

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**ETICKY KOMPLIKOVANÁ TÉMATA Z POHLEDU PEDAGOGŮ**

**MŠ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Veronika Krejčová**

*Učitelství pro mateřské školy*

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

**Plzeň, 2023**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 29.6.2023

Kučková

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Chtěla bych touto cestou poděkovat MgA. Evě Gažákové, Ph.D., za odborné vedení, poskytování cenných rad a vstřícnost při vypracování této bakalářské práce. Poděkování patří také všem respondentům, kteří si našli čas na vyplnění dotazníku, a zároveň studentům oboru Učitelství pro MŠ, kteří mi poskytli rozhovory potřebné k vypracování výzkumné části této práce. Děkuji taktéž mé rodině a přátelům za velkou trpělivost a plnou podporu.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se zaměřuje na eticky komplikovaná témata ve vzdělávání a výchově z pohledu pedagogů MŠ.

Cílem práce je zjistit, jak tato témata vnímají pedagogové z praxe a studentky posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na FPE ZČU, a zároveň jak se cítí být na práci s těmito tématy připraveni.

Práce se v teoretické rovině věnuje etickým otázkám, problematice smrti, rozvodu, rodinného zázemí a dalším, které mají vliv na vzdělávání, výchovu a psychiku dětí. Teoretická část dále rozebírá možnosti rozvoje psychické odolnosti dětí a jejich podporu v emocionálním a sociálním vývoji. Objasňuje také možné dopady komplikovaných situací (jež je možno zařadit do skupiny eticky komplikovaných témat) na psychiku dítěte.

Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření formou dotazníku a diskuze v rámci ohniskové skupiny. V závěru práce jsou prezentována doporučení vyplývající z výsledků šetření.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

etika, komplikovaná témata, děti, emoce, psychika, pedagogové, mateřská škola

## **ANNOTATION**

The bachelor's thesis focuses on ethically complicated topics in education and upbringing from the perspective of kindergarten teachers.

The aim of the thesis is to find out how these topics are perceived by practicing teachers and final year students of teaching for kindergarten at FPE ZČU, and also how they feel prepared to work with these topics.

The theoretical work deals with ethical issues, death, divorce, family background and other issues that affect the education, upbringing and psyche of children. The theoretical part further discusses the possibilities of developing children's psychological resilience and supporting them in their emotional and social development. It also explains the possible effects of complicated situations (which can be classified as ethically complicated topics) on the child's psyche.

The practical part focuses on the research investigation in the form of a questionnaire and focus group discussion. The paper concludes with recommendations arising from the results of the investigation.

## **KEYWORDS**

ethics, complicated topics, children, emotion, psyche, teachers, kindergarten

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	3
ÚVOD.....	4
TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1. ETIKA JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNA.....	6
1.1 DEFINICE ETIKY A DALŠÍCH SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ.....	6
1.1.1 Etika a její charakteristika.....	6
1.1.2 Pojmy související s etikou.....	7
1.1.3 Morálka.....	7
1.1.4 Morální vývoj.....	8
1.2 ETICKÝ PROBLÉM A ETICKÉ DILEMA.....	9
1.2.1 Etický problém.....	10
1.2.2 Etické dilema.....	10
1.2.3 Postup při řešení etických dilemat.....	10
1.3 DĚLENÍ ETIKY.....	11
1.4 ETIKA Z POHLEDU PEDAGOGA V MŠ.....	13
2. EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE A JEHO PODPORA V MŠ.....	14
2.1 EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE.....	14
2.2 STIMULACE ROZVOJE SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ A PROŽÍVÁNÍ V MŠ.....	15
2.3 INTERAKČNÍ HRY.....	16
3.1 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA PSYCHICKOU ODOLNOST.....	17
3.1.1 Rizikové faktory.....	18
3.1.2 Ochranné Faktory.....	18
3.1.3 BIG FIVE.....	19
3.2 VÝVOJ PSYCHICKÉ ODOLNOSTI.....	19
3.3 STRACH A ZACHÁZENÍ S NÍM.....	20
3.4 ŽÁDOST O POMOC, JAKO KLÍČ KE ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÝCH SITUACÍ.....	21
4. ETICKY KOMPLIKOVANÁ TÉMATA.....	22
4.1 SMRT.....	22
4.1.1 Smrt v životě dítěte.....	22
4.1.2 Smrt z pohledu pedagogické praxe.....	24
4.2 ROZVOD ČI ROZCHOD RODIČŮ.....	25
4.2.1 Rozvod či rozchod rodičů a vypořádávání se s ním.....	25
4.2.2 Rozvod či rozchod rodičů z pohledu pedagogické praxe.....	26
4.3 TÝRÁNÍ, ZNEUŽÍVÁNÍ A ZANEDBÁVÁNÍ DÍTĚTE.....	27
4.3.1 Týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte z pohledu pedagogické praxe.....	28
4.4 ČERTI A DALŠÍ NADPŘIROZENÉ BYTOSTI.....	29
4.4.1 Čerti a další nadpřirozené bytosti z pohledu pedagogické praxe.....	29
5. DOPADY ETICKY KOMPLIKOVANÝCH SITUACÍ NA PSYCHIKU DÍTĚTE.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
6. ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	33
7. METODOLOGIE.....	34
7.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	34
7. 3 TYP VÝZKUMU.....	34
7.4 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	35
7.4.1 Výzkumný vzorek pro kvantitativní část.....	35

---

7.4.2 Výzkumný vzorek pro kvalitativní část .....	35
7.5 METODY SBĚRU DAT .....	35
7.5.1 Dotazník .....	35
7.5.2 Ohnisková skupina (Focus Group).....	36
8. ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT .....	38
8.1 VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍ ČÁSTI.....	38
8.2 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍ ČÁSTI .....	46
9. ZHODNOCENÍ PROVEDENÉHO VÝZKUMU .....	49
ZÁVĚR.....	52
SEZNAM LITERATURY .....	54
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	58
PŘÍLOHY .....	I

## **SEZNAM ZKRATEK**

MŠ – mateřská škola

FPE ZČU – Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání



## ÚVOD

Téma eticky komplikovaných témat z pohledu pedagogů MŠ jsem si vybrala, protože jsem sama několikrát přemýšlela, jak bych při řešení určitých situací, které v MŠ mohou nastat, měla postupovat. Zajímalo mě, jak eticky komplikovaná témata vnímají pedagogové, kteří již v mateřské škole působí, a zároveň studenti oboru učitelství pro MŠ, kteří zatím nemají tak velké zkušenosti z praxe.

Eticky komplikovaná témata zahrnují otázky smrti, rozvodu, rodinného zázemí (např. týrání či zanedbávání) a mnoho dalších. Pedagogové v mateřských školách se takovým tématům majícím velký vliv na vzdělávání, výchovu a psychiku dětí nemohou vyhnout. A nevyhnou se jim bohužel ani děti. Proto jsem se ve své práci zaměřila také na rozvoj psychické odolnosti dítěte a jeho podporu v oblasti emocionálního a sociálního vývoje. Neopomínám ani problémy, které mohou přehlížením nebo nesprávným řešením eticky komplikovaných témat u dětí nastat.

Pro tuto práci je zásadní hledisko pedagoga v mateřské škole. Která témata jsou eticky komplikovaná z hlediska postoje pedagogů k řešení komplikovaných situací. Které situace učitelé jako komplikované vnímají. A nejsou i témata, jež jsou eticky komplikovaná, ale ne každý je tak vnímá?

**Tato práce sleduje několik cílů:**

- **na základě studia teoretických publikací vymezit, co to vlastně eticky komplikovaná témata jsou;**
- **zjistit, jaká témata považují pedagogové z praxe za komplikovaná (a kolik z nich je možné zařadit do kategorie eticky komplikovaných);**
- **zjistit, nakolik se pedagogové z praxe cítí být na práci s eticky komplikovanými tématy připraveni v současnosti a nakolik je na to připravila pedagogická studia;**
- **zjistit, jaká témata považují za eticky komplikovaná studentky posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na naší fakultě a jak se cítí na řešení takových témat z fakulty připraveny;**

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část je zaměřena na objasnění pojmu etika a rozebrání jednotlivých eticky

komplikovaných témat, včetně jejich důsledků a možností řešení. Dále je prezentováno téma emočního a psychického vývoje dítěte, které úzce souvisí s vyrovnáváním se s komplikovanými situacemi.

Praktická část práce představuje výzkumné šetření pomocí dotazníku pro současné pedagogy MŠ a ohniskové skupiny se studentkami posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na FPE ZČU, jehož cílem byla zjištění ohledně vnímání eticky komplikovaných témat pedagogy MŠ a jejich pocitu připravenosti na práci s nimi (viz cíle celé práce).

V závěru práce jsou představena doporučení, jež vyplynula ze závěrů výzkumného šetření.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. ETIKA JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNA

Práce je zaměřena na témata, jejichž řešení může být pro pedagogy mateřských škol eticky komplikované. Právě z tohoto důvodu úvodní kapitola vymezuje pojem etika a obecně charakterizuje etiku jako vědní disciplínu.

Kapitola je členěna do čtyř podkapitol, které mají čtenáře seznámit s etikou jako takovou a uvést ho do základů této disciplíny. První podkapitola je zaměřena na vymezení pojmu etika a dalších souvisejících pojmů. Dále je také zaměřena na teorii morálního vývoje. Druhá podkapitola se zabývá etickým dilematem a problémem a shrnuje postup při jejich řešení. Předposlední podkapitola představuje jednotlivé etické teorie a celá kapitola je zakončena pohledem na etiku z pozice učitele v MŠ.

#### 1.1 DEFINICE ETIKY A DALŠÍCH SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ

##### 1.1.1 ETIKA A JEJÍ CHARAKTERISTIKA

Azenbacher (2001) uvádí, že slovo etika vychází z řeckých výrazů "éthos" a "ethos", které v češtině označují obyčej, zvyk nebo mrav. Éthos navíc znamená charakter.

*„Etika se zabývá tím, co je správné a co nesprávné; zkoumá mravní rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit.“ (Thompson, 2004, str. 11)*

Etika je vědní disciplína, která má své kořeny ve filozofii, a proto se tradičně řadí mezi humanitní vědy (Azenbacher, 2001). V moderní době se ale stává interdisciplinárním oborem, který se využívá v mnoha dalších oblastech. Etika také využívá metod a poznatků z dalších vědních oborů, jako je například psychologie, sociologie, antropologie a neurověda. (Fiala, 2009)

Zaměřuje se na zkoumání a vysvětlování morálního jednání a jeho důsledků. Zkoumá také různé etické teorie, které se snaží určit rámec pro to, co je správné a co špatné, a zároveň vytváří základ pro řešení etických problémů a dilemat v různých oborech. Etika také

poskytuje etické kodexy a normy pro určité profese, aby bylo zajištěno, že jednají v souladu s etickými zásadami. (Nečasová, 2001)

Obecně se dá říct, že etika je důležitá pro lidský život, protože nám umožňuje rozhodovat se správně a řešit etické problémy, které se v našem každodenním životě vyskytují. Thompson (2004) uvádí, že etické principy nám také umožňují být odpovědní za svá rozhodnutí a jednání a respektovat práva a důstojnost druhých lidí.

### **1.1.2 POJMY SOUVISEJÍCÍ S ETIKOU**

S etikou jsou spojeny různé pojmy, které mají význam pro zkoumání morálních hodnot a principů a jejich aplikaci v lidském chování. Mezi důležité pojmy patří:

1. Morálka – souhrn pravidel a hodnot, podle kterých se jednotlivci řídí při svém jednání v různých situacích. (Nečasová, 2001)
2. Etické normy – daná pravidla, která jsou prosazována prostřednictvím předpisů, zvyků a hodnot. Slouží jako rámec pro určení, co je správné a co je špatné. (Nečasová, 2001)
3. Etická dilemata – situace, kdy je třeba rozhodnout mezi dvěma či více možnostmi, které jsou v rozporu s etickými zásadami nebo hodnotami. (Nečasová in Matoušek, 2003)
4. Deontologie – etická teorie, která vyžaduje dodržování určitých pravidel a povinností, bez ohledu na následky. (Nečasová, 2001)
5. Utilitarismus – etická teorie, která se snaží maximalizovat štěstí a minimalizovat bolest a utrpení. (Nečasová, 2001)
6. Etické kodexy – soubory pravidel a zásad, které slouží jako etický rámec pro určité profese nebo obory. (Nečasová, 2001)

### **1.1.3 MORÁLKA**

*„Morálka je soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídících chování a jednání lidí dané společnosti.“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 327)

Autoři zabývající se ve svých publikacích morálkou, se v definicích shodují na tom, že morálka je soubor norem, hodnot, pravidel a postojů, které určují, jak bychom měli jednat v různých situacích a jak bychom se měli chovat k sobě navzájem. Může být ovlivněna mnoha faktory, jako jsou kultura, náboženství, společnost, rodina a výchova.

Weiss (2011) popisuje, že je také často vnímána jako vnitřní směr, který nás vede k tomu, co považujeme za správné chování. Morální postoj nás může vést k respektování druhých lidí, k ochraně přírody, k podpoře spravedlnosti a rovnosti, k boji proti diskriminaci a k dalším etickým a morálním hodnotám.

V kontextu etiky se morálka obvykle používá k popisu konkrétních morálních postojů a jednání, které jsou založeny na určitých etických zásadách a hodnotách. Etika se tak snaží poskytnout rámec pro stanovení morálních pravidel a hodnot, zatímco morálka se zabývá aplikací těchto pravidel a hodnot v praxi. (Nečasová, 2001)

#### **1.1.4 MORÁLNÍ VÝVOJ**

Morální vývoj dítěte je proces, během kterého se dítě učí rozlišovat mezi správným a špatným chováním a postupně ovlivňuje svůj vlastní systém morálních hodnot a principů (Kuric, 2000). Tento proces začíná již od narození a postupuje během celého dětství a adolescence. Při osvojování hodnot, principů a způsobů chování hraje hlavní úlohu výchova v rodině. Dítě totiž obvykle přejímá takové způsoby chování, které vidí u svých rodičů, aniž by si uvědomovalo, zda jsou správné. (Fontana, 2003)

Morálním vývojem se zabýval Piaget v publikaci *Psychologie dítěte* (Piaget, 2014), kde ho roztřídil do čtyř stádií – zrod povinnosti, heteronomie, morální realismus a autonomie. Piaget tvrdil, že morální vývoj dítěte je úzce spjat s jeho kognitivním vývojem. Dítě musí mít určité kognitivní schopnosti, aby mohlo pochopit, že morální pravidla jsou společenskou dohodou a mohou se měnit. Podle Piageta je také důležité, aby dítě prošlo všemi fázemi morálního vývoje a bylo schopné respektovat názory a potřeby ostatních lidí.

Na teorii Piageta navázal později Kohlberg, který morální vývoj dítěte dělí do tří úrovní a každá úroveň má navíc dvě fáze. První je prekonvenční úroveň, následuje úroveň konvenční a jako poslední uvádí úroveň postkonvenční. (Vacek, 2000)

**Prekonvenční úroveň** – dítě na této úrovni se rozhoduje na základě důsledků svého jednání pro sebe samotné. První fáze se týká poslušnosti a trestu, kdy se dítě snaží vyhnout trestu za porušení pravidel. Druhá fáze se týká osobního prospěchu a výhod, kdy se dítě snaží maximalizovat své vlastní zájmy.

**Konvenční úroveň** – dítě na této úrovni se rozhoduje na základě toho, co očekává od ostatních jako od členů společnosti. První fáze se týká poslušnosti vůči autoritě a dodržování společenských norem a pravidel. Druhá fáze se týká udržování dobrých vztahů s ostatními lidmi a dodržování společenských konvencí.

**Postkonvenční úroveň** – dítě na této úrovni se rozhoduje na základě vlastního kritického uvažování a abstraktních etických principů. První fáze se týká porozumění a respektování různých názorů a hodnot. Druhá fáze se týká uplatňování všeobecných etických principů, jako je například spravedlnost, lidská důstojnost a respekt k lidským právům.

(Vacek, 2000, str. 26-31)

Morální vývoj dítěte závisí na mnoha faktorech, jako jsou například výchova, kultura, náboženství a osobní zkušenosti. Fontana uvádí ve své publikaci *Psychologie ve školní praxi* (Fontana, 2003), že rodiče a vychovatelé mohou dítěti pomoci v jeho morálním vývoji tím, že mu poskytují jasná pravidla a hodnoty, ukážou mu, jak se správně chovat v různých situacích, a dávají mu příležitosti k procvičování a rozvíjení jeho morálního chování.

