

Citlivá a tabuizovaná témata v praxi učitelů preprimárního vzdělávání

Radmila Dolečková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Radmila Dolečková
Osobní číslo:	H210092
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Citlivá a tabuizovaná témata v praxi učitelů preprimárního vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na citlivá a tabuizovaná témata a předškolní vzdělávání.
Vymezení terminologie a teoretických východisek citlivých a tabuizovaných témat a jejich odrazu v praxi učitelů mateřských škol.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku určeného učitelům mateřských škol.
Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2023). Teachers' views on taboo concepts in philosophical discussions with children. *Journal of Qualitative Research in Education*, 35, 106–138. <https://doi.org/10.14689/enad.35.1677>
- Havigerová, J. M., Burešová, I., Smetanová, V., & Haviger, J. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Grada.
- Chyliková, J. (2011). Úvod do problematiky výzkumu citlivých témat ve výběrových šetřeních. *Data a výzkum – SDA Info*, 5(2), 185–203. Sociologický ústav AV ČR. https://www.researchgate.net/profile/Johana-Chylikova/publication/279658164_Uvod_do_problematiky_vyzkumu_citlivych_temat_ve_vyberovych_setrenich/links/5624c5e008ae93a5c92cce27/Uvod-do-problematiky-vyzkumu-citlivych-temat-ve-vyberovych-setrenich.pdf
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Michaela Šťastná**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce výzkumného charakteru podrobně zkoumá citlivá a tabuizovaná témata, se kterými se mohou učitelé preprimárního vzdělávání ve své praxi setkat. Teoretická část práce definuje citlivá a tabuizovaná témata, jako je například sexualita, zdraví či smrt, a popisuje jejich vzájemný vztah s obsahem předškolního vzdělávání, dítětem předškolního věku i samotnou prací učitele. V navazující praktické části je realizován kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření, jehož cílem je zjistit názory učitelů na práci s citlivými a tabuizovanými tématy v mateřské škole, jak často se témata v jejich praxi objevují a jaké strategie by využili. Výsledky výzkumu mohou čtenářům poskytnout perspektivy a zkušenosti učitelů ve vztahu k citlivým a tabuizovaným tématům a dále jim pomoci zdokonalit svou realizaci činností obsahující tato témata, čímž se myslí například vhodné zařazení témat do výchovně-vzdělávacího procesu a výběr vhodných metod pro práci s těmito tématy vzhledem k věkové i mentální úrovni skupiny dětí.

Klíčová slova: citlivé téma, tabuizované téma, skryté kurikulum, dětská zvědavost, dětské prekoncepty, kompetence učitele

ABSTRACT

The research-oriented bachelor thesis thoroughly examines sensitive and taboo topics that pre-primary education teachers may encounter in their practice. The theoretical part of the study defines sensitive and taboo topics, such as sexuality, health or death, and describes their association with the content of preschool education, preschool children and the teacher's work itself. The following practical part focuses on quantitative research conducted through a questionnaire survey, the aim of which is to find out teachers' opinions on working with sensitive and taboo topics in kindergarten, how often the topics appear in their practice and what strategies they would use. The results of the research can provide readers with perspectives and experiences of teachers in relation to sensitive and taboo topics and further help them to improve their implementation of activities containing these topics, for example, the appropriate inclusion of topics in the educational process and the selection of appropriate methods for working with these topics with regard to the age and mental level of the group of children.

Keywords: sensitive topic, taboo topic, hidden curriculum, children's curiosity, children's preconceptions, teacher's competencies

Děkuji své prvotní vedoucí práce, paní Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D., a také své nynější vedoucí, Mgr. Michaelu Šťastnému, za spolupráci, trpělivost, vstřícnost, laskavost, ale hlavně za cenná doporučení a rady, které mi při psaní této bakalářské práce poskytly. Také děkuji všem respondentům mého dotazníku, kteří mi poskytli jejich pohled na toto téma, a především rodině a svým přátelům za nesmírnou podporu po celou dobu psaní.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 CITLIVÁ A TABUIZOVANÁ TÉMATA V SOCIOKULTURNÍM KONTEXTU	13
1.1 VYMEZENÍ CITLIVÝCH TÉMAT	13
1.2 VYMEZENÍ TABUIZOVANÝCH TÉMAT	14
1.3 CITLIVÁ A TABUIZOVANÁ TÉMATA SOUČASNOSTI	15
1.4 SHRNUÍ KAPITOLY	19
2 CITLIVÁ A TABUIZOVANÁ TÉMATA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.2 KURIKULUM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
2.4 SKRYTÉ A NEFORMÁLNÍ KURIKULUM V RÁMCI RVP PV.....	24
2.5 ANALÝZA CITLIVÝCH A TABUIZOVANÝCH TÉMAT V PROGRAMU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.6 MOŽNOSTI PRÁCE UČITELE S CITLIVÝMI A TABUIZOVANÝMI TÉMATY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	27
2.6.1 Kompetence učitele	27
2.6.2 Vyučovací strategie	28
2.7 SHRNUÍ KAPITOLY	30
3 CITLIVÁ A TABUIZOVANÁ TÉMATA Z POHLEDU PSYCHOLOGIE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	31
3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	31
3.2 SOUVISLOST VÝSKYTU CITLIVÝCH A TABUIZOVANÝCH TÉMAT V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	34
3.3 SHRNUÍ KAPITOLY	36
4 SOUHRN TEORETICKÝCH TEZÍ	37
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
5.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	39
5.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	40
5.3 POPIS VÝZKUMNÉ METODY.....	40
5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	42

6	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	44
6.1	MÍRA TABUIZACE TÉMAT Z POHLEDU UČITELŮ MŠ	45
6.2	MÍRA VÝSKYTU CITLIVÝCH A TABUIZOVANÝCH TÉMAT V MŠ.....	49
6.3	ZPŮSOBY DETABUIZACE CITLIVÝCH A TABUIZOVANÝCH TÉMAT V MŠ	53
7	DISKUSE A SHRnutí VÝSLEDKŮ	57
7.1	POROVNÁNÍ VÝZKUMU	61
8	LIMITY VÝZKUMU	64
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	65
	ZÁVĚR.....	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
	SEZNAM GRAFŮ	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74
	SEZNAM TABULEK.....	75
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje citlivým a tabuizovaným tématům, se kterými se může učitel preprimárního vzdělávání setkat ve své praxi. Citlivá a tabuizovaná témata, jinak řečeno tzv. kontroverzní témata, jsou obsahem diskuse široké veřejnosti, do níž spadá i samotná mateřská škola. Ať už se jedná o běžnou vzdělávací činnost učitele či nahodilé situace, s kontroverzními tématy se učitel může ve své praxi běžně setkávat, a proto je důležité vnímat veškeré okolnosti výchovně-vzdělávacího procesu. Obecně je známo, že kontroverze přináší společnosti sociální dilemata a názorové konflikty, které jsou spíše negativním důsledkem diskuse. Jak ale reagují na tato témata učitelé v mateřské škole nebo samotné děti předškolního věku? Je zřejmé, že děti v mateřské škole si své vlastní názory a postoje teprve budují a vzhledem k jejich malé sociální zkušenosti lze jen těžce říct, jaký názor by měly na kontroverzní témata a co by si pod těmito tématy představily. Proto je důležité toto téma otevřít, aby se předešlo slovním rozepřím mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, ale také negativnímu vlivu na vývoj dítěte předškolního věku.

Teoretická část práce si klade za cíl definovat a vymezit témata, která lze považovat za citlivá a tabuizovaná, a propojit je s praxí učitele preprimárního vzdělávání. První kapitola teoretické části podrobně rozebírá jednotlivá témata a vysvětluje obecný rozdíl mezi nimi, a také popisuje důvod, proč o nich mluvíme jako o citlivých či tabuizovaných. Ve druhé kapitole je popisován význam preprimárního vzdělávání a jeho obsah, ve kterém můžeme nalézt implicitní souvislosti právě se zmíněnými tématy, a dále navazují možnosti a strategie vhodné pro práci učitele s tématy. Třetí kapitola se zaměřuje na vývoj dítěte předškolního věku, popisuje jednotlivé oblasti vývoje a jejich charakteristické znaky, a věnuje pozornost vlivu vypsáných témat na celkový vývoj dítěte předškolního věku.

Praktická část práce má za úkol zjistit názory učitelů preprimárního vzdělávání ve vztahu k citlivým a tabuizovaným tématům. Dále zjišťuje míru tabuizace témat, ale i míru výskytu témat v preprimárním vzdělávání z pohledu učitele, a závěrem také využitelnost pedagogických strategií v rámci práce učitele. Ke zjištění těchto informací bylo zvoleno dotazníkové šetření, které se zaměřuje na zmíněné aspekty této tematiky. Součástí praktické části je metodologie výzkumu, jeho hlavní a dílčí výzkumné cíle, ze kterých vychází i výzkumné otázky. Následuje popis výzkumné metody a charakteristika výzkumného souboru. Na závěr je obsažena i analýza získaných dat, kterou doplňují limity výzkumu, doporučení pro praxi, a především závěrečná diskuse výsledků a jejich shrnutí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 CITLIVÁ A TABUIZOVANÁ TÉMATA V SOCIOKULTURNÍM KONTEXTU

V současné moderní době se můžeme velmi často setkávat se situacemi, které otevírají spoustu rozporuplných názorů a reakcí, a nelze na ně najít jednotnou odpověď. Proto se tyto situace mohou považovat jako situace kontroverzní, tedy situace, které vyvolávají slovní rozepře mezi skupinami lidí s odlišnými názory, a celkově pak tvoří určité sociální dilema v rámci politické či sociální korektnosti. Tyto situace mohou vycházet z různých diskutovaných témat, která by se mohla označit i pojmy citlivá či tabuizovaná témata. Jaký je mezi nimi rozdíl a jaký mají vliv z pohledu sociokulturního hlediska?

1.1 Vymezení citlivých témat

Ačkoliv se může zdát, že citlivá a tabuizovaná témata jsou totéž, doopravdy tomu tak není. Samotný pojem *citlivý* vymezuje Filipec (2005) jako něco, co podléhá citům a dojmům, ale na základě kontextu může mít i vícero významů. K tomu uvádí Ústav pro jazyk český AV ČR (n. d.), že něco citlivé vyžaduje *obezřetnost a ohleduplnost*, a dalo by se to také nahradit synonymy jako *choulostivý* či *nepříjemný*.

Stejně tak se můžeme odrazet od pojmu kulturní citlivost ve významu „uvědomování si a oceňování hodnot, norem a přesvědčení typických pro konkrétní kulturní, etnickou či rasovou skupinu, spolu s ochotou přizpůsobit odpovídajícím způsobem vlastní chování“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 76). Například podle Chylíkové (2011) je velmi náročné měřit i samotnou citlivost nebo ji definovat, natož tak k ní přiřazovat témata. Tourangeau (2000, In Chylíková, 2011) vymezil tři znaky, podle kterých se dá usoudit, že je pro jedince téma citlivé. Prvním znakem je, že má jedinec tendenci odpovídat v rámci sociální desirability, tedy „tendence zakrývat a podhodnocovat sociálně nežádoucí chování, zatímco chování hodnocené jako sociálně žádoucí je nadhodnocováno“ (Minarčíková & Preiss, 2017, s. 102). Dalším znakem může být tendence odmítnout podat výpověď, což je jasným ukazatelem toho, že se jedinec necítí s danou otázkou či tématem komfortně. Posledním znakem, který nám ukáže citlivost tématu, je strach z prozrazení osobních citlivých údajů. Pokud dotazovaný projeví určitou obavu ze své výpovědi, která by odkryla jeho osobní údaje, i to nám může poukázat na to, že se dá dané téma brát jako citlivé. Na základě těchto bodů je možné vnímat proměnlivost výpovědí, které by se týkaly citlivých témat a které by poukazovaly na charakter daného tématu.

1.2 Vymezení tabuizovaných témat

Samotný pojem tabu pramení už z dávných dob a nabíral jiného významu, než se mu nyní přisuzuje. Kraft (2006, s. 30) popisuje verzi anglického lékaře Shortlanda, který vysvětluje polynéský pojem „*tapu*“ jako „*ta*“ – znamení, označovat, a „*pu*“ – intenzivní, mocné“. Ve spojení to tak dává význam „*mocné znamení*“. Toto slovo pak přejal dle sebe James Cook, významný britský vědecký objevitel, a vznikl pojem tabu, který dnes využíváme např. v českém jazyce. V porovnání s francouzským jazykem se setkáme s pojmem „*tabou*“ a ve španělském či italském jazyce se slovem „*tabú*“. Je to tedy pojem univerzální a rozšířený téměř ve všech kulturách, což je ukazatelem toho, že jeho význam je značný, nehledě na to, o jakou kulturu se jedná (Champion & Hill, 2023; Kraft, 2006; Rejzek, 2001).

Freud (2017) a Malinowski (2007) ve svých knihách dávají příčinu vzniku pojmu tabu a jeho významu divošským kmenům, ve kterých byly typické incestní vztahy. Tyto vztahy pro ně byly posvátné, a i přesto, že k těmto vztahům docházelo běžně, tak se vzájemně všichni ctili, aby tento vztah nebyl narušen něčím negativním. Byl to pro ně určitý totem, který se váže na všechny jedince druhu a může představovat cokoli, co jim sloužilo k životu a reprodukci. Právě tímto totemem vznikalo v kmenech tabu, jelikož se jednalo o činnost, která byla naprosto běžná, a přesto tak tajemná. I proto Freud (2017, s. 23) přisoudil tabu dva významy. Jeden z nich popisuje tabu jako něco *posvátné, posvěcené*, zatímco druhý význam spíše značí něco *hrozné, nebezpečné, zakázané* či *nečisté*. Oproti tomu ale Kraft (2006) upozorňuje na to, že „*pratabu*“ není předchůdcem našich vlastních tabu. Sice má své kořeny, a to nejspíš v domorodých kmenech, ale i přesto nabírá v dnešní době trochu jiného významu, a vše závisí na rozebíraném kontextu.

V návaznosti na to Kraft (2006, s. 37) vysvětluje, že „*tabu* jsou imperativy vyhnutí, jejichž účelem je řízení společenského soužití a jejichž překročení může v krajním důsledku vést k vyobcování z kolektivu“. Ze společenského hlediska tedy můžeme v současné době vnímat tabu jako koncepty, kterým se vědomě vyhýbáme, nediskutujeme o nich, čímž snižují potenciální riziko konfliktů, a mají i nedotknutelný či zapovězený charakter (Akkocaoğlu Çayır, 2023; Rejzek, 2001). Ve společnosti se může tvářit jako „*zakázané chování*“ a jeho porušení může vyvolat pocit nečistoty či znečištění. Tento pocit lze chápat doslovně i symbolicky, a když vezmeme na vědomí, že kontakt s něčím „*nečistým*“ dělá i člověka „*nečistým*“, lze říci, že se samotné tabu přenáší interakcemi. To ale neznamená, že člověk nemůže pociťovat diskomfort či hanbu sám v sobě v rámci tabu.

Naopak, podle Wattse (1993) je pro člověka nejsložitější vyznat se sám v sobě, nikoli v jednání druhých. V naší mysli a personě tak obecně vzniká spousta tabu, která vědomě i nevědomě řešíme. Ze všeho zmíněného tedy můžeme rozlišovat tabu veřejné a soukromé (Champion & Hill, 2023; Jandourek, 2012; Kraft, 2006). Watts (1993) ve své knize pojednává o tom, jaký má tabu vliv na psychiku a mozek. Soukromé tabu tedy dokáže vyvolat nespočet pocitů, převážně nepříjemných, ale může také pomoci jednotlivci odbourat nevědomá omezení a přispět k osobnímu rozvoji a emocionální svobodě. Naopak tabu veřejné formuje společenské normy a ovlivňuje komunikaci, vzdělávání i veřejný diskurz tím, že omezuje otevřenou diskusi o citlivých tématech. Může sloužit jako nástroj sociální kontroly, ale také vést k dezinformacím, stigmatizaci a dopadům na duševní zdraví jedince.

Proto je u tabu velmi důležité si uvědomovat jeho podstatu, jelikož na tom mohou záviset naše názory, postoje a interakce vůči druhým. Mimo to se může význam tabu lišit i v rámci místa a kontextu. Tím můžeme chápat jednotlivé podněty, různé kultury a časové období, protože to, co se například v České republice považuje jako tabu, nemusí být tabu v jiných zemích či kulturách (Hartl & Hartlová, 2010; Kaye, n.d.; Kraft, 2006). Podle Chylíkové (2011) se mohou stejně tak i citlivá témata lišit dle dané kultury a místa stejně jako témata tabuizovaná, a je vhodné i na toto brát zřetel. U některých lidí mohou být určitá témata vnímána jako tabuizovaná, u jiných lidí tatáž témata mohou být spíše vnímána jako citlivá. Nelze tedy najít jednoznačné rozdělení, které by přesně definovalo, která témata jsou tabuizovaná a která citlivá. Nicméně stejně jako u témat citlivých, i zde se lze někdy odrazet od sociálních norem, tudíž je potřeba “vyhodnotit” každé téma zvlášť dle veškerých okolností pro zjištění, zda se jedná o téma tabuizované či citlivé.

1.3 Citlivá a tabuizovaná témata současnosti

Dnešní doba nabízí spoustu tabuizovaných a citlivých témat, které se velmi často vědomě i nevědomě otevírají a podrobně rozebírají, ale i přesto vyvolávají ve společnosti značný ruch. Jelikož je vícero autorů, kteří řadí do citlivých a tabuizovaných, jinak řečeno kontroverzních, témat současnosti stejná či podobná témata, na základě toho byla vytvořena Tabulka 1, která vymezuje nejčastěji zmiňovaná témata a rozděluje je do oblastí, které je něčím sdružují. Následuje podrobný výpis, proč se jednotlivá témata mohou považovat ve společnosti jako tabuizovaná či citlivá.

Tabulka 1 – Citlivá a tabuizovaná témata současnosti

TEMATICKÉ CELKY	JEDNOTLIVÁ TÉMATA
Oblast rodinná	Neúplná rodina Dětství bez rodičů Homosexuální rodiče Domácí násilí
Oblast sexuální a reprodukce	Sexualita Homosexualita Rozmnožování člověka Potrat
Odlišnosti	Rasová odlišnost Kulturní odlišnosti Náboženské odlišnosti
Zánik života	Smrt a umírání Sebevražda
Zdravotní omezení	Psychické poruchy Závislosti Tělesná a mentální postižení Nemoci (rakovina, AIDS aj.)

(zdroj: modifikováno dle Akkocaoğlu Çayır, 2023; Bakalář 2003; Freud, 2017; Champion & Hill, 2023; Kaye, n.d.; Kraft, 2006; Labusová, 2016; Malinowski, 2007)

Jako první si rozebereme oblast rodinnou, která je poměrně obsáhlá. Jeden z častých případů v dnešní době je **neúplná rodina**, dokonce tento případ i neustále roste (necelých 20 % z celkového počtu rodin dle ČSÚ, 2023). Možný (2006) zdůrazňuje, že pokud v rámci výchovy chybí pozice otce či matky, může to na dítě působit povrchně či prázdň, tudíž i neúplná rodina velmi snadno ztrácí vliv na samotné dítě. S funkcí pouze jednoho rodiče souvisí třeba i finanční nebo společenské rozdíly, a proto lze téma považovat za tabuizované či citlivé. Podobně na to můžeme nahlížet i u **dětí bez rodičů**.

Zabezpečení základních potřeb, hlavně potřeby stabilní a bezpečné vazby s pečující osobou, je klíčové. Ovšem pokud je dítě v ústavním zařízení nebo o něj pečují nebiologičtí rodiče, může to u dětí velmi snadno vést k narušení schopnosti důvěřovat lidem kolem sebe, cítit se v bezpečí, vyvíjet zdravé sebeuvědomění nebo i funkce centrální a autonomní nervové soustavy. Proto se dá na téma pohlížet jako na citlivé či tabuizované, jelikož může být obtížné ho uchytit tím “správným” způsobem (Bubleová, Frantíková & Vránová, 2011).

Dalším tématem, a současně velmi diskutovaným, je **homosexualita i homosexuální páry jakožto rodiče**. Tato témata by se mohla řadit do oblasti rodinné i sexuální, jelikož jdou ruku v ruce. Tabu či citlivé může být už jen to, že do těchto dvou témat zasahují i lidská práva nebo politické události. Obecně je LGBTQIA+ tematika v dnešní době hodně diskutovaná, ale právě toto je jedno z témat, které vyvolává velmi kontroverzní názory, a tak se na něj nedá pohlížet jednotným pohledem. I proto je pro homosexuální páry poměrně složité stát se rodiči (Sloboda, 2021). Nejen, že zde zasahují právě lidská práva a politika, ovšem zde se na to dá zaměřit i z pohledu vývoje dítěte. Nelze opomenout Oidipovský či Elektrín komplex, který se může objevit ve falickém stádiu dětství, nebo si lze představit samotnou roli otce a matky v rodičovství. Ta se samozřejmě může lišit dle rodiny, nicméně otázkou je, jak se tyto role či situace poté „přetvářejí“ u homosexuálních rodičů a jaký vliv to má na dítě (Malinowski, 2007; Vágnerová, 2012).

