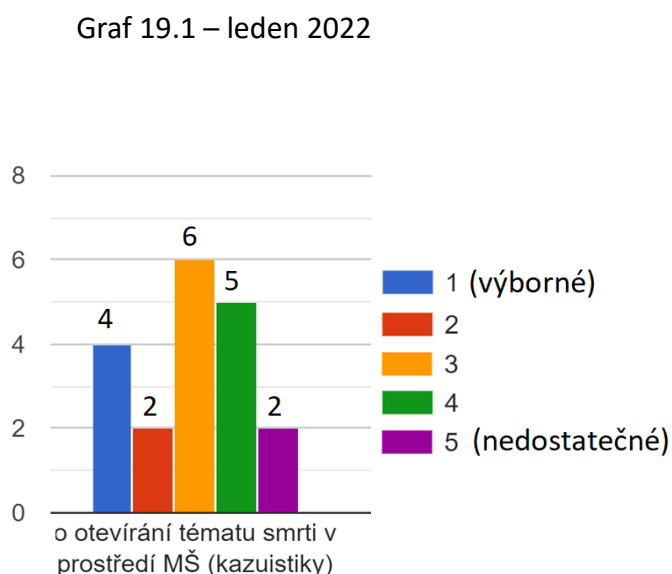


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Z grafu 18.1 vyplývá, že studenti oznámkovali zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) své porozumění problematice o dětském chápání smrti a o zvláštnostech dětského truchlení následovně: 4 studenti (21%) uvedli známku 1; 4 studující učitelé (21%) se ohodnotili známkou 2; známku 3 si udělilo 6 respondentů (32%); dostatečné porozumění problematice (známka 4) vykazali 3 studující učitelé (16%) a nedostatečné porozumění pociťovali, a tedy známkou 5 se ohodnotili, 2 studenti (11%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu k lednu 2022 je 2,7.

Dle výsledků z grafu 18.2 studující učitelé oznámkovali své aktuální (konec letního semestru 3. ročníku) porozumění problematice o dětském chápání smrti a o zvláštnostech dětského truchlení následovně: 10 studentů (53%) uvedlo známku 1; 8 studujících učitelů (42%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělil 1 respondent (5%). Známku 4 a 5 neohodnotil své aktuální porozumění problematice nikdo z dotazových. Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 1,5.

Graf 19.1 „Otevírání tématu smrti v prostředí MŠ“ - porozumění

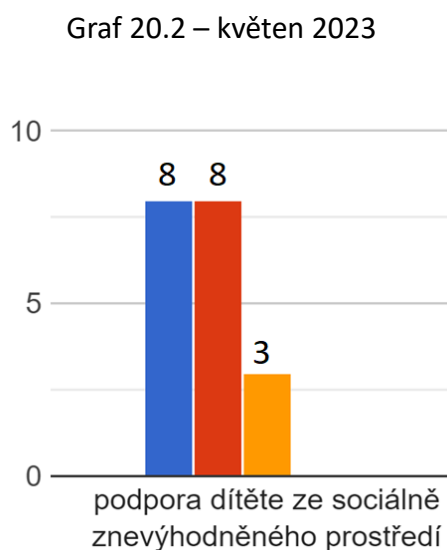
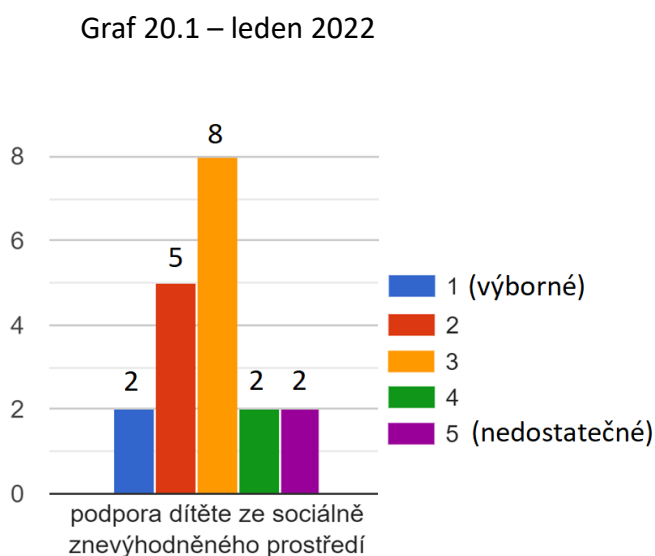


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Z grafu 19.1 vyplývá, že studenti oznámkovali zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) své porozumění problematice otevírání tématu smrti v prostředí MŠ následovně: 4 studenti (21%) uvedli známku 1; 2 studující učitelé (11%) se ohodnotili známkou 2; známku 3 si udělilo 6 respondentů (32%); dostatečné porozumění problematice (známka 4) vykazalo 5 studujících učitelů (26%) a nedostatečné porozumění pociťovali, a tedy známkou 5 se ohodnotili, 2 studenti (11%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu k lednu 2022 je 2,9.

Dle výsledků z grafu 19.2 studující učitelé oznámkovali své aktuální (konec letního semestru 3. ročníku) porozumění problematice otevírání tématu smrti v prostředí MŠ následovně: 7 studentů (37%) uvedlo známku 1; 9 studujících učitelů (47%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělil 3 respondenti (16%). Známku 4 a 5 neohodnotil své aktuální porozumění problematice nikdo z dotazových. Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 1,8.

Graf 20.1 „Podpora dítěte ze sociálně slabého prostředí“ - porozumění

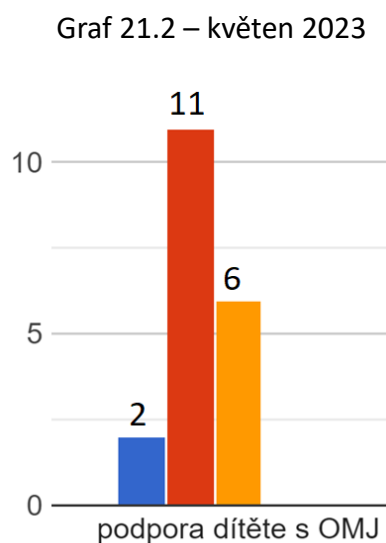
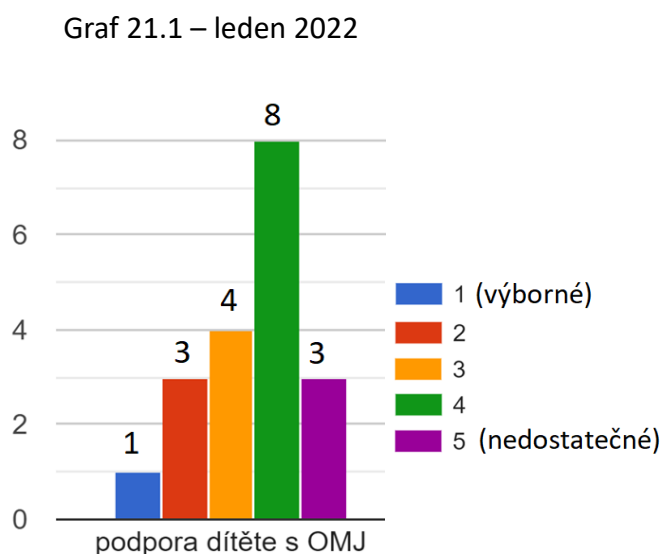


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Z grafu 20.1 vyplývá, že studenti oznámkovali zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) své porozumění problematice podpory a začlenění dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí následovně: 2 studenti (11%) uvedli známku 1; 5 studujících učitelů (26%) se ohodnotili známkou 2; známku 3 si udělilo 8 respondentů (42%); dostatečné porozumění problematice (známka 4) vykazali 2 studující učitelé (11%) a nedostatečné porozumění pociťovali, a tedy známkou 5 se ohodnotili, 2 studenti (11%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu k lednu 2022 je 2,8.