## 1.2 ETICKÝ PROBLÉM A ETICKÉ DILEMA

Podle odborné literatury vznikají etické problémy a etická dilemata v situacích, která vyžadují rozhodování mezi tím, co je správné a co ne a způsobují morální dilema.

### 1.2.1 ETICKÝ PROBLÉM

„Etické problémy vznikají v situaci, kdy je evidentní, jak by se člověk měl rozhodnout, ale toto rozhodnutí se mu osobně příčí.“ (Nečasová, 2001, s. 6)

Často se podle Banksové (2012) jedná o situace, kdy na jedné straně stojí morální povinnosti a na druhé straně různé faktory, které rozhodování komplikují. Mezi tyto faktory patří například společenské tlaky, osobní zájmy, ekonomické faktory nebo politické vlivy.

### 1.2.2 ETICKÉ DILEMA

Podle Nečasové (Nečasová in Matoušek, 2003) nastává etické dilema neboli konflikt morálních hodnot v situaci, kdy se rozhodujeme mezi dvěma (nebo více) možnostmi jednání, které jsou navzájem v rozporu a ani jednu z možností nevnímáme při řešení problému za uspokojivou.

Nečasová (2001) uvádí, že každý člověk vnímá danou situaci jinak, někdo jí považuje za etické dilema, kdežto někdo jiný pouze za etický problém. Právě z tohoto důvodu je problematika etických dilemat velmi subjektivní.

Rozdíl mezi etickým problémem a dilematem shledává Thompson (2004) v tom, že etický problém má alespoň nějaké možné řešení, kdežto dilema obvykle žádné nemá.

### 1.2.3 Postup při řešení etických dilemat

Existuje řada návodů, jak etická dilemata řešit. Právě tyto návody nám pomáhají zorientovat se v daném problému a případně se rozhodnout. Jeden z takových návodů uvádí, v publikaci *Metody a řízení sociální práce*, Nečasová. (Nečasová in Matoušek, 2003)

Řešení etických dilemat je velmi individuální a zahrnuje aplikaci různých teoretických přístupů a etických kódů, které jsou relevantní pro danou oblast. Důležité je také zvážit konkrétní okolnosti a kontexty, ve kterých se dané etické dilema vyskytuje.

Mezi základní kroky při řešení etických dilemat patří identifikace daného dilemata, analýza faktorů a možných řešení, výběr optimálního řešení a implementace tohoto řešení s ohledem na důsledky pro všechny zúčastněné strany. Zvláštní pozornost je třeba věnovat schopnosti jednat v souladu s etickými principy.

**Identifikace daného etického dilemata** – důležité je získat o dané situaci, co nejvíce informací, nashromáždit relevantní fakta a jaké hodnoty a zásady jsou ohroženy. Fakty jsou myšleny konkrétní informace, které se zakládají na právních, profesních nebo lékařských znalostech. K posouzení situace můžeme přejít, až když máme faktické důvody a dostatek potřebných informací.

**Analýza faktorů a možných řešení** – je třeba porovnat klady a zápory všech možných řešení a zvážit, jak by se na situaci mohli podílet různí aktéři (= lidé, kteří zpravidla mívají na řešení nějaký podíl), jaké by měli zájmy a jak by mohlo být řešení vnímáno různými lidmi. Klady a zápory možných řešení etických dilemat či problémů se porovnávají lépe, pokud si představíme jejich morální aspekty.

**Výběr optimálního řešení** – měli bychom vybrat řešení respektující etické zásady a hodnoty, které považujeme za důležité.

**Implementace vybraného řešení s ohledem na důsledky pro všechny zúčastněné strany** – vybrané řešení použijeme v praxi. Musíme však být připraveni na možné reakce od ostatních a jednat v souladu s tímto rozhodnutím.

Nakonec je důležité udělat si čas na reflexi a vyhodnocení řešení. Měli bychom posoudit, zda bylo rozhodnutí eticky správné a jestli by šlo řešit situaci lépe.

(Nečasová in Matoušek, 2003)

Je důležité mít na paměti, že řešení etických dilemat není vždy snadné. Mohou se objevit nové informace, které budou vyžadovat přehodnocení původního rozhodnutí. V takovém případě je nutné být k tomuto kroku otevřený.

### 1.3 DĚLENÍ ETIKY

Etika se dělí na několik oblastí, které se liší zaměřením, přístupem a metodou výzkumu.



V publikaci *Přehled etiky* vymezuje Thompson (Thompson, 2004) čtyři základní etické přístupy:

**Normativní etika** – zkoumá etické normy a hodnoty a snaží se formulovat základní etické principy, které by měly být dodržovány v lidském jednání. Zabývá se povinnostmi a hodnotami, které vyjadřují mravní rozhodnutí. Podle toho, co normativní etika považuje v otázkách etiky za důležité, se může specificky definovat. Mezi její nejvýznamnější specifické formy patří deontologie, ctnostní etika nebo konsekvencialismus. Ctnostní etika klade důraz na to, jaké jsou dobré a špatné charakterové vlastnosti, a jak by se lidé měli chovat, aby tyto vlastnosti rozvíjeli. Deontologie je směr normativní etiky, který se zabývá povinnostmi, pravidly a jejich dodržováním. Jako poslední zmíním konsekvencialismus, který řeší důsledky a následky našeho chování. (Thompson, 2004)

**Aplikovaná etika** – zaměřuje se na konkrétní etické otázky a problémy v různých oblastech lidského života. Jejím cílem je aplikovat základní etické principy a hodnoty na konkrétní situaci. Obecně se dá říct, že se zabývá řešením konkrétních etických problémů v praxi. (Thompson, 2004)

**Deskriptivní etika** – zkoumá, jaké jsou skutečné etické normy a hodnoty, které platí v určité společnosti nebo kultuře. Zaměřuje se na popis etických postojů a chování lidí. (Thompson, 2004)

**Metaetika** – zkoumá povahu etiky a etických pojmů jako jsou dobro, zlo, spravedlnost nebo morálka. Zaměřuje se na to, jak jsou etické normy či hodnoty definovány a zda jsou relevantní v různých společenských a kulturních kontextech (Thompson, 2004). Podle Nečasové „...se snaží objasňovat etické termíny a jazyk vůbec a odvozovat etické principy. Etika zkoumá morálku a metaetika zase zkoumá etiku.“ (Nečasová, 2001, str. 24). Zaměřuje se na otázky jako: Co je to hodnota? Jaké jsou zdroje etických norem a hodnot?

Tyto oblasti etiky nejsou striktně oddělené a prolínají se spolu. Etický problém často vyžaduje přístup z více oblastí etiky a snaží se řešit konkrétní situaci z pohledu základních etických principů. Obecně hraje etika důležitou roli v životě člověka, a dokonce i v celé společnosti. Její vývoj je velmi úzce spjat s vývojem lidstva, kdy se navzájem velmi ovlivňují.

## 1.4 ETIKA Z POHLEDU PEDAGOGA V MŠ

Z pohledu pedagoga v mateřské škole hraje etika velmi důležitou roli. Pedagogové v MŠ mají na starosti formování morálních hodnot a norem uznávaných naší společností, což je klíčové pro budoucí vývoj a integraci dětí do společnosti. (RVP PV, 2021)

Při práci v MŠ je etika zaměřená na výchovu k zodpovědnosti, respektu k sobě i druhým, toleranci, empatii a spolupráci. Etické otázky se mohou týkat například vztahů mezi dětmi, respektu k rozdílnostem, zodpovědného chování k přírodě, nebo respektování zásad spravedlnosti a rovnosti. (RVP PV, 2021)

Pedagogové v MŠ mají za úkol předávat dětem základní etické hodnoty a normy, které jsou důležité pro fungování v kolektivu a v širší společnosti. K tomu využívají různé metody a aktivity, jako například aktivity na přiblížení mravních hodnot, na rozvoj prosociálního chování, různé příběhy, modelové situace správného chování, námětové hry apod. Kromě toho je důležité, aby sami pedagogové dodržovali etické normy a šli dětem příkladem. (RVP PV, 2021)

Předpokládám, že etické problémy mohou vznikat v situacích, kdy se děti setkávají s rozdílnými kulturami, náboženstvími či způsoby života, nebo v případě, že se musí rozhodovat v situacích, ve kterých se střetávají různé etické normy. V takových situacích je důležité, aby pedagogové měli jasnou představu o svých etických zásadách a byli schopni se jimi řídit v každodenní praxi.

## 2. EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE A JEHO PODPORA V MŠ

### 2.1 EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE

V této kapitole budou představeny jednotlivé fáze emocionálního a sociálního vývoje dítěte. Vývoj v těchto oblastech úzce souvisí s prožíváním eticky komplikovaných situací, jak z pohledu svého, tak z pohledu druhých.

První klíčová fáze probíhá v kojeneckém období. V tomto věku začíná dítě projevovat první emoce. Podle Vágnerové mezi ně patří radost, smutek, strach, úzkost a hněv. Dítě se učí rozpoznávat tyto emoce u sebe i u ostatních a postupně si uvědomuje, že jeho jednání může mít vliv na emoce druhých lidí. Také v tomto věku začíná přicházet na to, jak se vyrovnávat se svými emocemi, například jak se uklidnit, když je rozrušené, nebo jak požádat o pomoc, když se cítí nespokojené (Vágnerová, 2012). Sociální vývoj v kojeneckém období zahrnuje rozvoj schopností dítěte v oblasti komunikace a interakce s ostatními lidmi. Dítě začíná reagovat na zrakové a sluchové podněty, například na úsměv rodiče, a postupně se učí, jak sdělovat své potřeby a jak řešit své pocity s ostatními lidmi. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Další fáze nastává příchodem batolecího období, kdy se dítě učí, jak se vyrovnávat se svými emocemi, jak komunikovat a spolupracovat s ostatními. Emocionální vývoj v této fázi zahrnuje rozvoj emocionální regulace, což je schopnost dítěte zvládat a regulovat své emoce. Začíná poprvé projevovat soucit, lítost, stud, hrdost a pýchu. V tomto období se dítě také učí, jak vyjadřovat své emoce, jak je identifikovat a jak s nimi pracovat. Sociální vývoj v této fázi zahrnuje rozvoj sociálních dovedností, což jsou schopnosti dítěte komunikovat s ostatními, spolupracovat a vytvářet vztahy, převážně v rámci rodiny. V této fázi se dítě také učí pravidlům sociální interakce. (Vágnerová, 2012)

Poslední klíčová fáze, kterou se budu zabývat, nastává v předškolním období, kdy se dítě začíná rozvíjet v složitějších sociálních dovednostech. Mezi rozvíjené dovednosti patří například schopnost spolupracovat, komunikovat, řešit různé problémy či konflikty a v neposlední řadě porozumět názorům druhých a respektovat je. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že dochází také k vývoji sociální reaktivity, sociálních norem a rolí. Dále se

dítě učí rozpoznávat a respektovat rozdíly mezi lidmi, například v kultuře, vzhledu nebo zájmech, a postupně zjišťuje, jak pracovat s různými osobnostmi a názory. V rámci emocionálního vývoje se dítě v této fázi učí vyjadřovat a regulovat své emoce. Poprvé se objevuje pocit viny, sounáležitosti a rozvíjejí se vztahové emoce. Začíná si uvědomovat své místo v sociálních vztazích a učí se, jak respektovat ostatní lidi. V předškolním období si dítě také osvojuje různé možnosti reagování na emoce druhých lidí a učí se vyjadřovat své vlastní emoce slovy. (Vágnerová, 2012)

Celkově je třeba si uvědomit, že každé dítě se vyvíjí jiným tempem a má individuální potřeby, schopnosti a dovednosti. Důležité je tedy podporovat děti v jejich individuálním vývoji a poskytovat jim bezpečné prostředí, které bude podporovat jejich celkový vývoj.

## 2.2 STIMULACE ROZVOJE SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ A PROŽÍVÁNÍ V MŠ

Rozvoj v oblasti sociálních vztahů a prožívání dětí se dá nejlépe podporovat v rámci mateřské školy a může být stimulován hned několika různými způsoby.

Podle Gillernové (2015) je důležité podporovat spolupráci a rozvoj sociálních dovedností, kdy v rámci her či jiných činností umožňujeme dětem pracovat ve skupině, vzájemně komunikovat, domlouvat se, dělat kompromisy a řešit různé problémy či konflikty.

V rámci MŠ bychom se také měli pokusit zajistit pozitivní vztah dětí s učiteli a zároveň i s vrstevníky. Celkově se dá říct, že dobré vztahy dávají dítěti pocit bezpečí, důvěry, porozumění a pochopení, což je velmi důležité pro jeho sociální a emoční vývoj. (Mertin, Gillernová, 2015)

Další způsob stimulace je poskytnutí prostředí, které je inkluzivní a respektuje odlišné způsoby prožívání či myšlení. S tímto souvisí i důležitost podpory emocionálního prožívání a rozvoje sebeúcty. Emocionální prožívání podpoříme tak, že dětem dáme možnost vyjádřit své pocity a emoce a ať už budou pozitivní či negativní, přijmeme je s pochopením a empatií. V rámci podpory rozvoje sebeúcty je třeba zajistit, aby se děti cítily respektovány a mohly být v jakékoliv situaci samy sebou. Poskytnutí pozitivní zpětné

vazby a povzbuzení k rozvoji silných stránek je také nedílnou součástí v rámci stimulace sociálního a emočního vývoje dítěte. (Mertin, Gillernová, 2015)

### 2.3 INTERAKČNÍ HRY

Dle publikace *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Mertin, Gillernová, 2015) pomáhají interakční hry stimulovat rozvoj vzájemných vztahů dětí v návaznosti na socializační mechanismy v předškolním věku. V těchto hrách není kladen důraz na výsledek, ale na proces. Jde v nich převážně o učení prožitkem a je vyžadována vzájemná komunikace, kdy s dětmi mluvíme o tom, jaké pocity při hře měly a co to pro ně znamenalo. Hra jako taková je základní činností dítěte a dává dostatek prostoru pro rozvoj emocí.

Můžeme říct, že v prostředí MŠ jsou interakční hry velmi důležité. Košťátková (2005) uvádí, že mimo jiné pomáhají dětem naučit se vžít do role někoho jiného a porozumět jeho pocitům či emocím, respektovat své vrstevníky, poznávat sám sebe na základě reakcí druhých, najít správné řešení problémů a v neposlední řadě dokázat mluvit o svých pocitech s ostatními.

Toto téma lze shrnout tak, že interakční hry jsou nezbytnou součástí při rozvoji dítěte ve všech směrech. Pomáhají jim naučit se nové věci, rozšířit své zájmy a zlepšit své sociální a emoční dovednosti.

### 3. ROZVOJ PSYCHICKÉ ODOLNOSTI DĚTÍ

Aby se dítě dokázalo vypořádávat s eticky komplikovanými situacemi, je potřeba rozvíjet jeho psychickou odolnost. Na rozvoji se samozřejmě podílejí i pedagogové MŠ, a právě proto se tato kapitola výše zmíněnému tématu věnuje. Budou v ní popsány faktory působící na psychickou odolnost, její rozvoj u předškolních dětí a také zákonitosti, které jsou důležité při zvládnání těžkých životních situací.

Psychickou odolnost je velmi těžké definovat. Podle Hoskovcové se psychicky odolný člověk charakterizuje tím, *„že se dokáže vyrovnávat s nároky všedního dne, dokáže překonat krize, je spokojenější a zdravější.“* (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015, s. 224)

*„Různé životní situace vyžadují různé reakce. Psychickou odolnost bychom tudíž mohli definovat jako schopnost aktivovat a užívat pro každou situaci a souvislost tu pravou kombinaci aspektů psychické odolnosti čili resilience. Každý faktor psychické odolnosti je jako klíč, který zapadá právě do určitého zámku. Teprve kompletní residenční svazek klíčů nám umožňuje zvládat krize, změny a potíže tak, že z dlouhodobého hlediska dokonce ještě získáváme na vnitřní síle.“* (Gruhl, Körbächer, 2013, s. 128-129)

Psychická odolnost je ovlivněna fyzickou odolností člověka a samozřejmě také prostředím, ve kterém žije, nebo se právě nachází. Tyto tři aspekty se podílejí na tom, jak člověk zvládá nástrahy každodenního života. (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015)

#### 3.1 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA PSYCHICKOU ODOLNOST

Na psychickou odolnost člověka působí dva druhy faktorů. První jsou faktory rizikové a druhé ochranné. Důležité je, aby tyto faktory byly vyvážené. Hoskovcová tyto faktory přirovnává k pomyslným miskám vnitřních vah, kdy nám na jedné straně přibývají nebo ubývají závaží, která nás posilují a ochraňují a na druhé závaží, která nám způsobují stres, nejistotu, starosti apod. Jak na jednu, tak na druhou stranu si můžeme závaží přidávat sami nebo nám je tam přiloží osud či jiná osoba. (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015)

### 3.1.1 RIZIKOVÉ FAKTORY

Rizikové faktory dělíme na vnitřní a vnější.

