



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

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

Bakalářská práce

Dítě a ztráta Child and the loss

Vypracoval: Karolína Kováčsová
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práci záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne

Karolína Kováčsová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé kvalifikační práce Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za její odborné vedení, poskytnutí cenných rad, strávený čas a ochotu v průběhu realizace mé bakalářské práce. Dále bych tímto chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi poskytli rozhovory a podíleli se tak na mém výzkumu. V neposlední řadě děkuji mé rodině a přátelům, kteří mě v průběhu celého studia a při psaní bakalářské práce podporovali.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou ztráty v životě dětí předškolního věku. Teoretická část se věnuje především dětským porozuměním ztrátě v rámci kognitivního a emočního vývoje v předškolním období. V souvislosti s tím jsou v teoretické části rozebírány nejčastější ztráty v životě dětí v kontextu rodiny a mateřských škol. Dále jsou zde představeny i další významné ztráty, se kterými se děti v předškolním období mohou setkat. Cílem výzkumné části bylo zmapovat postoje a zkušenosti rodičů a pedagogů v mateřské škole vztahující se ke ztrátám, se kterými se děti v tomto období vyrovnávají. Proto byly realizovány rozhovory s 2 rodiči a 2 pedagogy. Součástí výzkumné části jsou i navržené aktivity, které mohou pomoci dětem rozpoznávat své emoce a pracovat s nimi, což jim může pomoci při vyrovnávání se se ztrátami, se kterými se setkají nejen v předškolním období.

Klíčová slova: ztráta, dítě, emoce, smrt, rozvod, rodina, mateřská škola, pedagog

Abstract

The bachelor thesis addresses the issue of loss in the lives of preschool-age children. The theoretical part primarily focuses on the cognitive and emotional understanding of loss during the preschool period of a child. In connection with this, the theoretical section examines the most common losses in the lives of children within the family and preschool context. Additionally, other significant losses that children may encounter during the preschool period are introduced. The goal of the research part is to map the attitudes and experiences of parents and educators in preschools related to the losses that children cope with during this period. This objective will be achieved through qualitative research using semi-structured interviews. The research section also includes proposed activities that can help children recognize their emotions and work with them, assisting them in coping with losses encountered not only in the preschool period.

Key words: loss, child, emotions, death, divorce, family, kindergarten, teacher

Obsah

Úvod	6
Ztráty, s nimiž se v životě setkáváme	8
Kognitivní vývoj-porozumění ztrátě	9
Porozumění konceptu smrti	11
Rozvod očima dítěte	12
Emoční vývoj – specifika prožívání ztráty v předškolním věku	13
Reakce na ztrátu – emoce smutku	16
Téma ztráty v kontextu rodiny	18
Rozpad rodiny, jakou dítě doposud znalo	18
Děti a jejich setkání se smrtí	21
Téma ztráty v kontextu mateřské školy	26
Téma rozvodu v mateřských školách	27
Téma smrti v mateřských školách	29
Další ztráty v životě dítěte předškolního věku	32
Výzkumná část	33
Cíl práce	33
Výzkumné otázky	33
Metodika výzkumu	34
Kvalitativní výzkum	34
Etické otázky výzkumu	34
Průběh sběru dat	35
Analýza a zpracování dat	36
Rozhovory s rodiči	37
Rozhovory s učiteli	44
Diskuse	50
Výzkumná zjištění z rozhovorů s rodiči	50
Výzkumná zjištění z rozhovorů s učiteli	54
Návrhy aktivit, které umožňují otevírat téma ztráty v MŠ	56
Závěr	61
Seznam použitých zdrojů	63
Seznam příloh	65

Úvod

Ztráta je nevyhnutelnou součástí lidského života. Její dopad se ale u každého jednotlivce může projevovat individuálně. Zvláště ohroženou a citlivou skupinou jsou zejména děti, a to nejen předškolního věku. Nejenže jsou dopady různých typů ztrát u dětí často podceňovány ale často se ještě nevyznají ve svých pocitech

a nedokáží vyjádřit, jak se cítí. Téma ztráty nesouvisí pouze se smrtí blízkých osob nebo zvířat, ale patří sem i rozvody či odloučení rodičů, stěhování, nebo ztráta kamaráda či hračky. Proto je potřeba děti v tomto věku podpořit a poskytnout jim adekvátní pomoc, díky které pro ně bude zpracování ztráty lehčí.

Práce si klade za cíl přispět k lepšímu porozumění procesu ztráty u dětí a navrhnout doporučení pro pedagogy, rodiče a další dospělé, jak podporovat děti v procesu smysluplného zpracování ztrát a rozvoje emocionální odolnosti. Práce je členěna na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část se bude věnovat kognitivnímu a emočnímu vývoji v předškolním věku dítěte. V souvislosti s poznatky z vývojové psychologie, pak budou představeny dvě, dle mého názoru, nejběžnější a nejtěžší ztráty v životě dětí, a to rozpad rodiny a úmrtí (ať už blízkého člověka, či domácího mazlíčka) a dětského vyrovnávání se s nimi. Tyto ztráty budou zohledněny v kontextu rodiny a mateřské školy. Budou představeny i další ztráty, se kterými se děti v předškolním věku běžně setkávají. Pozornost je věnována i smutku a truchlení, jako přirozené emoční reakci na prožitek ztráty. Budou zmíněny i možnosti prevence a intervence, které by mohly podporovat jejich psychickou odolnost a napomoci dětem v lepším zvládnutí ztrátových situací.

Praktická část bude realizována pomocí kvalitativního výzkumu skrz polostrukturované rozhovory se čtyřmi respondenty, dvěma rodiči a dvěma předškolními pedagogy. Cílem šetření bude zjištění postojů a zkušeností rodičů a pedagogů, které se vztahují ke komunikaci a otevírání témat spojených se ztrátami, s nimiž se vyrovnávají děti předškolního věku. Součástí praktické části bude také několik navržených aktivit, které

se týkají rozvoje emoční inteligence a porozumění pocitů vztahujících se k různým typům ztrát.

