



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Očekávání pozůstalého rodiče a MŠ v přístupu k dítěti v předškolní výchově

## Bakalářská práce

*Studijní program:* B7507 – Specializace v pedagogice  
*Studijní obor:* 7531R001 – Učitelství pro mateřské školy  
*Autor práce:* **Aneta Šmídová**  
*Vedoucí práce:* Mgr. Oto Dymokurský



## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Aneta Šmídová**  
Osobní číslo: **P14000023**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Název tématu: **Očekávání pozůstalého rodiče a MŠ v přístupu k dítěti  
v předškolní výchově**  
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jaký přístup k dítěti, po ztrátě jednoho z rodičů, očekává pozůstalý rodič od vybrané mateřské školy. Dále je cílem bakalářské práce zjistit a popsat, co od pozůstalého rodiče dítěte očekává vybraná mateřská škola.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**COLOROSO, B., 2008. Krizové situace v rodině: jak pomoci dětem překonat smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod a traumata adopce. Praha: Ikar. ISBN 978-80249-1027-7.**

**MATĚJČEK, Z., 1986. Rodiče a děti. Praha: Avicenum.**

**MERTIN, V., GILLERNOVÁ I., 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.**

**SKULIL, M., a kol., 2011. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.**

**VÁGNEROVÁ, M., 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.**

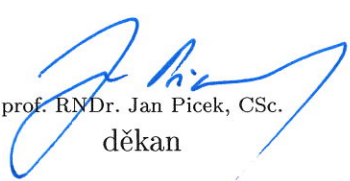
Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Oto Dymokurský**

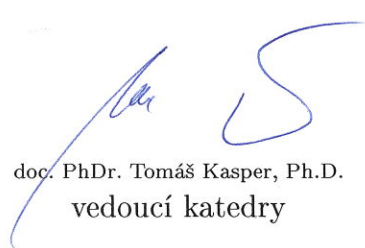
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **16. června 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2017**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



  
doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2016

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

# PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce, Mgr. Otovi Dymokurskému, za odborné vedení, cenné rady, připomínky, vstřícný přístup a trpělivost při jejím zpracování. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám mateřské školy i pozůstalým rodičům, kteří se podíleli na výzkumném šetření a v rozhovorech mi poskytli cenné informace. V neposlední řadě patří velké poděkování mé rodině, blízkým a příteli za morální podporu při psaní této práce.

# ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá obtížnou životní situací, která může nastat úmrtím jednoho z rodičů dítěte navštěvujícího mateřskou školu. Cílem bakalářské práce je zjistit od pozůstalých rodičů předškolních dětí, jaký přístup očekávají od mateřské školy v krizové situaci, kdy dítě ztratí jednoho z rodičů. Dále je cílem zjistit, do jaké míry se očekávání rodičů a přístup učitelů mateřské školy setkávají a zda učitelé mateřské školy dokáží očekávání rodičů vhodně naplňovat. Vzhledem k cíli výzkumného šetření je využit kvalitativní přístup. Výzkumné šetření je provedeno ve vybrané mateřské škole za použití polostrukturovaných rozhovorů s pozůstalými rodiči a s učitelkami mateřské školy. Vzorek výzkumného šetření tvoří tři pozůstalí rodiče dětí a čtyři učitelky mateřské školy. Hlavním zjištěním bakalářské práce je, že pozůstalí rodiče nepožadují pomoc mateřské školy s vysvětlením úmrtí druhého rodiče dítěti a ani poté mateřské škole nesdělí, jaké vysvětlení pro dítě zvolili. Žádný rodič nevyužil možnou pomoc mateřské školy pro sebe ani pro dítě. Pozůstalí rodiče si přejí, aby prostředí mateřské školy bylo oproštěno od smrti druhého rodiče a dítě zde mohlo zažívat jen radost z kontaktu s vrstevníky.

## **Klíčová slova:**

dítě, předškolní věk, smrt, rodiče, ztráta blízké osoby, mateřská škola, učitelka mateřské školy

## ANNOTATION

The bachelor thesis deals with a difficult life situation, which can occur with the death of one of the parents of a child attending kindergarten. The aim of the bachelor thesis is to find out from the surviving parents of preschool children what approach they expect from the kindergarten in a crisis situation when the child loses one of the parents. It is also an objective to find out to what extent the expectation of parents and the approach of kindergarten teachers meet and whether kindergarten teachers can fulfill parents' expectations appropriately. Due to the purpose of the research, a qualitative approach is used. The research is carried out at a selected nursery school using semi-structured interviews with surviving parents and kindergarten teachers. A sample of the survey is made up of three surviving parents and four kindergarten teachers. The main findings of the bachelor thesis are that the surviving parents do not ask for help from the kindergarten to explain the death of the other parent to the child and even after they do not tell the kindergarten anything about explanation they have chosen. Parents did not use the kindergarten's possible help for themselves or for the children. The surviving parents wish that the kindergarten environment is relieved from the death of the other parent and the children could only experience joy in contact with peers.

**Key words:** child, preschool age, death, parents, loss of a relative, kindergarten, kindergarten teacher

# OBSAH

ÚVOD.....	10
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	11
1.1 Vývoj myšlení.....	11
1.2 Emoční vývoj.....	13
1.3 Sociální vývoj.....	14
2 VÝZNAM RODINY V ŽIVOTĚ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE .....	16
3 ÚMRTÍ RODIČE OČIMA DÍTĚTE .....	21
3.1 Reakce dítěte na smrt rodiče.....	22
3.2 Truchlení.....	23
4 MOŽNOSTI PODPORY DÍTĚTE V MŠ.....	27
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	30
5.1 Cíl výzkumného šetření.....	30
5.2 Vzorek výzkumného šetření .....	30
5.3 Metoda výzkumného šetření a sběr dat .....	32
5.4 Výsledky výzkumného šetření.....	33
6 DISKUSE .....	45
ZÁVĚR.....	47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	48



## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

al.	jiní, další, kolektiv
atp.	a tak podobně
kol.	kolektiv
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
s.	strana

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Složení domácností v roce 2011 (v %)	18
Graf 2: Složení neúplných rodin v roce 2011 (v %)	19

# ÚVOD

Co očekává pozůstalý rodič dítěte předškolního věku od učitelek mateřské školy v situaci úmrtí druhého rodiče? Očekává vůbec nějakou pomoc či spolupráci? Jak by se podle pozůstalých rodičů měly chovat učitelky v mateřské škole k dítěti, které ztratilo jednoho z rodičů? A co učitelky, jak se chovají k dítěti, které ztratilo jednoho z rodičů? Takové otázky mě začaly napadat, když jsem se osobně setkala s několika předškoláky, jimž zemřel jeden z rodičů.

Tato situace mě inspirovala k tomu zjistit, co vlastně očekává pozůstalý rodič od mateřské školy, zda vůbec nějakou pomoc chce a pokud ano, tak jakou. Dále jsem se zamýšlela nad otázkou, jestli učitelky v mateřské škole jsou schopné rodiči v této obtížné situaci pomoci. Rozhodla jsem se tedy zeptat jak pozůstalých rodičů, tak učitelek mateřské školy, které pracují s dětmi, jimž jeden z rodičů zemřel.

Samotné téma bakalářské práce je z mého pohledu netradiční, ale mohlo by přinést zajímavé poznatky z této oblasti, o které se často nemluví. Zjištění práce by mohla být přínosem nejen pro pedagogické pracovníky v mateřských školách, ale i pro samotné rodiče.

Práce je rozdělena do několika kapitol. První kapitola je věnována dítěti předškolního věku jako takovému. Je zde popsán jeho vývoj ve vybraných oblastech (kognitivní, emoční a sociální). Druhá kapitola se zabývá významem rodiny v životě dítěte. Obsahuje informace týkající se současné podoby českých rodin a psychologický pohled na ztrátu pečující osoby v životě dítěte. Třetí kapitola je věnována pohledu dítěte na smrt rodiče, jeho reakcím na situaci a významu truchlení pro dítě. Ve čtvrté kapitole jsou popsány možnosti podpory dítěte v mateřské škole. V páté kapitole jsou zpracovány výsledky polostrukturovaných rozhovorů se třemi rodiči a čtyřmi učitelkami vybrané mateřské školy. V šesté kapitole jsou výsledky diskutovány, jsou hledána vysvětlení pro zjištěné výsledky a navrhovány možnosti, jak s nimi lze dále pracovat.

# 1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk dítěte trvá od 3 do 6 až 7 let. Začátek předškolního období je vymezen separací batolete od primární pečující osoby a jeho vstupem do širšího společenství. Ukončení předškolního období je dáno nástupem dítěte do základní školy. V předškolním věku se dítě snaží uplatňovat a prosazovat mimo svou primární rodinu a objevuje svět vrstevnické skupiny, v němž přijímá nové role a osvojuje si pravidla společenského chování. (Vágnerová 1999, s. 75) Vzhledem k tématu bakalářské práce se při vymezení vývojových specifik předškolního období zaměřím především na oblast myšlení, prožívání a sociálních vztahů.

## 1.1 Vývoj myšlení

V předškolním věku dítěte dochází k intenzivnímu rozvoji poznávacích procesů. Dítě vnímá svět jako celek, v němž nerozeznává vztahy mezi jednotlivými částmi. Tento způsob vnímání se nazývá synkretické vnímání. Rozvoj poznávacích procesů obohacuje představivost, díky které je dítě schopné si lépe vybavit prožité události a situace. Roste záliba v příbězích, které intenzivně rozvíjejí fantazijní představy, které se děti učí znázorňovat výtvarně<sup>1</sup> a dramaticky. Některé představy mohou být pro děti natolik živé, že je považují za skutečné. (Šimíčková-Čížková et al. 2003, s. 69)

Myšlení se v tomto období mění a prochází dlouhým procesem. Piaget popisuje fázi od 2 do 4 let jako substadium symbolických funkcí. V tomto období se dítě postupně učí chápat vratnost některých proměn s ohledem na jejich složitost. Při změně jednoho aspektu by dítě dokázalo pochopit, co se děje, ale při změně více vlastností určité situace není dítě schopné pochopit jejich proměnu a vzájemné vztahy. (Vágnerová 1999, s. 77)

Ve věku 4 až 7 let se u dítěte rozvíjí intuitivní myšlení. Podle Piageta mají děti v tomto stádiu spoustu otázek, kdy získáváním odpovědí nabývají vědomostí a obohacují tak svoji zkušenost. Když dojde na řešení problémové situace, řídí se převážně vizuálními vjemy. Myšlení v tomto stádiu dítěti umožňuje zaměřit pozornost jen na vybraný aspekt celé situace bez možnosti reflektovat probíhající proces. Tím, že je úsudek podmíněn prozatím malou zkušeností dítěte, mají rozhodovací procesy podobu spíše rychlého

---

<sup>1</sup> „Dětská kresba je tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky.“ (Šimíčková-Čížková et al. 2003, s. 73) Dětská kresba je pevně propojená s duševním životem dítěte a představuje jeho náhled na svět. Z psychologického hlediska můžeme z dětské kresby hodně vyčíst a zjistit více o duševním životě a smýšlení dítěte.

odhadu, který se nemusí opírat o logické uvažování. (Thorová 2015, s. 258)