Mezi **vnitřní rizikové faktory** patří geneticky podmíněná výbava, převážně jde o zranitelnost a temperament dítěte. Rizikem také může být snížená inteligence, kdy může docházet k omezení schopnosti řešit problémy. Vnitřní rizikové faktory nemůžeme měnit, ale můžeme je vyvažovat těmi ochrannými. (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015)

K **vnějším rizikovým faktorům** se řadí různé nepříznivé situace odehrávající se v blízkém okolí dítěte, nízká socioekonomická úroveň rodiny a změny, ke kterým v životě dítěte dochází. K nepříznivým situacím, které jsem zmínila výše, patří například psychická porucha rodiče, alkoholismus, zanedbávání nebo týrání dítěte (Šolcová, 2009). K životním změnám, které na dítě působí rizikově řadíme kupříkladu rozvod rodičů, nemoc, špatná škola či školka a další. Vnější rizikové faktory můžeme z prostředí dítěte odstranit nebo alespoň mírnit. (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015)

### 3.1.2 OCHRANNÉ FAKTORY

Jak už jsem zmínila v předchozí kapitole, ochrannými faktory vyvažujeme a mírníme faktory rizikové, které nemůžeme měnit ani odstraňovat. Ochranné faktory dělíme stejně jako rizikové na vnitřní a vnější.

K **vnitřním ochranným faktorům** se řadí příznivý temperament dítěte, který je pro jeho vychovatele lehce přijatelný. Druhým faktorem, který má vliv na ochranu, je velmi blízký vztah dítěte k jedné osobě (nejčastěji se jedná o vazbu k matce), kterou může požádat o pomoc či radu, má k ní velkou důvěru a dokáže u ní najít útěchu. Hoskovcová uvádí, že *„jako vnitřní ochranný faktor působí také schopnost řešit a předvídat problémy, tedy určitá intelektová výbava. Dále jsou to vlastnosti, které charakterizují odolnou osobnost, jako je zdravé sebevědomí a vědomí vlastní hodnoty.“* (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015, s. 228)

Největší váhu mají **vnější ochranné faktory**, mezi které patří samozřejmě sociální opora a dobré rodinné zázemí, které dodává dětem sílu a pomáhá s překonáváním těžkých životních situací. (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015)

### 3.1.3 BIG FIVE

BIG FIVE je označení pro velkou pětku vlastností. „V odborné literatuře se vžil název *Big Five* pro pět vlastností, které v mnohých studiích vycházejí souhlasně tak, že s poměrně slušnou pravděpodobností předpovídají svému nositeli dobré společenské uplatnění, uspokojivou životní dráhu, a tedy i tzv. šťastný život. Do jisté míry jsou dány geneticky, takže se přenášejí z jedné generace na druhou. Navíc je tu ještě výchova a celá řada dalších vlivů, kterými se dá něco vylepšit, ale také něco zkazit.“ (Matějček, Dytrych, 2002, s. 11)

Zmíněná VELKÁ PĚTKA zahrnuje inteligenci, svědomitost, extroverzi, přívětivost a citovou stabilitu. Právě citová stabilita je Matějčkem (2004) z hlediska psychické odolnosti nejvíce vyzdvihovaná. Člověk s touto vlastností je velmi vyrovnaný, klidný, dá se těžko vyvést z míry a zároveň je pro ty, kteří jsou spíše citově labilní, velkou podporou.

## 3.2 VÝVOJ PSYCHICKÉ ODOLNOSTI

Pro psychickou odolnost je podle Hoskovcové (in Mertin, Gillernová, 2015) v základu důležité, aby dítě disponovalo třemi důležitými aspekty. Prvním aspektem je **vrozená dispozice**, druhým **temperament** a posledním **vztah k dítěti**, kdy jde o důležité a pevné pouto mezi ním a trvale pečující osobou.

Víra ve vlastní schopnosti ovlivňovat či kontrolovat okolní svět je velmi důležitá, a proto je třeba aby se u dětí co nejvíce rozvíjela. Pokud je člověk přesvědčený o tom, že nějakou svou činností může dosáhnout výsledku, tak tím větší snahu vynaloží, aby dosáhl vytouženého cíle. Hoskovcová v knize popisuje čtyři hlavní zdroje, které tento pocit posilují.



*„Zážitek úspěchu a zvládnutí překonávání těžkostí – může se dostavit, například když dítě situaci zvládne vlastními silami nebo překoná strach.*

***Sociální modelování** – předpokládá, že dítě má možnost vidět dospělé autority nebo vrstevníky při překonávání obtíží.*

***Sociální přesvědčení** – zahrnuje povzbuzování, podání návodu, jak co řešit, přerušení sebeobviňování dítěte nebo podání vysvětlení o situaci.*

***Redukce stresu** – můžeme jí napomoci tím, že s dítětem děláme různé relaxační aktivity, provádíme uvolňující masáže, odpočíváme a hravou cestou učíme postupy, jak se stresu zbavovat.“ (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015)*

### 3.3 STRACH A ZACHÁZENÍ S NÍM

V životě dítěte se odehrávají různé situace, které v něm vyvolávají pocit strachu. Hoskovcová (in Mertin, Gillernová, 2015) uvádí za nejčastější zdroj strachu různé nadpřirozené bytosti, jako například čerty, tmu, a zvířata, jako hady či pavouky.

Dítě v předškolním věku má, dle Bacus (2007), největší strach ze ztráty někoho blízkého a z toho, že se někde ztratí. Strach ze smrti nebo nemoci je většinou podmíněn nějakou tragickou událostí nebo situací, které bylo dítě svědkem.

V předškolním věku děti nemají zkušenosti s tím, jak se strachem zacházet, proto na něj obvykle reagují útekem nebo pokusem o útok.

Prostředí, kde se dítě může připravovat na situace, které vyvolávají strach, je mateřská škola. Právě MŠ spolupracují například s městskou policií, kdy se děti v rámci jejich programu učí, jak se správně chovat k psům, nebo co dělat v případě, když pes zaútočí. Před výletem například můžeme s dětmi mluvit o tom, co dělat, když se ztratí. (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015)

### 3.4 ŽÁDOST O POMOC, JAKO KLÍČ KE ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÝCH SITUACÍ

Obecně se dá říct, že vypořádávání se s náročnými životními situacemi bývá velmi těžké, avšak lidé, kteří dostávají pomoc od druhých se dle Hoskovcové (in Mertin, Gillernová, 2015) s těmito situacemi vypořádávají lépe. Důležité je, aby daná osoba dokázala pomoc přijmout. Pro dítě je největší oporou rodič. Obecně v životě nejčastěji spoléháme na pomoc od našich nejbližších.

*„Poskytovat pomoc a přijímat ji – to je poměrně složitý proces, který se svou formou proměňuje v čase, závisle na situacích, životních událostech, na věku a sociální začleněnosti jedince. Vzájemná pomoc je tzv. Interakční – jinak ji vnímá poskytovatel, jinak příjemce a jinak případný pozorovatel. Její účinky mohou být pozitivní, ale i negativní. Paradoxně více ohrožení jsou jedinci, kteří hodně pomoc poskytují, ale nedokážou si o pomoc říkat.“* (Hoskovcová in Mertin, Gillernová, 2015, s. 233)

Dětem je podle knihy *Psychologie pro učitelky mateřských škol* (Mertin, Gillernová, 2015) třeba pomáhat instrumentálně. Tento způsob pomoci znamená, že za dítě problém nevyřešíme přímo my, ale dáme mu potřebné informace k tomu, aby dokázalo problém vyřešit samo. Dítě se díky tomu cítí samostatné a zlepšuje se tím jeho schopnost řešit problémy.

#### **4. ETICKY KOMPLIKOVANÁ TÉMATA**

Tato část bakalářské práce je věnována některým konkrétním tématům, která by dle prostudované literatury mohla spadat do kategorie eticky komplikovaných témat. Vzhledem k tomu, že odborná literatura seznam těchto témat neposkytuje, jsou vybírána na základě definic vztahujících se k etice, etickým dilematům a něčeho, co je bráno z hlediska etiky jako komplikované. Každé z témat je rozebráno, jak z psychologického hlediska, tak z hlediska řešení v rámci pedagogické praxe.

Kapitola je zaměřena na témata, která většinou vyžadují odbornou pomoc psychologa, ale zahrnuje také ty, která obvykle nejsou okolím vnímána jako komplikovaná a bývají v mateřských školách přehlížena.

Přímá definice eticky komplikovaných témat se v odborné literatuře neobjevuje. Konkrétní témata ale vyplývají z komplikovaných situací, které vznikají v rámci etických otázek, problémů a dilemat. Nečasová (2001) uvádí, že tyto otázky, problémy a dilemata se vyznačují morální nejednoznačností nebo kontroverzemi. Vyvolávají různé názory a debaty ohledně toho, co je v určitých situacích správné či nesprávné, co je z etického pohledu přijatelné a co naopak nepřijatelné. Je důležité si uvědomit, že každý člověk má jiné hodnoty, názory a postoje, které ovlivňují jeho pohled na tyto situace (Nečasová, 2001). Při řešení eticky komplikovaných situací a následně témat, která s nimi souvisí, je klíčová diskuze a respektování názorů druhých.

#### **4.1 SMRT**

##### **4.1.1 SMRT V ŽIVOTĚ DÍTĚTE**

Kdy a jak dítě o úmrtí blízkého člověka informovat, je první otázka, která nás v této situaci napadne. Před dítětem bychom neměli smrt zatajovat, ani si vymýšlet příběhy. Matějček a Dytrych (1994) uvádí, že odkládání pravdy dítěti situaci neulehčí, ba naopak. Prvotní šok, pocity beznaděje, smutku, vzteku atd., se prožívají mnohem lépe v blízkosti osob, které právě prožívají to samé a jsou v tu chvíli dítěti oporou. Pokud se dítě dozví pravdu, až s odstupem času, kdy už se jeho okolí se situací poměrně vyrovnalo, dochází k tomu, že již nemá tak silnou ochrannou atmosféru okolí a příznivé emocionální podmínky, které by

mu při vyrovnávání se se smrtí blízké osoby pomohly. Následkem mohou být častější noční můry, nepřiměřené napětí nebo fantazijní představy, které vychází z nedostatečné informovanosti, o tom, co se vlastně stalo. Tak jako tak dítě neuchráníme před nutností se s touto situací vyrovnat a projít si truchlením. (Matějček, Dytrych, 1994)

### Období truchlení u dítěte

Dospělý člověk si po smrti blízkého člověka prochází předvídatelnými fázemi truchlení a vyrovnáváním se se ztrátou, kdežto u dítěte toto období, už tak předvídatelné není. (Krtičková, ©2013–2023)

Podle Matějčka patří mezi nejčastější příznaky truchlení uzavřenost do sebe, skleslost, apatie, nechutenství, vývojová regrese, fobie, neurotické obtíže, lpění na někom z dospělých, ale také předvádivé či provokativní chování, které je zdánlivě nesrovnatelné s prožívaným smutkem. Dále také uvádí, že u dětí se dají rozlišit čtyři klasické fáze truchlení. Patří mezi ně ohromení (šok), protest, beznaděj (zoufalství) a uklidňování (vyrovnávání, smíření). (Matějček, Dytrych, 1994)

Dětským truchlením se zabývá také Colorosová (2008), která ho rozdělila do tří fází. První je fáze zoufalství, druhá hlubokého zármutku, kdy dítě potřebuje mít někoho, kdo mu bude naslouchat a mluvit s ním o tom, co právě prožívá, a třetí je fáze smutku s pocitem klidné radosti a smíření, kdy je vzpomínka na zemřelého spojena spíše s hezkými vzpomínkami než s těmi smutnými. (Colorosová, 2008, s. 25-36)

Období truchlení není vždy stejné a jeho projevy mají různou intenzitu. Je třeba si uvědomit, že každé dítě je jiné a se ztrátou blízké osoby se vyrovnává po svém, což dokazuje odborný článek Krtičkové (©2013–2023), která uvádí pouze dvě fáze truchlení.

- **První období: Popření, chaotické emoce, hledání**

Děti během truchlení nedávají najevo, jak se cítí, protože sami neví, jestli by o tom měly mluvit a zda jsou jejich pocity správné. V této fázi může docházet k tomu, že se u dítěte začnou projevovat psychosomatické potíže a obvyklé jsou i projevy agrese. Naopak některé děti tento fakt přijmou překvapivě klidně a působí dojmem, že jim vůbec nedošlo, co se stalo. (Krtičková, ©2013–2023)

Krtičková (©2013–2023) také uvádí, že obvyklé jsou dva způsoby vyrovnávání se se smrtí. První možností je, že děti vůbec nepláčou. Nejčastější je to u starších dětí, protože nechtějí rodičům přidělovat další starosti. Z dlouhodobého hlediska může vést zadržování emocí k rozvinutí deprese.

V druhém případě je dítě plačtivé, propadá záchvatům zoufalství a může docházet k poruchám spánku. U mladších dětí se může objevit na nějaký čas pomočování a logopedické obtíže. Často dochází k tomu, že se dítě vývojově vrátí na nižší stupeň, čemuž se říká stav regrese.

- **Druhé období: Pocity viny u dítěte**

Z pohledu Krtičkové (©2013–2023) k sobě bývají děti velmi kruté a často na sebe berou odpovědnost, proto je potřeba věnovat pocitům viny velkou pozornost.

*„Dětská logika ještě nemá pevnou kauzální strukturu (příčina – následek), a tak se opírají o fantazii a magický svět.“ (Krtičková, ©2013–2023)*

Často si děti ve svém imaginárním světě přisuzují roli toho, kdo celé zlo zavinil. Následkem pocitů viny, dochází k tomu, že sami sebe trestají nebo se dokonce sebepoškozují.

#### **4.1.2 SMRT Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ PRAXE**

Toto téma je podle Černého a Grofové (2017) z pohledu pedagogické praxe velmi komplikované. Děti zpočátku nechápou, co to vlastně smrt je, a proto je potřeba jim to správně vysvětlit.

Rozsah chápání smrti se liší v závislosti na věku dítěte. Důležité je uzpůsobit vysvětlování věku, ale vždy je třeba pracovat s fakty a být k dětem zcela upřímní.

*„Do věku 5–6 let dítěte je dětské vnímání a chápání světa velmi doslovné. Je proto důležité vysvětlit smrt velmi konkrétním a jednoduchým způsobem. Možná, že budete muset vysvětlit, že „zemřít“ nebo „smrt“ znamená, že tělo přestane žít.“ (Černý, Grofová, 2017, s. 52)*

Při mluvení o smrti, bychom se měli, co nejvíce vyhýbat eufemismům (např. výrazům „odejít“, „usnout“, apod.). Malé děti by potom mohly mít strach z usínání nebo z toho, když někdo bude někam odcházet. (Černý, Grofová, 2017)

Podle Colorosové (2008) děti od 4 let chápou začátek a konec života. Od 5 let dokážou pochopit, co smrt znamená a jaké má vlastnosti.

Podle Matějčka a Dytrycha (2002) lze truchlícímu dítěti pomoc tak, že k němu budeme zcela upřímný, poskytneme mu včas pouze pravdivé informace, budeme mu nablízku a dáme mu dostatek prostoru a času k tomu, aby se se situací vyrovnalo. Také je velmi důležité odpovídat mu citlivě a pravdivě na jakékoliv otázky. Samozřejmě s ohledem na jeho věk.

Grofová a Černý (2017) uvádějí, že cílem je vytvořit atmosféru, ve které se dítě i pedagog budou cítit pohodlně a otevřeně. Je třeba dítě ujistit, že to, jak se cítí, ať už je to jakkoliv, je v pořádku. K odreagování od smutku a ztráty pomáhá vést děti k tomu, aby někomu udělaly vědomě radost, řekly někomu něco milého a aktivně se zapojily do společných aktivit.