Ztráty, s nimiž se v životě setkáváme

V průběhu našich životů se setkáváme s řadou ztrát, kdy něco, co bylo pro nás dostupné, z našeho života zmizí, v některých případech nevratně. Ztráta může mít mnoho podob, ať už se jedná o ztrátu blízkého člověka (z důvodů narušení vztahu, přestěhování či úmrtí), zdraví, práce, či dalších významných nebo ne tolik podstatných životních aspektů. Ztráty jsou nepříjemnou, často bolestivou, ale běžnou součástí našich životů v jakékoliv jejich formě. Se ztrátou se během svého života setká každá živoucí bytost a to, jak se s těmito nelehkými životními výzvami vyrovnáme, záleží na naší psychické odolnosti, kterou budujeme již od raného dětství. Dle Bowlbyho (2012) je reakce lidí na ztrátu individuální a emoční reakce na ni probíhá variabilně. Zmiňuje, že proměnných, které ovlivňují odlišné reakce na náročné životní situace, je mnoho. Mimo závažnosti ztráty, temperamentu, věku a genderu jedince, to pak mohou být právě proměnné spjaté s citovou vazbou a vztahy s ostatními lidmi (Bowlby, 2012).

Je to právě předškolní období, kdy většina lidí vědomě zažije ztrátu. K předškolnímu období patří i opakovaná konfrontace s dočasnou ztrátou, tedy odloučení od pečující mateřské osoby, k níž se dítě citově upíná (Bowlby, 2012). Děti v tomto věku ale mnohdy nemají náhled na to, jaké emoční reakce u nich probíhají. Rodiče a vychovatelé by měli dítěti nejen v této náročné životní situaci poskytnout kvalitní a empatickou podporu, ale i pomoci mu vyjádřit a uchopit jeho emoce (Sorensen, 2012).

Není to ale jen odloučení, s kterým se předškolní děti musí během svých prvních let vypořádat. Rozvod či rozluka rodičů, úmrtí blízkého člověka či domácího zvířete, stěhování, ztráta kamaráda nebo absence pozornosti rodičů z různých důvodů, to jsou všechno příklady, kvůli kterým může dítě zažívat pocit ztráty a s ním složitější, pro něj ještě neuchopitelné emoce (Sorensen, 2012).

Proto, abychom dokázali pomoci dítěti se se ztrátou vyrovnat, je třeba znát emoční a kognitivní vývoj předškolního období. Tedy to, jak dítě ztrátě rozumí a jak se s ní vyrovnává.

Kognitivní vývoj-porozumění ztrátě

Pro porozumění specifickému zpracování ztráty v dětství je důležité pochopení vývoje v tomto období. Předškolní děti a jejich poznávací procesy jsou zaměřeny výhradně na bezprostřední svět kolem nich a na pravidla, která v tomto světě fungují. Takto malé děti se ještě neřídí zákony logiky a jejich myšlení a úsudky tak bývají často nepřesné. Tuto fázi přemýšlení o světě a jeho fungování označujeme jako prelogické uvažování a zároveň jako období intuitivního, názorového, myšlení (Vágnerová & Lisá, 2021).

Předškolní dítě se sice díky názorovému myšlení, oproti předešlé symbolické fázi, velmi posunulo, ale i tak se v této etapě vyskytují jistá omezení, kvůli kterým se jejich úsudky neřídí příliš logicky. Děti v tomto věku už dokážou vyhodnotit určitou problematiku, jejich závěry jsou ale často ovlivněny tím, co vidí a co je pro ně zřejmé právě v danou chvíli. I toto smýšlení je ovlivňováno činností dítěte a jeho hlavními znaky jsou egocentrismus, antropomorfismus, magičnost, artificialismus a absolutismus (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vágnerová také uvádí, že se toto prelogické smýšlení u předškolní dětí projevuje na dvou rovinách, a to selektivním výběrem předávaných informací a jejich způsobem zpracování. Děti v tomto věku jsou nejvíce ovlivněné egocentrismem, tedy nahlížením na svět jen z vlastního pohledu a úsudku a neschopností chápat pohled a názor druhých. S tímto termínem je také spojena náchylnost ke zkreslování reality a neschopnost pohlížet na určitý problém komplexně a brát v potaz více než jedno, pro dítě nejpodstatnější, hledisko, jak na danou situaci pohlížet. Proto jsou předškolní děti velmi náchylné k náročným situacím a ke ztrátám, se kterými se v tomto období setkávají. Jejich interpretace je také často ovlivňována na základě jejich vnitřních pocitů a emocí (Vágnerová & Lisá, 2021). V této souvislosti také děti prožívají pocit viny i za události, které neovlivnily.

Také Říčan, vnímá kognitivní egocentrismus jako jeden z nedostatků dětského myšlení. Předškolní děti zkrátka nechápou, že ostatní lidé mají svůj vlastní pohled na danou problematiku, který se liší od jejich hlediska. Pokud se hledisko někoho jiného neshoduje s názorem dítěte, dělá jako by ho neslyšelo a ignoruje ho. Když dítě vypráví

nějaký příběh, posluchači se často mohou cítit zmatení, jelikož on sám automaticky předpokládá, že ten, komu příběh vypráví, ví všechny podrobnosti, stejně jako předškolák. Takto malé dítě také předpokládá, že ostatní respektují stejná pravidla, jako on sám. Jestliže se stane, že mu někdo rozbije hračku, nebo ho omylem bouchne, velmi těžce chápe, že to ten dotyčný neudělal schválně. I z tohoto důvodu jsou přátelství v tomto věku velice křehká (Říčan, 2006).

Myšlení takto malých dětí je antropomorfní. Jinak řečeno dává dítě v tomto věku lidské vlastnosti a pocity neživým objektům. Předpokládá, že i neživé věci jako stůl, sklenička apod., mohou myslet, cítit, mít radost nebo pocit hladu (Říčan, 2006). Předškoláci sice již dokážou rozeznat neživé objekty od těch živých, avšak i nadále očekávají projevy jako by objekty byly živé. Díky tomuto připodobnění, mimo jiných způsobů výkladu informací, dokážou lépe porozumět světu a dění v něm (Vágnerová & Lisá, 2021).