Nepříjemným, ovšem častým případem odehrávajícím se v rodinách, je i **domácí násilí**. Toto téma zmiňuje například Kraft (2006) a zařazuje ho cíleně do tabu skutkového či dotykového. Domácí násilí je stále poměrně tabuizované téma, které se ještě donedávna značně překračovalo. Proto i spousta lidí neví, jak závažné a časté téma to je. Abychom si pod násilím nepředstavili pouze to fyzické, může mít i další formy, a to je násilí psychické, sociální, sexuální či ekonomické (Voňková & Spoustová, 2016). O domácím násilí lidé většinou ani nemluví, protože se oběti násilí bojí následků, tudíž může být velmi náročné se s tímto problémem svěřit, natož ho ještě aktivně řešit (Kraft, 2006; Malinowski, 2007).

Dále se můžeme ptát, proč je vůbec **sexualita a reprodukce** tabu? **Sex** a **sexualita** je obecně velmi intimní téma, o kterém se lidé neradi veřejně otevírají. Důvodem mohou být odlišné sexuální fantazie či chování, které v lidech může vyvolávat dojem nejistoty a nedostatek “lásky” k sobě samému. S reprodukcí, jinak řečeno rozmnožováním, mohou úzce souviset i nějaké pohlavní **nemoci**, jako je např. AIDS, což způsobuje rozruch jak v jedinci samotném, tak i ve společnosti, a proto se někteří lidé neradi o svém intimním životě (Zikmund & Zikmundová, 2022; Kubík, 2010).

Na **reprodukcí** se dá pohlížet ze dvou pohledů – sexuálního (co jak probíhá, funguje), ale i z pohledu sociálního. Čím dál častěji se můžeme setkávat s páry, které své potomky mít nemohou či nechťejí, a nevnímají to jako svou prioritu. Reprodukce je tedy i otázka individuální dle jedincových priorit a možností, což se opět může dostat do střetu s postoji a prioritami jiných lidí, a to dělá téma tabuizované i citlivé (Hlaváčová, 2019). Pokud se pár rozhodne děti mít, stávají se případy, kdy dojde k přirozenému potratu. **Potrat**, ať už přirozený či chtěný, je velmi citlivé téma, které můžeme poslední dobou zachytit jako častý předmět diskuse. Někdo by mohl rozporovat, že pokud dojde ke chtěnému potratu, jde to proti základnímu cyklu života či lidským právům, tedy dokáže jej vnímat i jako vraždu. Přirozený potrat je tabuizované i citlivé téma zároveň, jelikož se pár připravuje na nový život s potomkem, kvůli kterému se jejich životy diametrálně změní, a pak přijde obrovská rána v podobě ztráty (Kohner & Henley, 2013; Starbuck & Lundy, 2015).

Velkým tabu mohou být také **odlišnosti**, ať už **rasové**, **kulturní** či **náboženské**. U všech můžeme říct, že i ony jdou ruku v ruce a navzájem v nich můžeme hledat souvislosti. Kraft (2006) rozvíjí tematiku politické korektnosti a s tím i rasové odlišnosti, protože právě rasy mohou být základem celého tabu v rámci sociálních norem a kulturní diferenciací. Toto tabu může vyústit až do tzv. *extremismu*, což je „pouze jednou odnoží typického, stereotypního a přirozeně nedůvěřivého přístupu skupin lidí ke skupinám jiných lidí“ (Kasal & Kasalová, 2013, s. 5). Obecně je známo, že extremismus se ve společnosti objevil již dávno, ovšem nyní dostává mnohem více pozornosti, a tak je i markantnější pro společnost. Právě extremismus způsobuje, že se společnost dělí na protichůdné skupiny – souhlasící a nesouhlasící s určitým postojem. Z toho důvodu jsou odlišnosti, ať už rasové, kulturní či náboženské, velké tabu, které současně pomalu ubírá na intenzitě.

Jedním velkým tématem je **zánik života**, do kterého se řadí již zmíněná **smrt** a **sebevražda**. Tematiku smrti můžeme považovat za tabu či citlivou z důvodu, že se lidé smrti obecně bojí, i přesto, že je to součást života každého jedince. Smrt blízké osoby nám také přináší ztrátu, se kterou je náročné se vyrovnat. Někdy se můžeme setkat i s případy, kdy truchlíme za lidmi, které ani neznáme. Pravdou je, že se vžijeme do situace jiných a dokážeme si představit to utrpení, co smrt přináší (Špatenková & Friedlová, 2023). Smrt může přijít i vlastním rozhodnutím jedince, formou sebevraždy. Ať už je asistovaná (eutanazie) či ne, přesto je toto téma stále tabu, protože obecně lidé neví, jak na to reagovat, a co je vlastně správně, a tak opět dochází k názorovému střetu. Z pohledu osob, které zažily ztrátu blízké osoby, to je i téma citlivé (Kučerová & Haškovcová, 2020).

V neposlední řadě se zaměříme na to, proč jsou zde zařazena i zdravotní omezení, jako jsou **tělesná a mentální postižení, závislosti či mentální poruchy**. Celkově se zdravotní omezení dají vnímat jako určitá životní překážka, a můžeme také cítit pocit trapnosti či lítosti. Zároveň to nemusí být překážka pouze pro jedince se zdravotním omezením, ale i pro ostatní v jeho blízkém okolí, na které to má vliv, tudíž i oni se s omezením druhého musí určitým způsobem vypořádat. To o tématu opět vypovídá jako o citlivém, nebo i tabuizovaném. Naopak pro medicínu je velmi důležité tato témata detabuizovat a hovořit o nich, protože mohou lékaři jedincům s potížemi pomoci a najít vhodná řešení (Slowík, 2010).

1.4 Shrnutí kapitoly

Na základě zjištěných teoretických východisek v první kapitole můžeme říct, že citlivá témata jsou ta, která většinou souvisí s osobními zkušenostmi jedince, a zároveň způsobují nepříjemné, až bolestivé pocity. Oproti tomu můžeme chápat tabuizovaná témata jako ta, která vymezují míru přijatelnosti v rámci společenských norem a opírají se o kulturně-historické hranice. Někteří autoři je také nazývají jako témata kontroverzní, což souvisí se vznikem názorových konfliktů či sociálních dilemat, stejně tak, jako u témat citlivých a tabuizovaných. Proto je v rámci významu můžeme považovat za totožná. Text se snaží rozlišit obě kategorie, ale realita může být mnohem složitější. Existují témata, která mohou být vnímána jako tabu v jedné kultuře a jako citlivá v jiné, což naznačuje, že hranice mezi těmito kategoriemi nejsou vždy pevně stanovené a vždy je třeba vnímat veškeré okolnosti daného rozebíraného tématu. V rámci porozumění povahy a dopadu témat je užitečnější zkoumat témata z různých perspektiv a podrobně analyzovat jejich kontextuální, kulturní a historické souvislosti, místo aby se snažilo témata zařadit do předem stanovených “škatulek”. Různé zájmy a perspektivy totiž mohou ovlivnit způsob, jakým jsou tato témata prezentována a diskutována ve společnosti. V současnosti se často diskutuje o různých tabuizovaných a citlivých tématech, která vyvolávají rozruch ve společnosti. Mezi ně patří témata týkající se rodiny, sexuality a reprodukce, odlišností, zániku života, a zdravotních omezení. Tato témata jsou často spojována s politickými, sociálními a kulturními debatami a mohou vyvolávat rozdílné názory a postoje. Jejich diskuse často odráží proměnlivost společnosti a změny v hodnotách a normách, a proto je důležité o těchto tématech diskutovat v rámci vzdělávání. Na to se již zaměří druhá podkapitola, která detailně rozebere témata ve spojitosti se vzděláváním.

2 CITLIVÁ A TABUIZOVANÁ TÉMATA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Vzhledem k tomu, že jsou citlivá a tabuizovaná témata zájmem široké veřejnosti, zasahují do všech oblastí společnosti, a tedy i do vzdělávacího systému. Nedílnou součástí vzdělávacího systému je právě předškolní vzdělávání, kterému se bude tato kapitola věnovat a představí důležité body, které propojují hlavní tematiku a vzdělávání v mateřské škole. Užívá se pojmu předškolní či preprimární, což značí celou etapu vývoje dítěte před nástupem na základní školu, a to od tří do šesti let. Tato etapa je velmi intenzivní, jelikož dochází k rapidnímu vývoji mateřského jazyka, pohybových schopností i intelektu. Dětství je současně vnímáno velmi vlivně a dětem je věnováno hodně pozornosti (Kolář, 2012; Zajitzová, 2011). Proto je důležité si představit, jaký má v tomto období pro dítě mateřská škola a celé předškolní vzdělávání význam. Obsah tohoto vzdělávání je vymezen v kurikulárním dokumentu určeném pro preprimární vzdělávání a zahrnuje řadu specifik, které si přiblížíme v následujících podkapitolách.

2.1 Význam předškolního vzdělávání

Mateřská škola je mezníkem, kdy se dítě poprvé setkává se školou jako institucí a celým vyučovacím systémem. Například Lažová (2013) zastává názor, že je mateřská škola mnohem významnější než škola základní. Proto považuje za velmi důležité, aby si dítě již v mateřské škole udělalo ke škole kladný vztah a nevnímalo ji jako nepříjemné, nebo až škodlivé prostředí. Obecně se ve vzdělávání neustále zvyšují nároky, a už i v mateřské škole se po dítěti požadují určité schopnosti a dovednosti pro nástup na první stupeň základní školy (Kolář, 2012). V tomto případě nese mateřská škola vícero funkcí a její významnost je tak znamenitá. Vzhledem k tomu, že se dítě dostává z fáze života, kdy tráví téměř veškerý svůj čas v úzkém rodinném kruhu s pár vrstevníky a nemá žádné povinnosti, do fáze, kdy má přesně stanovený režim v mateřské škole, je tak „nuceno“ se začlenit do větší skupiny vrstevníků s cizí autoritou a na samotném procesu se aktivně podílet. To může pro dítě znamenat velký sociální krok, v rámci kterého se potýká s mnoha novými a náročnými překážkami. Kromě sociální stránky se dítě také vyvíjí v dalších směrech, jako třeba tělesném, intelektuálním nebo citovém (Koťátková, 2014; Průcha, 2016).

Nicméně před tím, než započne výchovně-vzdělávací proces, má mateřská škola, jakožto instituce předškolního vzdělávání, nepsanou povinnost naplňovat základní potřeby dětí tak, aby nebyl ohrožen jejich vývoj. Matějček a Langmeier (in Opravilová, 2016) vymezili již několik klíčových aspektů, které ovlivňují dětský vývoj a psychickou pohodu. Děti potřebují určité množství, kvalitu a rozmanitost podnětů, které stimulují jejich růst a učení. Zároveň je pro ně důležitá určitá stálost, řád a smysluplnost v prostředí, v němž se pohybují, aby se cítily v bezpečí a mohly se orientovat. Další nezbytnou potřebou je rozvoj prvních citových a sociálních vztahů, které jsou základem pro formování jejich osobnosti a schopnosti navazovat vztahy s ostatními. Děti také touží po vytváření vlastní identity a chtějí mít pocit společenského uplatnění a hodnoty. V neposlední řadě je pro ně klíčová potřeba otevřené perspektivy do budoucnosti, což znamená, že potřebují mít pocit, že jejich život má smysl a že existují možnosti pro jejich další růst a rozvoj. Přestože má škola povinnost tyto potřeby naplňovat, rodina má stále největší význam, co se týká vývoje dítěte, a neměla by tak z této pozice nijak ustupovat (Matějček, 2004). Po naplnění potřeb nastupuje výchovně-vzdělávací proces, který podle Koťátkové (2008, s. 72) „podněcuje kvalitativně složitější úroveň zrání a širší možnosti pro přijetí učení“. Šmelová a Prášilová (2018) také zmiňují, že mateřská škola slučuje děti s různými odlišnostmi, ať už psychickou či fyzickou zdatností, odlišnými jazykovými schopnostmi nebo odlišnou kulturou, tedy plní funkci tzv. *inkluzivního vzdělávání*. Celkově pedagogové konají tak, aby usnadnili dítěti do budoucna souhrnnou orientaci, ať už v životě nebo ve vzdělávání (MŠMT, 2021).

Ze všech zmíněných teoretických hledisek jasně vyplývá, že mateřská škola seznamuje dítě s různými situacemi, ať už vzdělávacími, sociálními aj., a pomáhá mu je úspěšně zvládat. Zde lze najít spojitost i s tematikou citlivých a tabuizovaných témat, které se mohou vědomě či nahodile objevit ve výchovně-vzdělávacím procesu, a právě mateřská škola má za úkol tato témata uchopit tak, aby pro děti byla přínosná a naučná. Nejdříve se ale zaměříme na samotné kurikulum předškolního vzdělávání.

2.2 Kurikulum předškolního vzdělávání

Hlavním kurikulárním dokumentem pro mateřské školy je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV (MŠMT, 2021). Pojem kurikulum může nést více významů. Přestože je tento pojem mezinárodně využíván, neexistuje pro něj jednoznačná definice.

Vychází z latinského slova *currere*, které se překládá jako *běžeti*, a tak ho můžeme obecně chápat jako běh či průběh. Proto má s pedagogickým termínem hodně společného, avšak v pedagogice je doplněn o odborné významy (Průcha, 2013). Nejčastěji se chápe jako vzdělávací program a jeho celkový obsah, ale zahrnuje také průběh vzdělávání, komplexní poznání a zkušenosti dětí či žáků, školní činnosti, s nimi spojené hodnocení aj. (Kolář, 2012; Šmelová & Prášilová, 2018; Váchová In Svobodová, 2010).

Obsahem školního kurikula je:

- *formální kurikulum* – představuje vzdělávací program a jeho obsah,
- *neformální kurikulum* – tvoří neplánované aktivity mateřské školy mimo běžný program,
- *skryté kurikulum* – představuje klima školy, zejména vnější a vnitřní vztahy,
- *rodinné kurikulum* – zahrnuje rodinné zázemí (Váchová In Svobodová, 2010).

K tomu Šmelová a Prášilová (2018) zmiňují i jiná možná pojetí kurikula, a to:

- *zamýšlené kurikulum* – plánovaný obsah kurikulárních dokumentů,
- *realizované kurikulum* – uskutečněný obsah kurikulárních dokumentů,
- *dosažené kurikulum* – již osvojené znalosti a dovednosti.

Z toho všeho vyplývá, že je kurikulum komplexní jev. Zahrnuje „systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a souvislostí, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe, na rozdíl od dřívějšího pojetí založeného především na osvojování si co největšího objemu faktů“ (Zajitzová, 2011, s. 17).

2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program byl nastíněn v předešlých podkapitolách, stejně tak jako význam předškolního vzdělávání. Tyto dva podněty jsou úzce propojeny, a to z důvodu, že RVP PV představuje úkoly, které má mateřská škola v rámci předškolního vzdělávání. Zároveň mateřským školám nabízí mnoho forem a metod vzdělávání, které lze využít, a dále tak přizpůsobovat vzdělávání odlišným podmínkám, možnostem a potřebám (Průcha, 2016; Zajitzová, 2011). Proto si nejprve popíšeme formální kurikulum, RVP PV.

RVP PV je obsáhlý dokument zahrnující řadu aspektů v rámci předškolního vzdělávání. Nás ale nejvíce zajímá vzdělávací obsah, který nám může napovědět o tom, zda jsou v předškolním vzdělávání zahrnuta citlivá a tabuizovaná témata a v jakém kontextu je můžeme nalézt. To nám dále napoví, kdy a jak lze s tématy pracovat a do jaké míry jsou součástí vzdělávání v mateřské škole.

RVP PV (MŠMT, 2021) rozděluje vzdělávací obsah a jeho cíle do čtyř hlavních kategorií:

- *rámcové cíle* – univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- *klíčové kompetence* – výstupy, které jsou dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- *dílčí cíle* – konkrétní záměry odvíjející se od každé vzdělávací oblasti,
- *dílčí výstupy* – např. poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty.

Všechny zmíněné kategorie jsou provázané a jejich systém musí být funkční. Vše vychází z rámcových cílů, kterými jsou: *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení hodnot a získání osobnostních postojů*. Tyto cíle můžeme chápat jako cíle z pohledu učitele, které si klade ve vztahu k dětem.

Na to navazuje právě vzdělávací obsah, který představuje vnitřně propojený celek a je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte. Celý obsah je rozdělen do pěti oblastí, které jsou spíše obecným vodítkem ve vzdělávání. Tyto oblasti se nazývají:

- *dítě a jeho tělo (biologická oblast),*
- *dítě a jeho psychika (psychologická oblast) - tři podoblasti: 1. jazyk a řeč, 2. poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, 3. sebepojetí, city a vůle,*
- *dítě a ten druhý (interpersonální oblast),*
- *dítě a společnost (sociálně-kulturní oblast),*
- *dítě a svět (environmentální oblast).*

Každá tato oblast se skládá z dílčích vzdělávacích cílů, tedy toho, co učitel u dítěte podporuje a co je jeho cílem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dále je součástí vzdělávací nabídka, která nese podobu činností, které je možno v mateřské škole realizovat. V tomto se RVP PV liší od jiných programů (např. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), které místo *vzdělávací nabídky* užívají pojmu *učivo*. Poté jsou součástí očekávané výstupy, které představují, co vše dítě zvládne před nástupem na základní školu.

V neposlední řadě zmiňuje také velmi důležitou část, a to rizika. Zde se popisují veškerá rizika, která mohou nastat při činnostech jednotlivých oblastí a ohrožovala by tak úspěch vzdělávacích záměrů (MŠMT, 2021). Takto by se dal jednoduše shrnout obsah RVP PV, nicméně otázkou je, zda je tento dokument klíčový pro naši práci.

2.4 Skryté a neformální kurikulum v rámci RVP PV

Pokud se zaměříme na obsah vzdělávání a na to, zda v něm najdeme v jakékoliv formě citlivá a tabuizovaná témata, je třeba na to pohlížet trochu jinak. Když bychom si důkladně rozebrali vzdělávací oblasti RVP PV a jejich dílčí vzdělávací cíle, zjistili bychom, že explicitně tam zmíněná témata nenajdeme, i když mohou jednotlivé zmíněné oblasti zařazení témat evokovat. Vrátime se tedy zpět k předešlé podkapitole zmiňující skryté a neformální kurikulum ve významu školního klimatu a vnějších a vnitřních vztahů. Na skryté a neformální kurikulum totiž můžeme pohlížet i jako na implicitní obsah vzdělávání v RVP PV a nahodilé, doplňující kontexty ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 264) se o skrytém kurikulu uvádí, že „jde o nezáměrné, implicitní nebo dokonce nepřiznávané utajované kurikulum“. Obecně skryté kurikulum popisuje vlivy, které utvářejí děti, žáky a studenty, naučí je tomu, co není školou zjišťováno a často ani zamýšleno, a učí je ve škole „přežít“. Naopak neformálním kurikulem jsou myšleny aktivity a zkušenosti vázané ke škole i mimoškolní činnost (Kolář, 2012). Kolář také uvádí, že se dá skryté kurikulum chápat jako nadhodnota k organizovanému vzdělávání. Jedná se tedy o kontexty, které nejsou obsaženy ve vzdělávacím obsahu, nýbrž vyplývají z náhodných situací, klimatu školy či třídy. K tomu Průcha, Walterová & Mareš (2013) doplňují, že výsledkem skrytého kurikula mohou být postoje ke druhým, životním hodnotám či kulturním zvyklostem, a především se díky tomu mohou žáci či děti socializovat, což koresponduje s tím, co jsme si představili v první kapitole o citlivých a tabuizovaných tématech.

Z této a předešlé kapitoly jednoznačně vyplývá, že citlivá a tabuizovaná témata nejsou explicitní součástí formálního kurikula RVP PV, ale naopak jsou součástí kurikula skrytého a neformálního v rámci RVP PV. Proto můžeme považovat dílčí cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí jako klíč ke zjištění jednotlivých témat, se kterými se můžeme v mateřské škole setkat, a na která může učitel vědomě či nevědomě narazit.

2.5 Analýza citlivých a tabuizovaných témat v programu předškolního vzdělávání

Nyní si rozebereme jednotlivé oblasti včetně jejich dílčích cílů a pokusíme se analyzovat kontexty na citlivá a tabuizovaná témata, se kterými by mohly cíle implicitně souviset.

První oblastí je oblast **Dítě a jeho tělo** a jejím cílem je podporovat dětský růst a neurosvalový vývoj, zlepšovat jejich fyzickou kondici a pohybovou kulturu, rozvíjet jejich dovednosti a vést je ke zdravým životním návykům. Jako první cíl bychom mohli uvést *uvědomění si vlastního těla*, protože v rámci tohoto cíle dokážeme navázat například na celou sexuální oblast, tematiku tělesného či mentálního postižení, nemoci nebo v rámci pudu sebezáchovy by se dala zařadit i tematika smrti. V rámci oblasti zdravotních omezení bychom zde mohli vnímat souvislost s cíli: *rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí; rozvoj a užívání všech smyslů; osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě; osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí; vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu.*

Druhou oblastí je oblast **Dítě a jeho psychika**, která má za úkol podporovat duševní pohodu, psychickou odolnost a rozvoj dětského intelektu, jazyka, poznávacích procesů, emocí a vůle. Cílem je také podporovat dětské sebepojetí a sebevyjádření nebo kreativitu. Především se snaží stimulovat jejich učební dovednosti a zájem o další učení a poznávání, přičemž celá tato oblast se dělí do tří podoblastí, a to: *Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle.* V této oblasti lze zdůraznit např. *rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*, na což se mohou vázat různá zdravotní omezení – vady řeči, sluchové postižení apod. Dále je také možné zmínit cíle: *rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání a získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci*, v rámci kterých se můžeme dostat k tematice odlišností, zdravotních výzev, ale třeba také domácího násilí nebo násilí obecně.