*„Rodiče ani pedagogové nemohou děti vždy ochránit před smutkem a ztrátou. Mohou jim ale pomoci naučit se s těmito prožitky pracovat a vybudovat emoční zdroje, ze kterých budou čerpat v době ztrát a těžkostí, které v životě přirozeně přicházejí.“* (Černý, Grofová, 2017, s. 53)

## 4.2 ROZVOD ČI ROZCHOD RODIČŮ

### 4.2.1 ROZVOD ČI ROZCHOD RODIČŮ A VYPOŘÁDÁVÁNÍ SE S NÍM

U rozvodu nebo rozchodu je důležité, aby si děti uvědomily, že to je hlavně problém dospělých, a nepřebíraly pocity viny a selhání na sebe (Černý, Grofová, 2017). Každé dítě tuto situaci prožívá jinak, některé se se situací vyrovnávají lehce a některé naopak hodně špatně, záleží na věku, emocionalitě a psychické vyspělosti. (Colorosová, 2008)

Podle Smithové (2004) děti obvykle zůstávají s matkou a částečně přicházejí o otce. Chlapci tuto skutečnost snášejí velmi špatně, neboť dochází ke ztrátě jejich mužského

vzoru. Z tohoto důvodu se uvádí, že chlapci rozvod nebo rozchod rodičů snášejí hůře než dívky. Často se také stává, že děti po rozchodu nedokážou být stále loajální k oběma rodičům a připojují se na stranu pouze jednoho z nich. V dnešní době už toto tvrzení tolik neplatí, neboť bývá velmi časté, že se děti svěřují do střídavé péče rodičů.

Rozvod či rozchod rodičů může u dětí zapříčinit různé problémy. Časté jsou psychosomatické potíže, které se projevují například teplotou, bolestmi hlavy nebo břicha, pocitem na zvracení. Tímto způsobem se dítě snaží dát najevo svoji obavu, úzkost a strach z toho, co nastane, až rodiče nebudou spolu a jak to všechno bude. Dalším problémem může být nechutenství nebo naopak přejídání, noční děsy, pomočování, pocit viny, koktání, zvýšená ukázněnost, lhaní, zhoršení vztahů s vrstevníky, neposlušnost apod. (Špaňhelová, 2010)

Černý a Grofová uvádí v publikaci *Děti a emoce* (2017), že rozvod nebo rozchod rodičů přináší dětem nejvíce důvodů ke smutku, zmatení a bolesti. Mají pocit, že se jim změní celý život a nic už nebude takové jako předtím. Děti se bojí toho, že přijdou o bezpečnost a integritu, kterou jim rodina dává. Celkově se děti obvykle bojí toho neznáma a kladou si otázky, „Co bude, až rodiče nebudou spolu?“

#### **4.2.2 ROZVOD ČI ROZCHOD RODIČŮ Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ PRAXE**

Dětem můžeme při rozvodu nebo rozchodu rodičů pomoci tak, že s nimi na toto téma budeme hovořit zcela upřímně a otevřeně, povzbudíme je k tomu, aby s námi sdílely své pocity a dokázaly je vyjádřit slovy. Důležité je být velmi trpěliví, neboť děti potřebují dostatek času, aby se s novou situací vyrovnaly. Snažme se zachovat, co nejvíce rutinních činností, na které je dítě zvyklé, abychom prohloubili pocit bezpečí. (Černý, Grofová, 2017)

### 4.3 TÝRÁNÍ, ZNEUŽÍVÁNÍ A ZANEDBÁVÁNÍ DÍTĚTE

Týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte jsou z psychologického hlediska extrémně závažné problémy, které mohou mít vážné negativní dopady na vývoj dítěte. V mateřských školách mají pedagogové zásadní roli při detekci a prevenci těchto problémů. To zahrnuje pozornost k fyzickým a behaviorálním indikátorům, jako jsou nevysvětlitelné modřiny, strachovitost, náhlé změny chování, úzkost nebo deprese.

V rodinách, kde jsou děti, důsledkem špatného zacházení, vystaveny velkému stresu, se projevuje „syndrom týraného dítěte“. Tento syndrom může způsobit celoživotní poškození kognitivního, emočního i tělesného vývoje dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006). Ve světové literatuře je syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte označován jako syndrom CAN (Child Abuse and Neglect). Je charakterizován *„jako soubor nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu a vývoje dítěte i jeho postavení ve společnosti, rodině především. Jsou výsledkem převážně úmyslného ubližování, způsobeného nebo působeného nejčastěji jeho nejbližšími vychovateli, hlavně rodiči. Jejich nejvyhraněnější podobou je úplné zahubení dítěte.“* (Dunovský a kol., 1995, s. 15)

#### Týrání

Fyzické týrání je Krejčířovou a Langmeierem definováno, *„jako tělesné ublížení dítěti nebo vědomé odmítnutí zabránit takovému ublížení“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 282).

Psychické týrání zahrnuje dvě složky. První je složka aktivní, do které patří činnosti, jako nadávky, posmívání, urážení, pohrdání apod., které dítě poškozují. Do druhé složky, která je v odborné literatuře označena jako pasivní, patří odepírání, nedostatek péče a lásky, nezájem, nevšímavost apod. (Dunovský a kol., 1995)

Elliottová (2000) popisuje, že u týraných dětí dochází k narušení celkového vývoje. Způsobuje dítěti psychické utrpení, strach nebo trauma a může mít vážný dopad na sebevědomí, emocionální stabilitu a sociální interakci dítěte.

#### Zneužívání



Zneužívání může být podle Krejčířové (2006) sexuální nebo ekonomické. V případě ekonomického zneužívání jsou děti obvykle nuceny ke krádežím, žebrání, nepřiměřené fyzické práci.

Zneužívání, hlavně sexuální, má na psychiku dítěte obrovský dopad. Často se stává, že se dítěti nevěří a následkem toho dochází ke ztrátě důvěry v okolní svět (Vágnerová, 2012).

#### Zanedbávání

Je definováno nedostatečnou péčí o základní potřeby dítěte, jako je například nedostatek výživy, hygieny, zdravotní péče nebo emocionální podpory. jde o stav, kdy dítě nemá dostatek podnětů potřebných ke správnému zdravému vývoji. (Dunovský a kol, 1995)

Zanedbávání má na dítě velmi podobný dopad jako psychické týrání.

### **4.3.1 TÝRÁNÍ, ZNEUŽÍVÁNÍ A ZANEDBÁVÁNÍ DÍTĚTE Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ PRAXE**

V MŠ je velmi důležité vytvořit důvěrné prostředí, ve kterém se děti budou cítit bezpečně, bez strachu otevřeně sdělit své problémy a obavy. Pedagogové by měli být připraveni naslouchat a věnovat plnou pozornost dětským hlasům.

Klíčové je zejména mít dostatek odborných znalostí, včetně příčin, následků a postupů při intervenci. Ve spolupráci s dalšími profesionály, jako jsou sociální pracovníci nebo psychologové, je nutné efektivně komunikovat a zajistit odpovídající zabezpečení a pomoc. (Dunovský a kol., 1995)

Důležitou roli v mateřské škole hraje také prevence. Ta zahrnuje podporu emocionálního a sociálního rozvoje dětí, vytváření bezpečného a podporujícího prostředí, posilování rodičovských dovedností a vedení edukačních programů zaměřených na prevenci týrání a zneužívání. (Kalibová, 2014)

Celkově je nezbytné, aby pedagogové byli citliví a poskytovali dětem podporu. Podle Špatenkové (2011) je důležité zajistit vhodná intervenční opatření, která mohou zahrnovat poskytování emoční opory, pocitu bezpečí, otevřené komunikace a v neposlední řadě eliminaci sklonu k odmítání.

#### 4.4 ČERTI A DALŠÍ NADPŘIROZENÉ BYTOSTI

Obecně je známo, že čerti a další nadpřirozené bytosti jsou předmětem víry, pověr a mýtů v různých kulturách po celém světě. V prostředí mateřské školy se mohou tato témata objevit prostřednictvím pohádek, lidových příběhů a tradic, které jsou součástí dětského kulturního dědictví. Z hlediska pedagogů v mateřské škole se může jednat o eticky komplikované téma, které vyvolává otázky ohledně vzdělávání dětí a jejich vnímání světa.

Víru v nadpřirozené bytosti mohou některé děti využívat jako prostředek k vyjádření svých emocí a fantazií. Například se s nimi identifikují a přenášejí na ně své obavy, touhy nebo strachy. Tento proces jim může pomoci vypořádat se s určitými životními zkušenostmi a situacemi. (Bettelheim, 2017)

Na druhou stranu, některé děti mívají tendenci si takové bytosti idealizovat a vytvářet s nimi imaginární vztahy. Mohou se příliš upnout na svět nadpřirozena a snažit se v něm najít odpovědi na otázky nebo řešení složitých situací, namísto toho, aby je hledali v reálném světě a mezilidských vztazích. Vlivem takové závislosti se dítě může začít stahovat do svého fantazijního světa, což vede k negativnímu dopadu na jeho vnímání reálného světa. (Bettelheim, 2017)

Přesvědčení o jejich existenci může mít u dětí také různé psychické následky. Především může vyvolávat strach a úzkost. Tyto představy mohou být spojené s obavami z hrozícího nebezpečí, trestu nebo špatného chování. Děti se díky tomu mohou bát tmy, samoty nebo konkrétních míst a situací, které si s čerty, strašidly či čarodějnicemi spojují. (Chrastilová, ©2013–2023)

##### 4.4.1 ČERTI A DALŠÍ NADPŘIROZENÉ BYTOSTI Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ PRAXE

V mateřské škole je potřeba k tomuto tématu přistupovat velmi opatrně a nepoužívat ho jako prostředek k zastrašování, manipulaci či vynucení kázně. Takové strašení může mít obrovský dopad na nezralou psychiku dítěte. (Chrastilová, ©2013–2023)

Dále je třeba si uvědomit, že víra v nadpřirozeno může vést ke vzniku konfliktů mezi dětmi, které mají odlišné přesvědčení. Děti, které věří v nadpřirozené bytosti, mohou mít tendenci vyhledávat vrstevníky s podobným smýšlením, což může mít za následek vznik uzavřených skupin a snížení tolerance vůči odlišnostem. Právě proto je důležité vést děti ke vzájemnému porozumění, respektu a toleranci, aby mezi sebou mohly bez obav sdílet různé názory, přesvědčení a fantazie. Z pohledu pedagogické praxe je také velmi podstatné poskytovat dětem informace o rozdílu mezi fikcí a skutečností.

## 5. DOPADY ETICKY KOMPLIKOVANÝCH SITUACÍ NA PSYCHIKU DÍTĚTE

Dítě si během svého života prochází různými situacemi, které mají vliv na jeho psychiku. Vzhledem k tématu práce se tato kapitola zaměřuje na dopady komplikovaných životních situací, které mohou být pro děti frustrující, konfliktní, stresující nebo krizové.

### ➤ Frustrující situace

Čáp a Dytrych (1968) uvádí 4 formy frustrace. Patří mezi ně deprivace, oddálení, zmaření a konflikt.

#### • Deprivace

Psychická deprivace je Matějčkem a Langmeierem definována jako „*neuspokojení základních psychických potřeb v závažné míře a po dosti dlouhou dobu.*“ (Langmeier, Matějček, 2011, s. 277)

Dochází k ní často v důsledku nedostatečné péče, podpory, porozumění, citu nebo traumatizujících zkušeností v dětství (Čáp, Dytrych, 1968). Děti vystavené psychické deprivaci mohou trpět nedostatečnou emocionální regulací, pocitem osamělosti, nedostatkem důvěry, nízkou sebeúctou, úzkostí, depresí a dalšími psychickými problémy. Důsledky psychické deprivace mohou být vážné a dlouhodobé. Její identifikace a následné řešení vyžaduje odbornou pomoc, jakou je například konzultace s dětským psychologem nebo terapeutem, dále zapojení dítěte do společnosti, zajištění dostatečného množství podnětů z vnějšího prostředí apod. (Langmeier, Matějček, 2011)

Mezi formy psychické deprivace patří emocionální zanedbávání, emocionální zneužívání, sociální izolace a negativní rodinné prostředí. (Langmeier, Matějček, 2011)

#### • Oddálení

Jedinec je schopen úspěšně dosáhnout cíle, až poté, co odstraní všechny překážky, které mu cíl oddalují. (Čáp, Dytrych, 1968)

#### • Zmaření

Jedinci v dosažení cíle brání nedostatek síly k překonávání překážek. (Čáp, Dytrych, 1968)

- **Konflikt**

*„Konflikt je zvláštním typem frustrace, kdy překážka zabraňující ukojení aktualizované pohnutky je daná ve formě pohnutky jiné, stejně naléhavé, avšak protisměrné.“* (Mikšík, 2001, s. 204)

- **Konfliktní situace**

Špaténková (2004) popisuje konflikt jako střet rozdílných postojů, na základě odlišných zájmů, hodnot, pocitů apod. Ke konfliktu dochází proto, že se dané postoje neshodují.

Dítě se v těchto situacích může cítit vystresované a nejisté, neboť se dostane do rozporu s tím, jak se zachovat. Vlivem rozhodovacího procesu dochází u dítěte často k problémům s nejistotou a výběrem mezi různými možnostmi.

- **Stresující situace**

Stresující situace je taková situace, kdy dochází k převaze negativních vlivů, jak psychických, tak fyzických, nad schopnostmi jedince situaci zvládnout.

Tato zátěž vede k vnitřnímu napětí a v náročných situacích způsobuje emoční labilitu, narušení pozornosti a snížení sebedůvěry. (Špaténková, 2004)

- **Krizové situace**

O krizových situacích mluvíme v případě náročných životních situací, které nelze zvládnout za pomoci běžných způsobů obrany a adaptace používaných při zvládnání stresu.

Podle Špaténkové (2004) může u dětí vlivem krizové situace docházet k poruchám řeči, pomočování, sebepoškozování, agresivitě, depresím, křečím a afektivním záchvatům.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6. ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Praktická část této bakalářské práce se soustředí na popis provedeného kvantitativně-kvalitativního výzkumu, který je zaměřena na to, jak eticky komplikovaná témata vnímají pedagogové, kteří již v mateřské škole působí, a zároveň studenti oboru učitelství pro MŠ, kteří zatím nemají tak velké zkušenosti z praxe.

První kapitola se zabývá metodologií, představuje cíle, typ výzkumu, výzkumný vzorek, metody sběru dat a zpracování dat. Následující kapitola popisuje výsledky jak kvantitativní, tak kvalitativní části výzkumu.

Do výzkumu byli anonymně zapojeni pedagogové MŠ z celé České republiky a celkem pět studentek posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na FPE ZČU. Současní pedagogové byli zapojeni do výzkumného šetření pomocí dotazníku. U studentek se jednalo o metodu ohniskové skupiny (Focus Group).

## 7. METODOLOGIE

### 7.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem výzkumu je pomocí dotazníkového šetření a ohniskové skupiny zaznamenat zjištění ohledně vnímání eticky komplikovaných témat pedagogy MŠ a jejich pocitu připravenosti na práci s nimi.

**Konkrétní cíle jsou:**

- **zjistit, jaká témata považují pedagogové z praxe za komplikovaná (a kolik z nich je možné zařadit do kategorie eticky komplikovaných);**
- **zjistit, nakolik se pedagogové z praxe cítí být na práci s eticky komplikovanými tématy připraveni v současnosti a nakolik je na to připravila pedagogická studia;**
- **zjistit, jaká témata považují za eticky komplikovaná studentky posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na naší fakultě a jak se cítí na řešení takových témat z fakulty připraveny;**

#### Výzkumné otázky

VO1: Jaká témata považují současní a budoucí pedagogové MŠ za komplikovaná a kolik z nich je možné zařadit do kategorie eticky komplikovaných?

VO2: Jaká eticky komplikovaná témata jsou z pohledu praxe považována za nejčastější, nejkomplicovanější a nejnáročnější pro dítě?

VO3: Cítí se současní pedagogové lépe připraveni na řešení eticky komplikovaných témat v MŠ vlivem studií nebo praxe?

VO4: Jak se studentky posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na FPE ZČU cítí být připraveny na řešení takových témat?

### 7.3 TYP VÝZKUMU

Byl zvolen kvantitativně-kvalitativní design výzkumu. Kvantitativní část byla zaměřena na současné pedagogy MŠ a zjištění ohledně jejich vnímání eticky komplikovaných témat v praxi a připravenosti na jejich řešení.

Kvalitativní část byla zaměřena na studentky posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na FPE ZČU a zjištění toho, jaká témata vnímají jako eticky komplikovaná a zda se cítí být z fakulty připraveny na řešení těchto témat v praxi.

## 7.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

### 7.4.1 VÝZKUMNÝ VZOREK PRO KVANTITATIVNÍ ČÁST

Výzkumný vzorek pro kvantitativní část zahrnoval pedagogy MŠ z celé České republiky. Dotazník anonymně vyplnilo celkem 23 respondentů.