Jedním z dalších způsobů výkladů informací je artificialismus, kdy si předškolní děti vysvětlují různé otázky o světě či lidském životě pomocí mýtu. Chápu vznik světa jako něco, co zkrátka musel někdo jiný, nejspíše nějaká bytost, vytvořit. Děti jsou v tomto věku schopné vymyslet, díky své fantazii, spousty odpovědí na otázku, jak se na světě něco stalo. Proto je i zbytečné je zatěžovat různými vědeckými vysvětleními, která jsou pro ně příliš abstraktní a neuchopitelná (Říčan, 2006).

Vágnerová v neposlední řadě uvádí absolutismus, jako další způsob pohledu na určitou problematiku očima předškolních dětí. Tendence chápat určité sdělení jako definitivní a s nezvratnou platností je jen jedním z faktorů, jak děti projevují svou potřebu jistoty (Vágnerová & Lisá, 2021).

Právě magičnost, nebo jinak řečeno také magické myšlení, je jedním z nejvíce ovlivňujících způsobů, jak předškolní děti zjištěné informace zpracovávají. Tímto způsobem si předškoláci pomáhají při ztvárnění různých situací pomocí fantazie a přání a hodnotí tak realitu, ve které se nacházejí. Přání dětí v předškolním věku funguje na bázi toho, co by mělo být reálné. Můžeme se tudíž setkat s častou naivitou návrhu, jak daný problém vyřešit (Vágnerová & Lisá, 2021).

I dle Říčana je dalším nerealistickým rysem myšlení magičnost. Kvůli magickému myšlení dítě nedostatečně odlišuje realitu a jeho přání. Dítě věří, že tím, co chce, aby

se stalo, ovládá celé dění kolem něho. Pokud se to následně doopravdy naplní, mívá dítě úspěšný pocit „kouzelníka“, pokud se jedná o pozitivní ovlivnění skutečnosti. Jestliže je to ale naopak a dítě si přálo něco negativního, mívá, i díky rozvoji svědomí u předškolních dětí, silné pocity viny, jako by za to opravdu mohlo ono samo (Říčan, 2006).

Navzdory všem aspektům tohoto názorného smýšlení, nejde tvrdit, že by děti předškolního věku nedokázaly rozlišovat vlastní fantazii a přání od reality. Mladší děti si velmi dobře uvědomují, že imaginární věci či předměty, které mohou díky svým přáním a myslí měnit, mají jiné vlastnosti než ty reálně skutečné, které mají specifické rysy a které takto snadno měnit nelze. To, jak se vlastní představy u předškolních dětí o situaci či realitě promítne navenek, záleží hlavně na jejich aktuálních emocích, které jsou v tomto věku spontánnější a méně ovladatelné (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Porozumění konceptu smrti

Děti v předškolním věku se snaží orientovat ve světě a porozumět mu, právě proto je období předškolního věku známé také jako éra neutichajících otázek „proč“ a „jak“. Není proto divu, že předškoláci přemýšlí o smrti celkem často, protože se s ní setkávají v příbězích, v televizi či v reálném životě, například s mrtvými zvířaty v přírodě. Děti v tomto věku sice nedokážou vnímat smrt ještě jako něco definitivního a nezvratného, přesto jim mnohdy nahání strach a nepříjemné pocity (Říčan, 2006). Samotnou konečnost lidského života jsou děti schopné zcela pochopit až kolem šestého roku života (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Koncept smrti vnímá takto malé dítě jako odchod někam daleko, do jiného světa, ale s tím faktem, že dotyčný stále disponuje možnostmi vidět, myslet či cítit. V jejich představách se však mrtvý nemůže hýbat a často je tento stav propojovaný se zřejmými projevy, jako jsou například zavřené oči či samotný akt odchodu. Zároveň stále žijí v představě, že mrtvého jde oživit, například kouzlem, lékem nebo zkrátka že ožije samovolně a vrátí se zpět do tohoto světa. I přes toto dětské přemýšlení o smrti, si často děti předškolního věku myslí, že smrt jako taková, je něco, čemu jde uniknout a netýká se jich samotných ani okruhu blízkých lidí, či jejich domácích zvířat. (Dudová, 2013). Pro takto malé děti bývá mnohdy právě ztráta jejich drahého zvířete vůbec první zkušeností se smrtí a emocí s ní spojených.

Rozvod očima dítěte

Rozvod rodičů, či celkový rozpad rodiny, je pro dítě vždy velkou ranou, a to nejen v předškolním věku. Rozvod je pro děti za každé situace traumatizující a bolí. Zprvu v nich vyvolává šok, posléze doprovázený emocemi naprostého smutku a bolesti (Levine & Klineová, 2014).

Rodina a její pevnost má pro děti v předškolním věku obrovský význam a její rozpad pro ně představuje nejen psychickou, ale i sociální zátěž. Dosavadní svět dítěte, který byl jeho očima vnímaný jako bezpečný a neměnný, se touto situací navždy změní. Jak dítě tento silný zásah do jeho světa zvládne, závisí na vývojové úrovni, psychické odolnosti a jeho temperamentu, stejně tak i na konkrétních událostech a také podpoře, kterou od okolí dostane. Předškolní děti jsou ovlivněné právě jejich egocentrismem. Nemohou proto pochopit důvody a dopady rozchodu ani pocity a postavení jejich rodičů, protože jim zkrátka nerozumějí. Často se tak stává, že si děti vysvětlí celkovou příčinu rozvodu nesprávným způsobem. Pod vlivem zmiňovaného egocentrismu i zásadního rozvoje svědomí u dětí, se tak může stát, že se předškoláci budou považovat za hlavní viníky rozpadu rodiny. Zpravidla dochází i k regresi v chování samotného dítěte, kdy se začne chovat jako mladší, či se u něj mohou projevit jakékoliv jiné problémy s chováním. Děti v tomto věku se mohou stát úzkostnějšími a mají strach, že je opustí i druhý z rodičů. I zde se projevuje naivita magického smýšlení, kdy dítě navrhuje velmi prostá východiska k nápravě této situace. Předškoláci si často myslí, že stačí, aby se otec nebo matka vrátili zpět domů a vše bude opět v pořádku, jako to bývalo kdysi. Tato jejich prostá představa o řešení ztráty rodinného zázemí se často střetává s realitou a vede k opětovnému zklamání (Vágnerová & Lisá, 2021).