Následuje oblast **Dítě a ten druhý**, která cílí na podporu vytváření a posilování vztahů dítěte s jinými dětmi nebo dospělými. To zahrnuje kultivaci a obohacování jejich vzájemné komunikace a zajištění pohody v těchto vztazích. Zde bychom mohli přiřadit např. *seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhém* nebo *ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými*. Tyto cíle by se daly uplatnit v budování mezilidských vztahů, součástí kterých mohou být právě různé rodinné konfigurace, odlišnosti, ohled na zdravotní omezení ostatních nebo třeba násilí, stejně tak, jako u oblasti Dítě a jeho psychika.

Předposlední oblastí je oblast **Dítě a společnost**, která má záměr integrovat dítě do společenství a naučit ho pravidlům soužití s ostatními, dále uvést děti do světa materiálních a duchovních hodnot, kultury a umění, a pomoci jim získat potřebné dovednosti, návyky a postoje pro aktivní účast na tvorbě společenské vyrovnanosti ve svém okolí. Můžeme s jistotou říct, že zde by se dala spousta cílů propojit s oblastí rodinnou, sexuální, ale i různými odlišnostmi a zdravotními výzvami. Jako korespondující cíle by mohly být následující: *rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané; rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny; vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách; seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije a vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností*.

Zakončuje to oblast **Dítě a svět**, která se snaží rozvíjet u dětí základní znalosti o okolním světě, jeho vlivu na životní prostředí a globálních ekologických problémech, a podporovat tak vytváření odpovědného postoje k životnímu prostředí. V rámci poslední oblasti lze zařadit cíle následující: *vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách; poznávání jiných kultur; osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy; rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám a také vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí, ve kterých bychom mohli implicitně najít veškerá zmíněná témata a ne jenom část z nich*.

Tímto jsme tak dostali odpověď na výše uvedenou otázku, že z RVP PV lze vycházet, pokud bychom chtěli cíleně otevřít citlivá a tabuizovaná témata. Je ale nezbytné jednotlivé cíle hlouběji prozkoumat, abychom zajistili skutečnou návaznost mezi jednotlivými cíli a tématy (MŠMT, 2021).

2.6 Možnosti práce učitele s citlivými a tabuizovanými tématy v předškolním vzdělávání

Když bychom se zaměřili na samotnou práci učitele s dětmi předškolního věku, vyžaduje se citlivý přístup a schopnost porozumět potřebám každého jednotlivce. Učitelé mohou využít různé strategie a metody, aby dětem poskytli prostor pro vyjádření svých pocitů a zkušeností a zároveň respektovali individuální hranice a hodnoty rodin. Taková práce přináší možnost podporovat rozvoj emocionální inteligence a empatických dovedností již od raného věku, což je vítané právě ve spojitosti s prací s citlivými a tabuizovanými tématy. Tato kapitola představí, jaké pedagogické strategie může učitel ve své praxi využívat, ať už při běžné každodenní vzdělávací činnosti nebo při nečekaných situacích, ve kterých se zmíní ona citlivá a tabuizovaná témata.

2.6.1 Kompetence učitele

Nejprve je potřeba se zaměřit na samotného učitele a jeho schopnosti a dovednosti, které mu mohou usnadnit vzdělávací proces a práci s kontroverzními tématy. Učitel by měl být všestranně kompetentní, aby byla jeho práce efektivní, a zároveň i objektivní, jelikož při výuce citlivých a tabuizovaných témat může být na škodu představovat pouze jeden úhel pohledu. Proto by měl mít přesvědčení o sobě samém a svých hodnotách, schopnost sebereflexe a také schopnost vnímání vlastního vlivu při “výuce” kontroverzních témat. Učitel si také musí být vědom toho, že vlastní přesvědčení mají na děti či žáky vliv v rámci jejich osobní integrity, tudíž musí učitel velmi dobře vědět, jak postupovat a jaká slova volit. S tím souvisí i porozumění vzniku kontroverze a jejího řešení, ale také důvodu představení kontroverzních témat a jejich roli v rámci demokratického občanství, lidských práv a života ve společnosti obecně. Učitel musí k tematice přistupovat citlivě a ohleduplně, volit takové strategie, aby díky nim zformuloval základní pravidla, odosobnil se od tématu, stanovil jasné cíle a předal přesnou myšlenku dětem. Při práci s dětmi předškolního věku je nutno očekávat, že tato témata budou rezonovat i mimo samotnou didaktickou činnost. Je to z důvodu, že jsou děti v tomto věku velmi zvědavé a snaží se všechny okolnosti si spojit, a taky proto, že to pro ně mohou být témata neznámá, možná až zvláštní či zajímavá.

Proto je nezbytné si ověřit veškeré informace a ujasnit si postup výkladu daných témat, aby byl učitel schopný se vypořádat i se spontánními otázkami, které mohou dětem či žákům přinést v lepším případě pozitivní poznatky v rámci “výuky“. Nesmíme opomenout spolupráci s dalšími lidmi, jako jsou rodiče, externí odborníci nebo třeba ostatní učitelé na pracovišti, kteří jsou dalšími aktéry při výchovně-vzdělávacím procesu. Nakonec je důležité provést celkové shrnutí, které pomůže upevnit získané informace a zajistit, že se téma dostalo do hloubky a získalo pochopení všech zúčastněných (Akkocaoğlu Çayır, 2023; Fajfr, 2014; Petřík, Petříková & Nosková, 2014; Rada Evropy, 2017; Vágnerová, 2012).

2.6.2 Vyučovací strategie

Dnešní doba již nabízí spoustu vyučovacích forem a různých strategií, které zefektivňují výuku či celkovou práci s dětmi. Nejdříve si musí učitel ujasnit, jaké téma chce otevřít před dětmi, protože ne každé téma je vhodné pro libovolnou organizační formu či metodu. Právě tyto formy se ale vzájemně prolínají a podporují, přičemž každá jedna forma může mít několik možností provedení. Proto se provedení odvíjí od cíle práce, který si učitel klade, dále charakteru vyučované látky, a nakonec i charakteru třídy. Učitel musí vnímat specifické potřeby dětí a jejich individualitu, čemuž bude přizpůsobovat svůj výklad témat. V neposlední řadě musí zvážit i možnosti, které se mu ve škole nabízí (Skalková, 2007).

Pro uvedení tématu je nutno použít takovou formu a metodu, která v dětech vzbudí důvěru a otevřenost vzhledem ke kontroverzi a “tajemnu” zmíněných témat. Tomu se přibližuje např. komunitní kruh, který u dětí může vyvolat pocit sounáležitosti, a tak je pro děti jednodušší téma vnímat a reagovat na něj (Skalková, 2007). RVP PV (MŠMT, 2021) zmiňuje jako podstatné využívání prožitkového a kooperativního učení prostřednictvím her a aktivit, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte a podporují jeho potřebu objevovat. Děti si prostřednictvím her, příběhů nebo dramatizace mohou “prožít“ dané situace a lépe si je představit. To by se také dalo využít při prvotním seznámení s tématy pro jednodušší vhléd do tématu nebo již další, hlubší práci s tématy. Dále také situační učení hraje významnou roli ve smyslu získávání dovedností a poznatků prostřednictvím praktických ukázek životních souvislostí. Učení by mělo probíhat formou aktivit, které jsou jak spontánní, tak řízené, a které jsou vhodně vyvážené podle potřeb a možností dětí.

Stejně jako organizační formy, tak i vyučovací metody se v předškolním vzdělávání uplatňují pestře, v souběžném a vzájemném propojení. Pokud by se metody využívaly jen v rámci jedné kategorie, např. pouze metody slovní, nemusí být vyučování tak efektivní, jako když se střídá vícero typů metod (Skalková, 2007).

Když se přeneseme pozornost už přímo na práci s citlivými a tabuizovanými tématy, lze usoudit, že nejvhodnějšími metodami budou metody slovní a názorné. Slovní nám mohou udávat úvod do tematiky, s dětmi můžeme rozebrat jejich znalosti, zkušenosti či představy o tématu, přičemž i osobní kontakt může být příjemným a důvěryhodným faktorem. Např. i beseda koresponduje s kompetencemi představenými v minulé podkapitole, tedy využití spolupráce s dalšími lidmi, odborníky, kteří mohou přinést odlišný, avšak odborný vhled do tématu. V rámci metod názorných se lze odrazit již od základů, které v dané tematice máme, a můžeme je prohloubit něčím „navíc“. Příkladem může být předvádění různých životních situací nebo pozorování – ať už obrázků, videonahrávek či dalších jiných pomůcek. S ohledem na dítě a na jeho představy můžeme využívat filozofii pro děti, protože citlivá a tabuizovaná témata lze chápat jako témata filozofická – otevírající široké diskuse pojednávající o podstatě témat. Tato metoda „přináší princip demokratického učení přímo do podoby i obsahu výuky“ (Endrštová, Skalická, et al., 2022, s. 7).

Podstatou filozofie pro děti jsou čtyři hlediska, a to:

- *kritické myšlení*: schopnost kriticky posuzovat informace a argumenty,
- *spolupracující myšlení*: schopnost efektivně spolupracovat s ostatními při hledání řešení,
- *kreativní myšlení*: schopnost přicházet s novými a inovativními nápady,
- *ohleduplné a angažované myšlení*: schopnost respektovat a brát ohled na názory a pocity ostatních (Endrštová, Skalická et al., 2022).

Zormanová (2012) uvádí jako možnou metodu také didaktickou hru, kterou lze využívat jako hru interakční, simulační a scénickou. Vzhledem k úrovni vývoje dítěte předškolního věku je hra ideální metodou k otevření těchto témat, protože pojímá látku zajímavě, hravě a zvyšuje u dětí motivaci k celkovému poznávání a učení (Amirová, Fiedlerová & Rejchrtová, 2019). Nicméně takto bychom mohli vyjmenovat spoustu dalších metod a jejich vhodné propojení s touto tematikou. Důležité je tedy vyhodnotit situaci a podle toho zvolit takovou metodu, aby usměrňovala situaci, rozvíjela představy dítěte, měla v sobě určitou hravost a zajímavost, a přinášela mu pochopitelné a užitečné poznatky.

2.7 Shrnutí kapitoly

Tato kapitola popisuje význam předškolního vzdělávání a jeho klíčovou roli v rozvoji dětí předškolního věku. Předškolní vzdělávání je intenzivní období, během kterého dochází k rapidnímu a komplexnímu vývoji dítěte. Mateřská škola tak představuje důležitou instituci, která má klíčový vliv na přípravu dětí na nástup do základní školy a na jejich celkový budoucí vývoj. Při nahlédnutí do vzdělávacího obsahu RVP PV lze zjistit, že citlivá a tabuizovaná témata jsou součástí skrytého, neformálního kurikula, a nelze je explicitně vyčíst z navrženého vzdělávacího obsahu. V návaznosti na to pojednává kapitola o skrytém, neformálním kurikulu, které zahrnuje implicitní obsah vzdělávání a kontexty výchovně-vzdělávacího procesu. Skryté kurikulum je tak důležitou součástí vzdělávacího procesu, které přispívá k celistvému rozvoji dětí v předškolním věku. Vzdělávací obsah zahrnuje například rozvoj sociální interakce či emocionální inteligence a praktické dovednosti, které děti získávají během svého pobytu v mateřské škole prostřednictvím každodenních aktivit a interakcí s vrstevníky a pedagogy. V rámci této kapitoly byla také provedena analýza vzdělávacích oblastí a jejich dílčích cílů, abychom našli souvislosti mezi obsahem předškolního vzdělávání a citlivými a tabuizovanými tématy objevujícími se ve společnosti. Díky tomu jsme přišli ke zjištění, že citlivá a tabuizovaná témata jsou evokována ve spoustě dílčích cílů, a témata by tak mohla být úmyslnou či neúmyslnou složkou výchovně-vzdělávací činnosti učitele mateřské školy. Z textu také vychází, že práce učitele s dětmi předškolního věku v mateřské škole vyžaduje citlivý přístup a schopnost porozumět individuálním potřebám každého dítěte. Na to navazuje zmíněná podstata výběru metody, jež by měl být promyšlen s ohledem na cíle výuky, obsah učiva, potřeby dětí a schopnosti učitele. Učitel musí být dostatečně kompetentní a informačně znalý v rámci citlivých a tabuizovaných témat, aby byl schopný vhodně reagovat na nečekané situace, nahodilé otázky dětí či správné uvedení dětí do tématu. Existuje mnoho metod, které by byly vhodné k využití pro práci s kontroverzními tématy, ovšem nejefektivnější je volit ty, které v dítěti vzbudí pocit důvěry a otevřenosti a zároveň v něm vzbudí zvědavost a chuť se v diskusi aktivně zapojovat. Jen tak lze docílit efektivního a usměrněného prohloubení a správného uchopení této tematiky v kolektivu dětí předškolního věku.

3 CITLIVÁ A TABUIZOVANÁ TÉMATA Z POHLEDU PSYCHOLOGIE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předešlé kapitoly detailně představily citlivá a tabuizovaná témata ve spojitosti s předškolním vzděláváním a samotnou prací učitele mateřské školy. Přestože se děti s danými tématy přímo explicitně neseznamují v rámci RVP PV, tato témata se mohou naskytnout v průběhu výchovně-vzdělávací činnosti, ať už z iniciativy pedagoga nebo v rámci nahodilých situací. Jak s tématy pracovat a jakých strategií lze využít, je vysvětleno v předešlé kapitole. Navazujíc na to se nabízí otázka, jak děti mohou na daná témata reagovat a co v nich může otevření těchto témat vyvolat? Vysvětlení nám přinese tato kapitola, která pohlíží na problematiku z pohledu psychologie dítěte předškolního věku.

Děti velmi dobře vnímají dění okolo nich, ať už obecně ve společnosti nebo přímo v rodině či mateřské škole. Často přejímají informace od svých rodičů a jiných rodinných příslušníků, např. co slyší nebo co vidí. Právě v tomto období se „postupně vyvíjí schopnost dítěte získávat informace prostřednictvím symbolických výrazů“ kromě pouhého pozorování (Havigerová, Burešová, Smetanová & Haviger, 2013, s. 19). Právě proto, že citlivá a tabuizovaná témata nejsou cílenou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, se tak děti mohou s tématy setkat či seznámit pomocí své zvědavosti, kterou v tomto vývojovém období výrazně projevují. Jejich reakce se ale může lišit na základě všech vnitřních i vnějších faktorů. Z toho důvodu je důležité zvyšovat informovanost o citlivých a tabuizovaných tématech právě u učitelů mateřských škol, ale také se informovat o samotné psychologii dítěte předškolního věku. Nejdříve si ale popíšeme celkovou charakteristiku dítěte předškolního věku a typické vývojové znaky, které můžeme propojit s detabuizací kontroverzních témat.

3.1 Obecná charakteristika dítěte předškolního věku

Samotná délka období předškolního věku dítěte se může lišit dle různých publikací, nicméně např. podle Šulové (in Mertin & Gillernová, 2010) a Matějčka (2004) je období předškolního věku chápáno jako poslední tři roky před nástupem na základní školu. Matějček (2004) upozorňuje na to, že z terminologického hlediska se předškolní období chápe jako období přechodové a významné právě v rámci nástupu do školy, nicméně samotná škola zde nehraje až takovou roli. Naopak toto období má velký vliv na pozdější život dítěte, protože prochází velkými změnami a všestranně se vyvíjí.

Právě kvůli tomu, že dochází ke všestrannému vývoji, existuje spousta poznatků, na které se lze ve vývoji zaměřovat. Z toho důvodu byla vytvořena Tabulka 2, která uvádí všechny oblasti vývoje včetně jejich charakteristických znaků.

Tabulka 2 – Charakteristické znaky vývoje dítěte předškolního věku

Oblast vývoje	Charakteristické znaky
Tělesný a motorický vývoj	Zdokonalení pohybové koordinace Rozvoj jemné motoriky Soběstačnost Poznávání svého těla v rámci pohlavní identity
Kognitivní vývoj	Souhrnné vnímání jednotlivostí Rozvoj zrakové a sluchové diferenciacce Časové údaje vázané na konkrétní činnosti Dětská konfabulace, magické myšlení Názorné intuitivní myšlení Antropomorfismus Prezentismus
Emoční a sociální vývoj	Potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, získávání identity či seberealizace Formování emocí Osvojování sociálních rolí a sociální kontroly Formování vlastního JÁ Hra
Morálně-etický vývoj	Osvojení základních sociálních norem Rozvoj svědomí Konflikt mezi iniciativou a pocitem viny
Vývoj sebepojetí	Vlastnictví Identifikace s rodiči Představy o budoucím uplatnění Obecná představa sebe samotného

(zdroj: modifikováno dle Langmeier & Krejčířová, 2006;
Mertin & Gillernová, 2010; Průcha, 2015; Vágnerová, 2012)

Na základě této tabulky si lze povšimnout, že dítě ve **fázi tělesného a motorického vývoje** se nachází v období intenzivního objevování světa kolem sebe skrze pohyb a smyslové vnímání. Jeho koordinační schopnosti se zdokonalují, což umožňuje efektivnější manipulaci s objekty a rozvíjení jemné motoriky, například při kreslení. Současně si začíná všímat vlastního těla a poznávat ho, což zahrnuje i uvědomění si své pohlavní identity. **Kognitivní vývoj** dítěte v této fázi zahrnuje postupné zlepšování schopnosti vnímat detaily a rozlišovat různé podněty ze svého okolí. Děti začínají chápat pojem času v souvislosti s konkrétními činnostmi (např. „ještě se dvakrát vyspím a pojedu za babičkou“). Nejen, že děti projevují magické a názorné myšlení, které doprovází dětská konfabulace (= považování smyšlených věcí za reálné bez vlastního vědomí), ale také vytvářejí antropomorfní představy a prožívají svět s vlastními intuitivními zkušenostmi. V **emocionálním a sociálním rozvoji** je důležité, aby dítě mělo možnost být aktivní a vytvářet citové vazby s ostatními lidmi. Hra je klíčovým prvkem pro rozvoj identity a sociálních dovedností, a to prostřednictvím osvojování sociálních rolí a pravidel. Současně děti prožívají proces formování vlastní identity a seberealizace, což je doprovázeno rozvojem morálního uvědomění a častým konfliktem mezi iniciativou a pocitem viny. **Vývoj sebepojetí** dítěte zahrnuje uvědomění si vlastního vývoje a budoucích možností, včetně identifikace s rodiči a představ o budoucím uplatnění. Obecně se dítě začíná formovat jako jedinečná osobnost s vlastními představami o sobě samotném a světě kolem sebe. Všechny tyto faktory naznačují tomu, že se dítě v tomto věku stává samo smýšlejícím, a tak je toto období přímo klíčové pro rozvoj dítěte. Některé zmíněné vývojové znaky nabádají k určitým citlivým a tabuizovaným tématům, a tak je nutné vnímat podstatu zmíněných témat a jejich vliv na vývoj dítěte. (Langmeier & Krejčířová, 2006; Mertin & Gillernová, 2010; Vágnerová, 2012)

3.2 Souvislost výskytu citlivých a tabuizovaných témat v období předškolního věku

Jak již bylo řečeno, zamyšlení se nad významem citlivých a tabuizovaných témat a možnost diskuse těchto témat s dětmi nás může vést k otázce, jak na to děti budou reagovat a zda je vůbec vhodné s nimi témata otevírat. Děti se mohou s některými tématy běžně setkávat, např. s odlišnostmi mezi lidmi, odlišnými rodinami nebo třeba zdravotními omezeními, a všechny tyto situace v dítěti evokují určité pocity, které mohou mít vliv na jeho celkový vývoj. Z toho důvodu je potřebné až nutné vědět, co může diskuse témat s dětmi předškolního věku udělat a co to v nich zanechá.

Úvodem lze uvést např. téma **sexualita** nebo **reprodukce člověka**, jelikož dítě v tomto věku začíná poznávat své tělo, detailně ho zkoumat i vnímat rozdíly mezi pohlavími, a také začíná pociťovat sexuální pud – počátek masturbace (Malinowski, 2007; Mertin & Gillernová, 2010). V závislosti na předešlé větě upozorňují Mertin a Gillernová (2010) na to, že přímý, až negativní zásah do tohoto procesu dítěte může vést v budoucnu k problémům v oblasti sexuálního života. S tím souvisí i zmíněné kompetence učitele v předešlé kapitole, kdy samotný učitel musí informace předávat citlivě a uvážene.

Stejně lze pohlížet i na **zdravotní omezení**, protože nejčastěji v tomto věku je možné zachytit určité odchylky od “normálu” a začít je pozorovat a pracovat s nimi. Veškerá zdravotní omezení, ať už postižení, poruchy nebo třeba nemoci, jsou pro samotného jedince i jeho blízké okolí překážkou, což se poté projevuje v utváření jeho osobnosti, vlastním sebehodnocení a může to gradovat až do sociální izolace. Z toho důvodu je nutné přistupovat ke zdravotním omezením citlivě a trpělivě, s ochotou pomoci, ale zároveň nedávat najevo odlišnost jedince od ostatních, protože se to opět může odrazit i v jiných oblastech vývoje (Lechta, 2010).