Typickým znakem myšlení předškolního dítěte je egocentrismus. Ten lze chápat jako zaměření se na sebe, na vlastní osobu. Dítě je sebestředné, vše hodnotí a posuzuje ve vztahu k sobě, ze svého pohledu a jen těžko připouští názory někoho jiného. Dalším znakem myšlení je konkretismus, to znamená, že myšlení dítěte je vázáno na v realitě přítomné konkrétní objekty (předměty a osoby). Konkretismus se projevuje také v prostorovém a časovém vnímání dětí. Prezentismus popisuje vlastnost dětí chápat svět jen v daném okamžiku (v přítomnosti) bez vztahu k budoucnosti či minulosti. Podobně topismus umožňuje dětem rozumět světu jen skrze aktuálně přítomný prostor. Porozumění světu předškolními dětmi je tedy časově i prostorově omezené. (Šimíčková-Čížková et al. 2003, s. 77-78)

V předškolním vývoji přichází období, kdy jsou děti hodně zvědavé a zajímá je podstata věcí. Stále se ptají: „Proč?“ Tato činnost souvisí s rozvojem řeči a myšlení, což se odráží ve slovní zásobě, kterou si děti mohou takovými otázkami rozšířit. Těmito otázkami získávají dostatek podnětů k přemýšlení. Řeč se pro děti stává nejen hlavním dorozumívacím nástrojem, ale také prostředkem rozvoje verbálního myšlení. (Šimíčková-Čížková et al. 2003, s. 70)

Typickou vlastností myšlení předškoláků je magičnost. Magické myšlení má základ v egocentrismu, protože dítě je přesvědčeno, že je středem vesmíru, a neuvědomuje si existenci myšlenek jiných lidí. Magičnost dětem pomáhá při utváření představ o světě a dějích, které si nedovedou na základě vlastní zkušenosti vysvětlit. Děti mají živou představivost, která se prolíná s realitou. Díky tomu dochází ke zkreslování skutečnosti, o které jsou děti pevně přesvědčeny a o jejíž pravdivosti nepochybují. Tato zkreslení reality vyplývají z potřeb dětí, které nejsou vůbec či dostatečně naplňovány. (Pospíšilová 2007, s. 63-64)

Pro děti v předoperačním období smrt znamená jen dočasnou a vratnou událost. Spojují ji s konkrétními pozorovatelnými projevy chování – zavřené oči nebo odchod pryč. Ve fázi konkrétních operací (mladší školní věk) už děti chápou všeobecnost a nevratnost smrti, ale nerozumí její přirozenosti. Dokáží si pouze připustit její příčinu – vražda, otrávené jídlo. Až teprve ve fázi formálních operací (starší školní věk) děti postupně nabývají „dospělého“ porozumění smrti s její nevyhnutelností i definitivností charakterizovanou ukončením všech životních funkcí. (Loučka 2009, s. 3)

## **1.2 Emoční vývoj**

Děti se v předškolním věku učí poznávat emoce, jejich charakter a vztah mezi danou situací a emoční reakcí, která bude následovat. Jak uvádějí Langmeier a Krejčířová (2000), tříleté dítě chápe emoce jen jako bezprostřední reakce na vnější situaci. Později, okolo čtvrtého roku, si začíná uvědomovat, že vnímání situace je subjektivně podmíněno a reakce na ni tak mohou být u každého člověka různé. Ve stejné době začíná být dítě schopno předvídat možnou emoční reakci na danou událost. Avšak zatím ještě stále neodlišuje vnější projev od vnitřního prožitku.

Vstup do mateřské školy vede u dítěte k získávání citových zážitků skrze konkrétní činnosti. Dítě se může těšit ze spontánních činností, radovat se a rozvíjet smysl pro humor. Potkává nové kamarády, s nimiž může pociťovat soucit. Může se ale také objevit vztek, zlost a žárlivost. (Pospíšilová 2007, s. 65)

Děti ve čtyřech letech pociťují strach z neznámého prostředí, z nereálných situací nebo z neznámých lidí. Starší předškoláci mívají strach z nadpřirozených bytostí. V tomto věku si děti začínají uvědomovat strach ze smrti, z nemoci nebo z války. (Šimíčková-Čížková et al. 2003, s. 71)

Dítě vnímá, myslí a cítí jinak, než jak vnímá, myslí a cítí dospělý člověk. Víme, že osobnost každého člověka se projevuje prostřednictvím prožívání a chování. U předškolních dětí převažuje soulad mezi prožíváním a chováním. To znamená, že to, co dítě právě teď prožívá, dává najevo ve svém chování. Když se dítě necítí dobře, nesnaží se vypadat vesele. Projevuje se tak, jak mu právě je. Své pocity většinou neumí vyjádřit slovy, a proto častěji volí nonverbální projevy (například způsob hry, mimiku, výtvarné vyjádření). (Šimíčková-Čížková et al. 2003, s. 77)

Dítě by nemělo potlačovat své emoce, ať už jsou jakékoli. Vyplavení emocí umožňuje dítěti se po svém vyrovnávat s danou situací a zároveň tím získává prostor k učení, jak své emoce ovládat. (Boková et al. 2011, s. 108) Předškolní dítě už má prožívání emocí o něco stabilnější a dokáže se lépe ovládat a kontrolovat v pro něj známých situacích. Obtížně však zvládá frustraci, kterou dokáže jen trochu umírnit. (Thorová 2015, s. 393)

Děti v předškolním věku reagují citlivě na zármutek, truchlení a emoční prožívání blízkých, ale pouze pokud jsou dobře viditelné navenek. Dítě zatím ještě úplně nezvládá svou seberegulaci, a tak může snadno podlehnout intenzivním emocím a může se jimi nechat unést. Děti pak reagují zvýšenou úzkostí a potřebou péče. (Mertin, Gillernová 2010)

### ***1.3 Sociální vývoj***

V sociální oblasti roste samostatnost dítěte a uvolňuje se vázanost na rodiče. Dalším poměrně důležitým úkolem dítěte je naučit se reagovat na požadavky světa, které přináší jeho vstup do mateřské školy (nová autorita v podobě paní učitelky, nová vrstevnická skupina). (Vágnerová 1999, s. 94) Pocit bezpečí v novém prostředí dítě získává tím, že je přítomná druhá osoba (resp. osoby). Ve společnosti dalších osob se dítě cítí méně úzkostně a vnímá je jako emoční podporu. (Thorová 2015, s. 197-198)

Důležitým zdrojem sociálního učení jsou pro dítě rodiče a další pro něj významní dospělí. Přirozený strach z neznámých osob ustupuje, stává se z něj spíše jen přirozený stud a dítě si udržuje už jen přiměřený odstup. Sociální otevřenost dětí se liší v závislosti na jejich temperamentu a individuálních rozdílech. Některé děti mohou být zpočátku zaražené, ale později nemají problémy se otevřít a beze strachu dokáží komunikovat s cizími lidmi o různých věcech. Nemají ostych se zeptat na určitá tabu a nepochopené konvence, které podněcují jejich zvědavost, kdy je kromě obsahu zajímaví především reakce dospělého. (Thorová 2015, s. 392)

Ve vrstevnické skupině dítě vyhledává kamarády vzhledově podobné nebo s podobným názorem, zálibou či chováním. Vztah mezi kamarády je pro dítě něčím novým, protože vztah vrstevníka s dítětem je symetrický a oboustranně rovnocenný. V mateřské škole se tvoří jedny z prvních vztahů, které mohou přetrvat až do dospělosti. (Pospíšilová 2007, s. 63)

Navazování kontaktu s vrstevníky, na rozdíl od dospělých, je pro dítě jednodušší, protože v něm nevzbuzují pocit ohrožení nebo mocenské převahy. (Vágnerová 2005) S vrstevníky tak dítě zažívá rozdílné zkušenosti. Jsou to zkušenosti potřebné pro jeho další rozvoj v oblasti soupeření, spolupráce, solidarity, sociální opory, soucitu, zvládnání pocitů (např. lítosti a zklamání). (Matějček, Pokorná 1998) Pro dítě znamená čas strávený v kolektivu vrstevníků příležitost k zábavě a radosti ze společných činností a her. (Thorová 2015, s. 197)

Jednou ze stěžejních činností, které pomáhají dítěti se lépe adaptovat na okolní svět, je hra. Ve hře se prolínají vztahy mezi dětmi a jeho okolním prostředím, také se v ní uplatňuje práce a učení. Dítě má potřebu seberealizace a právě hra je pro něj nezbytná a dává mu prostor pro celkový rozvoj, pro naplnění potřeb, získání zkušeností, vědomostí a v neposlední řadě při ní dochází k sociálnímu učení a přijímání různých rolí. Díky hře se

zvyšuje zájem dítěte o spolupráci s ostatními. Děti si vymýšlejí vlastní pravidla, která musejí dodržovat, čímž se učí rozumět pravidlům, která platí ve společnosti. (Koťátková 2005, s. 19-20)

Pomocí symbolické hry se dítě vyrovnává s realitou, která je pro něj problematická, nechápe ji a neumí si ji vysvětlit. Proto si realitu přizpůsobuje svým potřebám a představám. Skutečnost přebírá jen ze situací, které dobře zná z vlastní zkušenosti. Symbolická hra je pro dítě jedním ze způsobů jak reflektovat svoji zkušenost s okolním světem. (Šimíčková-Čížková et al. 2003, s. 72)

Předškolní dítě už dokáže určitým způsobem vyjádřit svůj názor a své pocity. Okolo čtyř let dovede rozlišit způsob komunikace s ohledem na člověka, se kterým komunikuje. Ve své komunikaci je schopné rozlišit své postavení nebo vztah ke komunikačnímu partnerovi. (Šimíčková-Čížková et al. 2003, s. 70)



## 2 VÝZNAM RODINY V ŽIVOTĚ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Na rozdíl od řady zvířat se člověk rodí jako tvor neschopný přežít bez ochrany a péče jiných lidí. Tato zdánlivá evoluční nevýhoda je mnohonásobně vykoupena tím, čemu se dítě skrze tuto závislost může naučit. Pro člověka tak vyvstává potřeba sdružovat se v sociální skupiny, které přežití dětí umožní. Jednou z těchto skupin, která je v současné chvíli u nás nejvíce rozšířená, je rodina.

Definice rodiny má mnoho podob. Rodina bývá charakterizována z několika hledisek: podle jejího postavení ve společenském systému, podle jejích sociálních vazeb, které ji tvoří, procesů, které v ní probíhají, a funkcí, které naplňuje. (Lovasová, Hanušová, Hellebrandová 2005, s. 15)

Jedna z definic popisuje rodinu jako malou skupinu osob, které jsou navzájem spojeny manželskými, příbuzenskými nebo jinými obdobnými vztahy, které spolu dlouhodobě žijí společným způsobem života a jejíž dospělí členové se podílejí a jsou odpovědní za výchovu dětí. (Lovasová, Hanušová, Hellebrandová 2005, s. 15)

Sociologický slovník (Jandourek 2001, s. 206) vymezuje rodinu jako „*formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti*“. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 189) chápe rodinu jako nejstarší společenskou instituci, která plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Rodina vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty, postoje, základy etiky a životního stylu. Současné pojetí tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny (společenství) žijící ve vlastní prostoru (domově), uspokojující potřeby členů rodiny a poskytující péči dětem.

Rodina ve vztahu ke svým členům plní tyto funkce (Lovasová, Hanušová, Hellebrandová 2005, s. 15):

- ochranná – vytváření pocitu bezpečí pro členy rodiny;
- reprodukční – plození dětí;
- sociálně ekonomická – společenské a hmotné zajištění členů rodiny;
- kulturně výchovná – předávání hodnotového a kulturního bohatství z jedné generace na druhou;
- sociálně psychologická – socializace členů rodiny (adaptace na společnost a kulturu skrze učení);

- emocionální – zajištění citového zázemí pro členy rodiny.