### 7.4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK PRO KVALITATIVNÍ ČÁST

Výzkumný vzorek pro kvalitativní část byl vybírán náhodně na základě domluvy se studentkami posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na FPE ZČU. Nakonec se podařilo uskutečnit interview (Focus Group) s pěti studentkami. Průběh byl po celou dobu trvání zvukově zaznamenáván.

## 7.5 METODY SBĚRU DAT

Ke svému výzkumu jsem využila kvantitativní metodu formou online dotazníku a kvalitativní metodu formou interview s ohniskovou skupinou (Focus Group).

### 7.5.1 DOTAZNÍK

Dotazník je široce používaným výzkumným prostředkem, který slouží k získávání dat, názorů, postojů a dalších informací. Je založen na písemných odpovědích respondentů. Dotazníkové otázky mohou být formulovány tak, aby respondenti odpovídali jednoduše "ano", "ne", "nevím", nebo mohou mít předem dané možnosti odpovědí, ze kterých si respondent vybírá. Tyto formy otázek usnadňují statistické zpracování dat.

Další možností jsou otázky otevřené, kde respondent není omezen výběrem a má volnost vyjádřit se podle svého uvážení. Odpovědi na tyto otázky se statisticky zpracovávají hůř, ale poskytují bohatší a detailnější informace.



Při sestavování dotazníku je důležité si ujasnit, k jakému cíli má vést a jaký má mít obsah. (Pelikán, 2007)

Anonymní dotazník byl předáván respondentům pomocí Facebookových skupin pro učitelky v MŠ. Návratnost dotazníků byla nízká, odpovědělo pouze 23 respondentů. Předpokladem je, že nízká návratnost byla způsobena velkým množstvím otevřených otázek, které vyžadovaly zamyšlení nad danou problematikou. Možnou příčinou je také nedostatečná informovanost pedagogů MŠ o tomto tématu.

Záměrem šetření bylo získat přesná stanoviska respondentů, proto byly zvoleny převážně otevřené otázky.

### **7.5.2 OHNISKOVÁ SKUPINA (FOCUS GROUP)**

Švaříček a Šedřová definují Focus Group jako „výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma. Podstatou ohniskové skupiny je téma, ohnisko, které se odvíjí od výzkumného problému a badatelových otázek.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 185)

Interview s ohniskovou skupinou pěti studentek posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na FPE ZČU probíhalo v soukromí. Bylo vedeno moderátorem, který pokládal otázky, ke kterým se jednotliví účastníci vyjadřovali a určoval směr a průběh diskuze mezi nimi. Cílem bylo zjistit, jaká témata považují studentky posledního ročníku naší fakulty za eticky komplikovaná a jak se cítí na řešení takových témat z fakulty připraveny.

K dosažení cílů byly zvoleny tyto otázky:

1. Zažili jste jako malé nějakou situaci, která ze strany učitelky nebyla řešena správně? Pokud ano, jakou a jaký dopad na vás měla?
2. Zažili jste nějakou takovou situaci na praxi v rámci studia?
3. Jaká témata vnímáte z pohledu pedagogické praxe v MŠ jako eticky komplikovaná?
4. Bojíte se, že budete muset někdy některá komplikovaná témata řešit? Popřípadě jaká a proč?

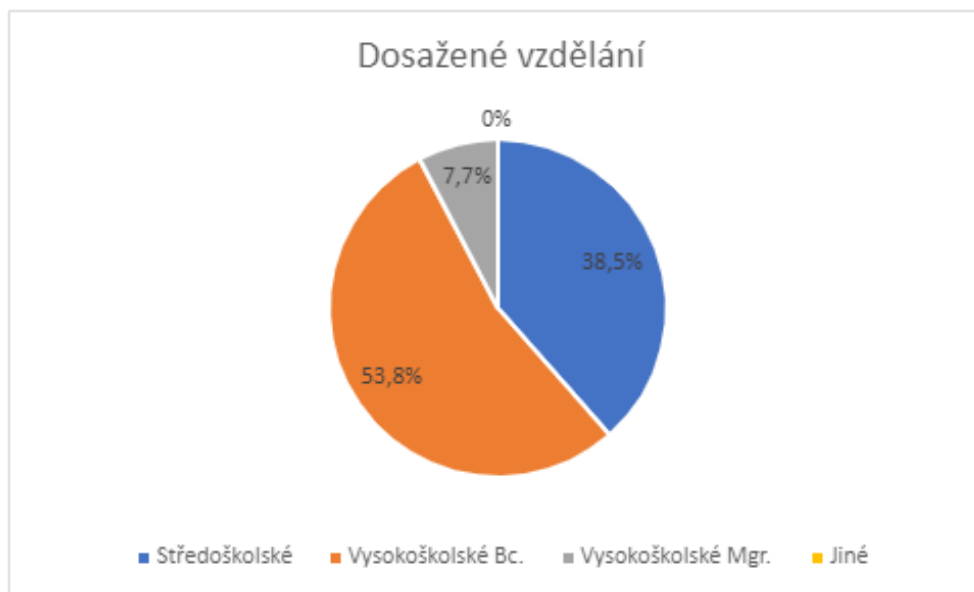
5. Setkali jste se v rámci studia, během nějakého předmětu, s řešením etiky v rámci vaší budoucí profese, nebo s přiblížením, jak v komplikovaných situacích postupovat? Pokud ano, v kterém předmětu to bylo?

## 8. ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

### 8.1 VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍ ČÁSTI

Pomocí dotazníku, určeného pro pedagogy MŠ působící v praxi, se pokusím odpovědět na výzkumnou otázku 2 a 3.

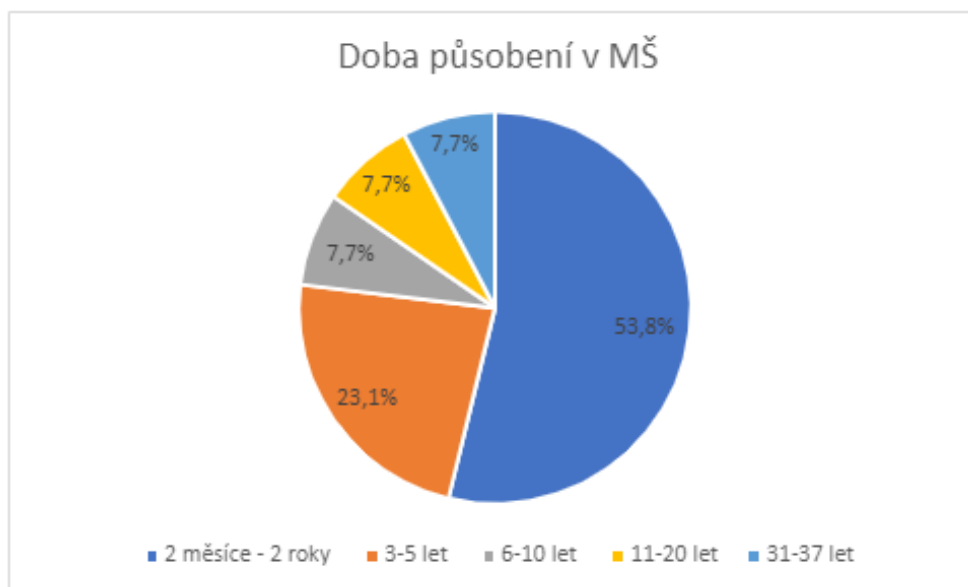
#### Otázka č. 1: Jaké je vaše dosažené vzdělání?



Graf č. 1 – Otázka 1

Z grafu číslo jedna vyplývá, že z celkového počtu respondentů jich nejvíce dosáhlo vysokoškolského Bc. vzdělání v oboru. Středoškolského vzdělání dosáhlo 38,5 % respondentů a vysokoškolské Mgr. pouze 7,7 %.

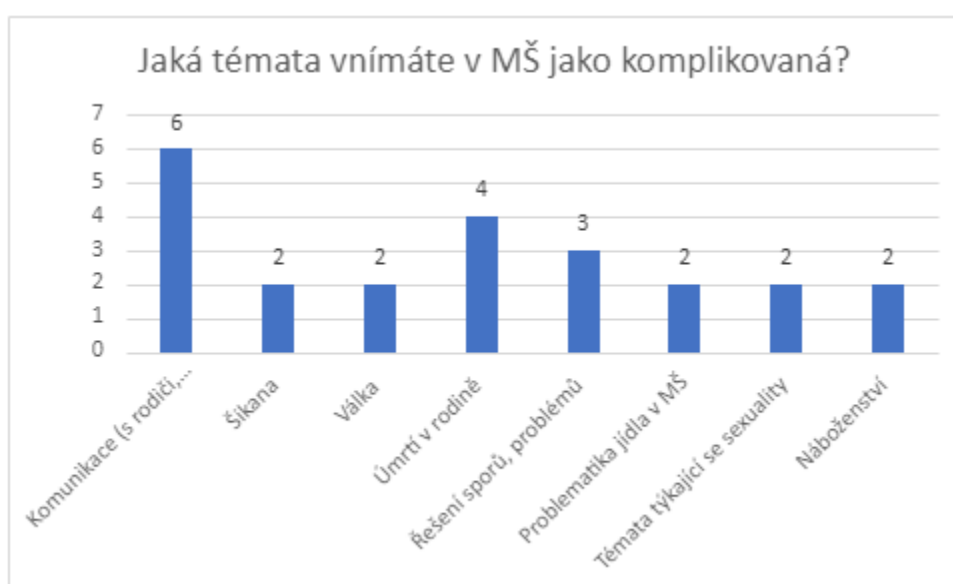
#### Otázka č. 2: Kolik let/měsíců/týdnů působíte v MŠ?



Graf č. 2 – Otázka 2

Graf zaznamenává dobu působení respondentů v MŠ. Lze z něj vyčíst, že dotazník vyplnilo nejvíce pedagogů, kteří působí v MŠ teprve krátce (v rozmezí od 2 měsíců do 2 let). Naopak nejmenší procentuální zastoupení mají pedagogové, kteří jsou v praxi v rozmezí od 6 do 10 let, od 11 do 20 let a nakonec respondenti, kteří působí v MŠ nejdéle z dotazovaných.

### Otázka č. 3: Jaká témata vnímáte v MŠ jako komplikovaná?



Graf č. 3 – Otázka 3

K této otázce se respondenti mohli volně vyjádřit. Z grafu vyplývá, že nejčastější odpovědí bylo téma komunikace, jak s rodiči, tak se spolupracovníky. Téma smrti bylo v odpovědích zastoupeno celkem 4x a obecně řešení sporů 3x. Respondenti se také shodli, že jako komplikovaná témata vnímají šikanu, válku, náboženství, jídlo v MŠ a témata týkající se sexuality.

Mezi dalšími zaznamenanými odpověďmi na tuto otázku se objevují témata ohledně odměn a trestů, nedostatečného pobytu venku, odkladu školní docházky, lidského těla, rovnosti a rasismu

**Otázka č. 4: S jakými konkrétními eticky komplikovanými tématy jste se již v praxi setkali?**



Graf č. 4 – Otázka 4

Na tuto otázku dotazovaní odpovídali na základě uvedené definice, jejíž úkolem bylo informovat je o tom, co jsou to eticky komplikovaná témata. Celkem 7 respondentů z 23 se shodlo, že se v praxi již setkali s řešením problematiky cizinců a přistěhovalců. Z grafu lze také vyčíst, že bylo uvedeno velké množství témat, na kterých se shodli alespoň 2 respondenti. Ke shodě došlo v tématu rasismu, stejnopohlavních párů, války, šikany, genderu, zanedbávání dítěte a rozvodu rodičů.

**Otázka č. 5: Jak často se s eticky komplikovanými situacemi setkáváte ve vaší MŠ?**



Graf č. 5 – Otázka 5

Na základě grafu lze konstatovat, že v MŠ se s eticky komplikovanými situacemi setkává většina respondentů průměrně často. Často, zřídka a velmi zřídka se s takovými situacemi setkává 23,1 % respondentů. Žádný z dotazovaných neuvedl, že by se s nimi setkával v MŠ velmi často.

**Otázka č. 6: Jaké eticky komplikované téma vnímáte z pohledu své praxe za nejčastější?**



Graf č. 6 – Otázka 6

V této otázce se 38,5 % respondentů shodlo, že v dnešní době považují za nejčastější eticky komplikované téma v MŠ téma cizinců. Dále byly uvedena témata týkající se války, sexuální orientace rodičů, lhaní, sporů mezi dětmi, rasismu a všeobecně komunikace.

**Otázka č. 7: Jaké eticky komplikované téma vnímáte z pohledu řešení za nejkomplikovanější?**

Výčet některých odpovědí, které byly nejlépe formulovány a zahrnují respondenty nejzmiňovanější téma:

*„Za mě je to smrt v rodině, jednoho rodiče či sourozence po nemoci. Je to složité téma a je potřeba našlapovat opatrně.“*

*„V MŠ asi zapírání. Dítě je naučené z domova, že takhle je to správné. A úmrtí v rodině, pokud je dítě už starší a věci chápe.“*

*„Smrt blízkého člověka dítěte nebo dlouhodobá nemoc.“*

Již z výčtu odpovědí je patrné, že pedagogové MŠ shledávají za nejkomplikovanější téma, z pohledu řešení, smrt v rodině dítěte. Mezi další respondenty nejčastěji zmiňovaná témata patří šikana a týrání dítěte.

**Otázka č. 8: Jaké eticky komplikované téma je z vašeho pohledu pro dítě nejnáročnější?**

Výčet některých odpovědí, které vystihují i můj postoj, protože v nich respondenti zvažují individualitu dítěte:

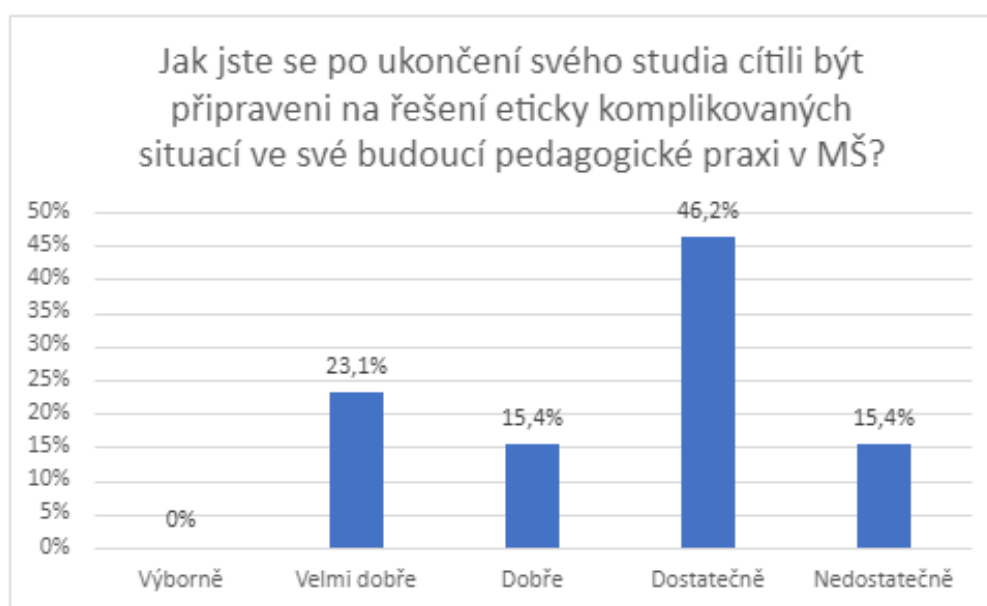
*„Záleží na dítěti, ale řekla bych, že týrání nebo právě smrt v rodině.“*

*„Pro dítě zrovna to, co prožívá, podle mě se nedá určit, které je nejnáročnější. Dítě si neřekne: Může být hůř!“*

*„Dle dítěte. Nelze paušálně určit.“*

Dle výčtu některých odpovědí se dá vyčíst, že respondenti berou v potaz, že každé dítě je jiné, a tudíž pro ně mohou být náročná jakákoliv témata. Nejčastěji uváděnými tématy z pohledu náročnosti pro dítě bylo týrání a smrt v rodině. V porovnání s předchozí otázkou, která je zaměřena na témata, která jsou podle respondentů vnímána z pohledu řešení za nejkomplicovanější, můžeme vidět, že se nejčastější odpovědi shodují.