Veškeré odlišnosti mezi lidmi mohou být z pohledu dítěte něco zvláštního a neznámého, a přesto zajímavého. Vnímají například rozdíl v barvě pleti, a někdy se i zeptají, proč to tak vlastně je, ovšem nemusí to nutně myslet zle. Z pohledu dětí ze skupiny stejných znaků (barva pleti, náboženství, zdravotní stav aj.) se někdy odlišnost může i odmítat a diskriminovat a dá se říct, že odlišný = zvláštní, což má opět vliv na sociální a morálně-etický vliv, a tak by mělo docházet k regulaci ze strany učitele i rodičů (Mertin & Gillernová, 2010; Pokorná, 2015).

Dále se lze ptát, jak mohou vnímat dotazy na odlišnost přímo děti “odlišné“. Když si ostatní děti začnou všimnout rozdílů u někoho jiného, dítě může být citlivé vůči jejich názorům. Děti touží patřit do skupiny, a aby byly přijaty, snaží se přibližovat ostatním v důležitých hodnotách a přesvědčeních. Proto třeba zde můžeme vnímat vliv na vývoj sociální, emoční složky, nebo také na vývoj sebepojetí (Pokorná, 2015).

Na **rodinnou oblast** se zaměřují Starbuck a Lundy (2015), kteří detailně vymezují rodinnou problematiku, ať už se jedná o neúplné rodiny, domácí násilí nebo dítě v pěstounské péči. Ve většině případů popisuje, že jakékoliv vybočení ze “standardu“, který je společností nastavený, může dítěti způsobit pochyby o sobě samotném a jeho okolí, a dokonce může vést i k závažnějším zdravotním problémům, např. depresi. Ovšem i děti, které pocházejí z “normální“ rodiny, mohou mít stejné pocity, jako děti “odlišné“. Velkou roli hraje samotný přístup rodičů či pečovatелů, který by měl dítě uvést do situace, protože pokud rodič s dítětem nebude o situaci mluvit a naopak ji bude tlumit, dítě dokáže poznat, že něco není v pořádku, a o to horší efekt to může mít. Neplatí to tak samozřejmě u všech dětí a situací, ale je třeba k těmto tématům opět přistupovat s citem a porozuměním, vnímat prožitek daného dítěte a jeho aktuální vývoj, kterému musíme naše chování přizpůsobit.

Na konec je důležité zmínit vnímání tematiky **smrti**, zahrnující i potraty a sebevraždy. V této tematické oblasti často vznikají mýty o tom, že dítě kvůli svému věku smrt nechápe a nevnímá, ovšem děti ji vnímají více, než by se mohlo zdát. Už v raném dětství začínají děti zažívat ztráty – může to být ztráta oblíbené hračky, zákaz oblíbeného jídla v důsledku alergie apod. Zkrátka přijdou o něco, k čemu měly citovou vazbu. V této podobě tak mohou vnímat i smrt osoby, protože chápou, že ta osoba je “ pryč “ a už se nevrátí. Navíc se se smrtí setkávají i v přírodě či pohádkách, tudíž bychom tuto tematiku před dětmi neměli zatajovat, natož jim odepírat truchlení. Smrt děti obvykle neděsí, protože přibližně do 5. roku života nevnímají její nezvratnost, a nerozumí ani samotnému pojmu. Pouze si to spojují právě se zmiňovanou ztrátou a odloučením, které dokáží prožít. Děti v tomto věku také personifikují smrt v podobě “bubáka“ a předpokládají, že jich se smrt netýká. Proto se doporučuje otevřenost k tomuto tématu a citlivé vysvětlení dle charakteristik dítěte, např. pokud mladší děti stále propojují magičnost s různými situacemi (Špatenková & Friedlová, 2023).

Celkově tedy z textu vychází, že děti na citlivá a tabuizovaná témata mohou reagovat velmi intenzivně a pokud se témata uchopí nesprávným způsobem, může to mít u dítěte negativní následky, které se projeví v pozdějším věku.

3.3 Shrnutí kapitoly

Předešlé kapitoly nás přiměly se zamyslet nad otázkou, jak děti mohou na citlivá a tabuizovaná témata reagovat a zda to na ně bude mít pozitivní či negativní vliv. Děti předškolního věku intenzivně vnímají své okolí a informace přijímají především prostřednictvím rodiny, mateřské školy a svého každodenního prostředí. V tomto klíčovém období se postupně rozvíjejí jejich schopnosti poznávání a chápání světa, včetně témat, která mohou být vnímána jako citlivá či tabuizovaná. Děti si přirozeně začínají klást otázky, které vycházejí z jejich zvědavosti, a prostřednictvím symbolického myšlení se učí rozumět jevům kolem sebe. Proto je důležité, aby dospělí, zejména učitelé a rodiče, byli připraveni tato témata s dětmi otevřeně a citlivě komunikovat, přičemž vždy zohlední jejich individuální vývojovou úroveň. Charakteristika předškolního věku zahrnuje různé vývojové oblasti, které mohou být přímo či nepřímo spojeny s citlivými tématy, jako je smrt, sexualita, rodinné rozdíly nebo zdravotní omezení. Například během tělesného a motorického vývoje děti objevují své tělo, uvědomují si rozdíly mezi pohlavími a začínají chápat základy lidské reprodukce. Zároveň se u nich formuje jedinečná osobnost a první představy o sobě i o světě, což je často provází k otázkám o tom, proč jsou lidé různí, jak fungují rodiny nebo jak se vyrovnat se ztrátou blízkého. Tyto otázky mohou být ovlivněny dětskou představivostí a magickým myšlením, což činí jejich vnímání odlišné od dospělých. Citlivá a tabuizovaná témata nejsou obvykle součástí přímého obsahu předškolního vzdělávání, přesto se s nimi děti setkávají v běžných situacích. Pokud není těmto otázkám věnována adekvátní pozornost, může to negativně ovlivnit jejich emoční, sociální i kognitivní vývoj. Nevhodný přístup, ignorování otázek nebo neempatické jednání může narušit dětské sebepojetí a zanechat důsledky v pozdějších fázích života. Naopak otevřená a věku přiměřená komunikace podporuje pochopení, rozvoj empatie a schopnost přijímat různé životní situace. Role pedagoga a rodiče jsou proto zásadní. Jejich úkolem není se těmto tématům vyhýbat, ale naopak děti citlivě a trpělivě provázet. Při správném vedení dokážou děti tyto otázky nejen pochopit, ale také je přijmout jako přirozenou součást života. Přístup založený na empatii a otevřeném dialogu umožňuje dětem nejen lépe porozumět světu, ale také si budovat pevné základy pro budoucí sociální vztahy a zdravé sebepojetí. Cílem tedy není vyřešit všechny otázky, ale nabídnout bezpečné prostředí, kde mohou děti svobodně hledat odpovědi v souladu se svým vývojem a potřebami.

4 SOUHRN TEORETICKÝCH TEZÍ

Teoretická část práce se zabývá citlivými a tabuizovanými tématy v předškolním vzdělávání a pojednává o vzájemném vztahu s obsahem předškolního vzdělávání, vývojem dítětem předškolního věku i strategiemi vhodnými pro práci učitele s dětmi v mateřské škole.

První kapitola zmiňuje významné poznatky týkající se citlivých a tabuizovaných témat. Nejprve je nutné zmínit, že citlivá témata jsou často spojena s osobními zkušenostmi a vyvolávají nepříjemné až choulostivé pocity, zatímco tabuizovaná témata se dotýkají společenských norem a kulturních hranic a díky nim se omezují názorové rozpory. Jejich rozlišení v praxi však není vždy jednoznačné, neboť hranice mezi nimi mohou být rozmanité a závisí na kontextu dané kultury. Diskuse o těchto tématech vyvolává kontroverzi a odráží proměnlivost hodnot a norem v rámci společnosti. Proto můžeme považovat sociální normy jako důležitý faktor k rozboru témat. **Druhá kapitola** pojednává o významu předškolního vzdělávání a jeho rolích v celkovém rozvoji dětí. Důležitou částí je diskuse o skrytém a neformálním kurikulu, které představuje implicitní obsah vzdělávání, jehož cílem je rozvoj sociálních interakcí, emocionální inteligence a praktických dovedností. Tento aspekt vzdělávacího procesu je zásadní pro celkový rozvoj dětí v předškolním věku ve spojitosti s citlivými a tabuizovanými tématy. Zdůrazňuje se také, že práce s citlivými a tabuizovanými tématy vyžaduje pečlivé plánování a respektování potřeb dětí, školy a rodiny. Klíčová je také volba vhodných metod výuky, které by měly být promyšleny s ohledem na cíle výuky, obsah učiva a schopnosti dětí i učitele. S tím souvisí i celkový vývoj dítěte předškolního věku a jeho schopnosti a dovednosti, kterým se věnuje **třetí kapitola**. V rámci vývoje dítěte je potřeba vnímat veškeré charakteristiky této fáze vývoje a podle nich upravovat pedagogickou činnost, abychom předešli negativnímu vlivu na vývoj dětí v mateřské škole.

V rámci předškolního vzdělávání je obecně tematika citlivých a tabuizovaných témat málo prozkoumaná navzdory tomu, že je pravděpodobné, že se citlivá a tabuizovaná témata v předškolním vzdělávání objevují z hlediska vývojových specifik. Z toho důvodu má **praktická část** jasný cíl, a to zjistit názory učitelů preprimárního vzdělávání na citlivá a tabuizovaná témata, zjistit míru tabuizace témat v preprimárním vzdělávání, také se zaměří na míru výskytu témat v preprimárním vzdělávání a v poslední řadě se zaměří na využitelnost pedagogických strategií v rámci práce učitele. Zjištění těchto informací se získalo prostřednictvím dotazníkového šetření, které se zaměřuje na jednotlivé oblasti výzkumu.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jak už bylo zmíněno, v současnosti nás provázejí citlivá a tabuizovaná témata po celý život a je velmi nepravděpodobné, abychom se alespoň s jedním z nich nesetkali. Citlivá a tabuizovaná témata je vhodné otevírat z důvodu, že nám pomáhají si ujasňovat své názory, postoje, priority a cíle, už jen tím, že o nich přemýšlíme a diskutujeme. Setkáváme se s nimi ve společnosti, stejně tak, jako v mateřské škole. Ovšem existuje nějaká jednotná příručka, která by řešila citlivá a tabuizovaná témata v mateřské škole a jejich podání ze strany učitele? Jak se mají učitelé postavit k situacím, ve kterých se témata otevřou? Jaký je správný přístup a komunikace s dětmi? A čím vším si mohou učitelé pomoci v rámci edukace citlivých a tabuizovaných témat? Otázkou je, zda by vůbec někdo tato témata otevíral a vysvětloval, protože je jisté, že ne každý by souhlasil s detabuizací kontroverzních témat v MŠ.

Proto se na tuto tematiku zaměříme v rámci mateřské školy z pohledu učitelů, a pokusíme se zjistit jejich názory na citlivá a tabuizovaná témata v jejich praxi. Součástí této kapitoly je podrobný popis postupu práce při výzkumu, zahrnující vymezení výzkumných cílů a otázek, analýzu výzkumného souboru, načež bude navazovat další kapitola s analýzou získaných dat, interpretací výsledků a jejich diskusí, limity výzkumu a také doporučením pro praxi. Sběr dat byl realizován pomocí dotazníku určeného pro učitele mateřských škol.

5.1 Stanovení výzkumných cílů

Rámec praktické části bakalářské práce představují výzkumné cíle, kterých se pomocí dotazníkového šetření snažíme dosáhnout. Tyto cíle vychází z části teoretické, která popisuje souvislosti mezi citlivými a tabuizovanými tématy, obsahem předškolního vzdělávání, dítětem předškolního věku i samotnou prací učitele MŠ.

Jako **hlavní výzkumný cíl** si klademe analyzovat názory na citlivá a tabuizovaná témata v prostředí mateřských škol z pohledu učitelů, z něhož vychází **výzkumné cíle dílčí**:

1. *Zmapovat míru tabuizace citlivých a tabuizovaných témat z pohledu učitelů předškolního vzdělávání.*
2. *Zjistit frekvenci výskytu citlivých a tabuizovaných témat v mateřských školách.*
3. *Zmapovat výběr pedagogických strategií z pohledu učitelů pro práci s citlivými a tabuizovanými tématy v mateřské škole.*

5.2 Stanovení výzkumných otázek

Z výzkumných cílů vychází i výzkumné otázky, které se prostřednictvím dotazníkového šetření snažíme zodpovědět. Vzhledem k tomu, že je téma práce velmi kontroverzní a je tak z našeho pohledu těžké předem vyvozovat závěry či předpoklady, proto byla zvolena cesta explorační analýzy, která nevyužívá hypotézy, ale pouze pracuje se získanými daty a odpovídá na výzkumné cíle a otázky (Meloun & Militký, 2002).

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké názory zastávají učitelé mateřských škol na citlivá a tabuizovaná témata v prostředí mateřských škol?

Následují **dílčí výzkumné otázky**, které vychází z otázky hlavní:

VO1: *Do jaké míry by učitelé mateřských škol tabuizovali určitá témata v předškolním vzdělávání?*

VO2: *Jak často se učitelé mateřských škol setkávají s citlivými a tabuizovanými tématy ve své praxi?*

VO3: *Jaké strategie by učitelé mateřských škol zvolili v předškolním vzdělávání pro práci s citlivými a tabuizovanými tématy?*

5.3 Popis výzkumné metody

Pro tuto práci byl zvolen kvantitativní výzkum, díky kterému je možné získat větší množství dat, a tedy utvořit co nejobjektivnější pohled na celou tematiku. Pro sběr dat byla zvolena jako výzkumná metoda dotazníkové šetření. Dotazník měl elektronickou podobu na webové platformě Survio.com. Sběr dat probíhal celkově tři týdny a jako techniku sběru dat jsem zvolila dostupný výběr v rámci facebookových skupin pro učitele MŠ, které jsem požádala o vyplnění. Zároveň sběr probíhal i technikou sněhové koule vzhledem k tomu, že někteří respondenti poslali dotazník dále vyhovujícím respondentům.

Na úvodní straně bylo nejdříve seznámení respondentů s cílem dotazníku, obsažena byla i informace o zajištění anonymitě. Kromě dotazovaných položek obsahoval dotazník úvod i krátký popis citlivých a tabuizovaných témat v případě, že by kterýkoliv z respondentů nevěděl, co si pod pojmy přesně představit. Po úvodní straně následovalo dotazníkové šetření, díky kterému bylo možné získat veškeré potřebné informace k následné analýze dat.

Dotazníkové šetření sestávalo ze třinácti položek, které bychom mohli rozdělit do několika kategorií:

- sociodemografické údaje respondentů,
- míra tabuizace či detabuizace vypsanych témat,
- míra výskytu citlivých či tabuizovaných témat v mateřských školách,
- zapojení citlivých či tabuizovaných témat do předškolního vzdělávání.

Nejdříve jsme pomocí prvních šesti uzavřených položek zjistili sociodemografické údaje respondentů tvořící výzkumný soubor. Otázky se dotazovaly na pohlaví a věk respondentů, jejich nejvyšší dosažené vzdělání a délku praxe v mateřské škole. Také zjišťovaly typ a charakter vzdělávání mateřské školy, ve které respondenti působí.

Na to navazovaly dvě položky škálové, dvě polouzavřené a tři otevřené, které už odpovídaly na kategorie výše zmíněné. Položky se zaměřovaly na to, v jaké míře by předem vymezená témata měla být před dětmi předškolního věku tabuizovaná. Následovala míra výskytu, tedy jak často se respondenti setkávají s vymezenými tématy v předškolním vzdělávání a za jakých okolností. Pomocí otevřené otázky měli také možnost uvést jiná témata, která nebyla součástí dotazníku, a zároveň je považují za tabuizované. Nicméně otevřené otázky byly pro respondenty nepovinné. Dále jedna z položek zjišťovala, která témata by podle učitelů měla být cíleně otevřena ve výchovně-vzdělávacím procesu, jaké by k tomu respondenti volili metody a v jaké formě by otevření tématu proběhlo.

V rámci položek škálových měli respondenti možnost odpovídat za pomoci pěti typů verbálních odpovědí: rozhodně nesouhlasím = 1; spíše nesouhlasím = 2; nemám vyhraněný názor = 3; spíše souhlasím = 4; rozhodně souhlasím = 5. Zmíněné hodnoty od 1 do 5 byly poté využity při vyhodnocování dat, abychom zjistili průměrnou hodnotu názorů na jednotlivá citlivá a tabuizovaná témata. Stejně hodnoty byly využity i u další položky, kde byly možné odpovědi následující: nikdy = 1; zřídka = 2; někdy = 3; často = 4; velmi často = 5. Tato položka se doptávala na míru výskytu či setkání s tématy v MŠ. Všechny zmíněné položky lze najít a detailně si prohlédnout níže v Příloze PI: Dotazník. Konečné výsledky měly podobu průměrné hodnoty všech odpovědí (Gavora, 2010; Chráska, 2016).

K průměrným hodnotám byly doplněny i směrodatné odchylky u jednotlivých témat, které určovaly rozptyl mezi jednotlivými odpověďmi respondentů a celkovým průměrem všech hodnot. Díky tomu lze vidět, zda se na odpovědi respondenti spíše shodovali či vůbec. Tudiž, čím menší směrodatná odchylka je uvedena, tím se respondenti více shodovali ve svých odpovědích, a naopak. K výpočtu byl využit vzorec k vypočtení rozptylu, jehož výsledek se následně odmocnil, a díky tomu jsme dostali směrodatnou odchylku (viz Obrázek 1). K vyhodnocení otevřených otázek bylo využito otevřené kódování, abychom z odpovědí vytvořili obecnější koncepty a orientace v odpovědích byla tak přehlednější a snazší (Chráska, 2016).

$$\text{Var}(X) = \frac{1}{N} ((x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + \dots + (x_N - \bar{x})^2) \longrightarrow \sigma = \sqrt{\text{Var}(X)}$$

Obrázek 1 – Vzorec k výpočtu směrodatné odchylky

(zdroj: Soukup, Rabušic & Mareš, 2023, s. 118-119)

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor sestával z učitelů mateřských škol dotazovaných z celé České republiky. Dle Českého statistického úřadu (2020) bylo v posledních letech sečteno celkem 33 157 učitelů mateřských škol po celé České republice. Celkový počet respondentů mého dotazníku byl 106, nicméně jeden respondent byl z důvodu nedbalého vyplnění dat vyřazen. Následně tedy tvořilo celkový počet 105 respondentů (0,32 % z celkového počtu učitelů v ČR). Níže lze vidět Tabulku 3, která shrnuje výzkumný soubor a procentuálně rozděluje respondenty dle uvedených údajů. Jelikož pro náš výzkum nejsou údaje respondentů klíčové, podrobné grafy znázorňující procentuální rozdělení jednotlivých kategorií lze nalézt v Příloze P I. Všechna tato data byla zjištěna pomocí šesti dotazníkových otázek.

Tabulka 3 – Procentuální rozdělení respondentů dle osobních údajů

Pohlaví	Ženy	99 %
	Muži	1 %
Věk	18-35 let	50,5 %
	35-50 let	30,5 %
	50-65 let	19 %

Dosažené vzdělání	Středoškolské s maturitou	35,2 %
	Vysokoškolské – bakalářský titul	27,6 %
	Vysokoškolské – magisterský titul	21,9 %
	Vyšší odborné	14,3 %
	Základní	1 %
Délka praxe v MŠ	0-5 let	47,6 %
	6-10 let	14,3 %
	11-20 let	20 %
	21-30 let	10,5 %
	31 a více let	7,6 %
Typ MŠ	Státní mateřská škola	87,6 %
	Soukromá mateřská škola	11,4 %
	Církevní mateřská škola	1 %
Charakter vzdělávání v MŠ	Tradiční vzdělávání	90,5 %
	Alternativní vzdělávání	9,5 %

Z tabulky lze vypožorovat, že celkově se výzkumu zúčastnili převážně učitelé v období mladé až střední dospělosti, přičemž polovina respondentů měla nejvýše dosažené vysokoškolské vzdělání. Značnou převahu tvořili respondenti s délkou praxe 0-5 let, tudíž učitelé ve svých učitelských začátcích. Viditelně také převažují respondenti, kteří působí ve státních mateřských školách a drtivá většina respondentů pracuje v mateřských školách, které nesou tradiční charakter vzdělávání (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2007).

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Následující kapitola se zaměřuje na analýzu získaných dat, která se získala pomocí dotazníkového šetření určeného pro učitele preprimárního vzdělávání. Dotazníkové šetření nám poskytlo odpovědi od 105 respondentů. Získaná data byla následně zpracována na základě stanovených cílů a výzkumných otázek prostřednictvím programu MS Excel. Data jsou rozdělena dle typu otázek a na základě toho jsou i pojmenovány jednotlivé podkapitoly. V dotazníku bylo zařazeno sedmnáct témat, které respondenti hodnotili, a které můžeme dle podobnosti rozdělit do vícero oblastí. Tyto oblasti a témata v nich popisuje Tabulka 1 totožná jako v teoretické části. Důvodem je, že vypsána témata byla dle mnoha autorů nejčastěji zmiňovaná jako tabuizovaná či citlivá, a z toho důvodu jsem se na stejná rozhodla ptát i respondentů, a tabuizaci témat v předškolním vzdělávání si tak ověřit. Tabulku 1 lze vidět zde:

TEMATICKÉ CELKY	JEDNOTLIVÁ TÉMATA
Oblast rodinná	Neúplná rodina Dětství bez rodičů Homosexuální rodiče Domácí násilí
Oblast sexuální a reprodukce	Sexualita Homosexualita Rozmnožování člověka Potrat
Odlišnosti	Rasová odlišnost Kulturní odlišnosti Náboženské odlišnosti
Zánik života	Smrt a umírání Sebevražda
Zdravotní omezení	Psychické poruchy Závislosti Tělesná a mentální postižení Nemoci (rakovina, AIDS aj.)