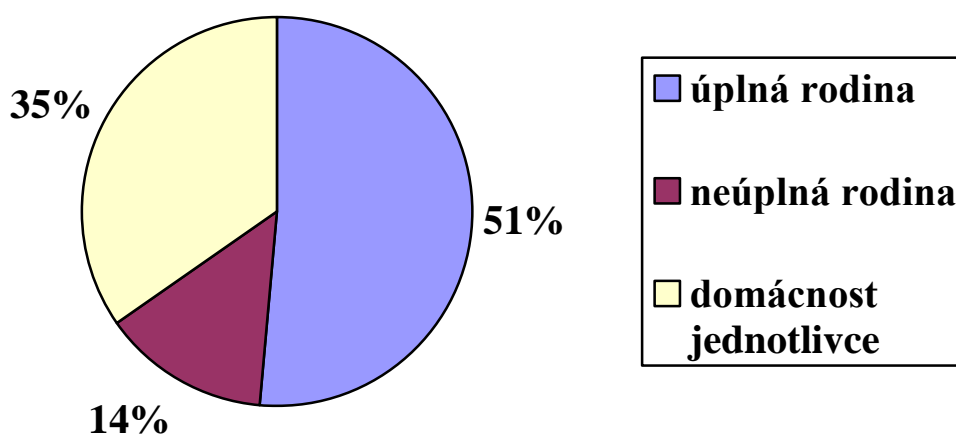
Právní řád České republiky neobsahuje žádné obecné vymezení rodiny. Občanský zákoník pouze vymezuje institut manželství a rodičovství. Rodina v dnešní společnosti tak nevzniká jen na základě manželství, ale i na základě společného soužití, jehož funkcí je vychovávat děti. Tradiční rodina, kdy otec a matka vychovávají své děti, je pouze jednou z variant. Tradiční pojetí nukleární rodiny může být dále rozšířeno o další příbuzenstvo. V takovém případě získává dítě další sociální role (např. vnuk/vnučka, synovec/neteř, bratranec/sestřenice) a širší vztahovou síť, a to i pro situace zvládání životních krizí.

V rodinách neúplných, tedy když má dítě jednoho rodiče, ať už je to způsobeno rozvodem, úmrtím nebo jiným důvodem, je výchova dítěte na bedrech jediné osoby. V takovém případě je výhodou, pokud je rodič v aktivním kontaktu s dalšími příbuznými. Absence jednoho z rodičů tak může být nahrazena jinou dospělou osobou, která může dítěti některé z funkcí rodiče plnit (např. mužský/ženský vzor). Když ale rodič zůstane na výchovu dítěte sám, bez opory a zázemí příbuzných, není to pro něj ani pro dítě jednoduché. V případě, kdy dojde ke ztrátě jednoho z rodičů, je důležité brát v potaz, jakou úlohu zemřelý v rodině zastával a jaký měl vztah k pozůstalým. Je pochopitelné, že čím více byl rodič dítěti blízký, tím výraznější následky bude jeho smrt mít na další fungování dítěte.

V bakalářské práci vycházím z definice tradiční rodiny, tvořené dvěma rodiči a dětmi, a neúplnou rodinu vnímám jako tradiční rodinu postrádající jednoho z rodičů v důsledku úmrtí. Neúplné rodiny, které jsem si vybrala jako vzorek pro svou bakalářskou práci, jsou v aktivním kontaktu se širším příbuzenstvem.

Nyní se podíváme na to, jak to vypadalo v roce 2011, kdy proběhlo poslední sčítání lidu u nás, se zastoupením různých modelů rodin v České republice. Z informací Českého statistického úřadu (2013) můžeme zjistit, že v České republice v posledních letech roste počet domácností a zároveň se snižuje průměrná velikost domácnosti z hlediska počtu osob. Jedním z důležitých faktorů, který za tímto trendem stojí, je, že postupně klesá počet úplných rodin a roste počet neúplných rodin a domácností jednotlivců (jejich počet neustále roste a za období let 1961 – 2011 se téměř ztrojnásobil).

**Graf 1: Složení domácností v roce 2011 (v %)**

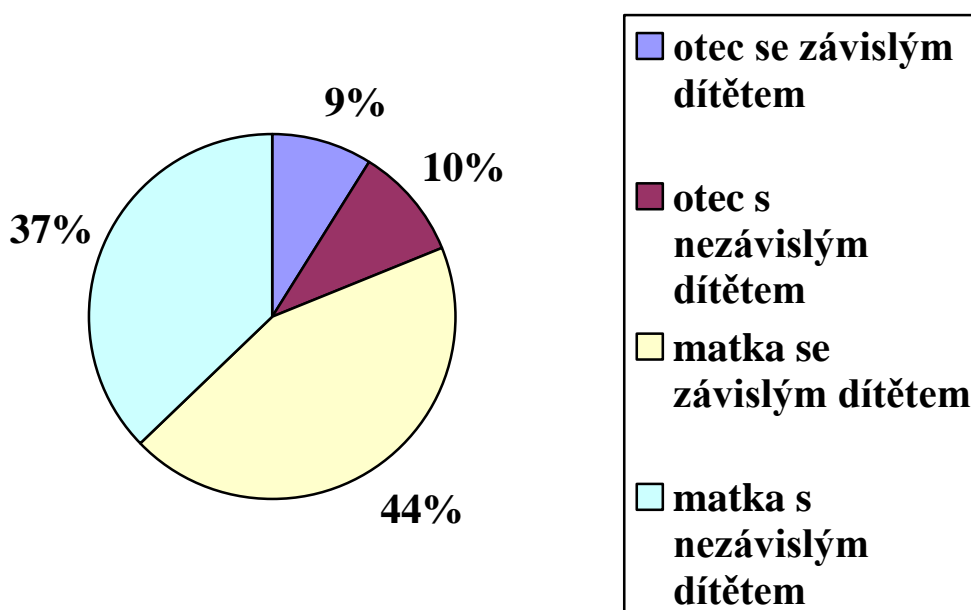


Zdroj: Český statistický úřad (2014a)

V úplných rodinách v roce 2011 žilo 7 300 000 osob, což je 71 % všech obyvatel České republiky. Z toho přes 1 800 000 tvořily závislé děti (ekonomicky neaktivní děti do věku 25 let včetně). Úplné rodiny tak tvořily převažující typ domácností v České republice. Od roku 1991 však došlo k nejvyššímu poklesu za posledních čtyřicet let (o téměř 180 000). Průměrná velikost úplné rodiny byla 3,1 osoby, to znamená dva rodiče a jedno dítě. (Český statistický úřad 2014a)

V neúplných rodinách v roce 2011 žilo téměř 1 500 000 osob. Z toho 488 000 tvořily závislé děti. Průměrná velikost neúplné rodiny byla 2,5 osoby, to znamená jeden rodič s jedním a více dětmi. 81 % neúplných rodin tvořily matky s dětmi. Počet mužů, kteří sami pečovali o nezaopatřené děti, se od roku 1991 zvýšil z 30 000 na 43 000 v roce 2001. V roce 2011 tento počet přesáhl 107 000. (Český statistický úřad 2014b)

Graf 2: Složení neúplných rodin v roce 2011 (v %)



Zdroj: Český statistický úřad (2014b)

Dále se budu věnovat tomu, v čem může být z pohledu vybrané vývojové teorie rozdíl, když dítě přijde o primární nebo o sekundární pečující osobu. Bowlby definoval vazbu mezi dítětem a matkou jako jedinečné citové pouto, vycházející z instinktivní potřeby dítěte najít a udržet kontakt s určitou blízkou osobou. Vazba, jakou dítě chová k primární pečující osobě, je znatelná z chování dítěte. Vazba je zdrojem jak emočního, tak fyzického uspokojení pocitu bezpečí. Tato potřeba se zvyšuje především ve stresových situacích, kdy dítě vyhledává kontakt s pečující osobou, protože potřebuje mít jistotu právě v pocitu bezpečí a také pocit ochrany. Nejkritičtější období pro vznik vazby je mezi 6 a 12 měsícem. V tomto období je zvýšená citlivost a dítě má příležitost utvořit si pevné pouto. Bowlby se dále domnívá, že by dítě mělo být ve výhradní péči jedné osoby nejméně do 2 – 3 let věku dítěte. (Thorová 2015, s. 148)

Z uvedeného je zřejmé, že pro vyrovnání se s úmrtím jednoho z rodičů bude pro dítě obtížnější, pokud tím rodičem bude primární pečující osoba, která mu ve vývoji plnila nejsilnější opěrný bod. V případě společnosti, kde jsou primárními pečujícími osobami převážně matky, je pak ztráta matky pro dítě bolestnější než ztráta otce. Vzhledem k výše uvedeným demografickým informacím je třeba si i uvědomit rozdíl v dopadech úmrtí primární pečující osoby na dítě, které žilo s oběma rodiči ve společné domácnosti, a na

dítě, které žilo ve společné domácnosti jen s primární pečující osobou.

Na druhou stranu bych chtěla uvést jednu z Matějčkových (1994, s. 52) myšlenek, která dává i určitou naději: *„Není biologických a psychologických důvodů, proč by nebyli muži schopni postarat se přijatelně i o velmi malé dítě. Je fakt, že ženy to umějí zpravidla lépe, ale tady nejde přece o soutěž, ale o to, co může nejvíce prospět dítěti. A tak proč nedat otcům příležitost, aby mohli tyto přirozené pečovatelské tendence a schopnosti rozvíjet.“*

Další podstatnou okolností je také věk, ve kterém dítě o jednoho z rodičů přijde. Vzhledem k tématu práce nás zajímá především předškolní věk. Erikson označuje předškolní období za věk iniciativy, která se projevuje potřebou aktivity, činorodosti a spolupráce. Dítě je zvědavé a touží po objevování nových věcí. S nástupem do mateřské školy se dostává do kolektivu mezi ostatní děti. Učí se s ostatními spolupracovat a nést zodpovědnost za svá rozhodnutí. (Thorová 2015, s. 283) Smrt rodiče může předškoláka vést k silnějšímu prožívání úzkosti a strachu, což jsou emoce blokující člověka v jeho proaktivitě a zvědavosti. Pokud se úzkost objevuje často, může u dítěte vyvolat různé stresové poruchy doprovázené depresemi nebo stažením se. (Sorensen 2012, s. 14) To může být pro další vývoj dítěte problematické, a proto je potřeba tento fakt zohlednit ve vztahu k rozhodování o dalších krocích, které dítě čekají (například vstup do základní školy, stěhování do jiného místa).

Třetí okolnost, na kterou bych chtěla ještě upozornit, je ztráta pohlavního/genderového vzoru spjatá s úmrtím jednoho z rodičů. Pokud nastane situace, že dítě ztratí jednoho z rodičů, chybí mu osobnostně významný vzor mužské nebo ženské role. Dítě si může najít náhradní objekt a identifikovat se s ním, i když pro něj nebude tak citově významný jako byl rodič. Určitou korekcí může být pozdější zkušenost s vrstevníky, ale ta má jiný charakter než identifikace s dospělým. Podobně může být dítě ochuzeno o vnímání fungování dyadického partnerského vztahu rodičů. (Vágnerová 2005)

### 3 ÚMRTÍ RODIČE OČIMA DÍTĚTE

Smrt je všude kolem nás a k běžnému životu patří. Děti se s tématem smrti setkávají například prostřednictvím pohádek, médií, při poznávání ročních období a přírodních koloběhů. I přesto nás smrt dokáže překvapit a zaskočit, především v tom, jak se vypořádat s důsledky, které jsou s ní svázány. Dále se děti mohou u prarodičů setkávat s vážnějšími nemocemi, případně se smrtí, což je pro ně významnou zkušeností s omezeními a konečností lidského života. (Mertin, Gillernová 2010)

Smrt je na žebříčku stresorů nejvýše postavenou událostí, která může kohokoli v životě potkat. Odchod blízké osoby je pro dítě nejen fyzickou, emoční, ale i psychickou ztrátou. Někteří jedinci se se smrtí blízkého dokonce neumějí smířit. Emoční bolest může zanechat následky na zdraví, může se projevit podrážděností, strachem z opuštění a samoty, bezmocí nebo otupělostí. Stres může způsobit například nespavost, závratě, bolesti hlavy nebo příznaky nemoci zemřelého. (Boková et al. 2011, s. 109)

Během života si vytváříme určité představy toho, co smrt znamená. Cicirelli (in Loučka 2007, s. 9) takovou představu nazývá subjektivním vnímáním smrti. Toto vnímání určuje, jaký význam pro nás smrt má, jak je pro nás důležitá, jak moc se jí obáváme, co od ní očekáváme. Skutečnost, že smrt je nevratné ukončení všech tělesných i mentálních funkcí a je univerzální pro vše živé, nazývá objektivním vnímáním smrti.