Emoční vývoj – specifika prožívání ztráty v předškolním věku

Díky rozvoji regulace emocí v předškolním věku dítěte je emoční prožívání těchto dětí pevnější a více vyrovnané, než tomu bylo v období batolecího věku. I přes kvalitnější umění vyrovnání se s nespokojeností, je však emoční reakce stále vázána na aktuální situaci a bývá tak u předškolních dětí velmi intenzivní a snadno proměnlivá (Vágnerová & Lisá, 2021).

Vágnerová rozděluje změny v emočním prožívání předškolních dětí do několika bodů. Jedním z nich je vztek a zlost, které nebývají tak časté jako v předešlém vývojovém období, a to díky lepšímu chápání důvodů těchto emocí. Naštvaním a zlostnou reakcí pak předškoláci většinou reagují na základě frustrace v případě příkazů a zákazů. Další emocí je strach, který je často v tomto vývojovém období spjatý s rozvojem fantazie u předškolních dětí. Mnohdy se tak stává, že se předškoláci škádlí mezi sebou a navzájem se straší. To, jak dítě bude reagovat na tuto emoci, závisí na jeho temperamentu a na zkušenostech, které dítě mělo možnost zažít. Předškoláci mají, kromě bujné fantazie, i smysl pro humor a jsou většinou velmi dobře ladění. Dokážou vyprávět vtipy, které jsou ale většinou velmi jednoduché a odpovídají jejich kognitivnímu vývoji (Vágnerová & Lisá, 2021).

Většina dětí předškolního věku chápe základní emoce, kterými jsou radost, smutek, zlost a strach. Jsou schopny je rozpoznat a pojmenovat. Avšak nejsou to jen tyto základní emoce, které předškolní děti prožívají. Složitější a méně intenzivní emoce jako je stud, vina, ponížení, frustrace nebo žárlivost, předškoláci prožívají neméně často. Je pro ně ovšem obtížné je identifikovat a chápat příčinu jejich vzniku (Sorensen, 2012). Právě kvůli rozvoji svědomí a pocitu viny jsou k sobě předškoláci ale často i kritičtí a tuší, jaké chování a reakce v dané situaci jsou optimální a které naopak už tolik přijímané nejsou. Dětské svědomí je navíc zpočátku převážně negativní. Proto předškoláci často trpí nadměrnými výčitkami, které se mohou míchat s pocity zahanbení i strachu. (Říčan, 2016).

Jak už bylo zmiňováno výše, v předškolní období se rozvíjí schopnost ovládnání svých vlastních emocí a reakcí, tedy emoční regulace. Schopnost kontrolovat své emoce

a chování je významným aspektem pro dobrou adaptaci v nové instituci, kam dítě nastupuje. Od dětí v předškolním věku se požaduje, aby dokázaly regulovat hlavně negativní emoce, a to především vztek a zlost. Vágnerová zmiňuje, že smutek není v sociálních interakcích tolik usměrňován, jelikož většinou nebývá tolik narušující, jako je tomu právě u afektivních reakcí vzteku a zlosti, které se mohou vymknout kontrole. To může být problém hlavně v případě dětí, které nedokážou své emoce korigovat a jejich reakce jsou často impulzivní, až agresivní a neodpovídají aktuální situaci. Naopak předškolní děti, které mají až nadměrnou sebekontroly a své pocity a emoce potlačují, mohou být často velmi úzkostné a na vzniklé situace reagují asociálně (Vágnerová & Lisá, 2021).

V případě náročných životních situací je ale zásadní, aby žádné emoce zasažených dětí nebyly potlačovány, či odmítány. Dospělí či pečující osoby by měli respektovat všechny pocity dětí, které byly vyvolané ztrátou a neodmítat je, i když se jim zdají neadekvátní. Pro většinu lidí je snadné utěšit smutné dítě, pokud ale dítě při zpracování zármutku projevuje zlost, už to tak lehké nebývá. V procesu truchlení je normální cítit hněv a je důležité, aby to dítě vědělo. Potlačení hněvu, či zlosti by mohlo vést k traumatu a k jiným psychickým následkům. Naopak je více než vhodné dětem nabídnout prostředky, skrz které mohou své emoce ventilovat a zbavit se tak negativní energie, která byla aktivována ztrátou. Můžeme k tomu využít různé prostředky, například hru, kreslení nebo dát dítěti prostor k bezpečnému fyzickému vybití (Levine & Klineová, 2014).

V předškolním věku dítěte je důležité, aby byla rozvíjena schopnost porozumět vlastním pocitům a prožitkům. Jedině tak je mohou i lépe ovládat. Chápání vlastních pocitů, ale i emocí jiných lidí, tak předškolním dětem umožňuje nejen lepší interakci a orientaci v sociálním prostředí, ale i navazování a udržování dalších vztahů, v tomto období je to hlavně kamarádství. Vágnerová a Lisá (2021, s. 232) uvádějí, že *„Děti, které se lépe orientují ve vlastních i cizích emocích, si obvykle snáze osvojí žádoucí sociální dovednosti, a proto bývají oblíbenější. Jsou to častěji jedinci, kteří měli možnost získat v rámci rodiny potřebnou zkušenost.“*

Vztahové emoce, jako láska, nenávisť, sympatie či nesympatie, ale i soucit a pocit sounáležitosti se v předškolním období také intenzivně rozvíjejí. To, jak předškolní dítě

dokáže chápat emoce jiných lidí, a díky tomu navazovat další vztahy, závisí hlavně na způsobu chování blízkých lidí a na naplnění potřeby jistoty a bezpečí v rámci rodiny. Jsou to právě jazykové schopnosti, díky kterým se předškolní dítě lépe orientuje v emočních prožitcích a v jejich porozumění. Efektivním nástrojem pro rozvoj těchto schopností pak bývá často nejen dialog s rodiči či učiteli, ale i vyprávění různých příběhů, čtení pohádek nebo další spontánní situace, se kterými se předškolní děti běžně setkávají (Vágnerová & Lisá, 2021).