Dále následují zmíněné podkapitoly, ve kterých jsou zahrnuty dotazníkové položky zjišťující jednotlivá hlediska tematiky citlivých a tabuizovaných témat v mateřské škole.

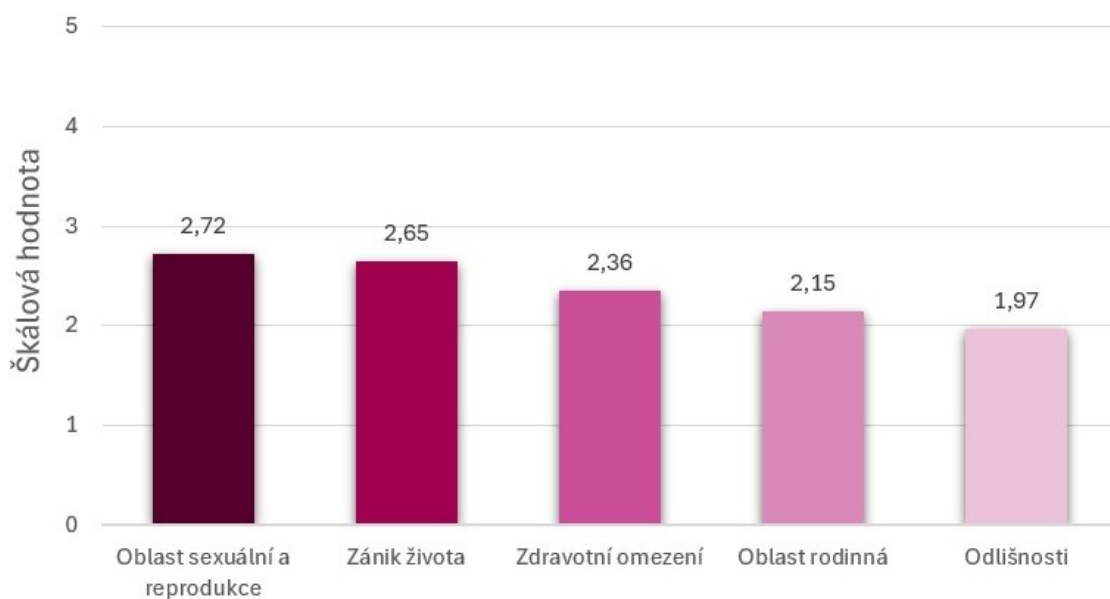
6.1 Míra tabuizace témat z pohledu učitelů MŠ

Nejdříve je potřeba se zaměřit na to, jak učitelé vnímají jednotlivá citlivá a tabuizovaná témata a do jaké míry by je tabuizovali před dětmi předškolního věku.

V rámci této podkapitoly se analyzuje nejen dotazníková otázka č. 7 ke zjištění *míry tabuizace témat z pohledu učitelů*, ale také dvě otevřené otázky, č. 9 a č. 11, které doplňují otázku č. 7. Jedna z otázek zjišťovala *návrhy jiných témat vhodných k tabuizaci před dětmi předškolního věku* z pohledu respondentů, naopak druhá se ptala na *témata vhodná až nutná k detabuizaci v předškolním vzdělávání a jejich zařazení do vzdělávacího obsahu*.

Dotazníková položka č. 7 - *Do jaké míry souhlasíte s tím, že by následující témata měla být před dětmi předškolního věku tabuizovaná?*

Prostřednictvím této škálové otázky měli respondenti možnost vyjádřit svůj názor na tabuizaci jednotlivých témat před dětmi předškolního věku, a to na škále s verbálními odpověďmi. Těmto odpovědím byly následně přiřazeny hodnoty: rozhodně nesouhlasím = 1, spíše nesouhlasím = 2; nemám vyhraněný názor = 3; spíše souhlasím = 4; rozhodně souhlasím = 5. Tudíž, čím menší byla průměrná hodnota odpovědí u jednotlivých témat, tím méně by učitelé témata tabuizovali v mateřské škole. Dále lze vidět Graf 1, který určuje průměrnou hodnotu míry tabuizace v rámci teoretických celků, kterými jsou: *oblast rodinná, oblast sexuální a reprodukce, odlišnosti, zdravotní omezení a zánik života*.



Graf 1 – Míra tabuizace citlivých a tabuizovaných témat v MŠ v rámci tematických celků

Z grafu plyne, že všechny tematické celky se průměrem pohybují mezi hodnotami 1-3 (rozhodně nesouhlasím – spíše nesouhlasím – nemám vyhraněný názor), což naznačuje detabuizaci témat před dětmi předškolního věku. Dle respondentů by bylo nejvhodnější detabuizovat před dětmi témata zaměřená na *odlišnosti*, *témata z oblasti rodinné*, a také témata týkající se *zdravotních omezení*. Oproti tomu, tematické celky *zánik života* a *oblast sexuální a reprodukce* už se spíše přibližují nevyhraněnému názoru na tabuizaci. Z porovnání všech tematických celků můžeme vidět, že nejméně by učitelé tabuizovali témata *odlišností* a naopak, tedy nejvíce, by učitelé tabuizovali témata v *oblasti sexuální a reprodukce*. Nyní si představíme jednotlivá témata a jejich průměrné hodnoty odpovědí respondentů pro podrobné porovnání. Tematické celky totiž mohou být lehce zavádějící vzhledem k průměru všech zařazených témat. Proto následuje rozbor konkrétních témat a jejich průměrné hodnoty míry tabuizace, který lze vidět v Tabulce 4.

Tabulka 4 – Míra tabuizace konkrétních témat v MŠ

Proměnná	Průměrná hodnota	Směrodatná odchylka
Potrat	3,47	1,27
Sebevražda	3,25	1,26
Psychické poruchy	2,67	1,07
Závislosti	2,61	1,14
Homosexualita	2,6	1,25
Sexualita	2,50	1,07
Homosexuální rodiče	2,44	1,23
Domácí násilí	2,38	1,25
Nemoci	2,34	1,15
Rozmnožování člověka	2,31	1,09
Náboženské odlišnosti	2,09	1,15
Smrt a umírání	2,05	1,21
Rasová odlišnost	1,92	1,32
Dětství bez rodičů	1,91	1,34
Kulturní odlišnosti	1,90	1,28
Neúplná rodina	1,88	1,32
Tělesná a mentální postižení	1,83	1,22

Tabulka 4 napovídá, že se všechna témata pohybovala v rozmezí hodnot 1-4, tedy korespondovala s názory: rozhodně nesouhlasím, spíše nesouhlasím, nemám vyhraněný názor a spíše souhlasím. Tím už se témata *potrat* a *sebevraždy* vymykají průměrům z hodnocení tematických celků. Tabulka seřazuje témata sestupně od nejvyšší míry tabuizace v předškolním vzdělávání po nejnižší míru tabuizace. V porovnání s ostatními tématy považují učitelé mateřských škol nejvhodnější k tabuizaci témata *potrat*, *sebevražda*, *psychické poruchy*, ale také *závislosti* či *homosexualitu*. Tato témata by učitelé ponechali před dětmi předškolního věku spíše tabuizované v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Na druhé straně máme témata jako *tělesná a mentální postižení*, *neúplná rodina*, *kulturní odlišnosti* nebo třeba *rasová odlišnost*. Zmíněná témata hodnotí učitelé jako ta, která jsou vhodná k detabuizaci v předškolním vzdělávání. Neutrální názor zastávají učitelé např. na témata *sexualita*, *homosexuální rodiče* nebo *domácí násilí*, a nemají přesně vyhraněný názor na to, zda témata tabuizovat či ne. Nelze opominout směrodatné odchylky, které nám ukazují, jak moc se odchyľují jednotlivé názory učitelů od hodnot průměrných. Díky tomu lze vidět, zda se učitelé názorově shodovali nebo ne. Například témata jako *dětství bez rodičů*, *neúplná rodina* nebo *rasové* či *kulturní odlišnosti* mají největší odchylky ze všech témat, tudíž jsou to témata, na které měli učitelé protichůdné názory. Naopak témata jako *rozmnožování člověka*, *sexualita* nebo *psychické poruchy* vyvolávají v učitelích podobné, ne-li stejné názory.

Dotazníková položka č. 9 - Pokud dle Vás existují jiná témata, o kterých není vhodné hovořit s dětmi v mateřské škole, uveďte jaká.

Respondenti měli možnost v rámci otevřené otázky č. 9 obsažené v dotazníku navrhnout i další témata, která považují jako vhodná tabuizovat a která nebyla součástí již vypsáných témat. V této položce odpovědělo z celkového počtu 105 respondentů pouze 8 respondentů, kteří navrhli témata: násilí – vraždy, války (2), genderová tematika (1), finanční rozdíly (2), politika (2) a pornografie (1). Některá ze zmíněných témat částečně souvisí s tématy, která již byla v nabídce, například genderová tematika a pornografie – sexualita; násilí (vraždy, války) – domácí násilí.

Dotazníková položka č. 11 - *Existuje téma, které je podle Vás nutné otevřít před dětmi v mateřské škole a zároveň není běžnou součástí předškolního vzdělávání? Pokud ano, uveďte jaké.*

Poslední položkou týkající se míry tabuizace různých témat byla otázka otevřená, která se dotazovala respondentů na návrhy jiných témat vhodných či nutných k detabuizaci v předškolním vzdělávání. Těchto témat bylo mnoho, a z toho důvodu bylo provedeno otevřené kódování, které seskupilo témata do oblastí se stejnými či podobnými charakteristickými znaky. To je možné podrobně vidět v Tabulce 5.

Tabulka 5 – *Témata navržená k detabuizaci*

Kategorie	Kódy
Oblast rodinná	Netradiční rodiny (2), homosexuální rodiče (2), rozvod rodičů (2), domácí násilí (1)
Oblast sexuální a reprodukce	Sexualita (3), homosexualita (3), gender (1), rozmnožování (1), porod (1)
Zdraví	Psychohygiena (3), psychické poruchy (2), handicap (2), závislosti (2), zánik života (11), stravování (1)
Ostatní	Dobročinnost (1), fast-fashion (1), testování kosmetiky na zvířatech (1), finanční gramotnost (1)
Odlišnosti	Rasová odlišnost (1), kulturní odlišnost (1), náboženská odlišnost (1)
Bezpečnost	Bezpečnost v digitálním prostředí (3), chování v rizikových situacích (1), hazard (1), živelní pohromy (1), válka a terorismus (3)

Dle analýzy byla data rozdělena do šesti oblastí zahrnující témata se stejnými či podobnými charakteristickými znaky (kódy). Tyto oblasti jsou: *oblast rodinná*, *oblast sexuální a reprodukce*, *zdraví*, *bezpečnost* a *oblast ostatní*, která obsahuje kódy od sebe odlišné, tudíž nebylo možné je zařadit do konkrétní kategorie. Lze si všimnout, že se spousta témat shoduje s tématy obsaženými v dotazníku, nicméně někteří respondenti také navrhli i svá vlastní témata. Celkově se zde ukázalo 53 odpovědí zahrnující jedno či více témat.

Rodinná oblast zahrnuje témata spojená s netradičními rodinami, homosexuálními rodiči, rozvodem a domácím násilím. V této kategorii se všechna témata objevila ve stejně malé míře, tedy pouze jednou či dvakrát. V *Oblasti sexuální a reprodukční* se nejčastěji objevovala témata sexuality a homosexuality, která byla zmíněna třikrát. Dále jsou zastoupena témata genderu, rozmnožování a porodu, jejichž zmínka byla pouze jednou. *Zdraví* je kategorií, která pokrývá jak fyzické, tak psychické aspekty lidského života. Nejčastěji zmiňovaným tématem v této oblasti byl zánik života, který se v datech objevil jedenáctkrát. Mezi další důležitá témata patří psychohygiena, psychické poruchy, handicap, závislosti a stravování, která byla zmíněna s menší četností, tedy jednou až třikrát.

Do kategorie *Ostatní* byla zařazena dobročinnost, fast-fashion, testování kosmetiky na zvířatech a finanční gramotnost, přičemž každé z těchto témat bylo zmíněno respondenty jednou. Oblast *Odlišností* zahrnuje rasové, kulturní a náboženské rozdíly, a stejně jako u kategorie “ostatní” se každé z těchto témat objevilo v odpovědích respondentů pouze jednou. Kategorie *Bezpečnosti* reflektuje rizika spojená s digitálním prostředím, chováním v krizových situacích, hazardem, ale i živelními pohromami, válkou a terorismem. Právě válka a terorismus měl stejný počet odpovědí, jako bezpečnost v digitálním prostředí, a to třikrát. Ostatní zmíněná témata byla zmíněna jednou.

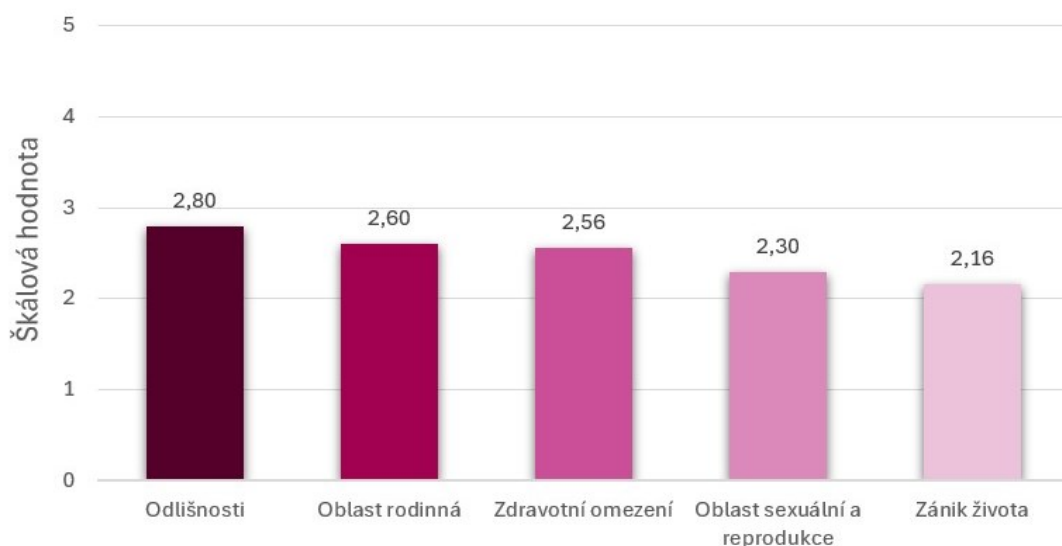
Celkově tabulka ukazuje, že mezi nejčastěji zmiňovaná témata patří *zánik života, sexualita, homosexualita a bezpečnostní hrozby*. To naznačuje, že tyto oblasti či témata mohou být pro respondenty obzvláště důležité nebo kontroverzní. Naopak témata jako dobročinnost, fast-fashion nebo finanční gramotnost byla zmíněna pouze jednou, což může znamenat jejich menší vnímanou důležitost, a tedy nižší míru tabuizace.

6.2 Míra výskytu citlivých a tabuizovaných témat v MŠ

V této podkapitole rozebíráme otázky, které se dotazovaly na míru výskytu citlivých a tabuizovaných témat v mateřských školách. Odpověď nám poskytly dotazníkové položky č. 8 a č. 10, které zjišťovaly, jak často se učitelé s těmito tématy v mateřské škole setkávají a za jakých okolností jejich setkání proběhlo.

Dotazníková položka č. 8 - *Uveďte, jak často se setkáváte s uvedenými tématy v mateřské škole (např. mezi dětmi, při diskusi s kolegy, nebo při rozhovoru s rodiči).*

V rámci této škálové položky měli respondenti možnost vyjádřit svoji zkušenost s citlivými a tabuizovanými tématy v mateřské škole, a to na škále s verbálními odpověďmi. Těmto odpovědím byly následně přiřazeny hodnoty: nikdy = 1; zřídka = 2; někdy = 3; často = 4; velmi často = 5. Tudíž, čím menší byla průměrná hodnota odpovědí u jednotlivých témat, tím méně se učitelé setkávají s citlivými a tabuizovanými tématy. Nejdříve se na to zaměříme z pohledu tematických celků, tak jako u znázornění míry tabuizace témat. Níže můžeme vidět Graf 2, který vyznačuje jednotlivé tematické celky a průměrnou hodnotu míry výskytu či setkání s tématy v mateřské škole.



Graf 2 – *Míra výskytu citlivých a tabuizovaných témat v MŠ v rámci tematických celků*

Z grafu lze vypožorovat, že všechny oblasti mají téměř stejnou hodnotu. Všechny tematické celky se pohybují v hodnotách od 2 do 3, tudíž se učitelé setkávají s tématy v rámci tematických celků jen někdy, nebo zřídka. Z tohoto grafu můžeme také usoudit, že se citlivá a tabuizovaná témata až tak často v mateřských školách neobjevují. Ovšem v porovnání s Tabulkou 6 se již konkrétní témata a jejich průměrné hodnoty v rámci míry výskytu odchyľují od průměru tematických celků. Tyto hodnoty mohou být ovlivněny právě celkovým průměrem, a proto je níže přiložena Tabulka 6, která udává hodnoty u jednotlivých témat.

Tabulka 6 – Míra výskytu citlivých a tabuizovaných témat v MŠ

Proměnná	Průměrná hodnota	Směrodatná odchylka
Neúplná rodina	3,91	0,88
Tělesná a mentální postižení	3,11	0,88
Rozmnožování člověka	3,03	0,93
Kulturní odlišnosti	3,00	1,09
Rasová odlišnost	2,97	1,12
Smrt a umírání	2,94	0,90
Dětství bez rodičů	2,75	1,06
Sexualita	2,66	0,98
Nemoci	2,51	1,06
Náboženské odlišnosti	2,43	1,07
Závislosti	2,38	1,13
Psychické poruchy	2,24	1,03
Homosexualita	2,10	0,89
Domácí násilí	1,98	0,87
Homosexuální rodiče	1,74	0,89
Potrat	1,41	0,82
Sebevražda	1,38	0,80

Stejně tak jako u Tabulky 4, i zde můžeme pozorovat jednotlivá témata s jejich průměrnou hodnotou odpovědí. Tabulka seřazuje témata sestupně od nejvyšší míry výskytu v předškolním vzdělávání po nejnižší míru výskytu. Ukázalo se, že se témata pohybují v rozmezí hodnot 1-4 (nikdy – zřídka – někdy – často) stejně jako u míry tabuizace. Zajímavé je také pozorovat, že ani jedno téma v rámci míry tabuizace i výskytu nepřesahuje hodnotu 4, což značí, že ani jedno ze zmíněných jednotlivých témat není každodenní či běžnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Zároveň by téměř žádný z respondentů neponechával témata kompletně tabuizovaná před dětmi předškolního věku.

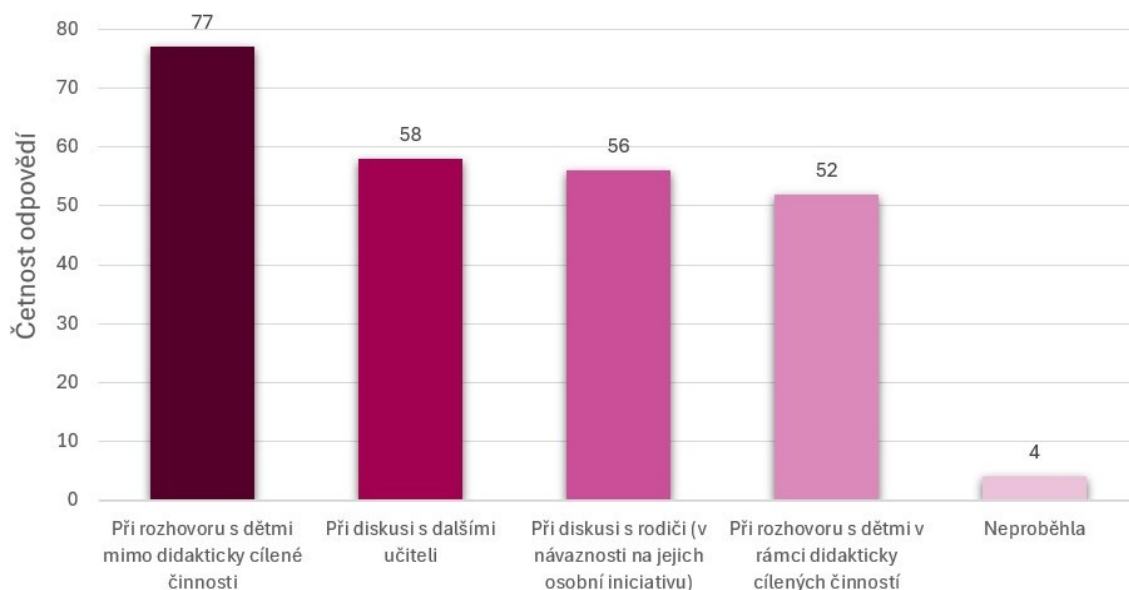
Z porovnání všech témat a jejich průměrných hodnot míry výskytu lze vidět, že nejvíce se učitelé ve své praxi setkávají s tématy jako je *neúplná rodina*, *tělesná a mentální postižení*, *rozmnožování člověka*, *ale také odlišnosti* a *smrt*. Oproti tomu se nejméně setkávají s tématy jako je *sebevražda*, *potrat*, *homosexuální rodiče* nebo třeba *domácí násilí*.