Dle výsledků z grafu 20.2 studující učitelé oznámkovali své aktuální (konec letního semestru 3. ročníku) porozumění problematice podpory a začlenění dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí následovně: 8 studentů (42%) uvedlo známku 1; 8 studujících učitelů (42%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělil 3 respondenti (16%). Známkou 4 a 5 neohodnotil své aktuální porozumění problematice nikdo z dotazových. Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 1,7.

Graf 21.1 „Podpora a začlenění dítěte s OMJ“ - porozumění

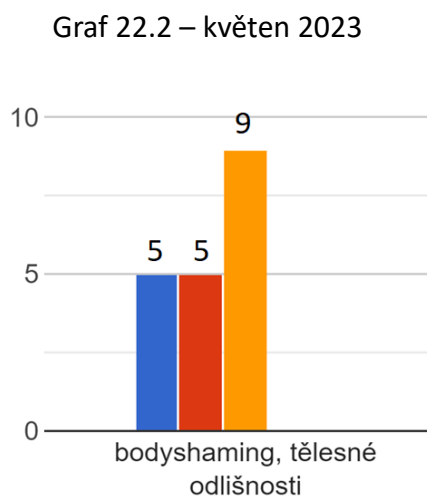
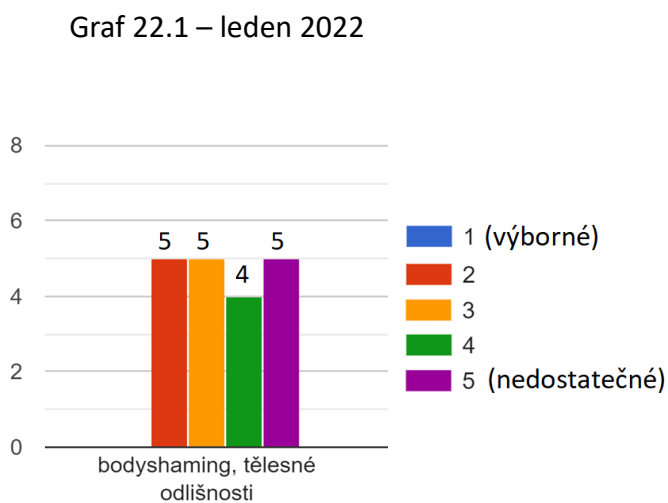


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Z grafu 21.1 vyplývá, že studenti oznámkovali zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) své porozumění problematice podpory a začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem následovně: 1 student (5%) uvedl známku 1; 3 studující učitelé (16%) se ohodnotili známkou 2; známku 3 si udělili 4 respondenti (21%); dostatečné porozumění problematice (známka 4) vykazalo 8 studujících učitelů (42%) a nedostatečné porozumění pociťovali, a tedy známkou 5 se ohodnotili, 3 studenti (16%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu k lednu 2022 je 3,5.

Dle výsledků z grafu 21.2 studující učitelé oznámkovali své aktuální (konec letního semestru 3. ročníku) porozumění problematice podpory a začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem následovně: 2 studenti (11%) uvedli známku 1; 11 studujících učitelů (58%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělilo 6 respondentů (32%). Známku 4 a 5 neohodnotil své aktuální porozumění problematice nikdo z dotazových. Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 2,2.

Graf 22.1 „Bodyshaming, tělesné odlišnosti“ - porozumění

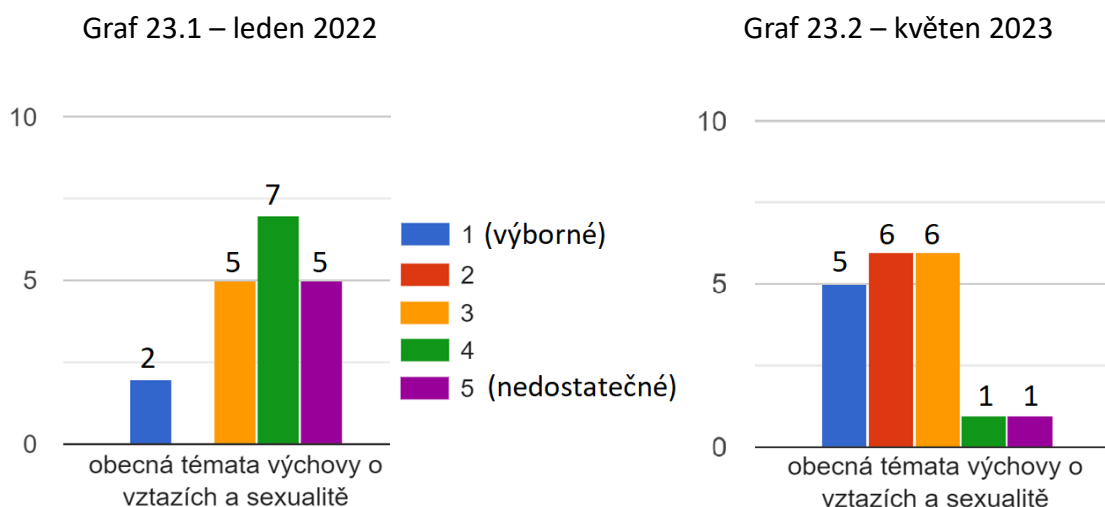


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Z grafu 22.1 vyplývá, že studenti oznámkovali zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) své porozumění problematice bodyshamingu a tělesné odlišnosti následovně: žádný student neuvedl známku 1; 5 studujících učitelů (26%) se ohodnotilo známkou 2; známku 3 si udělilo 5 respondentů (26%); dostatečné porozumění problematice (známka 4) vykazali 4 studující učitelé (21%) a nedostatečné porozumění pociťovalo, a tedy známkou 5 se ohodnotilo, 5 studentů (26%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu k lednu 2022 je 3,5.

Dle výsledků z grafu 22.2 studující učitelé oznámkovali své aktuální (konec letního semestru 3. ročníku) porozumění problematice bodyshamingu a tělesné odlišnosti následovně: 5 studentů (26%) uvedlo známku 1; 5 studujících učitelů (26%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělilo 9 respondentů (47%). Známku 4 a 5 neohodnotil své aktuální porozumění problematice nikdo z dotazových. Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 2,2.

Graf 23.1 „Obecná témata výchovy o vztazích a sexualitě“ - kompetence

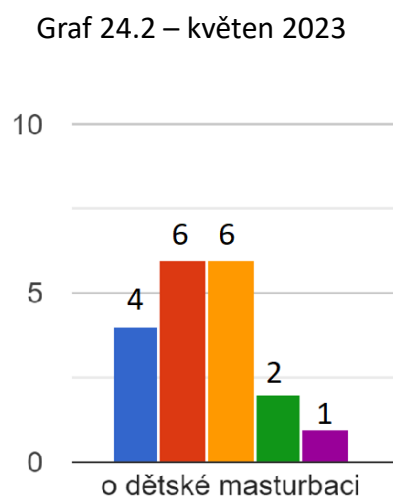
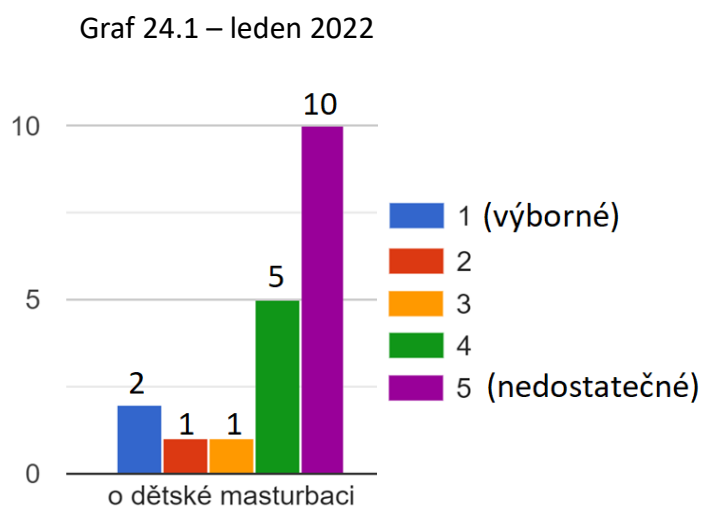