Reakce na ztrátu – emoce smutku

Smutek řadíme mezi primární emoce, kterými je člověk schopný disponovat. Činíme tak hlavně z toho důvodu, že se tato emoce velmi snadno identifikuje. Obličejový výraz smutku je totiž známý pro kohokoliv, a to nezávisle na kultuře, ze které člověk pochází, či na věku jedince. Tato základní emoce lidem totiž už v raném věku umožňuje vzbuzovat potřebnou péči a pozornost u pečujících osob. Je to právě smutek, který v lidech často vzbuzuje soucit a nutkání pomáhat, což je velmi důležité právě u novorozenců a malých dětí, kteří jsou závislí na péči druhých (Stuchlíková, 2007).

Dle Nakonečného je smutek reakcí na ztrátu v našich životech. Podle závažnosti ztráty se pak projevuje v různé intenzitě. Smutek lze rozdělit do několika forem dle závažnosti. Zarmoucení, lehčí forma smutku, je způsobené běžnými životními situacemi, jako je například menší neúspěch nebo ztráta hmotné věci. Naopak za silnou formu smutku můžeme považovat žal, který se obvykle pojí se ztrátou blízké osoby. Na žal navazuje extrémní forma této základní emoce a tou je hoře, které je typické pro své silné verbální projevy a gestikulaci: naříkání, spínání rukou a další. Po takto intenzivních projevech obvykle přichází hluboký smutek, který je naopak velmi tichý, rezignovaný a dotýčný se uzavírá světu. Smutek máme často spojený s pláčem, ten ho může doprovázet, ale i nemusí. Naopak tichým projevem těchto emocí, mnohdy doprovázený jen stékáním slz, bývá hluboký žal (Nakonečný, 2012).

Síla této základní emoce se pak projevuje na základě toho, jak velkou životní hodnotu mělo to, o co jsme přišli. U předškolních dětí se ale přesně nemůžeme řídit touto přímou úměrností, jelikož prožívání emocí u dětí v raném věku často bývá intenzivní a expresivní, ať už se jedná o jakoukoli ztrátu nebo, z pohledu dospělého člověka, banální událost (Nakonečný, 2012).

Nakonečný trefně uvádí, že funkce smutku je spojena nejen se signály nouze a potřeby podpory, která vede ostatní členy sociální skupiny k empatické odezvě, ale je to i reakce truchlícího na nespokojenost nebo ztrátu v jeho životě, která vyžaduje změnu, ať už velkého nebo malého charakteru (Nakonečný, 2012).

Dle Stuchlíkové je nejintenzivnějším typem smutku zármutek. Ten se podle autorky váže ke ztrátám, které jsou nezvratné a nechávají nás, lidské osoby, zcela bezmocné.

Právě proto je zármutek obvykle spojován se smrtí nejbližších lidí. Zármutek je, oproti jednoznačnému a přímému smutku, obsáhlejší a silnější emoce. Mimo samotný smutek, obsahuje i pocity viny a další emoce, kterými jsou například hněv či znechucení (Stuchlíková, 2007).

Se zármutkem se také neodmyslitelně pojí proces truchlení. Dle mnohých se dá tento proces rozdělit do jednotlivých po sobě jdoucích stádií: popření, hněv, smlouvání, deprese a přijetí. Jak se ukázalo, tento proces ale není lineární. Truchlení je individuální a u každého dospělého či dítěte se projeví jinak. Člověk zasažený ztrátou si může projít jedním takovým stádiem, všemi anebo žádným. Proces truchlení také nemá daný konec a způsob zotavení je u každého jiný (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Rodiče a pečující osoby by u dětí měli rozpoznat určitá stadia smutku, avšak neměli by se podle nich striktně řídit a posuzovat tak, jak daleko v procesu truchlení se dítě nachází. Je potřeba, aby si děti mohly projít těmito stádii od začátku do konce, přeskokovat je nebo se vracet z jednoho do druhého. Hodnotit proces truchlení u dítěte dle stávajícího stadia, ba dokonce urychlovat jeho tempo, by mohlo mít fatální důsledky (Sorensen, 2012).

Dospělí by se tak měli zaměřit na to, aby dítěti poskytli bezpečné prostředí pro zpracování ztráty. Projevit upřímný zájem, aktivně naslouchat a uplatnit respektující přístup. Popírání jejich emocí, či nucení dítěte, aby žilo dál a svůj smutek jednou pro vždy uzavřelo, je pro zpracování ztráty zcela neefektivní. Je třeba dítěti dopřát čas a ctít jeho cestu k zotavení, která je potřebná, aby se cítilo v bezpečí a mohlo tak prožít a později i vyjádřit své emoce vyvolané ztrátou a najít tak znovu citovou rovnováhu (Sorensen, 2012).