Dle analýzy si ale můžeme všimnout, že témata ze stejných tematických celků nejsou na stejné úrovni. Můžeme vnímat značné rozdíly mezi těmito tématy, i přesto, že tematické celky uvádějí jiné hodnoty. Příkladem může být *neúplná rodina* a *homosexuální rodiče*, přičemž obě témata patří do oblasti rodinné, a i tak se s nimi učitelé MŠ setkávají v jiné míře. Stejně tak můžeme pohlížet na rozdíl mezi tématy *potrat* a *rozmnožování*, které sdílí podobné charakteristiky, a přesto je jejich výskyt v předškolním vzdělávání značně rozdílný. Proto lze usoudit, že na témata je nutné pohlížet individuálně, a ne v rámci celkových charakteristických oblastí.

Stejně jako u míry tabuizace témat, i zde lze vidět uvedené směrodatné odchylky od průměrných hodnot jednotlivých témat. Tabulka ukazuje, že nejvíce se od průměru odchylují témata *závislosti*, *rasová odlišnost*, *kulturní odlišnosti* nebo třeba *náboženské odlišnosti*. Oproti tomu, témata, na kterých se názorově učitelé shodovali, jsou *sebevražda*, *potrat* nebo *domácí násilí*, tudíž jejich směrodatná odchylka je menší než u ostatních témat.

Dotazníková položka č. 10 - Za jakých okolností proběhla Vaše zkušenost s některými z témat?

V rámci polouzavřené otázky č. 10 respondenti zaznamenali, za jakých okolností proběhla jejich zkušenost s citlivými a tabuizovanými tématy v mateřské škole. Respondenti měli následující možnosti: *při rozhovoru s dětmi mimo didakticky cílené činnosti*; *při diskusi s dalšími učiteli*; *při diskusi s rodiči*; *při rozhovoru s dětmi v rámci didakticky cílených činností*; a také byla možnost, že *zkušenost neproběhla*. Respondenti mohli vybrat i více možností najednou. Měli také možnost napsat i jinou zkušenost, ovšem ze sdělených odpovědí (3) všechny spadaly do již zmíněných kategorií, tudíž nejsou samostatně uvedeny. Následně lze vidět Graf 3 ukazující četnost odpovědí u každé kategorie a jejich porovnání.



Graf 3 – Okolnosti setkání učitelů s citlivými a tabuizovanými tématy v MŠ

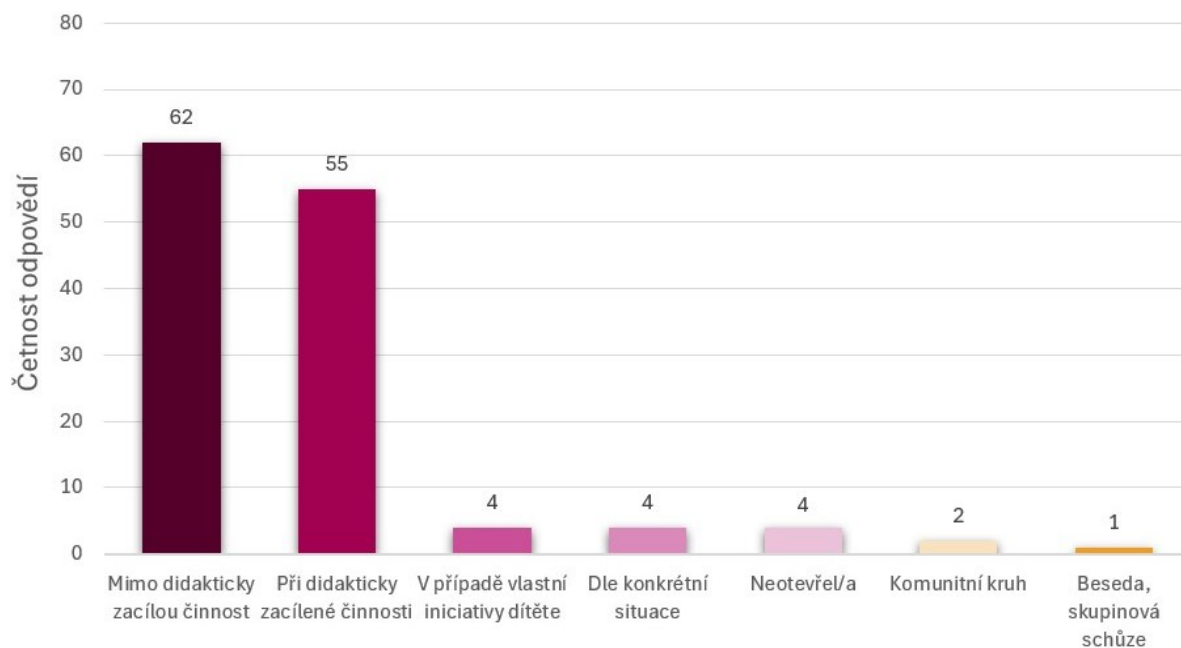
Graf 3 ukazuje, že učitelé se s citlivými a tabuizovanými tématy setkávali za různých okolností. Největší zastoupení (77) měl v rámci zkušenosti s citlivými a tabuizovanými tématy *rozhovor s dětmi mimo didakticky cílené činnosti*. Mohla to být např. forma volné hry, stravovacích pauz či odpoledního klidu. Učitelé se setkali s tématy i *při rozhovoru s dětmi v rámci didakticky cílených činností* (52), přičemž v podobné míře se s nimi setkávali učitelé také *při diskuzi s dalšími učiteli* (58) a *při diskuzi s rodiči* (56), a to v návaznosti na jejich osobní iniciativu. Zde je příklad jednoho učitele, který uvedl: „*Těch zkušeností mám více, např. smrt jednoho z rodičů – stalo se mi již dvakrát. Bylo to citlivě probráno se zbylým rodičem, s dětmi diskuse*“. Ne každý se ale s tématy ve své praxi setkal. To uvedli čtyři učitelé, kteří zkušenost s citlivými a tabuizovanými tématy prozatím neměli.

6.3 Způsoby detabuizace citlivých a tabuizovaných témat v MŠ

Posledním faktorem, který se týká citlivých a tabuizovaných témat, jsou možné způsoby detabuizace témat v mateřské škole. Tento faktor byl zodpovězen dotazníkovou položkou č. 12, tedy otázkou polouzavřenou, a položkou č. 13, otázkou otevřenou, kterým se věnuje tato podkapitola.

Dotazníková položka č. 12 - Jakou formou byste v případě potřeby otevřel/a nějaké z témat?

V rámci položky č. 12 odpovídali respondenti na polouzavřenou otázku, která se doptávala na vhodnou formu detabuizace témat. Na tuto otázku mohli respondenti odpovídat následovně: *mimo didakticky zacílenou činnost; při didakticky zacílené činnosti; neotevřel/a; vlastní odpověď*. Také měli možnost odpovědět vlastní odlišnou zkušeností, což můžeme vidět ve Grafu 4.



Graf 4 – Způsoby detabuizace citlivých a tabuizovaných témat v MŠ

Z tohoto grafu je možné vyzorovat, že mimo předem stanovené formy by učitelé využili i jiných forem k detabuizaci citlivých a tabuizovaných témat, a to například *komunitní kruh* (2), *besedu* či *skupinovou schůzi*. Někteří učitelé také zmínili, že by detabuizaci realizovali až poté, co děti témata otevřou samy z vlastní iniciativy (4). Jiní učitelé by témata naopak vůbec sami od sebe neotevírali (4) a další učitelé (4) uvedli, že by záleželo na konkrétní situaci, podle které by se rozhodli, jak s tématem pracovat.

Mimo didakticky cílené činnosti (62) by se témata mohla otevřít v návaznosti na rozhovor s rodiči, situaci, která se stala ve třídě, či nahodilý dotaz dítěte. Učitelé, kteří by využili tuto formu k detabuizaci, by nemuseli být vázání na edukační činnost a celý proces, ale vycházeli by z toho, co jim právě „přijde pod ruku“. Negativem ale může být to, že učitelé situaci nemusí čekat, a pak projeví nevhodnou reakci, která dětem představu zkreslí.

Oproti tomu učitelé (55), kteří by byli závislí na didakticky cílené činnosti, by se mohli držet určité struktury vzdělávací činnosti a dopředu se obeznámit se všemi okolnostmi týkajícími se daného tématu. Také by mohli pracovat i se znalostmi a zkušenostmi dětí, jež by v rámci edukační činnosti využili.

Dotazníková položka č. 13 – *Jaké metody byste využil/a, kdyby bylo nutné s dětmi otevřít některé z témat?*

V rámci poslední otevřené otázky č. 13 měli respondenti možnost vyjádřit svůj názor na vhodnost pedagogických strategií. Tyto strategie byly shrnuty pomocí otevřeného kódování do několika kategorií, které sdružovaly odpovědi se stejnými či podobnými charakteristikami. Toto shrnutí můžeme vidět v Tabulce 7 a celkově bylo dostupných 217 odpovědí.

Tabulka 7 – *Kategorizace vhodných metod pro práci s metodami s MŠ*

Kategorie	Kódy
Organizační formy	Řízená činnost (2), komunitní kruh (6)
Výukové metody slovní	Rozhovor individuální i skupinový (76), diskuse (12), monolog dítěte (7), práce s literaturou – četba (9), vyprávění/ práce s příběhem či pohádkou (29), motivace s loutkou/maňáskem (5)
Výukové metody názorně-demonstrační	Dramatizace (20), práce s obrazovým materiálem (21), videoukázka (12), poslech hudby (1), schéma (2)
Další metody či přístupy	Výtvarná činnost (5), situační učení (3), prožitkové učení (1), experiment (1), metoda E-U-R (1), didaktická hra (3), práce s externím odborníkem (1)

(zdroj: modifikováno dle Maňák a Švec, 2003; Syslová, 2019; Zormanová, 2012)

Na základě Tabulky 7 můžeme pozorovat, že každý učitel pojmul tuto otázku trochu jiným způsobem. Někdo odpovídal typem organizační formy, někdo popsal vhodné metody k využití v praxi, jiní zase popsal i vhodné prostředky nebo přístupy.

Nejprve lze zmínit samotné **organizační formy**, do kterých spadaly odpovědi jako řízená činnost (2) a komunitní kruh (6). Následuje kategorie **výukové metody slovní**, které zde převládaly ve velmi hojném počtu (138). Nejvíce zmiňovaný byl rozhovor, jak individuální, tak i skupinový (76), jež můžeme vnímat jako jednu z nejjednodušších, ale zároveň nejpřirozenějších metod. Dále by četné množství respondentů využívalo diskusi (12), vyprávění příběhu či pohádky (29) nebo také práci s literaturou (9) a její rozbor (např. dle respondenta vhodné na téma *rozmnožování*). Někteří učitelé také zmínili monolog dítěte (7), aby dítě sebe zpovídalo v rámci daného tématu a našlo si odpověď samo. Když se nad tím zamyslíme, nemusí to být špatný výběr metody, jelikož děti zapojují kritické myšlení a o tématu musí trochu uvažovat, nicméně v návaznosti na to si může vytvořit chybné prekoncepty, které se potom mohou nelehce vyvracet. Spousta učitelů také zmínila práci s maňáskem či loutkou, která může dopomoci v rámci motivace pro příjemnější uvedení do tématu. Zároveň by se ale tato pomůcka dala vnímat v rámci metody názorné.

Názorně-demonstrační metody také zahrnují mnoho příkladů (36), ale nejčastěji zmiňovaným byla dramatizace (20), která je obecně pro předškolní vzdělávání vhodnou metodou ke ztvárnění různých situací a příběhů. Respondenti by také často využívali práci s obrazovým materiálem (21) či videoukázkami (12), v podobě kreslených či hraných videí, filmů, které dětem poskytnou názornou představu a děti si tak téma lépe představí a osvojí.

Poslední kategorií jsou metody či přístupy (14), které se od sebe poměrně liší, a tak je nespecifikujeme přesně. Respondenti zmínili například výtvarné činnosti (5), situační učení (3), prožitkové učení (1), metodu E-U-R (1) nebo třeba didaktickou hru (3). Jako zajímavou, a zároveň užitečnou odpověď, můžeme vnímat práci s externím odborníkem, který může vnést do tématu úplně jiný rozměr, který bude pro děti příjemný, zábavný, a přesto srozumitelný. Příkladem může být odpověď jednoho respondenta, který uvádí: "*Pozvat si na návštěvu do MŠ např. odborníka (někoho) kdo téma přiblíží vhodně dětem, např. canisterapie, jak pejsci pomáhají dětem/lidem s postižením*". Právě odborníci mohou být vhodným "prostředkem" k uchopení citlivých a tabuizovaných témat z pohledu dětí, protože děti situaci uvidí na vlastní oči a nebudou si tak muset přetvářet své představy.

Analýza nám jasně ukázala, že pracovat se dá s těmito tématy několika různými způsoby, abychom docílili vhodného a zábavného předání informací zároveň. Strategie se dají různě kombinovat a jejich množství nám může poskytnout rozmanitý a hravý rozbor těchto témat ve vztahu k dětem předškolního věku.

7 DISKUSE A SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

Tato kapitola nám poslouží k diskuzi dat a shrnutí výsledků, které jsme získali prostřednictvím výzkumného šetření. V rámci položek obsažených v dotazníku jsme se snažili zjistit odpověď na stanovené výzkumné otázky, které si nyní zodpovíme.

VO1: Do jaké míry by učitelé mateřských škol tabuizovali určitá témata v předškolním vzdělávání?

Dle analýzy grafů a průměrných hodnot můžeme říct, že učitelé by citlivá a tabuizovaná témata v mateřské škole spíše detabuizovali, ale dosti by záleželo na kontextu a na daném tématu. Nejvíce by učitelé tabuizovali témata v oblasti sexuální, reprodukce a zániku života. Můžeme také vnímat, že učitelé jsou již zvyklí na témata jako zdravotní omezení, témata v oblasti rodinné nebo témata týkající se odlišností, a z toho důvodu by je spíše detabuizovali. Také bylo možné zaznamenat rozdíly mezi jednotlivými respondenty, kteří měli naprosto protichůdné názory oproti jiným respondentům. Například v rámci tabuizace či detabuizace homosexuality někteří respondenti hodnotili téma spíše jako detabuizované, zatímco u jiných téma rezonovalo a dle výpovědi ho vnímají jako *nemoc člověka*. Z celkového pohledu tak záleží, o jakém tématu se jedná, v jakém kontextu by se téma rozebíralo, ale i v jakém kolektivu se člověk pohybuje. Pokud je kolektiv učitelů názorově odlišně nastavený, může detabuizace témat vyvodit negativní následky v rámci vzdělávací instituce.

S touto otázkou se také pojí i navržená témata dle respondentů, která jsou z jejich pohledu nutná detabuizovat. Například genderová tematika byla označena za téma vhodné k detabuizaci. Ve vzdělávacím prostředí může docházet k transgresivní temporalitě, tedy překračování existujících norem a stereotypů spojených s genderem, což přispívá k sociální změně a pokroku. Rozbor genderu tak může být přínosný pro rozvoj empatie, vnímání rozdílů mezi lidmi, kritického myšlení a vnímání genderové rovnosti (Lima, Ferreira, Sanches Neto & Venâncio, 2020). Dalším tématem navrženým k detabuizaci je pornografie, která je často tabuizována z důvodu jejího možného vlivu na duševní zdraví a návykovost. S nárůstem užívání internetu mezi mladými lidmi se stává pornografie běžně dostupnou, což vyvolává potřebu osvěty a prevence (Camilleri, Perry & Sammut, 2021).

Podobně bylo doporučeno otevřít téma násilí, ať už v podobě vražd nebo válek. Tyto události narušují základní lidská práva a svobody a jsou vnímány jako rozporuplné, což je činí společensky citlivými, avšak jejich detabuizace by mohla přispět k lepší prevenci těchto situací a porozumění (JSNS, n.d.). Respondenti rovněž navrhli detabuizovat některá témata související s rodinou. Častým příkladem je rozvod, který souvisí s neúplnými rodinami. Pro dítě může být rozvod rodičů velkým mentálním šokem s dopadem na jeho budoucí vývoj, stejně tak, jako jiné možné rodinné komplikace, a tak se zde projevuje důležité téma otevřeně komunikovat (Zikmund & Zimundová, 2023; Matoušek et al., 2016).

Respondenti navrhli detabuizovat také témata psychohygiena a stravování. Psychohygiena zahrnuje práci s emocemi a schopnost říkat ne, což jsou klíčové faktory pro mentální zdraví dítěte. Mluvit o těchto tématech je důležité, protože děti často nevědí, jak zvládat úzkostné stavy nebo jak jim předejít (Brandová, 2023). Stravování je běžnou součástí vzdělávacích programů mateřských škol, což poukazuje na jeho podstatu v raném věku.

Dále doporučují detabuizaci různých odlišností, jako jsou rasové, kulturní a náboženské rozdíly. V kontextu multikulturalismu a globalizace se s těmito odlišnostmi setkáváme stále častěji, a proto je žádoucí je otevřeně diskutovat a podporovat inkluzi. Vzhledem k míře odlišností v dnešní době je ale toto zařazení už spíše volně probíhající bez nuceného zásahu ostatních aktérů (Kraft, 2006).

V oblasti bezpečnosti respondenti zdůraznili důležitost témat, jako je bezpečnost v digitálním prostředí, hazard či chování v rizikových situacích. Vzhledem k rostoucímu používání digitálních technologií se zvyšuje riziko kyberšikany, což naznačuje vhodnost zařazení tohoto tématu do vzdělávání již v mateřských školách (Pospíchalová, 2021). Patří zde také bezpečnost v přírodním prostředí, zahrnující živelné pohromy, nehody nebo válečné konflikty, které jsou sice téma citlivé, avšak jejich detabuizace by mohla pomoci dětem lépe se na ně připravit a správně pracovat s emocemi, které tyto situace vyvolávají.

V neposlední řadě byla navržena různorodá témata, jako je politika, dobročinnost, fast-fashion, testování kosmetiky na zvířatech a finanční gramotnost. Můžeme se domnívat, že jsou to témata těžká k pochopení z pohledu dětí, ale určitým způsobem je lze alespoň částečně dětem prezentovat, např. umět si šetřit drobné peníze, chovat respekt ke všem zvířatům nebo se učit pomáhat slabším.

Na politiku lze pohlížet stejně, ovšem Kopecký (2020) zdůrazňuje, že význam výuky politiky ve školách je značný, k zajištění prevence občanské apatie. Celkově lze říct, že respondenti identifikovali validní kontroverzní témata, která lze postupně detabuizovat vzděláváním a otevřenou diskusí.

VO2: Jak často se učitelé mateřských škol setkávají s citlivými a tabuizovanými tématy ve své praxi?

Učitelé se s citlivými a tabuizovanými tématy setkávají často, ale dost opět záleží na dané tematice. Například témata týkající se rodiny, jako *neúplná rodina*, nebo témata týkající se zdravotních omezení jako *postižení* či *nemoci* jsou často přítomna v předškolním prostředí, a učitelé se s nimi tak musí velmi často vypořádávat. Nejméně se naopak vyskytují témata jako *potrat* či *sebevražda*, ovšem i v těchto oblastech uvedli respondenti své odpovědi a zkušenosti. Z pohledu tematických celků se učitelé nejvíce setkávají s *odlišnostmi mezi lidmi*, a nejméně s tématy ohledně *zániku života*. Nelze tedy jednoznačně říct, že tato témata nejsou v žádném případě obsahem předškolního vzdělávání. Mohou přijít nečekaně a je třeba se s nimi v danou chvíli vhodně vypořádat. Například při rozhovoru s dětmi mimo didakticky cílené činnosti se otevírá mnoho příležitostí k jejich přirozenému prozkoumání. To stejné platí i pro rozhovor s dětmi v rámci didakticky cílených činností, kdy děti mohou jednoduše “vybočit” od tématu a zeptat se na něco, s čím vidí souvislost a mají zájem se dozvídat nové věci. Naopak i ostatní učitelé na pracovišti mohou přinášet nové poznatky či otevřeně otevírat v kolektivu zmíněná témata, a tím tak přispívat do pedagogické praxe v podobě různých strategií či zažitých situací (Skalková, 2007).

VO3: Jaké strategie by učitelé mateřských škol zvolili v předškolním vzdělávání při práci s citlivými a tabuizovanými tématy?

Z výzkumného šetření je patrné, že učitelé jsou otevření detabuizaci různých citlivých a tabuizovaných témat v předškolním vzdělávání. Nejen, že by provedli detabuizaci prostřednictvím velkého množství forem na základě dané situace, ale také by volili různé metody či prostředky, které by přispěly k tematice a vhodně a efektivně ji představily dětem předškolního věku. Výzkum ukázal, že respondenti navrhli nespočet metod a přístupů pro práci s citlivými a tabuizovanými tématy, což značí širokou didaktickou nabídku, ale také odbornost a individualitu každého jednoho učitele.

Z toho lze vyvodit, že pro práci s citlivými a tabuizovanými tématy existuje mnoho pestrých pedagogických strategií, které by bylo možné konkrétně uplatnit na různá témata. Ne každá metoda lze ale využít k otevření jakékoliv tematiky, čehož si respondenti byli vědomi, a proto je nutné strategie volit adekvátně k jednotlivým tématům.