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Výše uvedený graf 23.1 zobrazuje odpovědi na otázku, jak se studenti cítili zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) kompetentní komunikovat s dětmi o obecných tématech výchovy o vztazích a sexualitě. 2 studenti (11%) se ohodnotili známkou 1; známku 3 si udělilo 5 respondentů (26%); 7 studujících učitelů (37%) se oznámkovalo čtyřkou a nedostatečný pocit kompetence ke komunikaci (známka 5) uvedlo 5 studentů (26%). Celkový aritmetický průměr známek pocitu kompetence ke komunikaci daného tématu k lednu 2022 je 3,7.

Studenti dle grafu 23.2 uvádí, jak se cítili kompetentní komunikovat s dětmi o obecných tématech výchovy o vztazích a sexualitě na konci letního semestru 3. ročníku. Výsledky jejich sebehodnocení jsou následující: 5 studentů (26%) uvedlo známku 1; 6 studujících učitelů (31%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělilo také 6 respondentů (31%). Známkou 4 a 5 ohodnotil své aktuální porozumění problematice shodně 1 dotazovaný (5%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 2,2.

Graf 24.1 „Dětská masturbace“ - kompetence

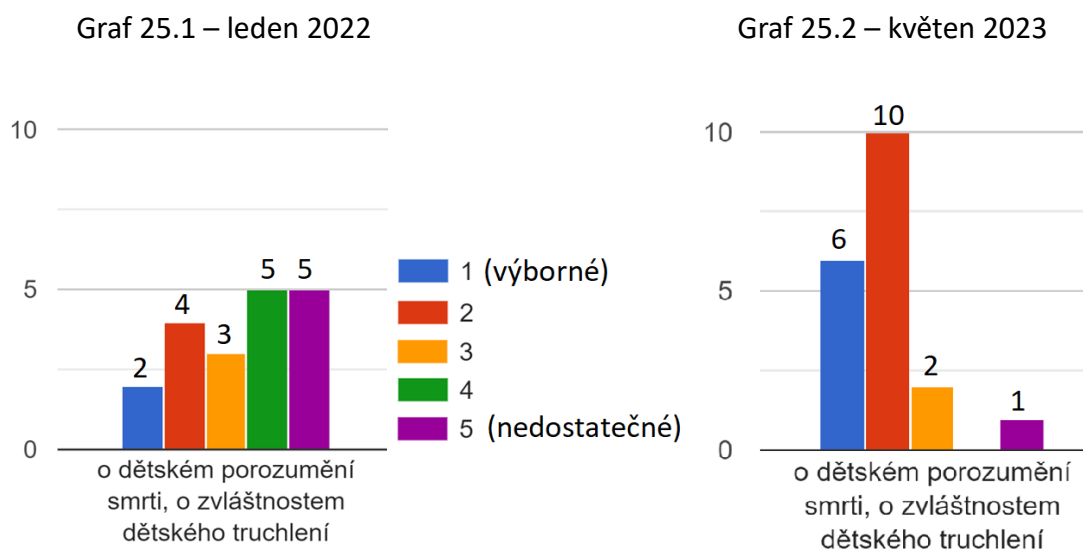


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Výše uvedený graf 24.1 zobrazuje odpovědi na otázku, jak se studenti cítili zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) kompetentní komunikovat s dětmi o masturbaci. 2 studenti (11%) se ohodnotili známkou 1; 1 dotázaný (5%) označil známkou 2; známku 3 si udělil také 1 respondent (5%); 5 studujících učitelů (26%) se oznámkovalo čtyřkou a nedostatečný pocit kompetence ke komunikaci (známka 5) uvedlo 10 studentů (53%). Celkový aritmetický průměr známek pocitu kompetence ke komunikaci daného tématu k lednu 2022 je 4,1.

Studenti dle grafu 24.2 uvádí, jak se cítili kompetentní komunikovat s dětmi o masturbaci na konci letního semestru 3. ročníku. Výsledky jejich sebehodnocení jsou následující: 4 studenti (21%) uvedli známku 1; 6 studujících učitelů (31%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělilo také 6 respondentů (31%). Známkou 4 uvedli 2 studenti (11%) a známku 5 ohodnotil své aktuální porozumění problematice 1 dotazovaný (5%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 2,5.

Graf 25.1 „Dětské porozumění smrti, dětské truchlení“ - kompetence

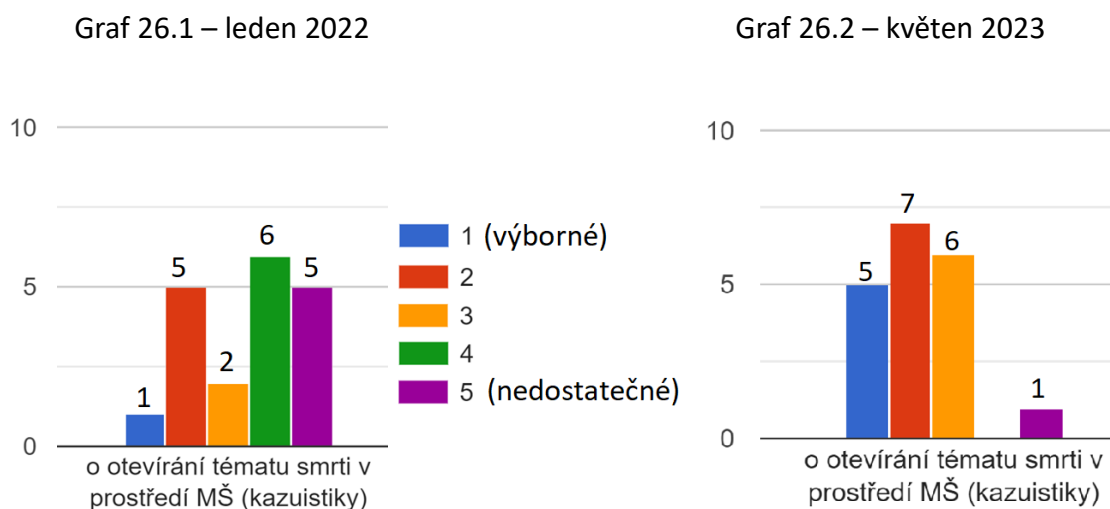


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Výše uvedený graf 25.1 zobrazuje odpovědi na otázku, jak se studenti cítili zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) kompetentní komunikovat s dětmi o jejich porozumění smrti a truchlení. 2 studenti (11%) se ohodnotili známkou 1; 4 dotázaní (21%) označili známkou 2; známkou 3 si udělili 3 respondenti (16%); 5 studujících učitelů (26%) se oznámkovalo čtyřkou a nedostatečný pocit kompetence ke komunikaci (známka 5) uvedlo rovněž 5 studentů (26%). Celkový aritmetický průměr známek pocitu kompetence ke komunikaci daného tématu k lednu 2022 je 3,7.