Pro malé děti je podstata smrti obtížně pochopitelná. Nechápují její příčiny, konečnost a neměnnost. Děti do věku pěti let chápou pojem smrt jako běžný vratný stav. Smrt berou jako spánek nebo výlet, protože ji mají spojenou s určitými znaky – zavřené oči, odchod pryč. Smrt pro dítě předškolního věku představuje záhadu, která přitahuje zájem a pozornost. Podněcuje jeho zvědavost, ale také v něm vzbuzuje neurčité pocity úzkosti. „*Představuje si ji jako pobyt v hrobě zažíva, jako bezmocnost, nehybnost, samotu, ohrožení nějakými zlými bytostmi.*“ (Říčan 1990, s. 136)

Dítě v tomto věku si vůbec nepřipouští možnost, že by samo mohlo zemřít. Objevují se ale obavy ze ztráty blízké osoby. V případě, že dítěti zemře blízká osoba, může prožívat intenzivní, pro samotné dítě nepochopitelnou úzkost, dokonce až vinu za smrt dotyčné osoby, obzvláště pokud někdy mělo na onu osobu vztek. Toto chování souvisí s magickým myšlením dítěte předškolního věku: dítě věří, že slovy a myšlenkami může ovlivnit realitu kolem sebe. Smrt ale není v předškolním období chápána jako něco nevratného, nevyhnutelného a definitivního. Dítě ji vnímá jako „*reverzibilní stav podobný spánku*“. Mrtvý člověk tak nadále vnímá a cítí jako živý a nakonec se ze svého „*spánku*“

*smrti*“ probudí. (Galvas 2003, s. 395)

Takovému smýšlení napomáhají i různé dětské hry. Dokazuje to pozorování dětí, které si hrály v místnosti na souboje a přestřelku s nepřáteli: „*Pif, paf! Ted' jsi mrtvý.*“ A zůstanou bez hnutí ležet. Poté, co leželi nějakou dobu, vstanou a řeknou: „*Už nehraju, jsem mrtvý.*“ Díky hrám, které dítě samo může řídit a určovat pravidla, může považovat smrt jen za přechodný stav spánku. (Bacus 2004, s. 118)

Pokud dítě nedostane pro něj přijatelné a pochopitelné vysvětlení toho, co smrt blízkého člověka znamená, může si vytvořit pojetí vlastní. Vzhledem k egocentričnosti myšlení se u dítěte může dostavit pocit viny za to, že je příčinou této události (například uvědomění si, že si dítě v určité chvíli přálo, aby tu rodič nebyl, jindy se dítě může cítit vinné, když zlobilo). Děti v tomto období věří, že jejich myšlenky a přání se v realitě naplňují. S rostoucím věkem se pohled dítěte na smrt mění a dochází k poznání, že smrt je nevratnou skutečností, která má své trvání a nelze jí zabránit. Dítě postupně chápe, že smrt může být důsledkem nemoci, stárnutí, fyziologických procesů a že ani samo se jí jednou nevyhne. (DiGiulio, Kranzová 1997)

Děti předškolního věku se se smrtí v rodině setkávají nejčastěji tehdy, když zemře prarodič, rodič, sourozenec nebo domácí mazlíček. Taková situace s sebou přináší změny, které mohou ovlivnit celý systém domácnosti. Každý člen v rodině se na změny adaptuje jinak a přizpůsobení se situaci může mít u každého jedince rozdílnou dobu trvání. Celá situace je u všech členů rodiny provázena silnými emocemi. (Bacus 2004, s. 18)

### **3.1 Reakce dítěte na smrt rodiče**

Pro každé dítě je narušení rodiny velkým zásahem do jeho světa. Nejen že to ovlivní jeho postoje k vnějšímu světu, změní to postoj i k sobě samému. Způsob, jakým takovou ztrátu zpracuje, se odvíjí od jeho vývojové úrovně. Reakce na ztrátu rodiče jsou podmíněny emoční zralostí, ale i vyspělostí poznávacích procesů. (Vágnerová 1999, s. 92-93)

Ztráta blízké osoby může mít u dítěte dopad na jeho duševní i tělesnou stránku. Nastat mohou změny v chování, dítěti se nechce chodit do mateřské školy a chová se způsobem, jaký pro něj není typický. Vyžaduje pozornost, všude se drží svého rodiče z důvodu obav z odloučení od rodiče. Další pozorovatelné změny se mohou objevit během spánku. Dítěti se začnou zdát noční můry, může se objevit noční pomočování nebo křik během spánku. To může přetrvávat i několik měsíců po prožití tragédii. Během dne se může dítě zdát vystrašené, nesoustředěné, podrážděné a méně aktivní, jako by nebylo ve

své kůži. Některé děti si stěžují na tělesné potíže jako například bolesti hlavy nebo břicha. (Sorensen 2012, s. 14)

Faktorem, který pro dítě celou situaci komplikuje, je i to, že přítomný (pozůstalý) rodič nebývá v důsledku ztráty často schopen plnit svou rodičovskou roli. To může vést ke ztrátě pocitu jistoty a bezpečí domova. V takové situaci se děti snaží jistotu získat tím, že na sebe upoutávají ve zvýšené míře pozornost a dožadují se opětovného utvrzení rodičem o jeho lásce. V krajních případech dítě reaguje obrannými mechanismem regrese. To znamená, že se v chování začne projevovat jako dítě mladšího věku. (Vágnerová 1999, s. 94)

### **3.2 Truchlení**

Truchlení dětí a dospělých je rozdílné. Navíc každý člověk truchlí jinak. Děti truchlí různě v různých fázích svého vývoje. Truchlení je zvláštní životní proces, který je ve světě dospělých vcelku dobře předvídatelný díky jasně vymezeným fázím. Truchlení má několik stádií. Délka jejich průběhu není nijak přesně stanovena. Stádia se mohou vracet, opakovat nebo prolínat. (Goldman 2015, s. 7, 62)

Na začátku jedinec odmítá (popírá) skutečnost smrti, uzavírá se do sebe a přestává komunikovat s okolím. Komunikace o zemřelém a vzpomínání na něj s rodinou je však důležitým hlediskem v procesu truchlení a způsobuje snížení prožívané bolesti. Období trvá krátkou chvíli a obvykle končí spolu s pohřbem. V tomto období ale i v následujících je důležité nebránit se přirozeným pocitům, nepotlačovat emoce a jejich sdílení. To akorát prohlubuje pocit viny a zatěžuje průběh truchlení. Cílem je přijmout smrt osoby jako fakt, smířit se s tím, že její role v našem životě skončila. (Worden 1996)

Následuje fáze s chaotickými reakcemi, rozrušeností, plačtivostí, pocity zlosti a vzteku na zemřelého, který nás opustil, a hledáním viníka. Úkolem tohoto stádia je prožití bolesti a emocí spojených se ztrátou. U dětí zpracování skutečnosti ztráty probíhá postupně v závislosti na jejich kognitivní kapacitě, která je oproti dospělým menší. Schopnost dětí prožívat zraňující emoce je významně ovlivněna pozorováním dospělých, kteří si procházejí mnoha emocemi a prožívají svou bolest ze ztráty. (Worden 1996)

Období truchlení trvá u každého jinak dlouho, ale obvykle to bývá rok. U dětí je navíc typické, že zármutek ze ztráty se může vrátit v různém věku. (Goldman 2015, s. 10)

Za tuto dobu si pozůstalý projde mnoha zátěžovými situacemi, kterými jsou různá



výročí nebo narozeniny zemřelého. Během tohoto období by mělo dojít ke smíření se se skutečností a vyrovnání se se ztrátou. Truchlící by se neměl bát o svých pocitech hovořit s blízkými a společně by měli dojít k pochopení. Tím truchlící změní svůj vztah k zesnulému a dokáže si připustit možnost, že může mít rád i jiné lidi a mít radost ze života i bez přítomnosti zesnulého. Cílem je přizpůsobit se prostředí, ve kterém již není zesnulý. Dítě si musí zvyknout na ztrátu role, kterou pro něj rodič představoval, a přizpůsobit se každodennímu životu. (Worden 1996)

Způsob, jakým pozůstali truchlí, se odvíjí od kvality vztahu k zemřelému. Někdy může docházet k odcizení mezi pozůstálými, protože každý člen je v jiné fázi procesu a snadno mezi nimi dochází k nepochopení a nedorozumění. (Boková et al. 2011, s. 112)

Když dojde k úmrtí v rodině, může být pozornost okolí zaměřená více na dospělé než na děti. Jedním z důvodů může být to, že si dospělí nedokážou představit, jak dítě úmrtí vnímá a nakolik je schopné se s touto situací vyrovnat. Chybně také mohou být čteny projevy zármutku ze strany dětí, které se nemusejí shodovat s projevy dospělých osob. Dospělí se také mohou obávat toho, jak s dítětem o smrti mluvit, mohou mít strach z nedostatečné slovní zásoby, díky čemuž by mohli dítě ještě více zmást. (Boková et al. 2011)

Proces truchlení člověku usnadňují rituály, které se se smrtí blízké osoby spojují. Pohřeb je základním rituálem rozloučení se se zesnulým a zejména dětem pomáhá naplňovat tři důležité potřeby, které se vážou k období kolem samotné smrti (Boková et al. 2011, s. 110):

- je to způsob, jak si uvědomit smrt blízkého – tímto může dojít k přijetí definitivnosti smrti;
- je to způsob, jak uctít zesnulého – pro děti je to možnost jak vzdát čest svému zesnulému rodiči svou přítomností;
- je to způsob, jak truchlící podpořit – jako podpora slouží přátelé a příbuzní a společné sdílení smutku.