Navržená řízená činnost, jinak také frontální vyučování, je oblíbenou organizační formou v předškolním vzdělávání, jak již zmínila Syslová (2019). Komunitní kruh mohou někteří autoři vnímat spíše jako metodu slovní, ovšem jiní autoři mohou obecně řadit komunitní kruh mezi skupinové organizační formy. Tak či tak ale můžeme považovat obě varianty za vhodné, protože obě mohou nabízet možnost volného projevu dětí v rámci podpory sebepojetí, ale také stimulaci kritického myšlení, rozvoj sociálních dovedností, rozvoj komunikačních dovedností nebo i podporu demokratických principů v rámci účasti v komunitním kruhu (Syslová, 2019; Vališová & Kovaříková, 2021).

Po zjištění z otevřeného kódování lze jednoznačně říci, že pro učitele by byly nejčastěji volené metody právě metody slovní. Slovními metodami, jako rozhovorem, diskusí či prací s příběhem by tak mohli otevřeně a nenuceně navodit citlivou tematiku a podrobně ji vysvětlit dětem, která jim pomůže si utvořit nenucenou představu, kterou lze poté nějak názorně podpořit.

Právě zmíněné názorně-demonstrační metody mohou zefektivnit metody slovní, a i zde respondenti zařadili mnoho metod. Nejčastěji zmiňovanou byla dramatizace, pomocí které mají děti zprostředkovanou zkušenost, se kterou by se běžně nemusely dostat do kontaktu, a tedy i nevěděly, jak na ni reagovat. Z toho důvodu můžeme vnímat dramatizaci jako jednu z nejvhodnějších metod pro představení citlivých a tabuizovaných témat (Amirová, Fiedlerová & Rejchrtová, 2019). Dále respondenti navrhli práci s reálnými příběhy lidí. Když se nad tím zamyslíme, metoda to může být velmi přínosná, ovšem to by se musela volit taková témata, která dětem budou poměrně blízká a jednoduchá k pochopení. Tím můžeme myslet například témata jako odlišnosti mezi lidmi nebo tělesná a mentální postižení, protože setkání s těmito lidmi mohou být příjemným a zajímavým zážitkem pro seznámení se s tematikou.

Někteří respondenti také uvedli jiné metody, jako je například poslech hudby, experiment či schéma. Schéma může být využito podobně jako obrázky, ale muselo by mít podobu vhodnou pro mentální úroveň dané dětské skupiny. Ovšem až tak jednoznačný nemusí být poslech hudby a jeho využití k detabuizaci témat. Lze polemizovat o možnostech této metody, nicméně příkladem může být v rámci odlišností mezi lidmi poslech různých zvukových nahrávek, který by se propojil např. s odlišností kultur a jejich tradic. Další zmíněnou metodou je výtvarná činnost pro zaznamenání dětských prekonceptů na různá témata a následnou práci s nimi.

Ve výzkumu se také objevily metody jako situační učení, prožitkové učení či metodu E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe), která může být také velmi přínosná v rámci práce s novými informacemi a jejím pevným zabudováním do paměti (Gošová, 2011). Zmínka byla i o práci s externím odborníkem, tedy beseda, což může být zajímavá strategie k detabuizaci témat, která nabízí přímý vhled do tematiky ve spojení s dalšími aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, a může být vedena poutavým způsobem. V neposlední řadě byla často zmíněna i didaktická hra, jejíž podstatu a význam v rámci předškolního vzdělávání vyzdvihují např. Mertin a Gillernová (2010) nebo Syslová (2019). Didaktická hra totiž dětem přináší nenucené, přirozené a zábavné pojetí různých informací, které si tak mohou nevědomě osvojit.

Celkově tedy můžeme dle analýzy říct, že napříč všemi tématy lze využít nespočet metod, přičemž každá metoda může být více či méně vhodná v rámci témat konkrétních. Vhodné je propojovat metody mezi sebou a využívat nové techniky, abychom dospěli efektivnější edukace dětí předškolního věku a propojili teorii těchto témat s jejich reálnou podobou (Skalková, 2007).

7.1 Porovnání výzkumu

Výsledky výzkumu lze porovnat s výzkumem turecké autorky Nihan Akkocaoğlu Çayır (2023), která zkoumala pohledy učitelů na filozofickou diskusi tabuizovaných témat s dětmi. Ta oslovila 73 učitelů z různých oborů, kteří se věnují filozofickým diskusím s dětmi, a ptala se, zda existují nějaké koncepty, kterým se vyhýbají při diskutování s dětmi. Většina učitelů uvedla, že se vyhýbají tabuizovaným tématům, přičemž nejčastěji se jednalo o smrt, náboženství a sexualitu, následované emocemi (láska, strach) a politikou. Podle nich nejsou děti dostatečně zralé na to, aby o těchto tématech diskutovaly.

Někteří učitelé věřili, že děti budou mít problémy s abstraktními pojmy, což platí zejména pro téma náboženství. Téma smrti bylo vnímáno jako citlivé, které je třeba probírat opatrně, aby se předešlo nepohodlným reakcím dětí, což bylo zmíněno i v naší práci. V porovnání s našimi výsledky byla např. témata náboženství a smrt uvedena jako témata vhodná k detabuizaci před dětmi. Stejně tak byla navržena k detabuizaci i politika. Na sexualitu pohlíželi respondenti našeho výzkumu spíše jako na téma nevhodné k detabuizaci, stejně jako u druhého výzkumu. Téma smrt také vzneslo ve výzkumu Cayir důležitou myšlenku. Ve filozofických diskusích není úlohou učitele poskytovat své vlastní názory, ale vést děti k formulování jejich vlastních myšlenek, čímž opět navazujeme na zmíněné teze naší práce.

Učitelé zmíněného výzkumu také vysvětlili důvody pro existenci těchto tabu a tyto důvody byly rozděleny do tří kategorií: společenské, učitelské a dětské. Učitelé uvedli obavy z reakcí rodičů a školy, přičemž se obávali, že diskuse o těchto tématech by mohly způsobit problémy v domácnostech dětí. Dále se obávali, že děti začnou zpochybňovat názory svých rodin, což by mohlo narazit na odpor rodičů. Tato obava je v rozporu s povahou filozofie pro děti, která podporuje kritické myšlení, ale nevnučuje žádné konkrétní názory. Stejná myšlenka byla taktéž zmíněna v rámci naší práce.

Další tabu, které učitelé zmiňovali, se týkalo jejich vlastních obav a nedostatku zkušeností s těmito tématy. Učitelé se cítili nepřipraveni na diskusi o zmíněných těžkých tématech a vnímali je jako výzvu, čímž opět narážíme na teoretickou část naší práce zmiňující potřebné kompetence učitelů k možné diskusi kontroverzních témat s dětmi. Učitelé, kteří se zabývali filozofickými diskusemi, si často neuvědomovali, že děti mohou mít vlastní názory na tato témata, a obávali se, že diskuse mohou být pro děti rušivé. Přístup k dětem, který je považuje za „neúplné“ nebo „nezralé“, je však překážkou pro jejich aktivní účast v diskusích. Když učitelé vnímají děti jako nechráněné, snižuje to jejich schopnost vést filozofickou diskusi a značí to také překážku pro implementaci filozofie pro děti.

Dále bylo zjištěno a s naší prací koresponduje, že vyhýbání se citlivým tématům může mít negativní důsledky. Ignorováním otázek dětí se zamezuje jejich duševním potřebám a brání se rozvoji jejich kritického myšlení. Vyhýbání se tabuizovaným tématům vytváří formu cenzury, která omezuje svobodu myšlení. Cayir také zmiňuje ve svém výzkumu autory Haynes a Murris (2009), kteří upozorňují, že děti potřebují mít možnost diskutovat o kontroverzních tématech, aby mohly rozvíjet alternativní perspektivy a kriticky zkoumat dominantní názory.

Důležitým závěrem je, že učitelé by měli překonat své vlastní tabu a rozvíjet své dovednosti ve facilitaci filozofických diskusí. Důraz by měl být kladen na to, aby učitelé viděli děti jako jedinečné bytosti s právy a hodnotami, místo aby je chránili před těžkými tématy. Právě filozofie pro děti může nabídnout prostor pro otevřené diskuse, pokud se učitelé sami cítí připraveni a pokud se zaměří na demokratické a kreativní vedení diskusí s dětmi. Po shrnutí výsledků druhého výzkumu můžeme vidět podobnosti v přístupech učitelů ke vzdělávání kontroverzních témat u předškolních dětí. Zároveň ale lze vnímat odchylky s našimi výsledky, jelikož některá zmíněná témata vnímají učitelé v České republice jinak než učitelé z Turecka, čímž potvrzujeme myšlenku KRAFTA (2006) v podkapitole 1.2. – v závislosti na místě, času a kontextu se mohou pohledy na tabuizovaná témata lišit a to, co pro turecké obyvatelstvo může být tabu, nemusí nutně být tabu pro obyvatelstvo české.

8 LIMITY VÝZKUMU

Mezi limity výzkumu můžeme zařadit například využití online dotazníku prostřednictvím dostupného výběru. Dostupný výběr probíhal na facebookých skupinách, tudíž se mohli do výzkumu zapojit pouze ti učitelé, kterým tato tematika přišla poutavá, a vzorek by tak nemusel být plně reprezentativní. Z toho důvodu může být samotný proces shromažďování dat považován za jedno z omezení této studie. Respondenti mohli volit odpovědi neuváženě, zejména kvůli dobrovolné povaze účasti na tomto výzkumném šetření. Zároveň je téma práce zaměřeno na citlivá a tabuizovaná témata, která rezonují ve společnosti kvůli kontroverznímu charakteru. Můžeme se tedy domnívat, že nehledě na průměrné odpovědi, mohly být odchylky mezi protichůdnými názory značné, a tak by data nemusela být zcela vypovídající o povaze konkrétních citlivých a tabuizovaných témat.

Zároveň jako další limit můžeme vnímat i zvolenou výzkumnou metodu. Kvalitativní metoda by mohla témata prozkoumat ještě více do hloubky a najít mnohem konkrétnější aspekty práce s citlivými a tabuizovanými tématy, jako je např. způsob vnímání témat z pohledu jednotlivých učitelů, jimi přisuzovaný význam a detailně promyšlené vzdělávací plány k zařazení témat do výchovně-vzdělávacího procesu. To ale nebylo cílem této práce, nýbrž nasbírat co největší množství odpovědí k získání co nejobjektivnějšího výsledku. Proto byl nakonec zvolen výzkum kvantitativní, který umožňuje splnění tohoto cíle. Na závěr je nutno zmínit, že pro někoho mohly být některé dotazníkové položky lehce navádějící k určité odpovědi („do jaké míry byste tabuizovali...?“), tudíž by se dalo říct, že výsledky mohou být tímto částečně zkreslené.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Při práci s citlivými a tabuizovanými tématy v mateřské škole je klíčové, aby učitelé nejdříve podrobně znali tematiku citlivých a tabuizovaných témat, jejich význam pro společnost, ale také témata, co se do tematiky řadí. Ne vždy je totiž určité téma tabu či citlivé jen z důvodu, že ho tak vnímáme my. Právě naopak, musíme vnímat názory a postoje druhých a tomu přizpůsobit diskusi těchto témat. Mohlo by totiž dojít ke střetu názorů, které se mohou lišit na základě mnoha faktorů. Proto je důležité nezanedbávat další vzdělávání učitelů. Školení v oblasti komunikace, emoční inteligence, etiky a práce s citlivými a tabuizovanými tématy může učitelům poskytnout další nástroje a dovednosti pro efektivní práci s dětmi v mateřské škole. Dále může učitelům pomoci téma nejdříve prodiskutovat s ostatními pedagogy na pracovišti a udělat si tak objektivní představu o práci s daným tématem.

Prvně je důležité volit vhodné postupy a přístupy, které umožní vytvoření bezpečného a podpůrného předškolního prostředí. To zahrnuje vytvoření uvolněné atmosféry, respektu, otevřenosti a tolerance ve třídě, kde se dětem poskytuje prostor pro vyjádření jejich myšlenek, pocitů a otázek i s ohledem na ostatní pedagogy na pracovišti. Učitelé by měli být citliví k individuálním potřebám a zkušenostem každého dítěte a respektovat jejich jedinečnost. Roli hraje i celková dynamika dětské skupiny, která může diskusi narušit. V tomto případě je užitečné prvně skupinu na diskusi předem připravovat a zmiňovat její důležitost a zásady chování při diskusi. Důležitou součástí práce s citlivými a tabuizovanými tématy je také zapojení rodičů. Je možné s nimi sdílet své zkušenosti, obavy, hodnoty a očekávání v rámci výuky citlivých a tabuizovaných témat a spolupracovat s nimi na tvorbě podpůrného prostředí. Jejich vědomí o diskusi totiž může usnadnit jak práci pedagogů, tak i samotný přístup rodičů při otevření citlivých a tabuizovaných témat.

Při výběru vzdělávacích materiálů je třeba vybrat vhodné vzdělávací materiály a prostředky. Materiály by měly být přizpůsobeny věku dětí a jejich schopnostem. Učitelé by měli být obezřetní při používání materiálů obsahujících citlivá a tabuizovaná témata a zvážit jejich použití s ohledem na potřeby konkrétní skupiny dětí, abychom nebránili jejich osobnímu a sociálnímu rozvoji. Při otevření témat je vhodné také podporovat sebekřepití a inkluzi ve třídě, která zjednoduší různé odchylky od tématu. Proto je důležité tvořit prostředí, které respektuje rozmanitost všech dětí. Závěrem lze říct, že práce s citlivými a tabuizovanými tématy v předškolním vzdělávání může být náročná, ale zároveň velmi důležitá pro rozvoj dětí.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce pojednávala o citlivých a tabuizovaných tématech v kontextu předškolního vzdělávání, vývoje dítěte předškolního věku i praxe učitele mateřské školy. Díky této práci jsme získali vhled do problematiky, která není v předškolním vzdělávání prozkoumaná a není ani jejím explicitním obsahem. Citlivými a tabuizovanými tématy můžeme chápat spoustu témat, která jsou zájmem široké veřejnosti a vyvolávají slovní rozepře a sociální dilemata. Mohou se nazývat i jako témata kontroverzní právě v návaznosti na jejich charakter a důsledek široké diskuse.

Cílem bakalářské práce bylo vniknout do problematiky citlivých a tabuizovaných témat a uchopit tuto tematiku strategicky a efektivně z pohledu učitele. V rámci teoretické části byla nejdříve definována citlivá a tabuizovaná témata včetně seznamu současně nejčastějších tabu a citlivých témat. Dále pojednávala o významu předškolního vzdělávání a skrytém kurikulu vzdělávacího obsahu, které má v této problematice velký význam. Také hledala souvislosti mezi charakteristickými znaky vývoje dítěte předškolního věku a citlivými a tabuizovanými tématy. Nakonec představila metody a strategie vhodné pro práci s těmito tématy k zajištění přirozené, citlivé, otevřené a vhodné komunikace směrem k dětem.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé by představená témata v mateřských školách spíše detabuizovali a otevřeně s nimi pracovali. V rámci dvou otevřených položek jsme zjistili, že učitelé jsou nakloněni diskusi různých kontroverzních témat a byli by ochotni se jim věnovat s dětmi předškolního věku k získání hlubšího poznání v rámci celé této tematiky. Zjištěním také bylo, že nejvíce by učitelé využívali pro práci s citlivými a tabuizovanými tématy slovní metody, které mohou poskytnout individuální přístup, kontrolu nad tématem, ale hlavně pro děti by byly tyto metody přínosem v rámci rozvoje kritického myšlení a empatie. Díky tomu by mohla být tato práce přínosem pro učitele mateřské školy a pro jejich budoucí praxi s citlivými a tabuizovanými tématy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Akkocaoğlu Çayır, N. (2023). Teachers' views on taboo concepts in philosophical discussions with children. *Journal of Qualitative Research in Education*, 35, 106–138. <https://doi.org/10.14689/enad.35.1677>.
2. Amirová, A., Fiedlerová, M. & Rejchrtová, A. (2019). *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Raabe.
3. Bakalář, P. (2003). *Tabu v sociálních vědách*. Votobia.
4. Brandová, T. (2023). Základy psychohygieny (nejen) pro děti a mládež. *Prev-centrum*. <https://www.prevcentrum.cz/zaklady-psychohygieny-nejen-proditi-a-mladistve/>.
5. Bubleová, V., Frantíková, J. & Vránová, L. (2011). *Základní informace o péči o dítě a péči o dítě*. Středisko náhradní rodinné péče o. s. <https://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2017/03/zakladni-informaceo-pestounske-peci-a-peci-porucnika.pdf>.
8. Camilleri, C., Perry, J. T. & Sammut, S. (2021). Compulsive Internet Pornography Use and Mental Health: A Cross-Sectional Study in a Sample of University Students in the United States. *Frontiers in Education*. 11 (613244). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.613244>.
9. Český statistický úřad (2023). Dvě pětiny hospodářských domácností v Česku představují jednotlivci. *Český statistický úřad*. https://csu.gov.cz/produkty/dve-petiny-hospodaricich-domacnosti-v-cesku-predstavuji-jednotlivci?utm_source=chatgpt.com.
10. Endrštová, Skalická et al. (2022). *Filozofie pro děti: praktická příručka s lekcemi do výuky*. Člověk v tísni. https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1933/file/filozofie-pro-dti_praktick--p-ru-ka-s-lekcemi-do-v-uky_z-online-isbn.pdf.
11. Fajfr, M. (2014). Jak učit kontroverzní témata. *Technologie ve výuce I*. Jeden svět na školách. <https://www.jsns.cz/lekce/15686-technologie-ve-vyuce-i>.
12. Filipec, J. (2005). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* (Vyd. 4). Academia.

13. Freud, S. (2017). *Totem a tabu: o podobnostech v duševním životě divocha a neurotika* (Třetí vydání, v Portále první). Portál.
14. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Paido.
15. Gošová, V. (2011). E-U-R. *Metodický portál RVP: Pedagogický slovník*. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/E/E-U-R.
16. Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
17. Havigerová, J. M., Burešová, I., Smetanová, V. & Haviger, J. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Grada.
18. Hlaváčová, V. (2019). Kariéra, volnost, pestrý osobní život. Bezdětnost je v Česku na vzestupu, dosáhne až 20 procent. *iRozhlas*. https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/bezdetnost-deti-karierapopulace-porodnost-statistika-materstvi_1903122040_pla.
19. Champion, K. & Hill, B. M. (2023). *Taboo and Collaborative Knowledge Production: Evidence from Wikipedia*. <https://doi.org/10.1145/3610090>.
20. Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2. vydání). Grada.
21. Chylíková, J. (2011). Úvod do problematiky výzkumu citlivých témat ve výběrových šetřeních. *Data a výzkum – SDA Info*, 5(2). 185-203. Sociologický ústav AV ČR. https://hiso.fhs.cuni.cz/HISO-204-version1social_desirability.pdf.
22. Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Grada.
23. JSNS (n.d.). *Válečný konflikt jako téma ve výuce: doporučení, vhodné materiály a aktivity*. <https://www.jsns.cz/valka-na-ukrajine/metodicky-material-valecnykonflikt-jako-tema-ve-vyuce>.
24. Kasal, J. & Kasalová, R. (2013). Extremismus (xenofobie, rasismus, anarchismus, fanatismus, terorismus, nacionalismus, multikulturní soužití). (Vyd. 2.). *Škola za oponou*. Benepal a.s.
25. Kaye, P. (n.d.). Teaching English. *British Council*. <https://www.teachingenglish.org.uk/professionaldevelopment/teachers/knowning-subject/articles/taboo-classroom>.

26. Kohner, N., & Henley, A. (2013). *Když dítě zemře: zkušenosti se spontánním potratem v pozdním stadiu těhotenství, narozením mrtvého dítěte a úmrtím novorozence*. Triton.
27. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
28. Kopecký, K. (2020). *Politika do škol patří! Přehlížením politických témat ve škole budujeme apatii mladé generace k občanské společnosti*.
<https://kopeckykamil.cz/index.php/blog/230-politika-do-skol-patri-prehlizenimpolitickyh-temat-ve-skole-budujeme-apatii-mlade-generace-k-obcanskespolecnosti>.
29. Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
30. Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
31. Kraft, H. (2006). *Tabu: magie a sociální zkušenost*. Mladá fronta.
32. Kubík, J. (2010). *Sexualita bez tabu*. Carpe Diem.
33. Kučerová, H. & Haškovcová, H. (2020). *Sebevraždy*. Galén.
34. Labusová, E. (2016). *Tabu v rodinné komunikaci*. <https://sancedetem.cz/tabu-vrodinne-komunikaci>.
35. Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (Vyd. 2.). Grada.
36. Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Portál.
37. Lechta, V. (Ed.), (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.
38. Lima, C. E. S., Ferreira, E. C. S., Sanches Neto, L. & Venâncio, L. (2020). Breaking Cultural “Taboos” About the Body and Gender: Brazilian Students’ Emancipation From a Thematic Perspective of School Physical Education. *Frontiers in Education*. 5 (155). <https://doi:10.3389/feduc.2020.00155>.
39. Malinowski, B. (2007). *Sex a represe v divošské společnosti*. Sociologické nakladatelství.
40. Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
41. Matějček, Z. (2004). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada.