Studenti dle grafu 25.2 uvádí, jak se cítili kompetentní komunikovat s dětmi o jejich porozumění smrti a truchlení na konci letního semestru 3. ročníku. Výsledky jejich sebehodnocení jsou následující: 6 studentů (32%) uvedlo známkou 1; 10 studujících učitelů (52%) se ohodnotilo známkou 2 a známkou 3 si udělili 2 respondenti (11%). Známkou 5 ohodnotil své aktuální porozumění problematiky 1 dotazovaný (5%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 1,9.

Graf 26.1 „Otevírání tématu smrti v prostředí MŠ“ - kompetence

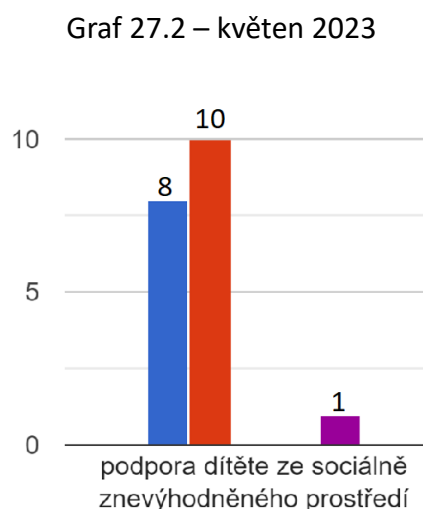
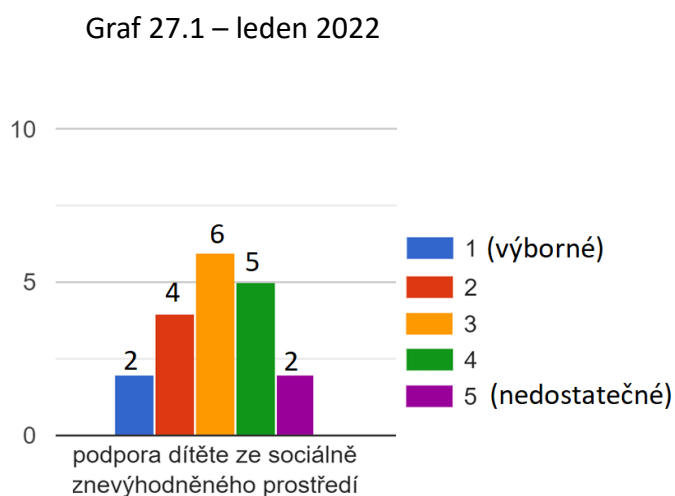


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Výše uvedený graf 26.1 zobrazuje odpovědi na otázku, jak se studenti cítili zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) kompetentní komunikovat s dětmi o tématu smrti v prostředí MŠ. 1 student (5%) se ohodnotil známkou 1; 5 dotázaných (26%) označilo známkou 2; známkou 3 si udělili 2 respondenti (11%); 6 studujících učitelů (32%) se oznámkovalo čtyřkou a nedostatečný pocit kompetence ke komunikaci (známka 5) uvedlo 5 studentů (26%). Celkový aritmetický průměr známek pocitu kompetence ke komunikaci daného tématu k lednu 2022 je 3,5.

Studenti dle grafu 26.2 uvádí, jak se cítili kompetentní komunikovat s dětmi o tématu smrti v prostředí MŠ na konci letního semestru 3. ročníku. Výsledky jejich sebehodnocení jsou následující: 5 studentů (26%) uvedlo známkou 1; 7 studujících učitelů (37%) se ohodnotilo známkou 2 a známkou 3 si udělilo 6 respondentů (32%). Známkou 5 ohodnotil své aktuální porozumění problematice 1 dotazovaný (5%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 2,2.

Graf 27.1 „Podpora dítěte ze sociálně slabého prostředí“ - kompetence

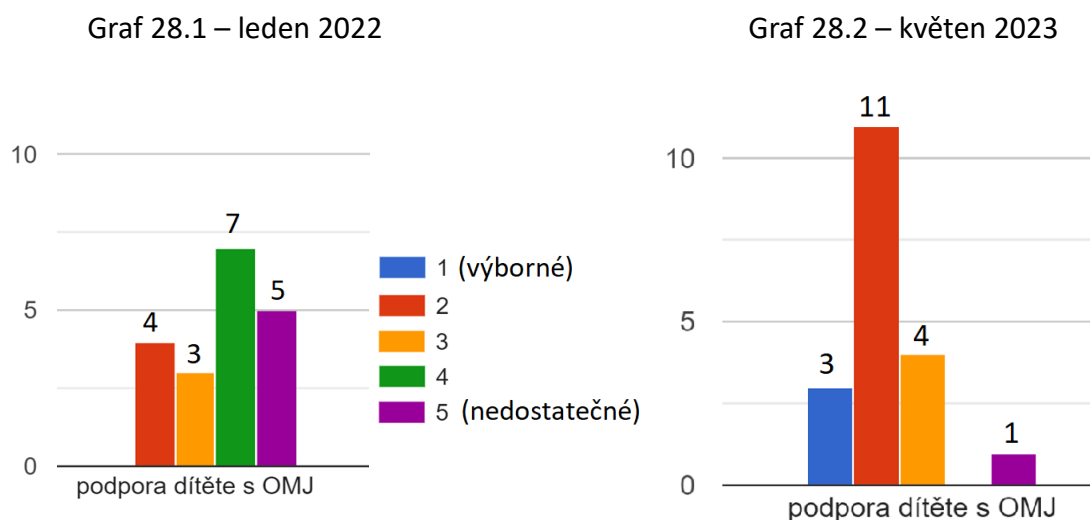


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Výše uvedený graf 27.1 zobrazuje odpovědi na otázku, jak se studenti cítili zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) kompetentní komunikovat problematiku podpory a začlenění dětí ze sociálně znevýhodněných prostředí. 2 studenti (11%) se ohodnotili známkou 1; 4 dotázaní (21%) označili známkou 2; známkou 3 si udělilo 6 respondentů (32%); 5 studujících učitelů (26%) se oznámkovalo čtyřkou a nedostatečný pocit kompetence ke komunikaci (známka 5) uvedli 2 studenti (11%). Celkový aritmetický průměr známek pocitu kompetence ke komunikaci daného tématu k lednu 2022 je 3,1.

Studenti dle grafu 27.2 uvádí, jak se cítili kompetentní komunikovat problematiku podpory a začlenění dětí ze sociálně znevýhodněných prostředí na konci letního semestru 3. ročníku. Výsledky jejich sebehodnocení jsou následující: 8 studentů (42%) uvedlo známkou 1; 10 studujících učitelů (53%) se ohodnotilo známkou 2 a známkou 5 ohodnotil své aktuální porozumění problematiky 1 dotazovaný (5%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 1,7.