Pohřeb jako rituál má svůj význam pro všechny členy rodiny a zároveň je to událost, která je spojuje. Děti by se z tohoto rituálu neměly vynechávat a měla by jim být nabídnuta volba, zda se ho chtějí zúčastnit. Na pohřeb musí být však předem připraveny, aby se z něj stala pozitivní součást jejich truchlícího období. Měly by být seznámeny

s okolnostmi pohřbu a také s tím, co tam uvidí. Mnohdy jsou právě děti oporou dospělým a zároveň dospělí dětem, aby se všichni se ztrátou lépe vyrovnali. Abychom dítěti usnadnili zármutek, je dobré jej přizvat i k samotnému plánování příprav na pohřeb. Bude se potom cítit potřebné a důležité. To, že se bude účastnit samotných příprav, mu pomůže umenšit pocit ohromení, který může zažívat při samotném pohřbu. (Worden 1996)

Po uctění památky zesnulého na pohřbu proces truchlení nekončí. Pozůstalou rodinu čeká mnoho dalších zátěžových situací, které jim zesnulého budou stále připomínat. Jsou to různá výročí, svátky, narozeniny, které poprvé nebudou trávit všichni pohromadě. Proto je dobré, aby si rodina vytvořila nové rituály k uctění památky a uvědomění si přítomnosti zesnulého alespoň při některých z těchto rodinných svátků. Dalším ozdravným rituálem může být návštěva hrobu zesnulého. Pro dítě je to možnost, jak se zemřelým může být stále v kontaktu. (Goldman 2015, s. 27)

Posledním úkolem truchlení je odsunout zesnulého z rámce života živých a najít způsob, jak mu uchovat památku. Dětem se musí pomoci, aby si přetvořily pouto k mrtvému rodiči a vnímaly tento vztah v nové perspektivě. (Worden 1996)

Přístup k truchlícím dětem je rozdílný oproti přístupu k truchlícím dospělým. U dětí je třeba brát ohled na jejich menší kognitivní kapacitu, díky které nezvládnou zpracovat tolik informací jako dospělí. Další rozdíl je ve způsobu komunikace. Dětem by se měla říkat pravda. Ačkoli nikdo není připraven a poučen, jak by se informace o ztrátě rodiče měly sdělovat, pro dítě je důležitý pocit sounáležitosti se zbytkem rodiny a možnost sdílení smutku. Dítě pak necítí nejistotu a ví, co se v rodině děje a že před ním ostatní nic netají. (Boková et al. 2011, s. 108)

Některé děti, stejně tak jako dospělí, mají potřebu vyprávět své příběhy. Stejně tak to je i v případě, že se chtějí někomu svěřit se svou ztrátou a svými pocity. Chtějí být vyslyšeny bez zbytečného přerušování. Děti by se neměly bát projevit své emoce před ostatními. Měli bychom se snažit s nimi emoce pojmenovat a ujistit je, že je to normální. Na druhou stranu jsou i děti, které mluvit nechtějí a v tom případě bychom jejich rozhodnutí měli respektovat. (Boková et al. 2011, s. 119)

Děti potřebují vědět, že nejsou opuštěné, že i přes ztrátu jedno z rodičů je tu druhý rodič a další příbuzní, kteří je budou stále stejně milovat a postarají se o ně. Potřebují ujištění, že společně tuto situaci brzy překonají. Denní ustálený program dětem dodává pocit stability. Pokud mají děti stanovená pravidla, která je třeba dodržovat, napomůže jim to lépe se vyrovnávat se ztrátou. Mnohdy se stává, že děti během truchlení zažívají bolesti

hlavy nebo břicha. S dětmi si můžeme popovídat o možné spojitosti těchto obtíží s truchlením. (Boková et al. 2011, s. 109)

Děti se od dospělých stále učí. To platí i v případě truchlení a projevování emocí. Proto je důležité na to nezapomínat. Chování dospělých určuje způsob, jakým bude dítě přistupovat k zármutku. Klíčové je si uvědomit, že i dítě očekává pochopení okolí pro jeho truchlení. Pokud se mu jej nedostává, může ho to zraňovat. Podobně dítě potřebuje prostor a čas pro vzpomínání na zemřelého, které se nemusejí shodovat s prostorem a časem dospělých. (Boková et al. 2011, s. 118-119)

## 4 MOŽNOSTI PODPORY DÍTĚTE V MŠ

Děti zprávu o ztrátě blízké milované osoby přijímají mnohem klidněji a vyrovnaněji, než si můžeme myslet. Ztrátu si neuvědomí najednou, ale až s odstupem času, kdy pomalu přicházejí na to, co ztratily. Pro dítě nekončí smutek a truchlení při sdělení smutné události nebo pohřbem. Dítě se s onou skutečností vyrovnává delší dobu. Po dobu jeho truchlení je třeba ho více než jindy ujišťovat, jak moc je milováno a že je v bezpečí. Dítě se bude trápit ještě více, když ztratí pocit jistoty a bezpečí ve známém prostředí, a když nebude dostávat žádné odpovědi na své otázky. Ale i v rodině na ně může působit silné napětí, kterým je provázáno truchlení dospělých, a mohou se tak cítit opuštěny těmi, kteří zůstali. Proto je důležité, aby bezpečné prostředí plné jistoty našly ve známém prostředí mateřské školy. (Děti truchlí jinak 2015)

Dítě v takové nelehké situaci rádo uvítá stabilitu prostředí mateřské školy. Obzvlášť pokud je to pro něj po prožité tragédii doma obtížnější, smutnější, těžší a nemá tam takový prostor a volnost, které potřebuje. Proto je důležité, aby vše mohl najít v prostřední mimo rodinu – možnost se radovat z běžné hry, zlobit atp. (Vávrová 2011, s. 15)

Učitel v mateřské škole může dítěti, které ztratilo jednoho z rodičů, pomoci následujícím způsobem (Sorensen 2012, s. 9):

- učí dítě porozumět svým silným emocím a vyjádřit je různým způsobem (gesta, pohyby, tanec, malba),
- učí dítě chápat přirozenost emocí, které ztráta rodiče způsobila,
- je dítěti oporou,
- pomáhá dítěti nacházet nové alternativní pohledy na prožitou zátěžovou situaci (například jak na ni vzpomínat),
- pomáhá dítěti přenést se přes pocit ztráty a postupně překonat žal.

K tomu, aby mohl učitel pomoci dítěti výše popsáním způsobem, musí disponovat některými důležitými kompetencemi (Mertin, Gillernová 2010, s. 30-36):

- akceptace osobnosti dítěte a rodiče – každý je jedinečný a jinak se projevuje, a proto je třeba přijímat každého takového, jaký je. To však neznamená, že musíme akceptovat nevhodné chování. Je důležité vyhodnotit situaci a pomoci najít dítěti správnou cestu k jejímu řešení;

- empatie k dětem a rodičům – schopnost vcítění se do světa dětí nebo do situace rodičů pomáhá respektovat jejich potřeby a přání. Neznamená to však ztotožnění se s nimi, ale snahu jim porozumět a vnímat jejich prožitky;
- naslouchání – umožňuje lepší porozumění řešené situaci. Když umí učitelka dobře naslouchat, dokáže lépe rozpoznat individuální významy vnímané druhou osobu a podle způsobu projevu odhadnout naléhavost situace.

Na rozdíl od dospělých děti svůj zármutek prožívají rozdílně. Některé z nich více zlobí, některé jsou smutné a frustrované. U některých to může vypadat, že vůbec nic necítí. Dospělým, aniž by to tušili, může být intenzita dětských pocitů natolik nepříjemná, že mohou svým postojem dítě úplně odradit od vyjádření vlastních pocitů. (Goldman 2015, s. 62) U dětí, podobně jako u dospělých, neexistuje jednoduchý způsob, jak se se svými pocity vyrovnat, a o žádném způsobu se nedá tvrdit, že je správný. Ať už jsou pocity, které děti prožívají, jakékoliv, hlavní je, aby se nebály svých pocitů a dokázaly je vyjádřit. Je třeba děti povzbudit, aby se nebály svých pocitů, neskrývaly je a nechaly je prostoupit na povrch. Dospělý v této situaci je oporou, ujišťuje děti o bezpečí a zajišťuje jim pravidelný režim. (Sorensen 2012, s. 11)

Pro učitelku mateřské školy je pravděpodobně nejsnazší zajistit dítěti bezpečí, pravidelný denní režim a stabilní prostředí v mateřské škole. Nejedná se totiž o úkol, který by nebyl společný ve vztahu ke všem dětem, které má učitelka na starost. Je na učitelce, aby dítěti nabídla aktivní činnost a dostatek podnětů, které jej vyvedou ze smutku a přivedou ho na bezstarostné myšlenky. Učitelka by sama měla být dobrým vzorem. Dítě nebude utěšovat, ale povede ho, aby spolu s ním utěšovalo někoho dalšího skutkem, prací, činnostmi a ne slovy. (Matějček 1992, s. 144)

Protože děti potřebují, aby se s nimi mluvilo, a to i o těžkých věcech, neměly by se učitelky v mateřské škole těžkým tématům vyhýbat. Pokud je dítě obeznámeno s tím, jak v přírodě všechno někde začíná a někde končí, není pro něj ani téma smrti blízké osoby něčím, o čem by se neumělo bavit s dospělými. Obzvláště má-li dítě toto téma sdílet s učitelkou, se kterou si navzájem rozumí, mají spolu navázaný pozitivní emoční vztah a učitelka dítěti slouží jako opora. (Vávrová 2011, s. 15)

Co se týká reakce mateřské školy na smrt příbuzného dítěte, tak Matějček (1992, s. 144) poukazuje na to, že smrt člena rodiny je především záležitostí rodiny a záleží na domluvě učitele a rodiče, jak budou nadále postupovat. Důležité je, aby učitelka

v mateřské škole byla schopna nabídnout dítěti vysvětlení, které by bylo v souladu s vysvětlením rodičů. Proto by měla být nejprve informována rodičem, jak situaci dítěti sdělil a jakou má představu o roli učitelky v procesu truchlení dítěte. Komunikace s rodiči je spojujícím prvkem pro komunikaci s dítětem. Obě strany spolu mohou mluvit o jeho chování, projevech, případných změnách pod vlivem situace doma. (Vávrová 2011, s. 15)

Určitou výzvou pro učitelku je schopnost akceptovat dítě i s projevy chování, které mohou být v jiných situacích hodnoceny jako nepřijatelné. I když rozum ví, že každé dítě je jiné, jinak prožívá ztrátu rodiče a jinak se se ztrátou vyrovnává, může jeho chování zasahovat emoce učitelky, na které může být rozum „krátký“. (Vávrová 2011, s. 15)

V každém případě by měla být učitelka připravena poskytnout pomoc, když to bude potřeba, a být dítěti i rodiči nablízku. A pokud bude nezbytná pomoc přesahovat její kompetence, nabídne kontakt na odborníka, který může rodiči anebo dítěti lépe pomoci. (Vávrová 2011, s. 15)

## 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat, jaký přístup k dítěti, po ztrátě jednoho z rodičů, očekává pozůstalý rodič od vybrané mateřské školy. Dále je cílem bakalářské práce zjistit a popsat, co od pozůstalého rodiče dítěte očekává vybraná mateřská škola.

### 5.2 Vzorek výzkumného šetření

Pro povinné praxe jsem si zvolila mateřskou školu v blízkosti svého bydliště. Tato obec v libereckém kraji má 5 500 obyvatel. Obec je spádovou obcí pro část Krkonoš. Pod zřizovatele vybrané mateřské školy spadají ještě další 3 mateřské školy ve stejné obci. Mimo státních mateřských škol se zde nacházejí i soukromé mateřské školy. Při výběru mateřské školy pro realizaci praxí jsem netušila, že ve třídě, ve které budu pracovat, se sejde několik dětí, které ztratily jednoho z rodičů.

Mateřská škola je rozdělena na dva pavilony, v každém jsou dvě třídy. Děti jsou ve třídách rozděleny heterogenně. Učitelky byly ochotné mi poskytnout odpovědi na mé otázky a také informace o dětech, týkající se mého výzkumného šetření. Rodiče, které jsem oslovila, byli otevření a souhlasili s rozhovorem. Každý rodič byl učitelkou seznámen s tématem mé bakalářské práce dopředu, dále jsem byla s rodiči v kontaktu osobně.

Výzkumný vzorek tedy tvoří čtyři učitelky vybrané mateřské školy (respondenti D až G) a tři rodiče (respondenti A až C).