Téma ztráty v kontextu rodiny

Jak již bylo zmiňováno výše, rodina má v životě předškolního dítěte obrovský význam. Jakožto primární sociální skupina, s níž se dítě ve svém životě setkává, je zapotřebí, aby mu poskytovala dostatek jistoty a pocitu bezpečí. Pokud dítě vnímá tyto zdroje a je si jisté svou rodinnou identitou, může se tak bez starostí adaptovat do prostředí nové instituce, například mateřské školy. Tento fakt umožňuje dítěti nejen překročit hranice rodiny a přijímat tak nové role, získávat sociální zkušenosti a dovednosti, ale napomáhá i k lepší adaptaci na neznámé prostředí. Děti zrcadlí chování svých vzorů. U takto malých dětí to jsou hlavně rodiče, kterým se chtějí podobat a identifikovat se s nimi. Právě úroveň kvality vztahu mezi oběma rodiči a dítětem má dopad na jejich sebekontrolu, empatii a porozumění druhým. Díky těmto schopnostem, mimo jiné, snadněji navazují vztahy s vrstevníky a dospělými v nové sociální skupině (Vágnerová & Lisá, 2021).

Právě přítomnost schopného a milujícího rodiče, který o dítě svědomitě pečuje a má určitý standart chování, je pro dítě nejlepším předpokladem k tomu, aby prospívalo a mohlo se bez problémů rozvíjet všemi směry. Na tento fakt by rodiče měli pamatovat, a to i v případě, když prožívají vlastní nelehkou ztrátu či zármutek. Jak už bylo zmiňováno, děti jsou v tomto období na rodičích velmi závislé, a právě pocit jistoty a bezpečí je to, co takto malé děti, nejen v případě ztráty, potřebují nejvíce. Zároveň je každé dítě specifické a má během svého vyrůstání různé potřeby, právě proto je i značně zranitelné a jeho emocionálním potřebám by se měla dávat přednost, i když si rodina prožívá jakoukoli nelehkou ztrátu (Levine & Klineová, 2014).

Rozpad rodiny, jakou dítě doposud znalo

Rozvodem se rodinný život dítěte navždy změní, ať už je to jednostranné rozhodnutí nebo vzájemná dohoda obou rodičů. Vztahy, bydlení, finanční zajištění a další podmínky, na které bylo dítě celý svůj dosavadní život zvyklé, už nebudou stejné jako dříve. I když je rozvod pro dítě vždy šokující a tomuto pocitu nejde zcela zabránit, rodiče mohou tento šok aspoň z části minimalizovat. A to tím, že se budou rozvádět vědomě. Budou nadále tvořit společné rodičovství, i když již nebudou sdílet stejnou domácnost a budou pomáhat svým potomkům zpracovávat šok, zármutek a všechny jejich projevy tak, aby předešli vzniku traumatu u dětí. Tímto postupem se tak mohou

zmírnit negativní dopady rozpadu rodiny, jakou dítě doposud znalo (Levine & Klineová, 2014).

Jsou to právě rodiče, kteří často ztrácí schopnost pečovat o své potomky pod tíhou náročné životní situace. Z tohoto důvodu by si partneři měli nejdříve sami zpracovat zármutek a vlastní nepříjemné pocity a prožitky, než s touto situací seznámí samotné dítě. Je důležité, aby dítě vědělo, že mu rodiče poskytují i nadále pocit jistoty a bezpečí, dostatek pozornosti a bezpodmínečné lásky. A to i v případě, že si oni sami prochází velkým napětím a změnami. Tímto přístupem pak většinou zvládají všichni zúčastnění situaci z dlouhodobého hlediska lépe (Levine & Klineová, 2014).

Dítě potřebuje silné rodiče, kteří mu udávají směr a pevné hranice. Ani tento fakt by se neměl s rozpadem rodiny změnit. Rodičovský konflikt představuje pro dítě stres a emocionální zátěž, které se mohou projevat různými způsoby. Nejhorší situace nastává v případě, že se rodiče nechají náročnou situací zlomit a vtáhnou dítě do vlastního konfliktu, chtějí z něho udělat spojence a mluví před ním o druhém rodiči, tak aby ho i dítě vidělo v negativním světle (Rogalewiczová, 2019). Tímto přístupem rodiče děti zraňují a narušují jeho jedinečný vývoj a obraz o sobě samém. Je nepříjemné, aby jeden rodič snižoval před dítětem toho druhého, jelikož jejich jedinečná identita se utváří na základě zrcadlení obou rodičů, tudíž se dá předpokládat, že by to zásadně ovlivnilo sebepojetí dítěte a snížilo mu to tak jeho sebevědomí. Na základě tohoto faktu je nejdůležitější, aby si rodiče vyřešili spory a křivdy mezi sebou dříve, než s rozvodem konfrontují své potomky (Levine & Klineová, 2014).

Většina malých dětí vnímá rozpad rodiny jako svůj vlastní rozvod. Mladší děti, většinou ve věkovém rozmezí čtyř až jedenácti let, si díky magickému myšlení představují, že rodiče jednoho dne budou opět spolu. Z tohoto důvodu je zásadní, aby ani jeden z rodičů nedoufal, že se k sobě s partnerem vrátí po nějakém čase zpět a nedával tak falešné naděje sobě a hlavně dítěti, pro které by bylo s tímto faktem téměř nemožné rozvod rodičů přijmout a jít dál (Levine & Klineová, 2014). Pokud je příčinou rozvodu nový partner, nebo si ho jeden z rodičů najde v průběhu rozvodu, rodiče by neměli vnucovat dítěti přítomnost nového partnera. Dítě se nejdříve musí vyrovnat se samotnou skutečností rozchodu. Vnucování poznávání nového partnera, či dokonce

snažit se jím nahradit roli jednoho z biologických rodičů, by pro dítě mohlo být stresující a prohloubit tak jeho emoce spojené s touto ztrátou (Špaňhelová, 2004).

Dospělí by měli dítě ujišťovat hlavně v tom, že se rozvádí mezi sebou, a ne s dítětem. Dítě by mělo mít jistotu v tom, že se rodič, který odchází z domova, bude i nadále podílet na jeho výchově a bude s ním trávit, pokud možno, co nejvíce volného času. Děti trpí mylnou představou a strachem z toho, že pokud od nich odešel jeden rodič, odejde i druhý z rodičů. Z tohoto důvodu je nejlepším řešením, aby rodič, který se odstěhoval, trávil se svým dítětem dostatek času a udržoval s ním kontakt na denní bázi. Pokud ztratí kontakt s jedním z rodičů, je to, jako by dítě ztratilo i půlku samo sebe (Levine & Klineová, 2014).