Graf 28.1 „Podpora a začlenění dítěte s OMJ“ - kompetence

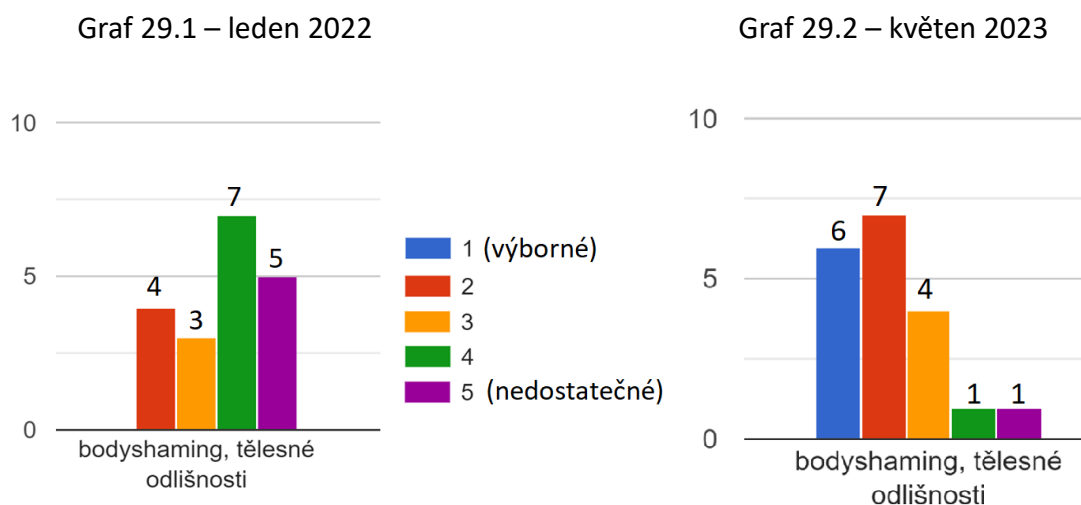


Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Výše uvedený graf 28.1 zobrazuje odpovědi na otázku, jak se studenti cítili zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) kompetentní komunikovat problematiku podpory a začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem. 4 dotázaní (21%) označili známku 2; známku 3 si udělili 3 respondenti (16%); 7 studujících učitelů (37%) se oznámkovalo čtyřkou a nedostatečný pocit kompetence ke komunikaci (známka 5) uvedlo 5 studentů (26%). Celkový aritmetický průměr známek pocitu kompetence ke komunikaci daného tématu k lednu 2022 je 3,7.

Studenti dle grafu 28.2 uvádí, jak se cítili kompetentní komunikovat problematiku podpory a začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem na konci letního semestru 3. ročníku. Výsledky jejich sebehodnocení jsou následující: 3 studenti (16%) uvedli známku 1; 11 studujících učitelů (58%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělili 4 respondentů (21%). Známku 5 ohodnotil své aktuální porozumění problematiky 1 dotazovaný (5%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 2,2.

Graf 29.1 „Bodyshaming, tělesné odlišnosti“ – kompetence



Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Výše uvedený graf 29.1 zobrazuje odpovědi na otázku, jak se studenti cítili zpětně k lednu 2022 (začátek letního semestru 2. ročníku) kompetentní komunikovat s dětmi problematiku bodyshamingu a tělesných odlišností. 4 dotázaní (21%) označili známku 2; známku 3 si udělili 3 respondenti (16%); 7 studujících učitelů (37%) se oznámkovalo čtyřkou a nedostatečný pocit kompetence ke komunikaci (známka 5) uvedlo 5 studentů (26%). Celkový aritmetický průměr známek pocitu kompetence ke komunikaci daného tématu k lednu 2022 je 3,7.

Studenti dle grafu 29.2 uvádí, jak se cítili kompetentní komunikovat s dětmi problematiku bodyshamingu a tělesných odlišností na konci letního semestru 3. ročníku. Výsledky jejich sebehodnocení jsou následující: 6 studentů (32%) uvedlo známku 1; 7 studujících učitelů (37%) se ohodnotilo známkou 2 a známku 3 si udělili 4 respondenti (21%). Známkou 4 a 5 uvedl shodně vždy 1 dotazovaný (5%). Celkový aritmetický průměr známek porozumění daného tématu v době vyplňování dotazníku je 2,2.

Součástí dotazníku č. 2 byly ještě další 3 otevřené otázky (otázky č. 6 až 8), které posloužili primárně jako zpětná vazba pro lektora, ale některé odpovědi je vhodné uvést i v rámci této práce.

Otázka č. 6: *Co se povedlo? Napište prosím, jaké metody, techniky, konkrétní informace zpětně oceňujete?*

Vybrané odpovědi:

- „Obecně oceňuji informace o vnímání daných témat z pohledu dítěte - jak to dítě vlastně má, jak to samo chápe a nakolik je jeho vnímání odlišné od toho mého. Nejvíce mi byly inspirací konkrétní případy situací, které jsme mezi sebou sdílely, a naše společné úvahy, jak k nim přistupovat.“
- „Nejvíce mi pomohlo si uvědomit, že s tématy můžeme pracovat, když je to AKTUÁLNÍ, AKUTNÍ anebo PREVENTIVNÍ. Uvědomila jsem si, že se témat nemusím bát (např. že smrt je přirozená součást přírody, na které to mohu s dětmi demonstrovat).“
- „Všechna témata, která byla probrána, mi něco dala. S některými jsem se nepotkala, vůbec by mě nenapadlo, že s nimi můžeme setkávat, už v takhle brzkém věku.“

Otázka č. 7: *Co se nepovedlo? Napište prosím, co bylo náročné, nepříjemné, zbytečné...*

Vybrané odpovědi:

- „Nepovedlo se mi stále přijít na to, jak přistupovat k dětské masturbaci. Ve výuce jsme si uváděly konkrétní příklad s paní učitelkou, která si s dítětem domluvila signál "Ruce na peřinu", čímž vyřešila situaci ohledně masturbace tohoto dítěte při usínání ve školce. Když jsem však byla na přednášce v rámci konference o náročných tématech, přednášející toto řešení nevědomky napadla, když řekla, že přesně toto není řešení dané situace. Chápu naprosto oba přístupy. Cítím, že první je více o potřebách vyučující a okolních dětí, kdežto druhý poukazuje na potřeby masturbujícího dítěte. Ohledně tématu masturbace mám stále pochybnosti v tom, jak vlastně v praxi najít dobrý kompromis mezi potřebami dítěte a učitelky. Teoreticky, si myslím, jsem připravená, praxe mne však v této oblasti děsí.“
- „Ze začátku bylo pro mě náročné téma sexuální výchovy v MŠ. Neuvědomovala jsem si, jak je téma důležité a že je v MŠ na denní bázi.“

Otázka č. 8: *Máte nějaké další doporučení nebo jiný vzkaz, který by mohl pomoci ve výuce dalších ročníků?*

Vybrané odpovědi:

- „Myslím si, že besedy s učitelkami z praxe, které určitá témata nebo situace s dětmi v MŠ, co se týče náročných témat, prožily, by mohly být přínosné.“
- „Pobídnout studenty, aby se na tyto témata ptaly v MŠ, kam dochází na praxe. A doporučení literatury jen na tato témata.“
- „Tyto témata jsou velice důležitá a myslím, že pro budoucí praxi by si každý měl něco odnést, aby věděl, jak s tím dál pracovat. Jsem moc ráda, že jsme se takovými tématy zaobíraly a věnovaly jim ten čas.“
- „Mohlo by se hodit, ke každému tématu vybrat nějakou konkrétní dětskou literaturu, která pomůže dětem lépe se v tématu zorientovat a ve které učitelka najde oporu při práci s tématem.“

4.3 Odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Setkali se již studující učitelé někdy v komunikaci s dětmi s náročným tématem, a jak těžké pro ně případně bylo reagovat?

Výsledky výzkumného šetření potvrdily, že studující učitelé 2. ročníku učitelství pro MŠ se ve větší míře již setkali v komunikaci s dětmi s náročným tématem, konkrétně tuto zkušenost potvrdily téměř dvě třetiny dotázaných. Výzkum nerozlišuje, zda se situace, které je případně v komunikaci s dětmi přivedly do rozpaků, staly v praxi či v osobním životě. Nejčastěji se setkali s tématem „smrti a zabíjení“ a také s tématy, týkající se sexuální oblasti. Ojediněle se pak ve výsledcích výzkumu objevili další témata, jako jsou například handicap, fyzické tresty v rodině, sebepoškozování či téma „bytí/existence“.