#### **Respondent A – rodič**

Pohlaví: muž

Věk: 45 let

Dítě: chlapec, 8 let, úmrtí matky v 5 letech, syn není vlastní, po náhlé ztrátě matky mu na zažádání byl svěřen do opatrovnické péče

### **Respondent B – rodič**

Pohlaví: žena

Věk: 38 let

Dítě: chlapec, 7 let, úmrtí otce na 1 roku

### **Respondent C – rodič**

Pohlaví: žena

Věk: 30 let

Dítě: dívky, věk 6 a 8 let, otec zemřel, když bylo dívkám 4 a 6 let

### **Respondent D – učitelka**

Pohlaví: žena

Věk: 57 let

Délka praxe v mateřské škole: 32 let

### **Respondent E – učitelka**

Pohlaví: žena

Věk: 55 let

Délka praxe v mateřské škole: 8 let

### **Respondent F – učitelka**

Pohlaví: žena

Věk: 35 let

Délka praxe v mateřské škole: 11 let



## **Respondent G – učitelka**

Pohlaví: žena

Věk: 57 let

Délka praxe v mateřské škole: 32 let

### ***5.3 Metoda výzkumného šetření a sběr dat***

Pro výzkumné šetření byla použita metoda rozhovoru. Rozhovor patří mezi kvalitativní metody výzkumu. Metoda byla zvolena proto, že jsem chtěla získat data, jakými jsou informace o názorech, postojích a očekáváních, a zároveň jsem se chtěla dozvědět, jak respondenti rozumějí a vnímají určité situace. (Skutil a kol. 2011, s. 89)

Typ zvoleného rozhovoru je polostrukturovaný. Při polostrukturovaném rozhovoru používáme předem připravené otázky. Pořadí jednotlivých otázek se může měnit v závislosti na vývoji rozhovoru. V případě potřeby je možné použít doplňující otázky. (Skutil a kol. 2011, s. 91)

Rozhovory byly zaznamenávány na nahrávací zařízení. K tomuto druhu záznamu jsem měla souhlas respondentů. Rozhovory byly následně přepsány a tvoří součást kapitoly popisující výsledky výzkumného šetření.

### **OTÁZKY ROZHOVORU S RODIČI**

1. Požádal/a jste učitelku o konkrétní pomoc v této krizové situaci?
2. Obrátil/a jste se na učitelku s prosbou o pomoc při sdělení této informace synovi/dceři?
3. Jak jste v této obtížné době vnímal/a mateřskou školu?
4. Jaká byla Vaše představa o přístupu k dítěti v této obtížné situaci ze strany mateřské školy?
5. Jak by se podle Vás měla učitelka zachovat v této obtížné situaci?
6. Požádal/a byste učitelku o pomoc s výběrem vhodné podpory pro dítě mimo mateřskou školu?
7. Jaké představy o pomoci ze strany mateřské školy byly naplněny?

## OTÁZKY ROZHOVORU S UČITELKAMI

1. Požádal Vás některý z rodičů o konkrétní pomoc v této krizové situaci?
2. Obrátil se na Vás rodič s prosbou o pomoc při sdělení této informace synovi/dceři?
3. Jak jste přistupovala k dítěti v takto obtížné situaci?
4. Kdyby Vás rodič požádal o pomoc s výběrem vhodné podpory pro dítě, byla byste schopna, nabídnout mu vhodnou instituci?
5. Jak byste hodnotila pomoc mateřské školy nabídnutou rodiči a jeho dítěti?

### *5.4 Výsledky výzkumného šetření*

#### **Respondent A**

*1. Požádal jste učitelku o konkrétní pomoc v této krizové situaci?*

A: Ne. Vlastně když něco potřebuju, tak jako na to mám sociální pracovníci. Jako pěstoun, protože ho mám v pěstounské péči.

*2. Obrátil jste se na učitelku s prosbou o pomoc při sdělení této informace synovi?*

A: Ne, ne, ne, jsem řekl sám.

*3. Jak jste v této obtížné době vnímal mateřskou školu?*

A: Tak nějak normálně. Chtěl jsem, aby tam syn chodil, jako že se nic neděje. Bez nějakých změn.

*4. Jaká byla Vaše představa o přístupu k dítěti v této obtížné situaci ze strany mateřské školy?*

A: To nevím. Jako, nevěděl jsem, co od toho může člověk očekávat. Byl jsem rád, že syn může chodit do školky, za kamarády. Taky aby nebyl kvůli té nešťastné situaci nějak vyčleněn.

5. *Jak by se podle Vás měla učitelka zachovat v této obtížné situaci?*

A: Přistupovat k němu, jako kdyby se nic nestalo, žádný takový to...

*Takže žádné zvýhodňování?*

A: Nee, to vůbec.

6. *Požádal byste učitelku o pomoc s výběrem vhodné podpory pro dítě mimo mateřskou školu?*

A: Ne, ne, ne. Já na to mám, já na to mám sociální pracovníci, která k nám jezdí, takže mně se vším takhle pomůže.

*Jak Vám třeba pomohla?*

A: Vždycky se na něčem domluvíme, i zubařku mně sehnala a takový, že jo. Ona dělá vlastně i logopedii, takže jezdí jako prostě na řeči, že jo, a trénuje se synem řeč. Já teda taky, že jo, každý den sem tam jako vždycky nějaký 2, 3 minutky procvičíme, že jo. Že ona říkala, že to úplně stačí, dokud mu nerostou ještě přední zuby. Já s ní teď byl u zubařky a ptal jsem se, jak je to možný, že mu nerostou zuby, a ona že mu vypadaly brzo, takže se ty zuby nemaj o co opřít, takže mu to bude trochu dýl trvat.

*A v poslední době využíváte stále její pomoc?*

A: Teď tábor, že jo vlastně, domlouvali jsme se, kam by na něj mohl jet, to je další věc. No a to je tak asi všechno zatím.

*Takže takhle Vám sociální pracovníce pomáhá.*

A: Že veškerou vlastně pomoc, co já nevím nebo tak, tak se jí zeptám, že jo, no a společně to pak dořešíme.

## 7. Jaké představy o pomoci ze strany mateřské školy byly naplněny?

A: Když já žádnou pomoc nepotřebuju. Ani jsem nevěděl, co bych mohl očekávat.

*Ani jste se třeba na nic učitelek neptal?*

A: No to se teď třeba budu ptát, jestli, kde mám vyhledávat ty informace. Když jsem byl na zápisu, tak tam jsou napsané ty stránky, a já nevím, jak to tam pod tím synovým číslem najít. Loni měl odklad, tak já jsem vůbec nevěděl, na který stránce to mám hledat. Jako našel jsem tu stránku, ale ono tam je X stránek. Ani nevím, do který třídy půjde, tak se budu muset zeptat, jestli by mi to paní učitelka našla nebo aspoň nějak pomohla.

*Takže takové informace – spíše obecnější pro toho předškoláka, školáka?*

A: No.

Pro rodinu byla náhlá smrt matky nečekaná, všechny zaskočila. Otec, který není vlastním otcem chlapce, se dle mého názoru chopil situace, jak nejlépe mohl. V mateřské škole sdělil, k jaké situaci v rodině došlo, vše ostatní řešil sám v rodinném kruhu. Záležitosti spojené s péčí o syna řešil s paní z opatrovnické péče, protože syna ještě dosud neměl ve své péči. K tématu samotného úmrtí přistupoval spíše okrajově, synovi sdělil sám, jaká je skutečnost s jeho matkou. Syn informaci celkem přijal.

V mateřské škole se o ztrátě matky zmínil několikrát. Nikdy to však nebylo v reakci spojené s pláčem, zmínil se o tom během hovoru.

Od učitelek jsem se dozvěděla, že se otec chodil ptát, zda má v nejbližší době něco zaplatit nebo něco podepsat. Začal se více zajímat o chod a režim mateřské školy, a aby všechny záležitosti spojené s docházkou syna byly včas vyřízeny.

Na učitelky nekladal žádné požadavky, jak se synovi věnovat. Pouze chtěl, aby vše probíhalo jako dříve, vše při „starém“, aby syn nepocíťoval změny v chování ostatních, ale aby se alespoň v mateřské škole cítil v bezpečí jako v prostředí, které zná, které je plné zábavy, her a radosti.

### **Respondent B**

*1. Požádala jste učitelku o konkrétní pomoc v této krizové situaci?*

B: Ne. Protože vlastně mu byl rok, ještě nechodil ani do školky.

*2. Obrátila jste se na učitelku s prosbou o pomoc při sdělení této informace synovi, když byl starší?*

B: Myslím, že jsme to nějak neřešili. Nevím. Pak akorát myslím ve třídě, že někdo z dětí se ho ptal, tak jakoby o tom něco řekl, ale myslím, že s paní učitelkou jsme o tom nějak nemluvily. Toto jsem s ním řešila sama. Bez tatínka vyrůstá téměř od narození, takže si myslím, že tu ztrátu ještě nevnímal tolik.

*3. Jak jste v této obtížné době vnímala mateřskou školu?*

B: No, ono když se to stalo, tak ... byl takovej, že měl takové období, asi půlrok, kdy byl jakoby hodně závislej na mně. Nevím, jestli to vnímal nebo nevnímal, ale takže potom začal chodit do školky, byla jsem ráda, že jde mezi děti. To mi hodně pomohlo, poznal nové kamarády a jakoby víc se ode mě odtrhl. Takže školku jsem v tomto směru vnímala pozitivně, určitě. Od té doby začal být jakoby víc takovej společenskej. Určitě.

*4. Jaká byla Vaše představa o přístupu k dítěti v této obtížné situaci ze strany mateřské školy?*

B: Asi jsem jako nic nečekala, nějak nevím. Vzhledem k tomu, že jsme o tom jakoby nemluvily, ani s jednou z paní učitelek, tak vlastně jsme to nějak ani neřešily. Celou tu záležitost jsme řešili spíš v okruhu rodiny.

*5. Jak by se podle Vás měla učitelka zachovat v této obtížné situaci?*

B: To asi kdyby měl nějaký problém, tak asi potom by se to muselo nějakým způsobem řešit, ale už to bylo ještě předtím, když byl malinkej, nechodil ještě do školky, tak to jakoby nevnímal tolik a ... určitě bych nechtěla, aby ho kvůli tomu nějak zvýhodňovaly. Asi bych to potom třeba začala nějak řešit, kdyby se to nějakým způsobem vyvíjelo a projevovalo na něm. Jako že psychicky nebo to, ale, ale ... to jsme ale naštěstí nemuseli řešit.

6. Požádala byste učitelku o pomoc s výběrem vhodné podpory pro dítě mimo mateřskou školu?

B: Myslím si, že ne.

*Nějakého psychologa, krizové centrum?*

B: U syna ne.

7. Jaké představy o pomoci ze strany mateřské školy byly naplněny?

B: Tak vzhledem k tomu, že jsme jakoby nic nesháněli, tak to jakoby k tomuhle ani nedošlo.

*Spíš Vám tedy záleželo na tom, aby zapadl do kolektivu dětí?*

B: Jo, jo, to jo, no. Jako že jsme od sebe víc. Předtím jsme na sobě byli podle mě závislí, takže to pomohlo v tom, že jsme jakoby od sebe získali trošku odstup a on má šanci trávit více času s ostatními dětmi než jen se mnou.