**Otázka č. 9: Jak jste se po ukončení svého studia cítili být připraveni na řešení eticky komplikovaných situací ve své budoucí pedagogické praxi v MŠ?**

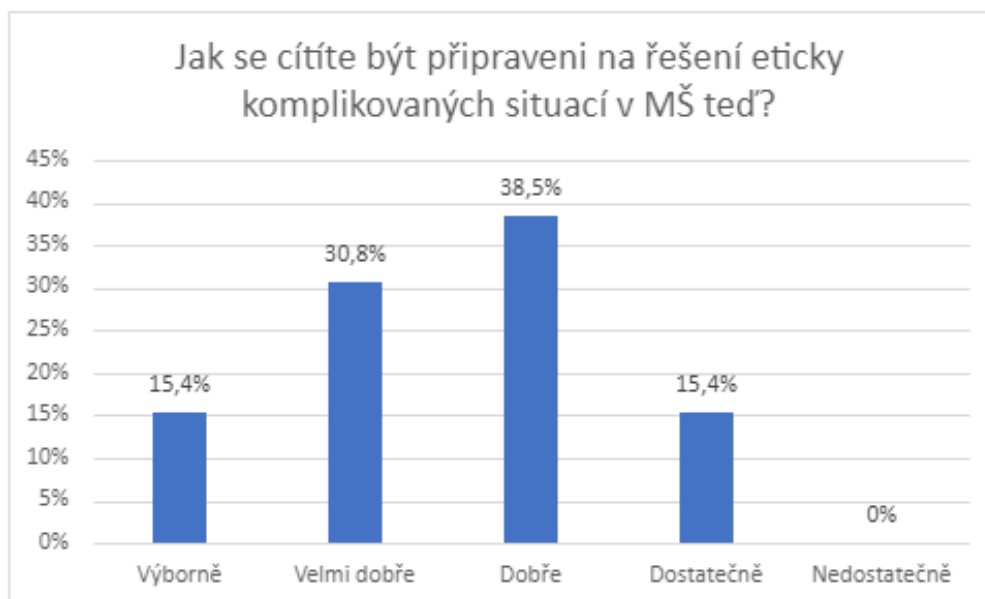


Graf č. 7 – Otázka 9

Z grafu lze vyvodit, že velká většina respondentů se cítila být po ukončení studia dostatečně připravena na řešení eticky komplikovaných situací v praxi. Žádný z respondentů však nevedl, že by se po studiích cítil být na tyto situace připraven výborně. Kdežto naopak 15,4 % respondentů uvedlo, že je studium na řešení takových situací připravilo nedostatečně.



**Otázka č. 10: Jak se cítíte být připraveni na řešení eticky komplikovaných situací v MŠ teď?**

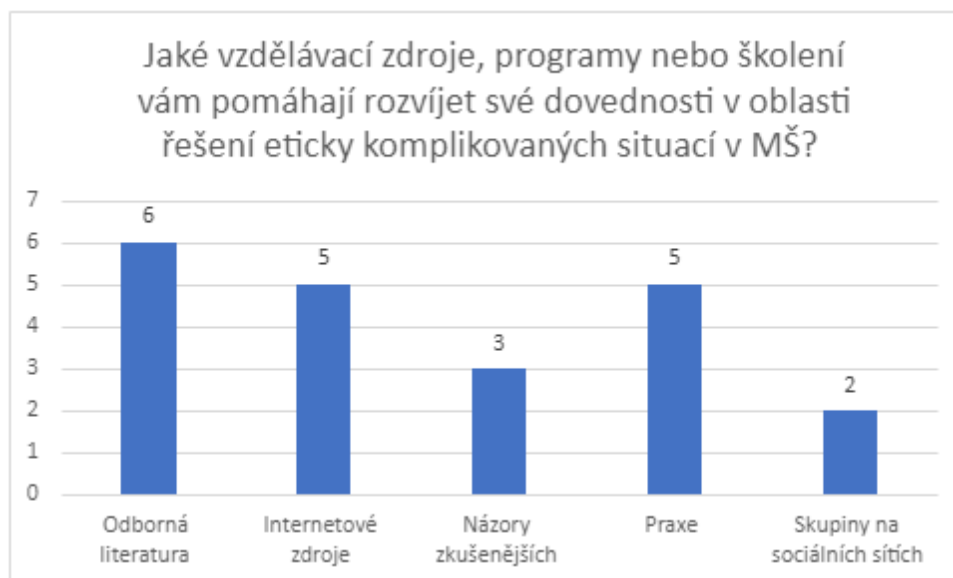


Graf č. 8 – Otázka 10

Graf znázorňuje, že většina respondentů se, po nějaké době v praxi, cítí být na řešení eticky komplikovaných situací v MŠ připravena dobře. Na rozdíl od předchozí otázky, nikdo neuvěděl, že by se po nějaké době v praxi cítil být nedostatečně připraven na řešení těchto situací a 15,4 % respondentů uvedlo, že se cítí být připraveni výborně.

Na základě hodnot v grafu č 6 z otázky 9 a grafu č. 7 z otázky 10 lze vyvodit, že pedagogové MŠ se cítí mnohem lépe připraveni na řešení eticky komplikovaných témat až po nějaké době praxe než ihned po ukončení svého studia.

**Otázka č. 11: Jaké vzdělávací zdroje, programy nebo školení vám pomáhají rozvíjet své dovednosti v oblasti řešení eticky komplikovaných situací v MŠ?**



Graf č. 9 – Otázka 11

V grafu je zaznamenáno celkem pět respondenty nejpoužívanějších vzdělávacích zdrojů k rozvíjení jejich dovedností v oblasti řešení eticky komplikovaných situací v MŠ. Tato otázka ukázala, že pedagogové MŠ nejčastěji používají k rozvíjení těchto dovedností odbornou literaturu. Dále z grafu vyplývá, že celkem 5 respondentů využívá internetové zdroje a samozřejmě zkušenosti z praxe. Dotazovaní také uvedli, že jim při rozvíjení dovedností pomáhají názory zkušenějších a skupiny pro učitelé MŠ na sociálních sítích. Tuto odpověď napsali pouze 2 respondenti z 23.

- **Vyhodnocení dotazníku**

Dotazník vyplňovaly pedagogové, kteří převážně dosáhli vysokoškolského bakalářského vzdělání a působí v MŠ v rozmezí od 2 měsíců do 37 let.

Z dotazníku vyplynulo:

1. Pedagogové MŠ se nejčastěji setkávají v rámci praxe s tématem cizinců a přistěhovalců.

2. Eticky nejkomplikovanější téma z pohledu řešení a zároveň nenáročnější téma na psychiku dítěte je podle pedagogů v MŠ smrt v přímé rodině dítěte.
3. Pedagogové MŠ se cítí mnohem lépe připraveni na řešení eticky komplikovaných témat až po nějaké době praxe než ihned po ukončení svého studia.
4. K rozvoji dovedností v oblasti řešení eticky komplikovaných témat používají pedagogové MŠ nejčastěji odbornou literaturu.

## 8.2 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍ ČÁSTI

Data získaná z diskuze s ohniskovou skupinou byla zpracována pomocí kvalitativní analýzy. Analýza byla provedena v programu Atlas.ti. Bylo použito otevřené kódování a následné popsání výsledků.

Cílem ohniskové skupiny bylo zjistit informace potřebné k vyhodnocení výzkumných otázek číslo 4 a částečně 1.

Diskuze se studentkami posledního ročníku studia učitelství pro MŠ proběhla velmi dobře. Studentky odpovídaly na všechny otázky velmi rozsáhle a lehce o nich společně diskutovaly. V některých otázkách se dokonce odpověďmi ovlivňovaly.

Při odpovědi na první položenou otázku, která se týkala toho, zda studentky v dětství zažily nějakou situaci, která ze strany učitelky nebyla řešena správně, se ve většině shodly v tom, že zažily nucení do jídla, ať už přímo osobně, nebo z pohledu přihlížejícího. Tři studentky dále popsaly, kromě nucení do jídla, závažnější situace, kterých byly svědkem. Jednalo se o použití vyhrožování ke kázní, zesměšňování, ponižování dítěte před ostatními a v jednom případě by se dalo říct, že šlo o šikanu dítěte ze strany pedagogů.

Tyto zkušenosti měly dle studentek negativní dopad na psychiku dětí, kterých se dané situace týkaly. Některé dokonce utrpěly trauma a dostaly se do péče psychologů. většina z nich si tyto zážitky pamatuje dodnes a vyvolávají v nich nepříjemné pocity.

Diskutující studentky vyjádřily své zděšení nad takovým chováním učitelek. Shodly se na tom, že takové situace nelze tolerovat a že by se neměly opakovat. Následně vyjádřily soucit s dětmi a zdůraznily důležitost respektujícího přístupu.

Z druhé otázky, která zjišťovala, zda se studentky během praxe v rámci studia setkaly s nějakou podobnou situací jako v otázce č. 1, vyplynulo, že z pěti studentek se dvě studentky s žádnou takovou situací nesetkaly a tři zažily nucení do jídla, přehnanou kritiku, ponižování nebo absolutní nevšímavost vůči dětem.

Z odpovědí na tyto dvě otázky se dá vyvodit, že nejčastějším problémem v MŠ bylo a stále je nucení dětí do jídla. Dále pak ponižování.

Diskuze ukázala, že studentky z pohledu pedagogické praxe vnímají velké množství témat, která se dají brát jako eticky komplikovaná. Shodly se, že tato otázka je velmi individuální, protože každý člověk může ze svého pohledu považovat za eticky komplikované jiné téma. Uvedly, že z jejich pohledu se může jednat o rozvod rodičů, komunikaci mezi dítětem a učitelem, etnické rozdíly, náboženství, politiku, problematiku genderové identity a LGBT komunity.

Jako předposlední byla položena otázka, která se zajímala o to, zda se budoucí pedagogové MŠ bojí, že jednou budou muset podobná témata řešit v praxi. Z diskuze vyplývá, že některé studentky se nebojí řešit komplikovaná témata, protože už mají nějakou praxi, s řešením některých situací se již setkaly a nedělá jim to velké problémy. Nicméně většina studentek uvedla, že mají opravdu velké obavy z řešení citlivých témat, jako je například smrt v rodině dítěte, násilí na dětech, témata ohledně sexuality apod. Dokonce i studentky, které ze začátku konstatovaly, že se nebojí, pak přiznaly, že z řešení těchto velmi závažných a citlivých témat obavy mají.

Účastnice diskuze mají největší strach z toho, že k dětem nebudou umět v dané situaci správně přistupovat.

Z poslední otázky, která směřovala k tomu, zda se účastnice diskuze během studia setkaly v rámci nějakého předmětu s přiblížením této problematiky, vyplynulo, že si studentky ze začátku nevybavovaly žádný konkrétní předmět, ve kterém by se aktivně zabývaly řešením etických otázek, problémů nebo přímo témat souvisejících s jejich budoucí profesí. Nakonec si vzpomněly na dva předměty, ve kterých se k problematice náročných

a komplikovaných situací v životě dítěte alespoň okrajově přiblížily. Jednalo se o psychologii a pedagogiku. Všechny studentky také shodně konstatovaly, že se této problematice věnovaly v rámci studia jen minimálně a že by si přály lepší přípravu na řešení těchto situací v praxi. Nicméně uvedly, že studium je naopak připravilo velmi dobře na jiné aspekty jejich pracovního života.

- **Vyhodnocení diskuze s ohniskovou skupinou**

Z diskuze vyplynulo, že:

1. Studentky posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na FPE ZČU nejčastěji zažily v dětství situace, kdy byly nuceny do jídla. V menším zastoupení pak byly svědky závažnějších forem špatného chování ze strany učitelek, včetně vyhrožování, ponižování a šikany dětí.
2. Nejčastějším problémem v MŠ, se kterým se studentky setkaly během praxe je nucení dětí do jídla.
3. Studentky vnímají z pohledu etiky jako komplikovaná témata rozvod rodičů, komunikaci mezi dítětem a učitelem, etnické rozdíly, náboženství, politiku, problematiku genderové identity a LGBT komunity.
4. Studentky, které již působí v praxi, nemají takové obavy z řešení eticky komplikovaných situací, jako studentky, které ještě v MŠ nepracují.
5. Největší obavy studentkám dělají témata, která se týkají smrti v rodině dítěte, násilí na dětech nebo sexuality.
6. Účastnice se v rámci studia setkaly s problematikou eticky komplikovaných situací pouze okrajově ve dvou předmětech. V psychologii a pedagogice.

## 9. ZHODNOCENÍ PROVEDENÉHO VÝZKUMU

Za použití výzkumné metody dotazníku a diskuze s ohniskovou skupinou, byly získány potřebné informace pro vyhodnocení výzkumných otázek. Otázky byly stanoveny na základě cílů, zvolených pro praktickou část této bakalářské práce, tudíž jejich zodpovězení vede k naplnění těchto cílů.

*VO1: Jaká témata považují současní a budoucí pedagogové MŠ za komplikovaná a kolik z nich je možné zařadit do kategorie eticky komplikovaných?*

Současní pedagogové MŠ	Budoucí pedagogové MŠ
Nucení do jídla	Nucení do jídla
Odklad školní docházky	Rozvod rodičů
Šikana	Šikana
Komunikace	Komunikace
Téma odměn a trestů	Etnické rozdíly
Náboženství	Náboženství
Rasismus	Politika
Gender	Genderová identita
LGBT komunita	LGBT komunita
Smrt v přímé rodině dítěte	Smrt v přímé rodině dítěte
Spory mezi dětmi	Násilí na dětech
Řešení problémů/situací křikem/trestem	
Válka	
Odpolední odpočinek	
Nedostatečný časový pobyt ve venkovním prostředí	
Soutěže	

Tabulka č. 1

Odpověď na tuto výzkumnou otázku se dá vyčíst z tabulky. Zahrnuje všechna témata, která vnímají současní pedagogové za komplikovaná, konkrétně na základě otázky č. 3 v dotazníku a zároveň témata, která jako komplikovaná uvedli budoucí pedagogové MŠ v rámci diskuze. Tabulka také znázorňuje, že současní i budoucí pedagogové se v uvedených tématech hodně shodovali. Na základě teoretické části této práce, lze konstatovat, že do

kategorie eticky komplikovaných témat by bylo možné zařadit všechna výše uvedená témata.

*VO2: Jaká eticky komplikovaná témata jsou z pohledu praxe považována za nejčastější, nejkomplicovanější a nejnáročnější pro dítě?*

Dotazníkové šetření přineslo zcela jednoznačnou odpověď na tuto výzkumnou otázku. Z pohledu praxe se v dnešní době pedagogové nejčastěji shledávají s tématem cizinců a přistěhovalců. Toto tvrzení vyplynulo z grafu č. 6 (viz. kapitola Výsledky kvantitativní části). Nejkomplicovanějším tématem z pohledu řešení a nejnáročnějším tématem pro dítě, je dle uvedených odpovědí v otázkách č. 7 a 8, smrt v přímé rodině dítěte.

*VO3: Cítí se současní pedagogové lépe připraveni na řešení eticky komplikovaných témat v MŠ vlivem studií nebo praxe?*

Odpověď na tuto otázku vyplynula z dotazníkového šetření. Na základě porovnání grafů v otázce č. 9 a 10 bylo zjištěno, že současní pedagogové MŠ se cítí mnohem lépe připraveni na řešení eticky komplikovaných témat až po nějaké době praxe než ihned po ukončení svého studia.

*VO4: Jak se studentky posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na FPE ZČU cítí být připraveny na řešení takových témat?*

Tato otázka byla zodpovězena na základě výsledků, které vyplynuly z diskuze v rámci ohniskové skupiny. Vyplynulo, že studentky se necítí být připraveny na řešení velmi náročných a citlivých témat. Těmito tématy se myslí smrt v rodině dítěte, domácí násilí a problematika sexuality. Diskuze vedla k zjištění, že studentky, které již působí v MŠ, se cítí při řešení eticky komplikovaných situací jistější než studentky, které jsou zatím připraveny

na tyto situace pouze v rámci studia na FPE ZČU. Výzkumná otázka č. 3, která se týkala současných pedagogů v MŠ, přinesla totožné zjištění.

➤ **Doporučení**

Aby pedagogové měli lepší povědomí o problematice eticky komplikovaných témat a byli lépe připraveni na jejich řešení v praxi, bylo by vhodné nastínit pár doporučení, která by v budoucnu mohla vést k lepší připravenosti pedagogů MŠ. Doporučení byla stanovena na základě výsledků výzkumného šetření.

Na základě zjištění, by bylo vhodné provést revizi obsahu pedagogického vzdělání pro učitele MŠ. Jednalo by se o zahrnutí této problematiky do více předmětů. Důraz by měl být kladen na rozvoj dovedností, jako je empatie, dialogická komunikace a řešení konfliktů. Tato problematika je hodně individuální, ale studentům by mohly pomoci alespoň pro představu nějaké obecné tipy, jak v některých situacích postupovat.