Studující učitelé, kteří komunikaci náročných témat s dětmi již absolvovali, převážně uvedli, že pro ně bylo náročnější na nastalou situaci reagovat. To platí pro necelé dvě třetiny z nich. Více než pětina respondentů potvrdila, že pro ně byla tato situace maximálně náročná. Naopak nikdo z dotazovaných nevedl, že by pro něj tato komunikace nebyla vůbec náročná. Přibližně třetina studentů však uvedla, že pro ně byla reakce na nastalou situaci spíše méně náročná. To ostatně koresponduje s dalšími

výsledky výzkumného šetření, z kterých vyplývá, že studenti se cítí pro různá témata různě kompetentní k diskuzi.

VO2: Jakým kontroverzním tématům by se dle studujících učitelů měla v MŠ nejvíce věnovat pozornost?

Studující učitelé přiřazovali vybraným kontroverzním tématům váhu důležitosti a z výsledků výzkumu vyplývá, že dle jejich názoru by se měla zcela jistě pozornost v MŠ věnovat tématům „Handicapy, vážné nemoci“ a „Sociální rozdíly – chudoba“. Na těchto 2 tématech se shodlo 95% respondentů. V těsném závěsu za těmito tématy by se dle výsledků výzkumu mělo uvažovat s tématem tělesných rozdílů (váha, tělesná vůně, atd.). Většinově se pak studenti shodli i na důležitosti dalších vybraných témat, jmenovitě seřazeno sestupně dle míry shody následovně: rozdíly pohlaví - názvy orgánů, smrt - fyzické projevy, rozmnožování, válka a zabíjení, smrt - posmrtný život, konkrétní úmrtí a sexuální chování/autoerotika.

Jediným tématem, o kterém nebyli studenti 2. ročníku většinově přesvědčeni, je pornografie. Téměř dvě třetiny dotázaných preferovaly se tomuto tématu raději v rámci MŠ a komunikace s dětmi nevěnovat.

VO3: Jak se změnilo porozumění kontroverzních témat u studujících učitelů během studia?

Výsledky výzkumného šetření potvrdily, že se dle předpokladu v průběhu studia průměrné porozumění všech kontroverzních témat u studujících učitelů zlepšilo. Nejhorší porozumění zpětně k druhému ročníku studia bylo zaznamenáno u témat Podpora a začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a Bodyshaming a tělesné odlišnosti (obě témata s průměrnou známkou porozuměním 3,5). Oproti tomu počáteční stav porozumění studentů byl nejlepší u tématu dětského porozumění smrti (Ø 2,7). Celková průměrná známka porozumění všech témat dohromady k lednu 2022 dosahovala u studentů stupně 3,1.

Na konci třetího ročníku studenti uvedli, že nadále nejhůře rozumí tématům Podpora a začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a Bodyshaming a tělesné

odlišnosti (průměrná známka porozumění 2,2) a největší znalosti stále pociťují v problematice tématu dětského porozumění smrti, jehož znalost prohloubili na úroveň 1,5. Celková průměrná známka porozumění všech témat dohromady byla u studentů na konci třetího ročníku na úrovni 1,8.

Jednoznačně největší posun studující učitelé deklarovali u porozumění problematice dětské masturbace (-1,6 stupně). Nejmenší zlepšení bylo zaznamenáno v porozumění témat Otevírání tématu smrti v prostředí MŠ a Podpora a začlenění dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí. Změna porozumění u ostatních témat se nevyvíkala od celkového průměru zlepšení. Studenti ale ve výsledku ohodnotili své průměrné zlepšení znalostí specifikovaných témat v průběhu daného časového rozlišení o 1,3 stupně, což rozhodně není zanedbatelné číslo a potvrzuje to přínos studia k dané problematice.

Veškeré výsledky průměrného porozumění jednotlivých témat stejně jako souhrnná čísla jsou uvedena v tabulce 1 níže.

Tabulka 1 Srovnání průměrného porozumění témat

	Obecná témata výchovy o vztazích a sexualitě	Dětská masturbace	Dětské porozumění smrti	Otevírání tématu smrti v prostředí MŠ	Podpora a začlenění dítěte ze sociálně znevýhod. prostředí	Podpora a začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (OMJ)	Bodyshaming a tělesné odlišnosti	
úroveň porozumění								ø
ø leden 22	2,9	3,3	2,7	2,9	2,8	3,5	3,5	3,1
ø květen 23	1,7	1,7	1,5	1,8	1,7	2,2	2,2	1,8
rozdíl	-1,2	-1,6	-1,2	-1,1	-1,1	-1,3	-1,3	-1,3

Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

VO4: Jak se změnil u studujících učitelů po 3 semestrech pocit kompetentnosti pro komunikaci kontroverzních témat s dětmi?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že nezanedbatelné zlepšení bylo u studentů v průběhu studia zaznamenáno i co se týká jejich pocitu kompetence daná kontroverzní témata s dětmi diskutovat. Jednoznačně nejhorší počáteční kompetenci studující učitelé pociťovali u tématu dětské masturbace, jemuž přiřadili průměrnou známku 4,1. Nejvíce kompetentní se pak zpětně cítili k diskuzi problematiky podpory a začleňování

děti ze sociálně znevýhodněných prostředí (\bar{x} 3,1). Celková průměrná známka pocitu kompetence daná témata diskutovat k lednu 2022 dosahovala u studentů stupně 3,6.

Na konci třetího ročníku studenti uvedli, že nadále se cítí nejméně i nejmíce kompetentní k diskuzi u stejných témat (Dětská masturbace - \bar{x} 2,5 ; Podpora a začleňování dětí ze sociálně znevýhodněných prostředí - \bar{x} 1,7) Celková průměrná známka porozumění všech témat dohromady byla u studentů na konci třetího ročníku na úrovni 2,1.

Největší zlepšení v kompetenci diskuze studující učitelé deklarovali k tématu dětského porozumění smrti (-1,8 stupně). Naopak nejmenší posun v kompetentnosti daného tématu byl zaznamenán u problematiky Otevírání témat smrti v prostředí MŠ (-1,3 stupně). Změna pocitu kompetence u ostatních témat se nevyvíkala od celkového průměru zlepšení a jejich výsledek osciloval +/- 0,1 stupně k vypočtené průměrné hodnotě. V průběhu daného časového rozlišení tedy studenti ohodnotili své průměrné zlepšení pocitu kompetence diskutovat specifikovaná témata o 1,5 stupně. Na druhou stranu lze z výsledků dotazníků vyzorovat (viz grafy 23.2 až 29.2), že někteří studenti nadále považovali i na konci třetího ročníku svoji kompetenci jako nedostatečnou, z čehož vyplývá, že u nich k žádnému zlepšení pocitu kompetence nedošlo.

Veškeré výsledky průměrného porozumění jednotlivých témat stejně jako souhrnná čísla jsou uvedena v tabulce 2 níže.

Tabulka 2 Srovnání průměrného pocitu kompetence témata diskutovat

	Obecná témata výchovy o vztazích a sexualitě	Dětská masturbace	Dětské porozumění smrti	Otevírání tématu smrti v prostředí MŠ	Podpora a začlenění dítěte ze sociálně znevýhod. prostředí	Podpora a začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem (OMJ)	Bodyshaming a tělesné odlišnosti	
	pocit kompetence							\bar{x}
\bar{x} leden 22	3,7	4,1	3,7	3,5	3,1	3,7	3,7	3,6
\bar{x} květen 23	2,2	2,5	1,9	2,2	1,7	2,2	2,2	2,1
rozdí	-1,5	-1,6	-1,8	-1,3	-1,4	-1,5	-1,5	-1,5

Zdroj: Vlastní výzkum/Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

5 DISKUZE

Respondenti výzkumného šetření svými odpověďmi ve velké míře navázali na předpoklady z teoretické části práce a víceméně potvrdili aktuálnost všech specifikovaných kontroverzních témat.