V případě této matky přišla žena o svého partnera a otce malého chlapce, když mu byl teprve 1 rok. Chlapec si otce jen stěží vybavuje, ale otcovu roli v rodině doposud žádný jiný muž nenahradil. Matka chlapce vychovává sama. Sdělení skutečnosti a pravdy o otci vzala do svých rukou a téměř od narození vyrůstá chlapec jen s matkou. To je možná důvodem, proč chlapec na matce tolik lpěl. Trávili spolu veškerý čas, chlapec se stal na matce závislý. Proto matce velice pomohlo, když mohl nastoupit do mateřské školy, kde se dostal do kontaktu s jinými dětmi, ale i s učitelkami. Fakt, že chlapec vyrůstá jen s matkou, ale nebyl důvodem, proč by měl být zvýhodňován nebo by měl mít jiné úlevy. Matka od učitelek nic takového nepožadovala.

Podle pozorování učitelek se chlapec brzy začlenil do kolektivu dětí a objevil svou radost v hraní divadélka a dramatizaci. S faktem, že nemá otce, byl smířený. Občas se ale chlapec zmínil o andělech. Možná proto, že touto cestou mu byla vysvětlena právě jeho ztráta. Od matky to však nebylo potvrzeno.

K samotnému přístupu učitelek mateřské školy neměla matka žádná konkrétní očekávání. Nechtěla, aby si chlapec kvůli své ztrátě připadal odlišný od ostatních dětí. Přála si, aby v mateřské škole našel kamarády, mohl si s nimi hrát, zlobit jako děti, které mají rodiče oba. Mateřskou školu matka vnímala jako možnost získání větší nezávislosti

syna na ní samotné.

## **Respondent C**

### *1. Požádala jste učitelku o konkrétní pomoc v této krizové situaci?*

C: V případě toho, že by třeba holky byly smutný nebo by brečely, tak jo. Tak, aby je učitelka nějakým způsobem je uklidnila, ale jinak ne. Jinak aby byly normálně prostě začleněný do kolektivu, aby to fungovalo všechno tak jako dál.

*O jakou konkrétní pomoc byste požádala učitelku?*

C: Takže třeba v případě, kdyby si samy tak nějak na tatínka vzpomněly, tak jo. To bych chtěla, aby mi to paní učitelka řekla, co se dělo, nebo kdyby se to opakovalo častěji. Potom bychom to musely nějak řešit.

### *2. Obrátila jste se na učitelku s prosbou o pomoc při sdělení této informace dcerám?*

C: Ne. Ne, ne, ne, vůbec. To jsem udělala sama.

### *3. Jak jste v této obtížné době vnímala mateřskou školu?*

C: No tak, pro mě to byla velká pomoc, co se týče jakoby úniku z reality pro děti, protože přeci jenom doma to na ně padalo, že jo, tam byly nějaký vzpomínky, věci po tátovi ... a tam ve školce dle učitelů byly hrozně v pohodě.

### *4. Jaká byla Vaše představa o přístupu k dětem v této obtížné situaci ze strany mateřské školy?*

C: Asi pokračovat normálně dál, nedělat žádný výjimky ... kdyby o tom začaly mluvit, tak samozřejmě jo. Promluvit si o tom, ale nějaký speciální postupy, to fakt ne.

5. *Jak by se podle Vás měla učitelka zachovat v této obtížné situaci?*

C: Nooo, asi bejt ještě víc empatičtější než normálně ... protože si myslím, že pro to dítě je hrozně těžký to dát najevo. Oni se to snaží jako skrývat a ... a nepřijdou, jako že je mi smutno po tatínkovi, ale třeba u nějaký hry se z ničeho nic rozberečí ... že jim to připomene tátu.

*Takže být ohleduplná a brát vlastně ohled na to, když se takhle rozberečí a přitom to může být tou vzpomínkou?*

C: Ták.

6. *Požádala byste učitelku o pomoc s výběrem vhodné podpory pro děti mimo mateřskou školu?*

C: Co to v tom jako myslíte?

*Nějakou poradnu nebo nějaké centrum?*

C: Já osobně jsem byla u dětské psycholožky, zároveň i pro dospělé, ale nebylo to na základě mateřské školky. Bylo to čistě na doporučení.

*Sama jste si to vyhledala?*

C: Tak, přesně ... A ani mě to nenapadlo tohleto řešit ve školce.

7. *Jaké představy o pomoci ze strany mateřské školy byly naplněny?*

C: Já jsem celkově spokojená, takže ... určitě nebylo nic, co by mě nějak naštvalo nebo zklamalo, ne. Tak jako úplně normálně fungovat dál a v tom to jako splnilo moje požadavky.

*Takže mateřská škola splnila své?*

C: Naprosto, takže děti spokojený.

Matka holčiček již o blížícím se odchodu otce věděla dříve, svěřila se učitelkám. Dcery na situaci začala připravovat. Sama si vyhledala a požádala o pomoc dětskou psycholožku. Učitelky v mateřské škole ale o pomoc s vysvětlení smrti otce nepožádala. Učitelky požádala pouze o to, aby si holčiček trochu více všímaly, jak se se situací vypořádávají. V případě jakéhokoliv neobvyklého chování o tom chtěla být informována.



Dále vyžadovala empatii a shovívavost učitelek vůči nezvyklému projevu emocí, někdy možná bezdůvodného pro učitelku, ale ze zkušenosti matky může být příčinou cokoliv, co by jen trochu mohlo připomínat tatínka.

Matka si rozhodně nepřála, aby její děti byly nějak zvýhodňovány a upřednostňovány nebo nějak zvlášť opečovávány. Chtěla, aby se s holčičkami zacházelo beze změn, aby se ve známém prostředí mateřské školy cítily jistě a bezpečně, jak tomu bylo před nečekanou ztrátou.

Během jednoho dopoledne v mateřské škole se mi starší dívka svěřila s tím, že občas s tatínkem mluví. Je tedy patrné, že jeho přítomnost jí chybí. Stále existuje v jejích představách a vzpomínkách a snaží si ho nějak připomínat.

## **Respondent D**

*1. Požádal Vás některý z rodičů o konkrétní pomoc v této krizové situaci?*

D: Ne, o pomoc mě žádný rodič nepožádal. Jen jedna matka mě informovala o vážné nemoci v rodině.

*2. Obrátil se na Vás rodič s prosbou o pomoc při sdělení této informace synovi/dceři?*

D: Ne, žádný z rodičů mě nepožádal.

*3. Jak jste přistupovala k dítěti v takto obtížné situaci?*

D: Měla by tu být snaha poskytnout dítěti dost podnětů a vytvořit pro dítě radostné a příjemné prostředí. Ve školce by mělo mít pocit bezpečí a jistoty. Snažila bych se dítěti naslouchat a respektovat jeho projevy truchlení nebo emocionální projevy, každé dítě zažívá pocity jinak. Kdyby se nechtělo zapojit do kolektivní činnosti, nechala bych mu možnost volby. Na dítě bych brala ohledy, a co nejvíce se snažila mu vyjít vstříc, v rámci svých možností.

4. *Kdyby Vás rodič požádal o pomoc s výběrem vhodné podpory pro dítě, byla byste schopna, nabídnout mu vhodnou instituci?*

D: Doporučila bych dětského psychologa, bohužel však nemáme kontakty, ani přes pediatra.

5. *Jak byste hodnotila pomoc mateřské školy nabídnutou rodiči a jeho dítěti?*

D: Mateřská škola může asi hlavně nabídnout klidné a pokud možno radostné prostředí.

I přes to, že učitelka nebyla požádána žádným z rodičů o pomoc v této krizové situaci, snažila se dítěti naslouchat a ujišťovat ho o bezpečí. Učitelka se do kontaktu s takovým rodičem a jeho dítětem dostala, dokonce ne jednou, proto si byla jistá ve svých odpovědích. Dítěti dopřála dostatečný prostor pro emoce a prožívání, vstřícnost a ohleduplnost ne však žádné úlevy a nadržování, dítě dostalo možnost svobodné volby. Učitelka měla jako svůj hlavní cíl, aby pobyt v mateřské škole byl pro dítě příjemný a radostný. V tom případě si myslím, že se učitelka snažila nabídnout takovou pomoc, jakou rodiče dle výpovědí očekávali.

## **Respondent E**

1. *Požádal Vás některý z rodičů o konkrétní pomoc v této krizové situaci?*

E: Ano, matka, vdova, mě žádala o informovanost ve změně chování jejích dětí v této krizové situaci. Změnou chování měla na mysli plačtivost, osamělost, nemluvnost.

2. *Obrátil se na Vás rodič s prosbou o pomoc při sdělení této informace synovi/dceři?*

E: Ne, nikdo mě nepožádal.

3. *Jak jste přistupovala k dítěti v takto obtížné situaci?*

E: Více jsem sledovala jeho projevy v chování, zapojení se do her s ostatními dětmi. Nechala jsem jim prostor a respektovala jsem soukromí. Také jsem se nevyptávala.

4. *Kdyby Vás rodič požádal o pomoc s výběrem vhodné podpory pro dítě, byla byste schopna, nabídnout mu vhodnou instituci?*

E: PPP, dětský psycholog.

5. *Jak byste hodnotila pomoc mateřské školy nabídnutou rodiči a jeho dítěti?*

E: Rodiči, matce, jsem poskytla pomoc na její žádost a v případě potřeby být nápomocná.

Této učitelce se do třídy dostalo hned několik dětí, které ztratily jednoho z rodičů. V jednom z případů byla matkou požádána, zda by mohla více sledovat chování obou holčiček po ztrátě jejich otce. Matka chtěla být informována o sebemenších změnách chování, které učitelka vyzoruje. Matka si však pro děti nepřála výhradně jiný přístup, než jaký měly dosud. Učitelka tedy více sledovala obě děti při hře, v kolektivu s dětmi i při samostatných činnostech, ale výraznější změny nezpozorovala. Učitelka se snažila vyhovět rodiči i jeho dětem, jak byla požádána. K holčičkám byla empatická, nechávala jim prostor a respektovala jejich soukromí. Matce nabídla, že v případě potřeby se na ni může kdykoliv obrátit.

## **Respondent F**

1. *Požádal Vás některý z rodičů o konkrétní pomoc v této krizové situaci?*

F: Ne, avšak takový případ ve třídě mám. I přesto, že se s matkou známe, nechtěla se k tragédii vyjadřovat, neřešila to.

2. *Obrátil se na Vás rodič s prosbou o pomoc při sdělení této informace synovi/dceři?*

F: Ne. Nepožádal. Chlapec se zmínil pouze jednou, že tatínek už umřel. Jindy se více neopakovalo.

*3. Jak jste přistupovala k dítěti v takto obtížné situaci?*

F: Snažila jsem se být empatická a povzbuzovat ho, ujišťovat o bezpečí a být vstřícná. Zapojovala ho do společného dění. Během té doby, co jsem ho měla ve třídě, jsem ho pozorovala. Pozorovala jsem ho především při práci v kolektivu, ale i při samostatných hrách.

*4. Kdyby Vás rodič požádal o pomoc s výběrem vhodné podpory pro dítě, byla byste schopna, nabídnout mu vhodnou instituci?*

F: Ano, PPP v [název obce vynechán]. Potom institut, speciálka [název obce vynechán], v případě migrenózních stavů a bolestí hlavy. Logopedickou péčí v [název nemocnice vynechán] v případě ztráty mluvy, koktavosti nebo zadržávání.

*5. Jak byste hodnotila pomoc mateřské školy nabídnutou rodiči a jeho dítěti?*

F: Sama jsem nabídla jakoukoliv pomoc, snažila jsem se povzbudit.

Učitelka se dostala do kontaktu s rodičem a dítětem, kterému zemřel otec. I přesto, že se učitelka s matkou znala již delší dobu i mimo mateřskou školu, matky ji nepožádala o žádnou pomoc se sdělením tragické situace synovi. Matka se s touto tragickou situací chtěla vypořádat sama v rodinném kruhu. Chlapec se učitelce o ztrátě zmínil pouze jednou. Učitelka se snažila být k němu vstřícná, snažila se ho povzbuzovat. Věnovala mu zvýšenou pozornost při práci s ostatními, ale i samostatně. Nebylo to však na požádání matky, ta se o ničem nezminila. Sama učitelka nabídla matce pomoc v případě potřeby.