Studenti by také mohli mít možnost supervize a mentoringu od zkušenějších pedagogů MŠ. Zlepšila by se tím jejich připravenost na řešení eticky komplikovaných situací v praxi a nemusely by z toho mít takové obavy.

Dalším vhodným doporučením, by mohla být interdisciplinární spolupráce. Jednalo by se o spolupráci mezi pedagogy, psychology, sociology a dalšími odborníky, kteří by pomocí seminářů a workshopů mohli sdílet své zkušenosti a osvědčené postupy v rámci problematiky eticky komplikovaných témat.



## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce pojednává o eticky komplikovaných tématech z pohledu pedagogů MŠ. Zaměřuje se na objasnění pojmu etika, rozebírá možnosti rozvoje psychické odolnosti dětí a zvažuje možné dopady těchto situací na jejich psychiku. Především ale popisuje jednotlivá témata, která mohou do této kategorie spadat. Konkrétně jde o smrt, rozvod rodičů, týrání, zanedbávání a téma nadpřirozených bytostí v MŠ.

Opírá se o dotazníkové šetření, které je zaměřeno na to, jak eticky komplikovaná témata vnímají současní pedagogové MŠ, a diskuzi v rámci ohniskové skupiny, která je naopak zaměřena na budoucí pedagogy.

V úvodu jsem si zvolila několik cílů. Vymežit, co to vlastně eticky komplikovaná témata jsou, jaká témata považují pedagogové z praxe za komplikovaná, nakolik se cítí být na práci s těmito tématy připraveni v současnosti a nakolik je na to připravila pedagogická studia, jaká témata považují za eticky komplikovaná studentky posledního ročníku studia učitelství pro MŠ na naší fakultě a jak se cítí na řešení takových témat z fakulty připraveny.

Tyto cíle byli během výzkumu naplněny a témata, která jsem zvolila do teoretické části byla podpořena výzkumem, v rámci, kterého současní i budoucí pedagogové uvedli, že ze svého pohledu vnímají jako eticky komplikovaná tatáž témata. Jediné téma, které nebylo pedagogy zastoupeno, je téma nadpřirozených bytostí a čertů.

Na základě výzkumu bylo také zjištěno, že pedagogové působící v praxi, se cítí mnohem lépe připraveni na řešení eticky komplikovaných témat než studentky posledního ročníku studia učitelství pro MŠ. Tento rozdíl dokazuje potřebu zlepšit přípravu budoucích pedagogů, v rámci této problematiky.

Z tohoto důvodu byla stanovena možná doporučení, která se týkají revize obsahu pedagogického vzdělání, supervize, mentoringu a interdisciplinární spolupráce.

Díky mé bakalářské práci jsem získala větší přehled o dané problematice a uvědomila jsem si, že toto téma je opravdu komplikované ze všech možných stran. Poznatky, které jsem

během zpracovávání získala, bych jednou chtěla uplatnit v rámci svého budoucího povolání.

**SEZNAM LITERATURY**

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Přeložil Karel ŠPRUNK. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0917-5.

BACUS-LINDROTH, Anne. *Mé dítě si věří*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2007. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-296-6.

BANKS, Sarah. *Ethics and values in social work*. Fourth edition. London: Macmillan Education/Palgrave, 2012. Practical social work. ISBN 978-0-230-30017-0.

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložil Lucie LUCKÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3.

COLOROSOVÁ, Barbara. *Krizová situace v rodině*. Praha: Ikar, 2008. ISBN 80-249-1027-7  
66

ČÁP, Jan a Zdeněk DYTRYCH. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

ČERNÝ, Vojtěch a GROFOVÁ, Kateřina. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 3. vydání. Brno: Edika, 2020. 160 stran. ISBN 978-80-266-1558-3.

DUNOVSKÝ, Jiří a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. 245 s., [8] s. barev. fot. ISBN 80-7169-192-5.

ELLIOTT, Michele. *Jak ochránit své dítě*. Vyd. 3. Přeložil Jiří BUMBÁLEK. Praha: Portál, 2000. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-419-2.

FIALA, Bohumil. *Etika*. Karviná: Vydavatelství Obchodně podnikatelské fakulty Slezské univerzity, 2009. ISBN 80-7248-138-X.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GRUHL, Monika a Hugo KÖRBÄCHER. *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0345-2.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

KALIBOVÁ, Petra a Martin KALIBA. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě v kontextu současného školství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-507-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0852-3.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Děti ohrožené prostředím*. 2006. In ŘÍČAN, Pavel, Dana KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm, 2000. ISBN 80-214-1844-3

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.

MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2002 ISBN 80-247-0332-7

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. 108 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-853-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje: (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.

MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. 247 stran. ISBN 978-80-262-0977-5.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0240-7.

NEČASOVÁ, Mirka. *Úvod do filozofie a etiky v sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2673-1.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

PLESKOVÁ, Kateřina et al. *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů: (pracovní sešit)*. 3., aktualiz. vyd. Brno: Nesehnutí, 2008. 50 s. ISBN 978-80-87217-01-6.

SMITH, Heather. *Děti a rozvod*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-906-2.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. Psyché. ISBN 978-80-247-2947-3.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3181-0.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize: psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada Publishing, 2004. Psyché. ISBN 80-247-0888-4.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krizová intervence pro praxi*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011. Psyché. ISBN 978-80-247-2624-3.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2004. Filozofie. ISBN 80-7178-806-6.

VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vydání páté. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2012. 531 stran. ISBN 978-80-246-2153-1.

WEISS, Petr. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-845-6.

### **Internetové zdroje**

CHRASTILOVÁ, Gaurí. *Jak prožít konec roku bez nehod, úrazů a psychických traumat: Mikulášská nadílka* [online]. ©2012–2023 [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/jak-prozit-konec-roku-bez-nehod-urazu-psychicky-traumat>

KRTIČKOVÁ, Kateřina. *O dětech, smrti a truchlení* [online]. ©2013–2023 [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/o-detech-smrti-truchleni#smrt-zvirete>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

**SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

Graf č. 1 – Otázka 1

Graf č. 2 – Otázka 2

Graf č. 3 – Otázka 3

Graf č. 4 – Otázka 4

Graf č. 5 – Otázka 5

Graf č. 6 – Otázka 6

Graf č. 7 – Otázka 9

Graf č. 8 – Otázka 10

Graf č. 9 – Otázka 11

Tabulka č. 1

**PŘÍLOHY**

## PŘÍLOHA Č. 1 - Dotazník

**Eticky komplikovaná témata z pohledu pedagogů MŠ**

Vážené respondentky, vážení respondenti,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro Bakalářskou práci na téma „Eticky komplikovaná témata z pohledu pedagogů MŠ“. Otázky se týkají Vašich postojů, zkušeností a schopností řešit eticky komplikovaná témata v praxi.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná.

Předem děkuji za spolupráci a Váš čas. Studentka Pedagogické fakulty ZČU v Plzni.

**1. Vyberte Vaše dosažené vzdělání**

- Středoškolské
- Vysokoškolské Bc.
- Vysokoškolské Mgr.
- Jiné...

**2. Uveďte, kolik let/měsíců/týdnů působíte v MŠ**

- Napište jedno nebo více slov...

**3. Jaká témata vnímáte v MŠ jako komplikovaná?**

- Napište jedno nebo více slov...

**4. S jakými konkrétními eticky komplikovanými tématy jste se již v praxi setkali?**

Eticky komplikovaná témata jsou otázky nebo situace, které se vyznačují morální nejednoznačností a způsobují dilema. Jsou to témata, která vyvolávají různé názory a debaty ohledně toho, co je z etického hlediska správné či nesprávné.

- Napište jedno nebo více slov...

**5. Jak často se s eticky komplikovanými situacemi setkáváte ve vaší mateřské škole?**



- Velmi často
- Často
- Průměrně
- Zřídka
- Velmi zřídka

**6. Jaké eticky komplikované téma vnímáte z pohledu své praxe za nejčastější?**

- Napište jedno nebo více slov...

**7. Jaké eticky komplikované téma vnímáte z pohledu řešení za nejkomplikovanější?**

- Napište jedno nebo více slov...

**8. Jaké eticky komplikované téma je z vašeho pohledu pro dítě nejnáročnější?**

- Napište jedno nebo více slov...

**9. Jak jste se po ukončení svého studia cítili být připraveni na řešení eticky komplikovaných situací ve své budoucí pedagogické praxi v MŠ?**

- Výborně
- Velmi dobře
- Dobře
- Dostatečně
- Nedostatečně

**10. Jak se cítíte být připraveni na řešení eticky komplikovaných situací v MŠ teď?**

- Výborně
- Velmi dobře
- Dobře
- Dostatečně
- Nedostatečně

**11. Jaké vzdělávací zdroje, programy nebo školení vám pomáhají rozvíjet vaše dovednosti v oblasti řešení eticky komplikovaných situací v MŠ?**

- Napište jedno nebo více slov...

PŘÍLOHA Č. 2 - Doslovný přepis diskuze v rámci ohniskové skupiny

**Označení účastníků:** moderátor (M), studentka č. 1 (S1), studentka č. 2 (S2), studentka č. 3 (S3), studentka č. 4 (S4), studentka č. 5 (S5)

**Doba trvání diskuze:** 60 min.

**Přepis s korekcí slovosledu a spisovnosti:**

M: „Předtím než začneme bych vám chtěla poděkovat, že jste si na mě našly čas a chtěla bych vás ujistit, že žádná odpověď není brána, jako špatná. Nejsme tady od toho, abychom se navzájem soudily nebo hodnotily. Můžeme přejít k první otázce?“

(Všichni přikyvuji)

**M: „Zažily jste jako malé nějakou situaci, která ze strany učitelky nebyla řešena správně?“**

S1: „Já bych klidně začala. Vzpomínám si na jednu takovou situaci...(přemýšlí)...byla to asi jediná, která se mi stala. Šlo o to, že mě učitelka nutila sníst rozinky, které jsem prostě nechtěla.“

S2: „Mám velmi podobný zážitek, akorát se to nestalo přímo mně. Zažila jsem situaci, kdy učitelka nutila do jídla jiné dítě a říkala mu, že se od stolu nehne, dokud to nesní a že pokud nebude poslouchat, tak dostane. Musím říct, že pro mě, jako pro dítě to bylo dost nepříjemné.“

M: „To věřím, muselo to být nepříjemné, tomu takhle přihlížet.“

S5: „Mně se stalo něco podobného. Pamatuji si, že mě učitelka ve školce nutila do jídla. Byla jsem sice hodně vybíravá, ale i přesto, že jsem většinou aspoň trošku ochutnala, tak mě tam nechávala sedět, dokud jsem to jídlo nesnědla celé. Většinou jsem tam pak zůstávala sedět úplně sama. Dokonce se mohu podělit ještě o jednu situaci, která se nestala mě, ale stala se ve školce mému bráchovi, kterého učitelka, když se jednou ve školce špatně utřel a bohužel si to všude rozmazal, postavila před celou třídu a názorně na něm ukazovala, že takhle se to nedělá a že takhle dopadnou, když se nebudou umět utřít a neřeknou si o pomoc.“

S2: „Chudák, to muselo být hrozný, neumím si představit, jak se musel cítit. Chodil do té školky dál? “

S5: „No...taky si vůbec neumím představit, co prožíval. Vlastně ho před celou třídou zesměšnila a ponížila. Hmm...(přemýšlí). Pokud si to dobře pamatuju, tak pak nechodil do školky vůbec, jen ten poslední povinný rok. Po tomhle incidentu měl totiž úplně hrůzu ze školky, každý ráno, když tam měl jít, tak brečel měl teploty a prostě se mu vytvořilo úplný trauma.“

M: „Tomu se vůbec nedivím.“

S3: „Já mám taky zážitek, který se stal mému mladšímu bratrovi. V roce 2009. Paní učitelka na něj v té době křičela, protože běhal. Byli na výletě ve vedlejší vsi autobusem a ona mu řekla, že ho tam nechají a maminka už ho nikdy nenajde. Způsobilo mu to trauma a pak byl dost dlouho v péči psychologa.“

S1: „Tyjo, tak to je taky hodně velká síla. Takové malé dítě má pak, kvůli takovým situacím trauma napořád.“

S4: „Naprosto souhlasím, nechápu, jak se některé učitelky mohou k dětem chovat takhle. Já mám taky zážitek, který nemůžu dostat úplně z hlavy. Měli jsme ve třídě holčičku, byla taková prostě...(přemýšlí)...zavalitější. A pamatuji si, že učitelky celkově, nebyla to jenom naše učitelka, jí začaly přezdívat řimbuch. Ona se jmenovala Adéla. A začaly jí prostě říkat Adéla řimbuch. Do dneška ani jakoby úplně nevím proč, ale prostě jí tak oslovovali, i před ní a ostatní si z ní kvůli tomu pak dělali srandu. Takže to mi úplně nepřišlo jako vhodný, prostě ponižování dětí a do dneška, když tu holčinu potkám, protože je to moje kamarádka nebo kamarádka, prostě se známe, zdravíme se, takže do dneška, když tu holčinu vidím, tak přemýšlím o tom, jestli si to vůbec pamatuje. Až vlastně později mi začalo docházet, jak strašně špatně tady ta věc byla.

No, a ještě si vzpomínám, jak zmiňovaly holky nucení do jídla, tak u nás nutili jednu holčinu do jídla a ta se pak pravidelně vždycky pozvracela na schodech, když jsme šli z té svačiny. Ona tam potom ani nechodila dlouho. Myslím si, že tam byla rok a potom odešla, ale vím, že byla nucená, hodně nucená do jídla. Prakticky my všichni, ale já jsem byla

takovej všechno žrout, že jako v tady tom smyslu to na mě dopad úplně osobně nemělo. Ale teď to vnímám jako špatnou věc.“

M: „Myslím si, že tohle už by se dalo považovat za šikanu od učitelů. Chudák holka.“

S2: „Sama už pracuju ve školce a nedokážu si představit, že bych něco takového dopustila. I to nucení do jídla mi přijde hrozné.“

S3: „Naprosto souhlasím.“

**M: „Některé holky už to uvedly při svém vyprávění, ale chtěla jsem se zeptat vás ostatních, jaký dopad na vás, ty zažité situace měly?“**

S1: „Já od té doby nemohu rozinky ani vidět. (smích)“

S2: „Dobře je, že to nemělo nějaké horší následky. Bez rozinek se naštěstí dá žít. (smích). Na mě to přihlížení nucení do jídla nemělo zas takový dopad, jen jsem se pak sama bála, že moje učitelka s tím přijde taky.“

S5: „A přišla?“

S2: „Naštěstí ne.“

**M: „Jestli už nikdo nechce nic dodat, tak můžeme přejít na další otázku. Zažily jste nějakou takovou situaci při setrvání na praxi v rámci studia?“**

S2: „Já jsem na praxích zažila podobnou situaci jako jsem popsala u první otázky. Taky tam vlastně učitelky nutily děti do jídla, ale ničeho jiného jsem svědkem nebyla.“

S5: „Upřímně já si z praxí na žádnou takovou situaci nevzpomínám. Myslím si, že jsem měla velký štěstí na školky, ve kterých jsem praxi měla. Všechny učitelky, který jsem tam potkala, tak měly k dětem skvělý přístup. Vždy se jim snažily vyjít vstříc, všechno řešily v klidu a prostě byly pro děti oporou, což si myslím, že je to nejhlavnější. Ale žádnou takovou situaci, která by mi přišla jako špatně řešená nebo tak, jsem nezažila.“

S1: „No...(přemýšlí). Musím říct, že ať přemýšlím, jak přemýšlím, tak jsem se taky zatím, díky bohu, s žádnou takovou situací nesetkala. Všechny učitelky zatím byly úplně suprové.“

S3: „Tak to jste měly štěstí. Já jsem se, teda ne při praxi, setkala s jednou takovou situací. Šli jsme se třídou, ve které pracuji na hřiště a připojila se k nám jiná školka. Dvě starší paní učitelky a jedna mladá si sedly na lavičku a nechaly děti si hrát. Děti po sobě jezdily na skluzavce do té doby, než jedno z nich najelo na hlavu holčičce, která zůstala pod skluzavkou sedět a plakala. Teď přesně nevím...(přemýšlí), ale cca 10 minut trvalo učitelkám, než si plačící holčičky všimly a než k ní ta mladá šla. Holčička nakonec ještě dostala vynadáno, že se nemá divit, že jí někdo vjel na hlavu, když tam takhle sedí. Pak jí ještě zakázala si hrát a posadila ji k nim na lavičku.“

S4: „Nechci soudit, ale myslím si, že to je přesně ten případ, kdy se učitelé věnují jiným věcem, než aby dávali pozor na děti a pak to akorát ty děti odnášejí, aniž by za to mohly.“

S3: „Naprostě s tebou souhlasím. Tohle byl přesně ten případ, kdy učitelky nedávaly pozor a nechtělo se jim nic moc řešit, tak to udělaly takhle a bylo to.“

S4: „No, i takové učitelky bohužel jsou. Já jsem na praxi zažila celkem dost špatně řešených situací. Například nucení do jídla a do spaní. Opravdu takový to, jestli nebudeš spát tak...prostě učitelky vyhrožovaly dětem, že prostě spát budou, i když se jim nechce, že prostě zavřou ty oči.“

Potom určitě, ehm...nevím, jak to mám říct, ale prostě sebevědomí dětí nebylo vůbec podporovaný učitelkou. Třeba dělaly nějaké pracovní listy a učitelka přišla za dítětem s tím, že jako no to se ti teda dneska vůbec nepovedlo. Takhle hodnotila tu práci a neřekla vlastně ani to jedno pozitivum, spíš jako vyzdvihla to, že se mu to nepovedlo.