Kupříkladu, když měli studenti specifikovat jejich dosavadní zkušenost s jakýmkoliv těžkým tématem, tak jednoznačně nejčtenější odpověď se týkala tématu smrti. To ostatně plně koresponduje s tím, co například v teoretické části uvádí Jankovský (2003) a tedy, že jsme dennodenně zavaleni zprávami v médiích o nehodách a úmrtích nebo sledujeme pořady, kde smrt hraje hlavní roli. Nemá smysl si dle mého nalhávat, že děti jsou těchto vnějších vlivů ušetřeni. Paradoxně se tedy zároveň jeví, že samotné téma smrti není přímo zmíněno v jednotlivých vzdělávacích oblastech RVP PV.

Jak uvádí dále teoretická část, učitelka mateřské školy hraje v životě dítěte velmi podstatnou roli a v některých případech s dětmi tráví i více času než jejich rodiče. Například Gillernová dále zdůrazňuje, že dítě vnímá dospělého, v tomto případě učitele, jako nezpochybnitelnou autoritu a bez výhrad přejímá jeho názory v podobě, jaké jsou mu předkládány. Jenom tyto výše zmíněné aspekty kladou na učitele velké nároky a velice pozitivně proto hodnotím skutečnost, že dle výsledků této práce se studující učitelé po absolvování určité části studia cítí v průměru mnohem lépe připraveni na diskuzi kontroverzních témat s dětmi. To se týká i jejich úrovně porozumění daného tématu i jejich kompetence daná témata komunikovat. Potěšující dle mého o to více je, že pocit kompetence se u studentů zlepšil ještě více než pocit porozumění. Je to na jednu stranu trochu logické, protože jejich počáteční úroveň porozumění problematiky byla lepší než úroveň pocitu kompetence, ale na druhou stranu právě kompetence je určující pro správnou komunikaci daných témat s dětmi.

Co se týká samotného výzkumu, tak jsem si vědoma jeho určitých nedostatků. Problematicky shledávám částečně povrchní záběr práce, který jednotlivá témata nezkoumá více hloubky, což by přispělo k ještě většímu provázání teoretické a praktické části práce. Určitým minusem může být i malý výzkumný vzorek.

6 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit dosavadní zkušenosti studentů Učitelství pro MŠ s komunikací o náročných tématech s dětmi a jejich postoje k těmto tématům v rámci výuky v mateřské škole. Dále byl výzkum zaměřen na to, jak se během studia změnilo jejich porozumění daných náročných témat a následně i jejich pocit kompetence v komunikaci těchto témat s dětmi. Pro vnik do této problematiky byla zvolena metoda dotazníkového šetření, pomocí kterého bylo možné se dostat k relevantním informacím pro potřebné vyhodnocení.

Teoretická část představuje nároky na osobnost a profesní přípravu učitelů v MŠ v souvislosti s kontroverzními tématy ve vzdělávání. Definiuje, v čem spočívá náročnost vybraných kontroverzních témat, zaměřených v největší míře na oblasti smrti, sexuality a odlišností. Dále se zabývá zjištěním, jakým způsobem je vymezen prostor pro specifikovaná témata v rámci RVP PV a v neposlední řadě představuje názory a doporučení odborníků, jaká témata s dětmi předškolního věku otevírat a jaké případné metody k tomu ideálně použít.

Praktická část se zaměřuje především na splnění stanovených cílů, jejichž naplnění se povedlo. Na první výzkumnou otázku „*Setkali se již studující učitelé někdy s v komunikaci s dětmi s náročným tématem, a jak těžké pro ně případně bylo reagovat?*“ studující v rámci výzkumného šetření uvedli, že větší část z nich už tuto zkušenost má a zároveň pro většinu z nich bylo i složité na tuto situaci vhodně reagovat.

Z druhé výzkumné otázky „*Jakým kontroverzním tématům by se dle studujících učitelů měla v MŠ nejvíce věnovat pozornost?*“ vyplývá, že studenti Učitelství pro MŠ doporučují komunikaci téměř všech stanovených kontroverzních témat v rámci výuky v MŠ. Zcela jednoznačně se shodnou na tématech „*Handicapy, vážné nemoci*“ a „*Sociální rozdíly – chudoba*“. U jediného tématu nejsou přesvědčeni o jeho vhodnosti pro komunikaci s dětmi a to je téma pornografie.

U třetí výzkumné otázky „*Jak se změnilo porozumění kontroverzních témat u studujících učitelů během studia?*“ bylo zjištěno, že studium i absolvovaná praxe studentům pomohlo v porozumění problematiky a u všech vybraných kontroverzních témat bylo pozorováno zlepšení jejich porozumění.

Z výzkumného šetření vyplývá, že na čtvrtou výzkumnou otázku „*Jak se změnil u studujících učitelů po 3 semestrech pocit kompetentnosti pro komunikaci kontroverzních témat s dětmi?*“ existuje také jednoznačná odpověď. Studenti potvrdili u všech vybraných kontroverzních témat zlepšení jejich pocitu kompetence dané téma s dětmi diskutovat.

Jak je již částečně uvedeno v diskuzi, tak za velmi důležitou považuji skutečnost, že se u studentů v průběhu studia zvýšila úroveň porozumění kontroverzních témat a i jejich pocit kompetence tato témata s dětmi diskutovat. Co nejlepší porozumění daného tématu je stěžejním předpokladem pro co nejvyšší kompetenci k diskuzi. A právě maximalizace kompetence by měla být dle mého jedním z hlavních cílů studia v této oblasti.

7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Belgeonne, C., Bravená, N., Čáp, P., Hummel, A., Ibrahim, A., Kopecká, L., Kopečný, O., Knotková - Čapková, B., Kubelková, J., Scott, W., Vare, P. (2015). *Skládanka témat, co hýbou světem. Člověk v tísní*.
- Buckley, J. (2015). *P4C do kapsy: začínáme s filozofií pro děti. Člověk v tísní*.
- Carr, P. (2007). *Educational policy and the social justice dilemma*. Trentham Books.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom Environment*. Croom Helm.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál.
- Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Triton.
- Janošová, P. (2000). *Homosexualita v názorech současné společnosti*. Karolinum.
- Kraus, J. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov, A-Ž*. Academia.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. SPN.
- Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti*. H&H.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Myhill, D. (2007). *Reading the world: using children's literature to explore controversial issues*. Trentham Books.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido.
- Pondělíčková-Mašlová, J. (1990). *Nezralá sexualita*. Zdravotnické nakladatelství.
- Preissová, A., Cichá, M., & Gulová, L. (2012). *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Univerzita Palackého.
- Rašková, M. (2007). *5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku (3-11 let)*. Univerzita Palackého.
- Rejzek, J. (2001). *Český etymologický slovník*. Leda.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Portál.

Smolíková, K., & Hajnová, R. (1997). *Než se dítě zeptá...: Program sexuální výchovy dětí předškolního věku*. Portál.

Svobodová, E., Vítečková, M., Váchová, A., Pártlová, Garabiková, M., Podhrázká, D., Štefánková, Z., Bílková, Z., Havlisová, H., Waldaufová, P., Procházka, M., Švejdová, H. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál. 2017.

Štěrbová, D. (2007). *Sexualita osob s mentálním postižením*. Univerzita Palackého.

Šulová, L. (2009). *Sexuální výchova od mateřské školky?*. SPRSV (s akreditací MŠMT).

Trojan, O. (2009). *Jak mluvit s dětmi o sexu – rádce pro rodiče a učitele*. Fragment.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Zoller, E. (2012). *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Portál.