Je důležité, aby dítě chápalo, že odted' nebude mít už jen jeden domov, ale dva. Zároveň by rodiče měli dítě ujistit, že obě místa jsou pro něj plnohodnotnými domovi a ne, že bydlí jen na jednom místě a na druhé chodí na návštěvu. Tato skutečnost bude možná pro dítě náročnější na přijetí a bude trvat delší čas, než si na ni zvykne. Právě proto by rodiče měli dát dítěti možnost výběru a poskytnout mu volnou ruku v rozhodování o určitých věcech. Například, co chce mít ve svém novém pokoji nebo jaké dny chce trávit s jedním nebo druhým rodičem. Tato možnost výběru může dítě v čase nejistot a bezmoci podpořit. Zároveň ho může ale nějaké rozhodování přehltnout. V tomto případě je zásadní své dítě podpořit, vyslechnout ho a přistupovat k němu s citlivým přístupem. Rodiče mohou svému dítěti poskytnout pomoc v rozhodování pomocí různých společně naplánovaných činností, například kalendářem s vyznačenými dny, kde je zaznamenáno, kdy se co děje. Tak se bude dítě cítit bezpečněji a bude mít více jistot, i v tom, že bude pravidelně vídat oba rodiče. Současně se i může těšit na něco, co se zakládá na skutečných událostech, a nejen na jeho přání (Levine & Klineová, 2014).

Špaňhelová uvádí, že je více než vhodné, když se rodiče pravidelně informují o situacích, které vznikly v době, kdy dítě nebylo v přítomnosti druhého rodiče. Ať už to jsou informace o tom, co potřebuje další den do mateřské školy, či například informace o jeho zdravotním stavu. Rodiče by také měli zachovávat výchovné postupy, na které je dítě zvyklé a shodovat se na výchovném postupu (Špaňhelová, 2004).

V tomto nelehkém období je pro dítě velmi důležitá stálost a denní rutina, pravidelný kontakt se širší rodinou matky i otce a pokud je to možné, co nejplynulejší přechod, aby si mohlo zvyknout na nový obraz reality. Při rozvodu je zásadní, aby rodiče dbali na temperament dítěte a rozhodovali se na základě jeho vývojového stupně a jeho potřeb. Potřeby rodičů by v tomto případě měli být až na druhém místě, i když je to i pro ně velmi náročná situace (Levine & Klineová, 2014).

Děti a jejich setkání se smrtí

Dospělí mají často tendence podceňovat porozumění konceptu smrti u dětí. Vzhledem k tomu, že se smrt v dnešní společnosti stala poněkud tabuizovaným tématem, a to hlavně v případech, kdy se dotýká nás samotných, rodiče se mnohdy bojí otevírat toto téma nejen před dětmi, ale i sami před sebou. Se smrtí, která by nás, lidské osoby, zasáhla přímo, se dnes setkáváme již velmi zřídka. Díky lékařské vědě, která se v posledních dvou stoletích velmi rozvinula, se tak prodlužuje lidský život. Samotný proces umírání, který dříve probíhal doma v okruhu nejbližší rodiny, se přesunul do nemocenských zařízení a o smrti dotyčného jsou pozůstalí informováni skrz další zprostředkující osoby. Není proto výjimkou, že někteří rodiče malých dětí se často s přímou smrtí během svého života doposud nesetkali a neví tak, jak tuto přirozenou, ale bezpochyby náročnou životní situaci zpracovat, natož o tom mluvit se svými dětmi. Zatímco naši předkové vnímali smrt jako běžnou a nevyhnutelnou součást svých životů, moderní člověk z ní má zpravidla strach a mívá obtíže se s ní smířit. Tento fakt může vyplívat právě z důvodu tabuizace smrti ve společnosti a nesetkávání se s procesem umírání přímo. Pokud nemají rodiče sami zpracovanou tuto problematiku a konceptu smrti se bojí, je pravděpodobné, že tytéž pocity budou předpokládat i u svých dětí (Umírání.cz, 2017).

Předškolní děti dokážou vnímat svět kolem nich mnohem více, než mohou vyjádřit či popsat. Setkání se smrtí, ať už přímo, nebo v příbězích, v nich může vyvolat různé emoce, aniž by zcela chápaly skutečný význam úmrtí (Colorosová, 2008).

Dle Špatenkové jsou ale děti tématice smrti otevřené a tolik se jí nebojí, jelikož často ještě nechápou nezvratnost této události. Strach a nemluvnost o umírání a smrti tak děti většinou přebírají jako vzor od svých rodičů (Špatenková, 2017). Proti tomuto tvrzení se ale vyhrazuje spousta odborníků, kteří zdůrazňují fakt, že děti se setkávají

s tematikou smrti již v raném věku a už tehdy dokážou lehce chápat konečnost života. Zjištění a pochopení toho, že se před smrtí nedá utéct a týká se i jich samotných, způsobuje u dětí velkou úzkost a strach. Dle tohoto tvrzení nemají rodiče přímý vliv na negativní smýšlení o smrti. Navíc vyrovnání se a přijetí smrtelnosti je důležitý vývojový úkol, kterým si každé dítě dříve nebo později musí projít. Jedním ze způsobů, jakým se nejmladší děti s touto problematikou vyrovnávají, je právě popírání nevyhnutelnosti a trvalosti úmrtí (Yalom, 2020).