42. Matoušek, O. et al. (2016). Děti a rodiče v rozvodu: Děti v rozvodové situaci. *Metodický portál RVP: Odborné články*.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/20797/deti-a-rodice-v-rozvodu-deti-v-rozvodove-situaci.html>.
43. Meloun, M. & Militký, J. (2002). *Kompendium statistického zpracování dat*. Academia.
44. Mertin, V. & Gillnerová I. (Eds.) (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Vyd. 2.). Portál.
45. Minarčíková, N. & Preiss, M. (2017). Sociální desirabilita a integrita zjišťována za pomoci polostrukturovaného rozhovoru. *Psychologie a její kontexty*, 9 (1). 101–114. https://psychkont.osu.cz/fulltext/2018/2018_1_10_Minarikova-Preiss.pdf.
46. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). *Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
47. Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Sociologické nakladatelství SLON.
48. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
49. Petřík, J., Petříková, I. & Nosková, A. (2014). Kontroverzní témata ve výuce. *Metodický portál RVP: Odborné články*.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19289/KONTROVERZNI-TEMATA-VEVYUCE.html?oblibene=1>.
50. Pokorná, E. (2015). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Portál.
51. Pospíchalová, A. (2021). *Do dvou let obrazovky dětem nesvědčí vůbec. Později se může víc dívat ten, kdo má dost kamarádů nebo koníčků*. EDUzin.
<https://eduzin.cz/wp/2021/08/19/predskolaci-mohou-byt-pred-obrazovkoumaximalne-hodinu-skolaci-hodiny-dve/>.
52. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál.
53. Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer ČR.
54. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.

52. Rada Evropy (2017). *Život s kontroverzí. Výuka kontroverzních témat prostřednictvím výchovy k demokratickému občanství a lidským právům (EDC/HRE). Instruktažní balíček pro učitele*. Centrum občanského vzdělávání. https://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/40fe76c036f4342d9274038d03240b78d9dc58f4_uploaded_2017_kt_jak-vyucovat-kt_ucitele.pdf.
53. Rejzek, J. (2001). *Český etymologický slovník*. Leda.
54. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (Vyd. 2.). Grada.
55. Sloboda, Z. (2021). Registrované partnerství a homoparentalita v Česku. *Gender a výzkum / Gender and Research* 22 (2): 139–169, <http://dx.doi.org/10.13060/gav.2021.023>.
56. Slowík, J. (2010). Komunikace s lidmi s postižením. Portál.
57. Soukup, P., Rabušic, L. & Mareš, P. (2023). *Statistická analýza sociálněvědních dat v R*. Masarykova univerzita.
58. Starbuck, G. H. & Lundy, K. S. (2015). *Families in context. Sociological perspectives* (Third ed.). Paradigm Publishers.
59. Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.
60. Syslová, Z. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
61. Šmelová, E. & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
62. Špatenková, N. & Friedlová, M. (2023). *Zármutek dětí a dospívajících*. Grada.
63. Ústav pro jazyk český AV ČR (2008-2025). *Akademický slovník současné češtiny*. <https://slovníkcestiny.cz/heslo/citlivý/0/11083>.
64. Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Karolinum.
65. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie* (Vyd. 2.). Karolinum.
66. Vališová, A. & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.
67. Voňková, J. & Spoustová, I. (2016). *Domácí násilí z pohledu žen a dětí: právní stav k 1.1.2016*. ProFem.

68. Watts, A. (1993). *Ta Kniha. O tabu, které nám bráno poznat sebe sama*. OHNISKO.
69. Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Hnutí R.
70. Zikmund, M., & Zikmundová, Z. (2022). *13 hříchů rodičovství. Článek 18: Úvod do sexuální výchovy*. <https://13hrichurodicovstvi.cz/18-uvod-do-sexualni-vychovy/>.
6. Zikmund, M., & Zikmundová, Z. (2023). *13 hříchů rodičovství. Článek 46: Odloučení nebo rozvod rodičů (ACE 8)*. <https://13hrichurodicovstvi.cz/46-odlouceni-nebo-rozvod-rodicu-ace-8/>.
71. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – <i>Míra tabuizace citlivých a tabuizovaných témat v MŠ v rámci tematických celků</i>	45
Graf 2 – <i>Míra výskytu citlivých a tabuizovaných témat v MŠ v rámci tematických celků ..</i>	50
Graf 3 – <i>Okolnosti setkání učitelů s citlivými a tabuizovanými tématy v MŠ</i>	53
Graf 4 – <i>Způsoby detabuizace citlivých a tabuizovaných témat v MŠ</i>	54
Graf 5 – <i>Rozdělení respondentů dle jejich věku</i>	78
Graf 6 – <i>Rozdělení respondentů dle jejich nejvyššího dosaženého vzdělání</i>	78
Graf 7 – <i>Rozdělení respondentů dle jejich délky praxe v MŠ</i>	79
Graf 8 – <i>Rozdělení respondentů dle typu MŠ, ve které působí</i>	79
Graf 9 – <i>Rozdělení respondentů dle charakteru vzdělávání MŠ respondenta</i>	80

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Vzorec k výpočtu směrodatné odchylky.....	42
--	-----------

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – <i>Citlivá a tabuizovaná témata současnosti</i>	16
Tabulka 2 – <i>Charakteristické znaky vývoje dítěte předškolního věku</i>	32
Tabulka 3 – <i>Procentuální rozdělení respondentů dle osobních údajů</i>	42
Tabulka 4 – <i>Míra tabuizace konkrétních témat v MŠ</i>	46
Tabulka 5 – <i>Témata navržená k detabuizaci</i>	48
Tabulka 6 – <i>Míra výskytu citlivých a tabuizovaných témat v MŠ</i>	51
Tabulka 7 – <i>Kategorizace vhodných metod pro práci s metodami s MŠ</i>	55

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

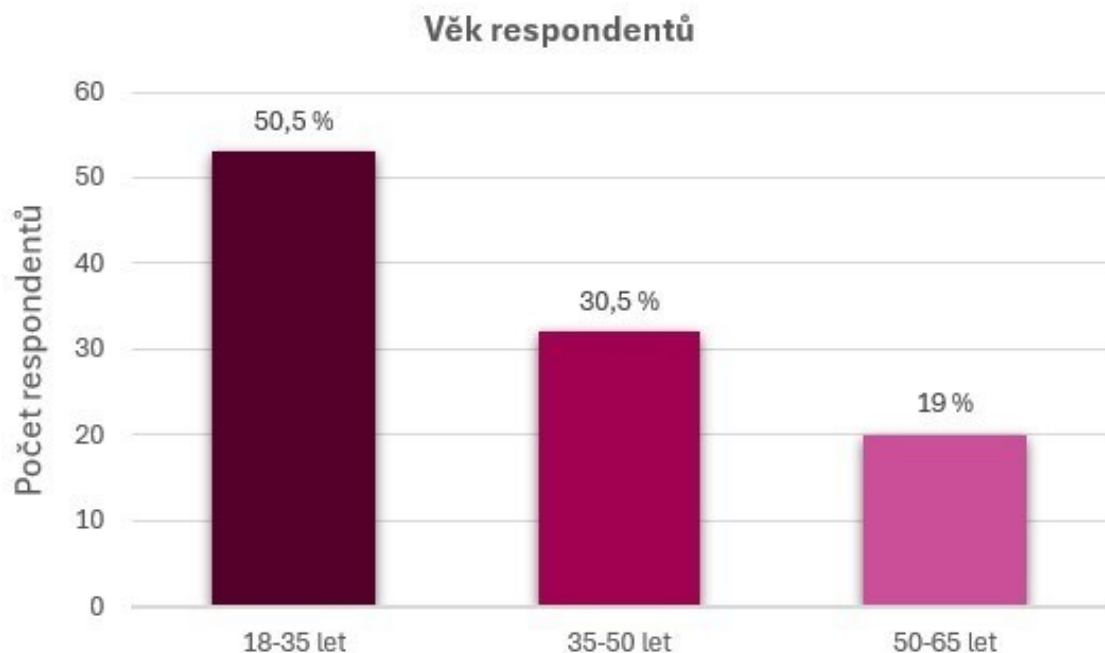
aj.	a jiné
apod.	a podobně
č.	číslo
ČSÚ	Český statistický úřad
MŠ	mateřská škola
např.	například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
tj.	to je
tzv.	takzvaně

SEZNAM PŘÍLOH

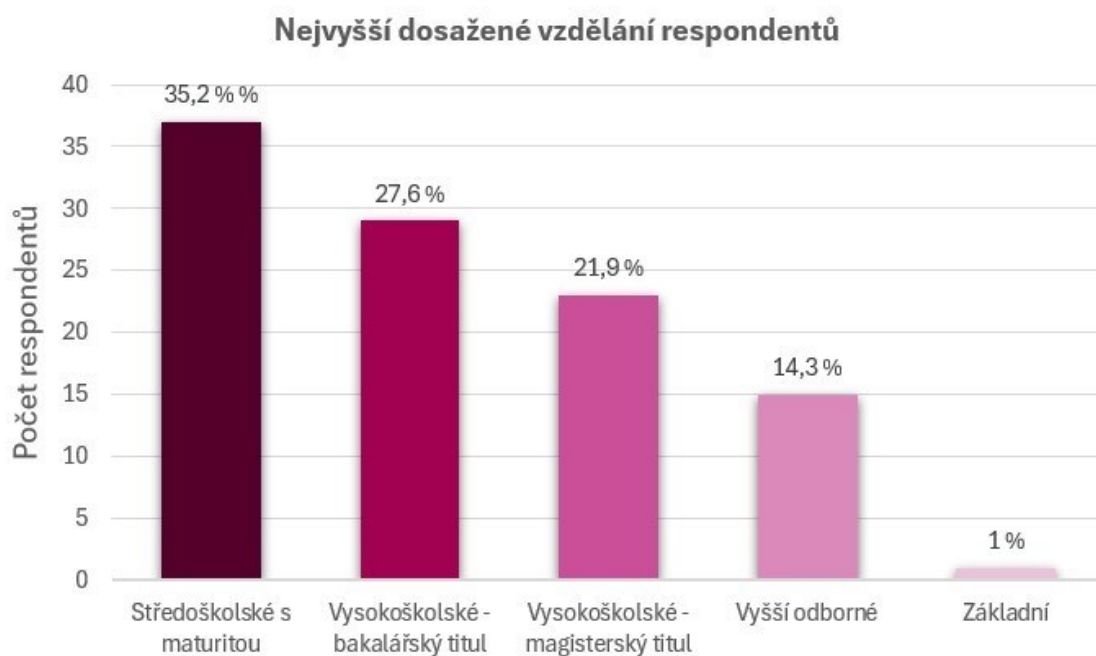
Příloha P I: Grafy znázorňující procentuální rozdělení výzkumného souboru

Příloha P II: Dotazník

PŘÍLOHA P I: GRAFY ZNÁZORŇUJÍCÍ PROCENTUÁLNÍ ROZDĚLENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU



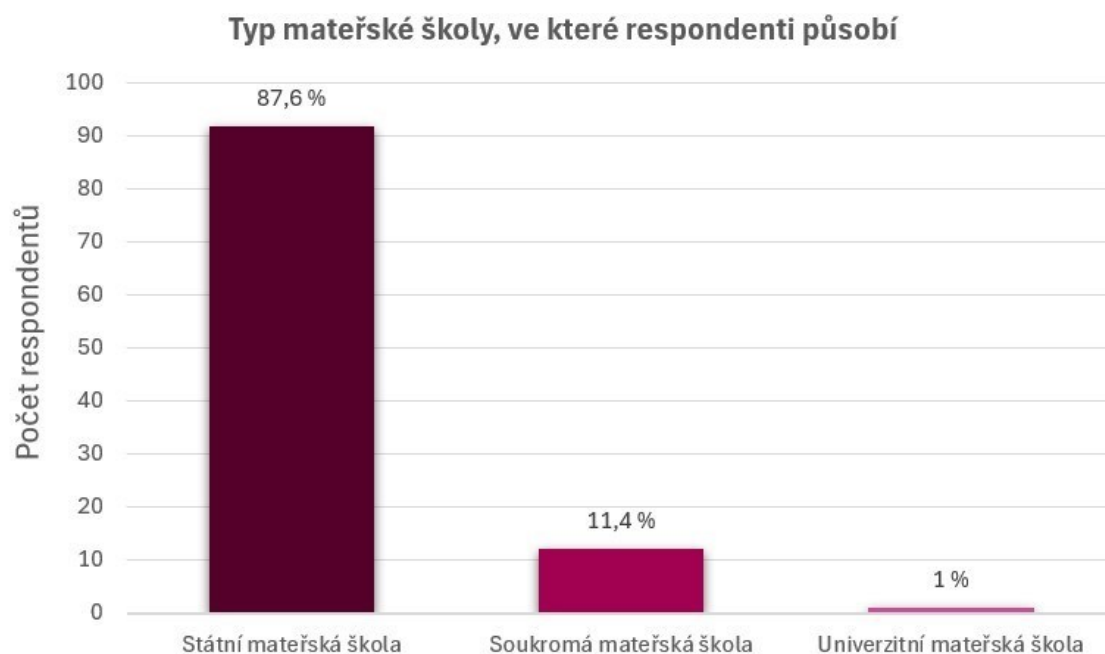
Graf 5 – Rozdělení respondentů dle jejich věku



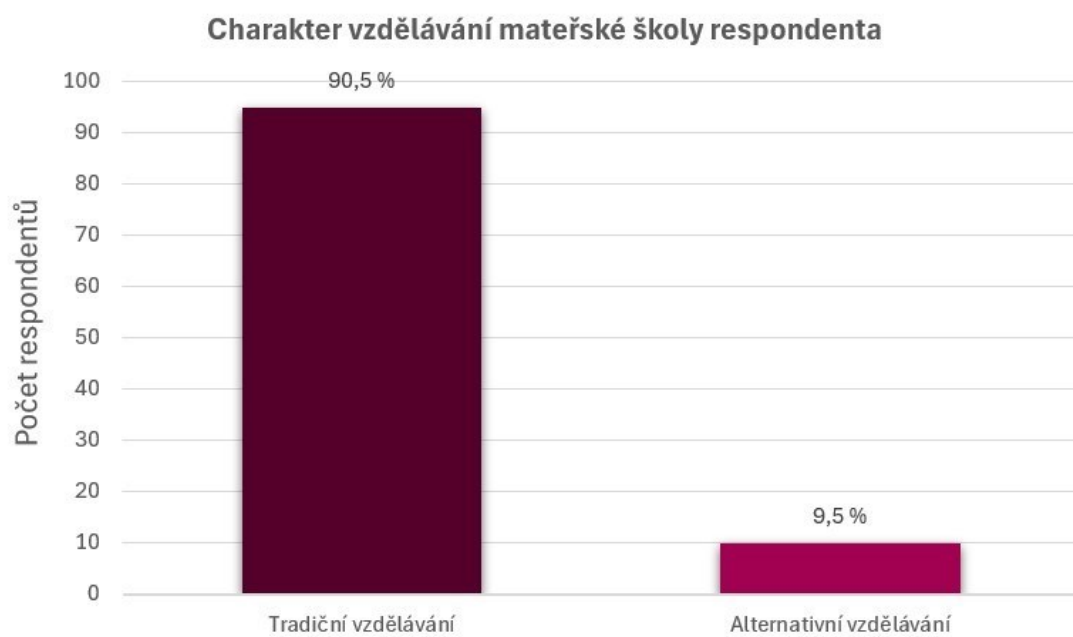
Graf 6 – Rozdělení respondentů dle jejich nejvyššího dosaženého vzdělání



Graf 7 – Rozdělení respondentů dle jejich délky praxe v MŠ



Graf 8 – Rozdělení respondentů dle typu MŠ, ve které působí



Graf 9 – Rozdělení respondentů dle charakteru vzdělávání MŠ respondenta

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Citlivá a tabuizovaná témata v praxi učitelů preprimárního vzdělávání

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jmenuji se Radmila Dolečková a jsem studentkou bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Obrácím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro moji bakalářskou práci na téma „*Citlivá a tabuizovaná témata v praxi učitelů preprimárního vzdělávání*“. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná.

Cílem mé práce je zjistit názory učitelů na práci s citlivými a tabuizovanými tématy v mateřské škole. Výsledky výzkumu budou využity pro zlepšení práce učitele s dětmi, pokud by vědomě či nevědomě došlo k otevření citlivých či tabuizovaných témat. Pomocí výzkumu mohou učitelé zjistit, jaké témata mohou ve výchovně-vzdělávacím procesu otevřít, jaké k tomu mohou využít metody apod.

1 Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Muž ☐ Žena

2 Jaký je Váš věk?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ 18-35 let ☐ 35-50 let ☐ 50-65 let ☐ 65 a více let

3 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Středoškolské s maturitou ☐ Vyšší odborné ☐ Vysokoškolské - bakalářský titul ☐ Vysokoškolské - magisterský titul
☐ Jiné - uveďte:

4 Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ 0-5 let ☐ 6-10 let ☐ 11-20 let ☐ 21-30 let ☐ 31 a více let

5 V jakém typu mateřské školy působíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Státní mateřská škola ☐ Soukromá mateřská škola ☐ Církevní mateřská škola
☐ Jiná - uveďte:

6 Jaký charakter vzdělávání má mateřská škola, ve které působíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Tradiční vzdělávání ☐ Alternativní vzdělávání

Nyní Vám budou představena témata, která se dají považovat za citlivá či tabuizovaná, a vážou se na ně následující otázky.

Tabuizovaná témata vymezují míru přijatelnosti v rámci společenských norem a opírají se o kulturně-historické hranice. Oproti tomu, **citlivá témata** souvisí s osobními zkušenostmi jedinců, pro které může být velmi nepříjemné je hlouběji otevírat.

7 Do jaké míry souhlasíte s tím, že by měla být následující témata před dětmi předškolního věku tabuizovaná?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku.*

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Sexualita	☐	☐	☐	☐	☐
Rozmnožování člověka	☐	☐	☐	☐	☐
Homosexualita	☐	☐	☐	☐	☐
Homosexuální rodiče	☐	☐	☐	☐	☐
Neúplná rodina	☐	☐	☐	☐	☐
Dětství bez rodičů (pěstounská péče, dětské domovy)	☐	☐	☐	☐	☐
Domácí násilí	☐	☐	☐	☐	☐
Náboženské odlišnosti	☐	☐	☐	☐	☐
Rasová odlišnost	☐	☐	☐	☐	☐
Kulturní odlišnosti	☐	☐	☐	☐	☐
Smrt a umírání	☐	☐	☐	☐	☐
Sebevraždy	☐	☐	☐	☐	☐
Potrat	☐	☐	☐	☐	☐
Psychické poruchy	☐	☐	☐	☐	☐
Závislosti	☐	☐	☐	☐	☐
Tělesná a mentální postižení	☐	☐	☐	☐	☐
Nemoci (AIDS, rakovina, obezita apod.)	☐	☐	☐	☐	☐

8 Uvedte, jak často se setkáváte s uvedenými tématy v mateřské škole (např. mezi dětmi, při diskusi s kolegy, nebo při rozhovoru s rodiči):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku.*

	Velmi často	Často	Někdy	Zřídka	Nikdy
Sexualita	☐	☐	☐	☐	☐
Rozmnožování člověka	☐	☐	☐	☐	☐
Homosexualita	☐	☐	☐	☐	☐
Homosexuální rodiče	☐	☐	☐	☐	☐
Neúplná rodina	☐	☐	☐	☐	☐
Dětství bez rodičů (pěstounská péče, dětské domovy)	☐	☐	☐	☐	☐
Domácí násilí	☐	☐	☐	☐	☐
Náboženské odlišnosti	☐	☐	☐	☐	☐
Rasová odlišnost	☐	☐	☐	☐	☐
Kulturní odlišnosti	☐	☐	☐	☐	☐
Smrt a umírání	☐	☐	☐	☐	☐
Sebevraždy	☐	☐	☐	☐	☐
Potrat	☐	☐	☐	☐	☐
Psychické poruchy	☐	☐	☐	☐	☐
Závislosti	☐	☐	☐	☐	☐
Tělesná a mentální postižení	☐	☐	☐	☐	☐
Nemoci (AIDS, rakovina, obezita apod.)	☐	☐	☐	☐	☐

9 Pokud dle Vás existují jiná témata, o kterých není vhodné hovořit s dětmi v mateřské škole, uveďte jaká:

Nápověda k otázce: *Nepovinná otázka*

10 Za jakých okolností proběhla Vaše zkušenost s některými z témat?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ☐ Při rozhovoru s dětmi mimo didakticky cílené činnosti
- ☐ Při rozhovoru s dětmi v rámci didakticky cílených činností
- ☐ Při diskuzi s dalšími učiteli
- ☐ Při diskuzi s rodiči (v návaznosti na jejich osobní iniciativu)
- ☐ Neproběhla
- ☐ Za jiných okolností - uveďte:

11 Existuje téma, které je podle Vás nutné otevřít před dětmi v mateřské škole a zároveň není běžnou součástí předškolního vzdělávání? Pokud ano, uveďte:

Nápověda k otázce: *Nepovinná otázka*

12 Jakou formou byste v případě potřeby otevřel/a nějaké z témat?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ☐ Při didakticky zacílené činnosti
- ☐ Mimo didakticky zacílenou činnost
- ☐ Neotevřel/a
- ☐ V jiném případě - uveďte:

13 Jaké metody byste využil/a, kdyby bylo nutné s dětmi otevřít některé z témat?