Elektronické zdroje:

Breníková, J., Kouřilová J., Laibr, L., Najmonová, M., Pavlíčková, M., Plachá, V., Svobodová, E., Vítečková M. (2023). *Kontroverzní témata v MŠ a na 1. stupni ZŠ : inspirace pro pregraduální přípravu vyučujících mateřských a základních škol*. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. https://www.pf.jcu.cz/images/PF/veda-vyzkum/edicni-cinnost/download/Kontroverzni_temata_v_MS_a_na_1_stupni_ZS.pdf

Hicks, D. G., & Holden, C. (2007). *Teaching the Global Dimension*. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203962770>

Lipman, J. (2009). *Picture Books on Controversial Issues: The Opportunity to Guide the Children's Book Publishing Industry Forward*. http://digitalcommons.pace.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=dyson_ms_publishing

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

Oxfam. (2018). *Teaching Controversial Issues: A Guide for Teachers*. <https://policy-practice.oxfam.org/resources/teaching-controversial-issues-a-guide-for-teachers-620473/>

Rada Evropy. (2017). *Jak vyučovat kontroverzní témata – Život s kontroverzí – Instruktažní balíček pro učitele*.
https://rm.coe.int/jakvyucovatkontroverznitemata/16809375e2?fbclid=IwAR3MxpzM8_IVQBvEx2J9OkEv36mQVAZmuXg84QAJ1g4YEiQxqdtRDiF-Qtg

Vyčichlová, V., Šnokhousová, V., Rozum, F., Valouch, D., Součková, L. (2015).
Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách: VŠ skripta.
https://www.jsns.cz/nove/pdf/dokumentarni_film_ve_vyuce_web_final.pdf

Provazník, J. (2005). *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html>

8 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník č. 1 (leden 2022)

Příloha č. 2 - Dotazník č. 2 (květen 2023)

Příloha č. 1 – Dotazník č. 1 (leden 2022)

Vážené a milé studentky, vážení a milí studenti,

V rámci projektu „Kontroverzní témata v MŠ na 1.stupni ZŠ“, který podpořil spolek Otevřeno, se snažíme do vaší přípravy zahrnout i oblasti, které jsou často opomíjené a pro řadu dospělých v roli vychovatelů jsou náročná.

V tomto akademickém roce budeme těmto tématům věnovat průběžně pozornost a vaše postřehy, připomínky a kritika jsou vítané.

Prosím, ohodnoťte se prostřednictvím následujícího dotazníku, co si o těchto tématech ve výchově myslíte a jak se cítíte na komunikaci o těchto tématech se svými žáky nyní připravení. Pokud byste chtěli navrhnout další témata či oblasti, o kterých byste rádi slyšeli, napište to do posledních volných otázek. Pokud byste již nyní chtěli sdělit něco, na co se výslovně neptáme, prosím, pište na konci dokumentu, nebo přímo k otázkám.

Setkali jste se v komunikaci s dětmi (na praxi či v osobním životě) se situací, která vás uvedla do rozpaků? A) ano B) ne

Pokud ano, jakého tématu se týkala?

Jak bylo pro Vás náročné na ni reagovat? 0 1 2 3 4 5

Obodujte na škále, kde 0 znamená vůbec a 5 maximálně

Měli by učitelé v MŠ s dětmi věnovat pozornost tématům uvedeným v tabulce?

Konkrétní téma	Rozhodně ano	Spíše ano	Pouze pokud se zeptají	Spíše ne	Rozhodně ne	nevím
Smrt – fyzické projevy						
Smrt – posmrt. život,						
Konkrétní úmrtí						
Rozmnožování						
Rozdíly pohlaví názvy org.						
Sexuální chování, autoerotika						
Pornografie						
Handicapy, vážné nemoci						
Sociální rozdíly - chudoba						
Válka a zabíjení						
Tělesné rozdíly (váha, těl.vůně...)						

Prosím, uveďte, zda byste Vy sama byla ochotná tato témata s dětmi probírat

Konkrétní téma	Rozhodně ano	Spíše ano	Pouze pokud se zeptají	Spíše ne	Rozhodně ne	nevím
Smrt – fyzické projevy						
Smrt – posmrtný život,						
Konkrétní úmrtí						
Rozmnožování						
Rozdíly pohlaví názvy org.						
Sexuální chování, autoerotika						
Pornografie						
Handicapy, vážné nemoci						
Sociální rozdíly - chudoba						
Válka a zabíjení						
Tělesné rozdíly (váha, těl.vůně...)						

Prosím ohodnoťte, jak se nyní cítíte kompetentní s dětmi tato témata probírat.

Obodujte se na škále, kde 0 znamená vůbec a 5 maximálně

Konkrétní téma	0	1	2	3	4	5
Smrt – fyzické projevy						
Smrt – posmrtný život,						
Konkrétní úmrtí						
Rozmnožování						
Rozdíly pohlaví názvy org.						
Sexuální chování, autoerotika						
Pornografie						
Handicapy, vážné nemoci						
Sociální rozdíly - chudoba						
Válka a zabíjení						
Tělesné rozdíly (váha, těl.vůně...)						

Zpětná vazba k zařazení náročných témat do přípravy studentů učitelství pro MŠ

Hezký den, prosím Vás o krátkou reflexi k naší snaze včlenit do výuky některých předmětů v posledních třech semestrech kontroverzní témata.

Dotazník zjišťuje co jste absolvovali, jak se proměnilo Vaše porozumění daným tématům a jak se proměnil Váš pocit kompetence o těchto tématech s dětmi komunikovat.

Na konci je prostor pro zpětné vazby - co se povedlo a máme dělat dál, a co bychom měli změnit...

Moc děkuji za Váš čas a zamyšlení!

** Označuje povinnou otázku*

1. Jaký ročník studujete *

Označte jen jednu elipsu.

1. ročník

2. ročník

3. ročník

2. S jakými tématy jste v rámci výuky a dalších akcí v rámci posledních tří semestrů * setkali?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

obecná témata výchovy o vztazích a sexualitě

dětská masturbace

dětské porozumění smrti, o zvláštnostem dětského truchlení

možnosti jak věnovat v prostředí MŠ pozornost tématu smrti

podpora a začlenění dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí

podpora a začlenění dítěte s OMJ

bodyshaming, tělesné odlišnosti

Jiné: _____

3. Obodujte, jaké bylo Vaše porozumění dané problematice v lednu 2022. (oznámkujte jako ve škole, 1 = výborné, 5 = neodstatečné) *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4	5
obecná témata výchovy o vztazích a sexualitě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o dětské masturbaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o dětském porozumění smrti, o zvláštnostem dětského truchlení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o otevírání tématu smrti v prostředí MŠ (kazuistiky)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora dítěte s OMJ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bodyshaming, tělesné odlišnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Obodujte, jak se proměnilo Vaše porozumění dané problematice (do května 2023) (oznámkujte jako ve škole, 1 = výborně, 5 = neodstatečně) *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4	5
obecná témata výchovy o vztazích a sexualitě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o dětské masturbaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o dětském porozumění smrti, o zvláštnostem dětského truchlení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o otevírání tématu smrti v prostředí MŠ (kazuistiky)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora dítěte s OMJ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bodyshaming, tělesné odlišnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Obodujte, jak jste se cítil/a v lednu 2022 kompetentní komunikovat s dětmi o následujících tématech (oznámkujte jako ve škole, 1 = výborně, 5 = neodstatečně) *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4	5
obecná témata výchovy o vztazích a sexualitě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o dětské masturbaci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o dětském porozumění smrti, o zvláštnostem dětského truchlení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o otevírání tématu smrti v prostředí MŠ (kazuistiky)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora dítěte s OMJ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bodyshaming, tělesné odlišnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jiná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>