## **Respondent G**

*1. Požádal Vás některý z rodičů o konkrétní pomoc v této krizové situaci?*

G: Ano, rodina mě požádala o nevměšování se do této situace. Řekli, že je to rodinná záležitost.

*2. Obrátil se na Vás rodič s prosbou o pomoc při sdělení této informace synovi/dceři?*

G: Matka nechtěla o situaci mluvit. No a chlapec si ani sám neuvědomoval, že už nemá otce. Když totiž otce ještě měl, byl stále někde na cestách, v práci nebo s kamarády.

*3. Jak jste přistupovala k dítěti v takto obtížné situaci?*

G: Dítě jsem se snažila vždy vyslechnout. Kdyby za mnou přišel, nebo i jiné dítě, říkala bych pravdu. Podle mě není dobré dítě v takové situaci zvýhodňovat. Nebylo by to správné vůči ostatním dětem v kolektivu. Do kolektivu a společných aktivit se snažím zapojovat ho co nejvíce. Když však nechce, respektuji jeho rozhodnutí.

*4. Kdyby Vás rodič požádal o pomoc s výběrem vhodné podpory pro dítě, byla byste schopna, nabídnout mu vhodnou instituci?*

G: Nabídla bych jim PPP nebo psychiatra. To záleží na tom, jakou pomoc by konkrétně potřebovali.

*5. Jak byste hodnotila pomoc mateřské školy nabídnutou rodiči a jeho dítěti?*

G: Nevím, jelikož rodič žádnou mou pomoc nepotřeboval. Kdyby ale o pomoc požádali, určitě bych neodmítla a snažila se pomoci.

Učitelka se dostala do situace, kdy měla ve třídě chlapce, který přišel o otce. Učitelka byla přímo požádána, aby se do rodinné krize nijak nevměšovala. Situace v rodině byla zvláštní, otec byl často na cestách, a tak si ani malý chlapec neuvědomoval jeho trvalý odchod. Na přání rodičů se učitelka nepletla do jejich rodinných záležitostí. Když chlapec sám přišel, snažila se ho vyslechnout, rozptýlit, ale nezvýhodňovala ho před ostatními dětmi. Kdyby učitelku rodič v této situaci požádal o pomoc, neodmítla by a snažila by se vyjít mu vstříc.

## 6 DISKUSE

Na začátku jsem se obávala, že bude těžké vést rozhovor s rodiči, kterým zemřel blízký člověk, protože mluvit o takovém tématu není snadné. Díky tomu jsem si také uvědomovala, že možné odpovědi nebudou úplné a že je jen na rodičích, na co si vzpomenou a co budou chtít, abych věděla. Tato má obava se nakonec nepotvrdila. Komunikace s rodiči proběhla v příjemném duchu, rodiče nejevili problémy ve vzájemné komunikaci a byli z mého pohledu sdílní.

Z rozhovorů s pozůstalými rodiči je patrné, že ztrátu, která zasáhla jejich rodinu, chtěli řešit soukromě v rodinném kruhu. Žádný z rodičů neočekával zapojení mateřské školy do procesu vysvětlení nastalé situace. Každý rodič svému dítěti sám vysvětlil odchod druhého rodiče jiným způsobem. Zajímavé je, že ani poté rodiče neměli potřebu s mateřskou školou komunikovat to, jak situaci dítěti vysvětlili, aby učitelky byly připravené na možné reakce dítěte a aby byly schopné v souladu s rodičovským vysvětlením s dítětem komunikovat. Učitelky tak byly odkázány na vlastní um si s takovou situací poradit v momentě, když nastala.

Mateřská škola je z pohledu pozůstalých rodičů chápána jako místo, kde dítě nemá být stresováno nešťastnou rodinnou situací. Rodiče si přejí, aby se i po úmrtí rodiče s dítětem v mateřské škole zacházelo, jako by se nic nestalo. Na jednu stranu je přání rodičů pochopitelné, na druhou stranu je zřejmé, že dělat, jako by se nic nestalo, není vhodnou strategií, obzvlášť uvědomíme-li si, že to nejhorší, co se může dítěti stát, je, když mu budeme lživě odpovídat na jeho dotazy spojené se smrtí rodiče. Je důležité si uvědomit, že dítě nemusí v mateřské škole otevřít téma přímo, může ale projevit zvědavost ohledně tématu smrti obecně. A v takové situaci už nelze dělat, jako by se nic nestalo.

Z rozhovorů s učitelkami víme, že byly ochotné napomáhat pozůstalému rodiči, ale žádný z rodičů jejich nabídky nevyužil. Je důležité si uvědomit, že jeden z rodičů našel oporu v sociální pracovníci a jiný sám vyhledal odbornou psychologickou pomoc. To je dobrá zpráva v tom, že pozůstalí rodiče nezůstali na danou situaci sami. V tomto ohledu je dobré se ptát, co vede rodiče, který dennodenně svěřuje své dítě do rukou učitelek mateřské školy, k tomu, že mateřskou školu nevnímá jako místo, kde by také mohl nalézt pro sebe pomoc. Domnívám se, že tento blok může být spojený s očekáváním rodiče směrem k tomu, že mateřská škola má být pro dítě místem radosti a rodič nechce tuto představu nabourat tím, že by do tohoto prostředí přišel s potřebou řešit problém, který se týká jak jeho osoby, tak dítěte.

Za dobrou zprávu považuji to, že učitelky vybrané mateřské školy jsou schopné nasměrovat truchlícího rodiče na odbornou pomoc a že si uvědomují hranice svých kompetencí ve vztahu k možnostem řešení problému úmrtí jednoho z rodičů dítěte.

# ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, co očekávají pozůstalí rodiče od mateřské školy v případě, že dítěti zemře jeden z rodičů. Dalším cílem bylo zjistit, zda se očekávání rodičů a přístup učitelů mateřské školy bude shodovat.

V mateřské škole, kde bylo výzkumné šetření provedeno, žádný z pozůstalých rodičů nepotřeboval od učitelek mateřské školy pomoc s tím, jak dítěti smutnou událost vysvětlit. Každý rodič své dítě se situací seznámil sám způsobem, který uznal za vhodný. Důležité zjištění je, že si pozůstalí rodiče nepřejí, aby se s jejich dětmi kvůli obtížné rodinné situaci jednalo v mateřské škole jinak, než jak tomu bylo před smrtí druhého rodiče. Prostředí mateřské školy by podle pozůstalých rodičů mělo být pro dítě stabilním a radostným místem (na rozdíl od domova), kde si může hrát s ostatními dětmi.

Učitelky se snažily respektovat přání rodičů, samy se nabídly být rodiči v této krizové situaci nápomocny, žádný rodič však jejich nabídky nevyužil. Komunikace mezi rodiči a mateřskou školou (jejími učitelkami) zůstala na úrovni, kdy rodiče sdělili mateřské škole jen nezbytná fakta, ale udržovali si určitý odstup.

Jen zřídka se dostáváme do situace, kdy se děti již v předškolním věku setkávají se smrtí rodičů nebo blízkého člověka, tudíž bývá tato problematika často podceňována. Dítě je však citlivé a vnímavé a je zapotřebí s ním mluvit i o těchto věcech. Se smrtí se dítě setkává v médiích, může mu zemřít domácí mazlíček a v našem případě může ztratit blízkou osobu.

Taková zkušenost v dětském věku by se neměla brát na lehkou váhu. Proto by se mělo s dětmi komunikovat. Pokud se budeme komunikaci o smrti vyhýbat, mohou traumata dětí v pozdějším věku způsobovat řadu psychických a somatických problémů.



# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BACUS, A., 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-862-7.
- BOKOVÁ, L., et al., 2011. *Rodiče, děti a jejich problémy*. Praha: Sdružení Linka bezpečí. ISBN 978-80-904920-0-4.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2013. Jaké je složení domácností v ČR?. In: *Český statistický úřad* [online]. 7. 3. 2013 [vid. 24. 1. 2018]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/jake\\_je\\_slozeni\\_domacnosti\\_v\\_cr20130307](https://www.czso.cz/csu/czso/jake_je_slozeni_domacnosti_v_cr20130307)
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2014a. Úplné rodiny. In: *Český statistický úřad* [online]. 20. 12. 2014 [vid. 24. 1. 2018]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/41n2-02-ziskane\\_ze\\_sldb\\_2001-1\\_uplne\\_rodiny](https://www.czso.cz/csu/czso/41n2-02-ziskane_ze_sldb_2001-1_uplne_rodiny)
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2014b. Neúplné rodiny. In: *Český statistický úřad* [online]. 20. 12. 2014 [vid. 24. 1. 2018]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/41n2-02-ziskane\\_ze\\_sldb\\_2001-2\\_neuplne\\_rodiny](https://www.czso.cz/csu/czso/41n2-02-ziskane_ze_sldb_2001-2_neuplne_rodiny)
- Děti truchlí jinak. In: *Cesta domů* [online]. 21. 9. 2015 [vid. 27. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.umirani.cz/rady-a-informace/deti-truchli-jinak>
- DIGIULIO, R., KRANZOVÁ, R., 1997. *O smrti*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-210-3.
- GALVAS, Z., 2003. Vývoj „pojetí smrti“ v předškolním věku. In: ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE- GAUDRON, C., *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, s. 392-401. ISBN 80-246-0752-2.
- GOLDMAN, L., 2015. *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0819-8.
- JANDOUREK, J., 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2000. *Vývojová psychologie*. 2. dotisk vyd. 3., přeprac. A dopl. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- LOUČKA, M., 2007. *Koncept smrti u dětí* [online]. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie. [vid. 1. 11. 2017]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/135398/fss\\_b/Koncept\\_smrti\\_u\\_deti.pdf](https://is.muni.cz/th/135398/fss_b/Koncept_smrti_u_deti.pdf)
- LOUČKA, M., 2009. Koncept smrti u dětí. In: HELLER, D., CHARVÁT, M.,

- SOBOTKOVÁ, I., eds., *Psychologické dny 2008: Já & my a oni* [online]. Brno: Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity a Českomoravská psychologická společnost [vid. 1. 11. 2017]. Dostupné z: <https://cmeps.ecn.cz/pd/2008/pdf/loucka.pdf>
- LOVASOVÁ, L., HANUŠOVÁ, J., HELLEBRANDOVÁ, K., 2005. *Děti a jejich problémy*. Praha: Sdružení Linka bezpečí. ISBN 80-239-4482-7.
- MATĚJČEK, Z., 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z., 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M., 1998. *Radosti a strasti*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., eds., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- POSPÍŠILOVÁ, Z., 2007. *Hrajeme si s básničkou*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1709-8.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- ŘÍČAN, P., 1990. *Cesta životem*. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-078-0.
- SKULIL, M., a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SORENSEN, J., 2012. *Vyrovňávání se dítěte se ztrátou a odloučením*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0095-6.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., et al., 2003. *Přehled vývojové psychologie. 2., nezměn. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.
- THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁVROVÁ, A., 2011. Jak podpořit dítě, kterému umřel sourozenec. *Informatorium*, roč. 19, č. 5, s. 15. ISSN 1210-7506.

WORDEN, J. W., 1996. *Children and grief*. New York: Guilford Press. ISBN 1-57230-746-3.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [online]. [vid. 20. 4. 2018]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2012-89?text=ob%C4%8Dansk%C3%BD+z%C3%A1kon%C3%ADk>