A potom takový jako hrozně neempatický přístup k dětem, až jako vyloženě drsný přístup. Děti byly nucené do činností a prostě musely. Když se třeba nacvičovalo na vystoupení, to prostě z hlavy vůbec nemůžu dostat, tak tam děti byly doslova jako vláčené za ruku. Jak to mají přesně dělat a když to nedělaly, tak je ředitelka úplně zpražila. Pravidelně nám tam třeba tři děti brečely. To jsem zažila teda na univerzitní školce. Ty, co jsem si vybírala já, tak tam už takový problémy nebyly.“

S1: „Teda to je síla, já jsem ráda, že jsem se zatím s žádnými takovými situacemi nesečkala, protože vůbec nevím, jak bych na to reagovala, asi by mi nezbývalo nic jiného, než jen koukat a myslet si své. Nerozumím tomu, že takový učitelé vůbec jsou.“

S4: „Jo přesně. Jako já jsem na ní jen koukala se zvednutým obočím, ale neřekla jsem absolutně nic, protože jsem nebyla v té pozici, že bych si to mohla dovolit.“

S1: „Doufám, že v budoucnu budeme mít štěstí na lepší kolegyně.“

**M: „Koukám, že vy byste se klidně obešly i beze mě. (smích)“**

**Tak přejdeme na třetí otázku. Jaká témata vnímáte z pohledu pedagogické praxe v MŠ jako eticky komplikovaná? “**

S1: „To je docela taková složitá otázka. Protože podle mě každý vnímá jako eticky komplikované téma něco jiného. Za mě jsou to hlavně etnické rozdíly. To je asi téma, jaký považuju jako, pro mě, nejvíc komplikovaný. V rámci praxe.“

M: „Máš v hlavě jen tohle téma, nebo tě napadá ještě nějaké?“

S1: „No...(přemýšlí). Já jsem o tom nikdy moc nepřemýšlela, ale teď v tuhle chvíli mě ještě napadlo, že komplikovaná může být třeba rozvod rodičů, jako pro dítě myslím.“

M: „Super, děkuji.“

S3: „Já bych klidně navázala s tím, že jako eticky komplikované vnímám situace, kdy není třeba úplně zvládnuta komunikace mezi dítětem a učitelkou. Ehm...(přemýšlí) a dále tak také vnímám různá témata rasy, genderu a politiky.“

S2: „Je to hodně individuální. Mně se třeba vybaví témata ohledně národnosti a různého vyznání, protože v dnešní době je hodně těžký dětem vysvětlit, proč je někdo třeba z Ukrajiny mezi námi a celkově, i když se snaží, tak děti jsou na menšiny zlejší a dělají jim častokrát různé naschvály, prostě nechápu to, že jim třeba nerozumí. A tak.“

S4: „No...(přemýšlí). Já si myslím, že v dnešní době už to není rasismus, ale spíš prostě gayové lesbičky a tak. Furt o tom tak jako přemýšlím, protože pro mě to není přirozený, jako neodsuzuju tady ty lidi, ale furt to pro mě není přirozený. Ano, mám spoustu kamarádů a přátel v tomto okruhu, ale furt si nemyslím, že to je něco jako normálního. Trošku se špatně ztotožňuji s tím, že je to vlastně dneska bráno už jako normální věc. A hodně často jsem přemýšlela, co vlastně budu dělat, až jednou budu mít dítě se dvěma maminkama, nebo s dvěma tatínkami, protože samozřejmě jako já nemůžu dopustit, aby to dítě za to bylo nějakým způsobem šikanovaný. Že bych prostě řekla, ani jako v

životě bych si to nedovolila říct, že je to jako něco nenormálního. Ale já to jako normální nepovažuji, takže si myslím, že půjdu možná trošku i proti sobě v tom, že já nemůžu dopustit, aby to dítě za to schytávalo posměšky.

Takže jako tady to téma si myslím, že pro mě osobně bude jedno z hodně těžkých, protože furt jako nevím, jak se k tomu správně postavit.

Možná to můžete brát jako nějaký pokrytectví nebo něco, ale opravdu, jak říkám, prostě byla jsem v něčem vychovaná, a i když ty lidi mám ráda a vlastně se s nimi bavím, tak to vůbec neřeším, ale když se pak na to právě podívám jako z tady toho hlediska, že jednou tomu budu vystavená a budu to muset vlastně prezentovat jako normální věc, tak sama v sobě ještě vůbec nevím, jak to prostě budu dělat. “

M: „Já to jako pokrytectví vůbec neberu. Každý na to má jiný názor a líbí se mi, že se na to koukáš právě z těch dvou pohledů a snažíš se najít způsob, jak se k tomu v praxi jednou postavit.“

S2: „Já taky ne. Naopak cením, že jsi to řekla tak jak to prostě máš.“

(Všichni přikyvuji)

S5: „Já se vrátím zpátky k otázce, abych nezapomněla, co jsem chtěla říct. Vnímám to hodně podobně jako holky. Akorát teda jako první mi v hlavě naskočilo téma smrti. Smrt jakoby v rodině dítěte. To si vůbec neumím představit, že bych někdy musela něco takového řešit. A dále pak samozřejmě třeba rozvod rodičů těch dětí.

Jak právě říkaly holky, tak v dnešní době hodně témat spojených s cizinci a s uprchlíky a potom taky téma války.

A takový jakoby jednodušší témata na řešení, která vnímám jako komplikovaný. Třeba Komunikace s rodiči a možná nějaký řešení sporů mezi dětmi.“

S3: „No vidíš, rozvod a válka mě třeba vůbec nenapadly. Přitom, když se teď nad tím zamyslím, tak kdybych je měla řešit, tak bych byla možná víc v pasti než u řešení těch, který jsem říkala já.“

S5: „Mě třeba zase nenapadly ty témata, který si říkala ty. Prostě tahle otázka je tak individuální, že každá řekneme úplně něco jiného a navzájem si rozšíříme obzory. (smích)“

M: „To je pravda. (úsměv)“

**M: „Přejdu k předposlední otázce. Bojíte se, že budete muset někdy některá komplikovaná témata řešit? Popřípadě jaká a proč? “**

S2: „Dá se říct, že se nebojím, protože už nějaká komplikovaná témata občas řeším a zas tak velké problémy mi to nedělá, takže z toho strach nemám.“

S3: „Mám to stejně jako S2. Několik jsem jich už řešila a myslím si, že pokud bych se bála, tak to to dítě vycítí, a ještě by se ta situace zhoršila. Navíc si vždy říkám, že to, co v té situaci můžeš udělat je maximum.“

S5: „Líbí se mi, jak k tomu přistupuješ a taky vám závidím, že se toho řešení těch témat nebojíte. Já se totiž bojím hodně, hlavně toho, že za prvé, každé dítě je jiné. Každé to jinak vnímá, na každého je potřeba jít jakoby jinou cestou, jinak s ním mluvit jinak k němu přistupovat. A za druhé některá témata jsou hodně citlivá a složitá. A já sama jsem hodně nerozhodný člověk, takže se opravdu bojím, že se budu muset rozhodnout, a to rozhodnutí nebude správné a nevyřeším tu situaci tak, jak bych si představovala.“

Celkově mám strach ze spousty témat a bojím se právě třeba té smrti. Jak s tím dítětem v té situaci komunikovat, jak k němu přistupovat, jestli mu dát najevo soucit, nebo o tom nemluvit a tak.

No...(přemýšlí). Pak mám taky strach, že budu řešit šikanu nebo nějaké domácí násilí na dětech nebo zanedbávání dítěte. Toho se bojím, protože vůbec nevím, jak v takových situacích postupovat a, co bych vůbec měla dělat.“

S3: „Toho se bát nemusíš, ona až ta situace přijde, tak nad tím takhle moc přemýšlet nebudeš. Praxe tě toho naučí hodně. Ale je pravda, že takových jako vážných situací se taky trochu bojím, ..., zatím jsem řešila jenom taková ty ne moc vážná témata.“

S2: „To je pravda, já jsem na tom stejně.“

S5: „Tak snad až to přijde bude fungovat takový ten zdravý rozum a popasuju se s tím.“



S2: „Určitě.“

S4: „Neboj nejsi v tom sama, já z toho mám taky strach. Teď často přemýšlím nad komunikací s rodiči a vlastně jsem dospěla k tomu, že je hrozně těžký řešit jakoby cokoliv, co se děje. Co se týče neúspěchu dítěte.

Byla jsem se podívat ve školce, do který budu nastupovat a hodně z těch dětí by potřebovalo odklad, ale prostě ty, co by to potřebovaly nejvíc, tak rodiče si stáli za tím, že ty děti jsou připravené a odklad nepotřebují.

Takže spíš se jakoby bojím toho, že budu muset řešit tady ta témata, ale pak samozřejmě i třeba úmrtí v rodině. Z toho mám taky velký strach, protože i když jsem to sama třeba zažila, tak vlastně vůbec nevím, jak řešit to, že dítě třeba přijde o maminku. A pak bude den matek. A já se bojím toho, co vlastně dělat, protože všechno musíme přizpůsobovat stoprocentně dětem, ale zase když je tam potom jedno takové dítě, tak co s ním vlastně dělat, nebo jak to s ním řešit, protože prostě všichni budou vyrábět dáreček pro maminku a ono jediný nebude mít pro koho ten dáreček vyrobit. Samozřejmě jde to říct i pro babičku nebo někoho, ale i tak si myslím, že to je tak moc citlivý, že z toho mám opravdu strach.

Když jsem tohle vlastně zažívala já, tak takový ty projevy lítosti byly na jednu stranu hrozně fajn, ale mně v hlavě furt rezonovalo to, že ty lidi vlastně vůbec neví, jak já se cítím, protože to nezažili. Jasně, že to malý dítě o tom takhle třeba nepřemýšlí, ale často jsem přemýšlela o tom, co teda vlastně jako tomu dítěti říct a co naopak neříct, nebo jak tady s tím prostě bojovat.“

S5: „Vystihla si to úplně přesně. Přesně tyhle otázky mi taky v té hlavě běhají.“

M: „Smrt je opravdu hodně, hodně komplikované téma. Když jsem ho zpracovávala do bakalářské práce, tak mi taky dalo jako dost zabrat. Ale dají se najít různé články a knihy, které by vám třeba mohly pomoci na ty otázky odpovědět. Nebo, když se vám třeba bude chtít, tak si pak můžete přečíst mojí práci.“

S4: „Aaa...(údiv). To mě vůbec nenapadlo. Tvoji práci si ráda přečtu a zkusím najít i nějaké ty články nebo knihy.“

M: „Když byste někdo chtěl, tak vám na ty knihy mohu dát potom i tip.“

S4: „To by bylo fajn. Děkuji.“

(Ostatní se přidávají)

S1: „Ještě rychle přidám svůj názor já, abyste na mě nezapomněly. (smích)

Taky to mám stejně jako holky. Bojím se, že budu muset jednou řešit témata ohledně smrti a sexuality, to jsou pro mě takoví strašáci, ehm...(přemýšlí), protože mám strach z toho, jestli to dětem zvládnou jakoby správně vysvětlit a správně k nim přistupovat, pokud se v nějaké takové situaci ocitnou, nebo pokud se s takovým tématem setkají.“

M: „Neboj, my bychom na tebe nezapomněly. (smích)“

**M: „Skvělé, můžeme přejít k poslední otázce, která je trochu, ehm...(přemýšlí), složitější. Setkaly jste se v rámci studia, během nějakého předmětu, s řešením etiky v rámci vaší budoucí profese, nebo s přiblížením, jak v komplikovaných situacích postupovat? Pokud ano, v kterém předmětu to bylo? “**

S1: „Ehm...(přemýšlí). Tyjo, přiznám se, že si na žádný takový předmět vůbec nevzpomínám. Možná mě holky pak nějak doplní a vybavím si to. Ale teď fakt vůbec nevím.“

S3: „Já se přidám k S1, protože si myslím si, že asi ani v žádném předmětu, jsme se o ničem takovém, jakože nebavily. Teda vybavuji si, že jsme něco málo řešili v psychopatologii, ale spíše se jednalo diskuzi nad různými tématy, než, že by nám někdo vyloženě někde přiblížil to, jak máme postupovat. Takže tak, nic více si bohužel nevybavuji. “

S2: „Já si myslím, že ano, že jsme se v nějakém předmětu s tím setkaly, nebo že jsme někde něco takového řešily. No...(přemýšlí) bylo to, mám za to s paní doktorkou Koželuhovou. Ale už si to moc nepamatuji, bylo to někdy ze začátku studia.“

S1: „Jojo, to máš pravdu. Něco takového si teď tak trochu taky vybavuji, ale že bych přímo věděla, o co šlo a jaký to byl předmět, to vůbec.“

S4: „Fakt? Tak to šlo asi jako úplně mimo mě, protože vůbec nevím, že bychom něco takového s paní doktorkou Koželuhovou měli. Já si právě vybavuju, jak jsem předtím mluvila o té smrti, tak tohle asi bylo v psychologii dvojce a tam jsme měli dělat prezentace na nějaké námi zvolené téma a já jsem si právě zvolila, jak zvládat ztrátu někoho v rodině. Kupovala jsem si k tomu i knížky a vím, že jsme to potom prezentovali a na koho nepřišla řada, tak ten to potom posílal emailem.

Pamatuju si, že jsme měli víc takových témat, že jsem jako slyšela pár i těch prezentací a přišlo mi to zajímavý. Věnovali jsme se tam prostě náročným životním situacím a dalším takovým věcem. Ale teď je pravda, že si vůbec neuvědomuji, že bychom to řešili v jiných předmětech, což mi přijde jako docela zásadní chyba.“

S5: „Úplně moje řeč. Nikdy jsem nad tím takhle jako nepřemýšlela, ale když si to vezmu, tak za ty tři roky studia jsme se tomu opravdu v moc předmětech nevěnovali. Přijde mi to škoda, třeba bychom se teď jakoby, míň báli, že to budeme muset řešit. A tu psychologii si tak nějak taky pamatuju, máš asi pravdu, byla to dvojka a bylo to online. Ano (zamyšleně konstatuje). A pak možná i trochu v pedagogice, třeba například ohledně nějaký komunikace. A v rámci další psychologie, co jsme měli, tak jakoby nějaký pohled na psychiku dítěte a tak. Ale přímo, že bychom někde řešili konkrétní témata, to si opravdu nevybavuji.“

S3: „Vlastně jsme tak nějak shodli a trochu si vrátili paměť, to je fajn. (smích)

Upřímně bych si totiž vůbec nevzpomněla, že jsme něco takového, tak trochu řešili v pedagogice, ale asi máte pravdu.“

S2: „Mám za to, že ano, ale opravdu jen tak zlehka. Ehm...(přemýšlí). Taky jsem vlastně chtěla říct, že souhlasím, jak říkaly holky, že jsme se tomu věnovali dost málo. Ale zas musím říct, že na ostatní věci, který jednou budeme řešit jsme ze školy připravený hodně dobře.“

S4: „V tom máš pravdu. Už, když jsem byla naposled na praxi, tak jsem fakt zjistila, že jako jsem na hodně věcí připravená.“

S1: „Mám to úplně, ale fakt úplně stejně.“

M: „Skvěle holky, tak jestli k tomu ještě některá nechcete něco říct, tak já vám moc děkuji a jsem ráda, že jste přišly.“