Je jasné, že se děti už během svých prvních let života se smrtí mohou setkat. Ať už v pohádkách, viděním nějakého mrtvého zvířete venku nebo se s ní setkají přímo. Je velmi podstatné, aby se dítěti nikdy nelhalo a dostalo se mu stoprocentní upřímnosti. Rodiče mají někdy pocit, že je lepší, když dítě nebude vědět celou pravdu a v dobrém úmyslu jim sdělí milosrdnou lež. V některých situacích je složité a těžké říkat dětem něco bolestivého, obzvlášť pro rodiče, protože jejich hlavním posláním je, ochránit své dítě. Tím, že rodič bude o události lhát nebo dítěti neřekne celou pravdu, ale ránu nezmírní. Naopak ji může ještě zhoršit. Ve většině případů se dítě časem dozví pravdu a s ní spjaté veškeré podrobnosti, a to buď z rozhovoru dospělých, od sourozenců či kamarádů nebo z jiných zdrojů. Pokud rodič neřekne dítěti všechna fakta a dítě se je následně dozví, nepomůže mu to. Naopak si převezme jen vzor toho, že je v pořádku skrývat celou pravdu a ztratí důvěru v dospělé lidi. Smutek dítěte a jeho vyrovnávání se se ztrátou se tak jen zkomplikuje. Nejhorší možností je ale zcela danou situaci před dítětem skrývat. Předškolní děti mají velmi dobrou intuici, na základě které jsou schopné si všimnout, že se dospělí kolem nich chovají neobvykle a dokážou také velmi dobře vycítit, že není něco v pořádku (The Dougy Center for Grieving Children, 2017). Děti jsou všeobecně těmi nejlepšími pozorovateli. To, co vidí, si ale často nedovedou dát do správných souvislostí a na základě jejich egocentrismu v předškolním věku tak mohou cítit velký pocit viny, že právě ony samy situaci způsobily.

V případě, že se rodina setká se ztrátou v podobě úmrtí, je důležité, aby rodiče, stejně tak jako v případě rozvodu, dbali o sebe a o své vlastní pocity. Jak už bylo několikrát zmíněno, děti v tomto věku jsou jako houby a nasávají do sebe vše, co vidí u svých vzorů. V tomto případě tedy i to, jakým způsobem truchlí jejich rodiče (The Dougy

Center for Grieving Children, 2017). Pokud dospělí svůj žal skrývají, je více než pravděpodobné, že to samé budou napodobovat i jejich děti. Skrývané pocity a emoce pak mohou vést ke vzniku traumatu a dalších psychických onemocnění (Levine & Klineová, 2014).

Pokud se děti v raném věku setkají s úmrtím jim blízkého člověka nebo domácího mazlíčka, často se stává, že cítí úzkost a nejistotu. Může se stát, že se u některých dětí projeví regresivní chování a vrátí se tak ke zvyklostem, které dělaly v nižším věku. Z některých se naopak stanou takzvaní „malí dospělí“ a budou se chovat nadměrně zodpovědně. Každé dítě je individuální a bude se tak se smrtí někoho blízkého vypořádávat jinak. Důležité je, aby dospělí jejich způsob truchlení respektovali a nesnažili se ho změnit (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Mezi nejzásadnější metody, kterými můžeme pomoci truchlícímu dítěti, řadíme naslouchání, upřímnost, respekt, pravidelnost režimu, trpělivost a oporu. Umění naslouchat se v dnešní době řadí mezi nejdůležitější dovednosti, kterými by měl člověk disponovat. Právě možnost vyprávět svůj příběh, může na dítě zasažené takovou ztrátou působit jako uzdravující prostředek. Dobré naslouchání by ale nemělo obsahovat nežádoucí rady ani souzení vypravujícího. Naopak posluchač by měl spíše opakovat to, co mu dotyčný říká nebo to zkusit vyjádřit jinak, svými slovy. Samozřejmě je optimální zařadit i vhodné otázky týkající se tématu. Co je důležité, obzvláště u některých dětí, které jsou zasaženy takovou ztrátou, je všímavost dospělé osoby. Nejmladší děti ještě většinou nedokážou vyjádřit to, co prožívají slovy. Pečující osoba to však může vypořádat díky tomu, co dělají a jak se projevují. Pokud dospělý poskytne dítěti dostatečný prostor a nebude na něho tlačit, aby se mu svěřil, může si k němu dítě vytvořit dostatečnou důvěru a začít mu sdělovat, co doopravdy prožívá (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Rodiče nebo pečující osoby by také měli dítěti poskytnout možnost výběru a to vždy, kdy je to jen trochu možné. Nejenže možnost výběru podporuje sebevědomí dítěte a samostatnost, ale v tomto případě jim to umožňuje truchlit přesně tak, jak právě ony samy potřebují a získat tak zpět pocit kontroly, který mohly v případě smrti někoho blízkého ztratit (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Pro navrácení kontroly a stability v životě dětí, který se stal ztrátou najednou nejistý a chaotický, je potřeba, aby dospělí dokázali udržet určitou soustavnost a pravidelnost. Se smrtí se často také pojí i spousta změn. Každá změna v životě malých dětí je také další ztráta. Proto je velmi důležité, aby se pečující osoby snažily zajistit opakující se rituály, které probíhaly na denní bázi i před ztrátou někoho blízkého. Může se jednat například o společné jídlo, pohádku před spaním nebo jen společné trávení času. Návrat k těmto běžným a každodenním činnostem může tak dítěti pomoci překonat pocity nejistoty a zmatku a navrátit mu jistotu a pocit bezpečí (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Respekt patří mezi další zásady, kterými by se měl rodič či jiný dospělý řídit, pokud chce pomoci truchlícímu dítěti. Je důležité si uvědomit, že stejně tak, jako každý dospělý, i děti truchlí svým vlastním způsobem. Některé děti budou reagovat na ztrátu pláčem a potřebou společnosti, jiné naopak nebudou vyjadřovat žádné velké emoce a budou chtít trávit čas samy nebo s vrstevníky. Tento fakt je potřeba respektovat stejně tak, jako individuální „stádia smutku“, která často nemusí být lineární, tak jak se v mnoha publikacích uvádí. Je potřeba, aby dítěti bylo umožněné prožívat všechny emoce, které v sobě prožívá. A to i v případě, že se dospělému zdají nevhodné, či nežádoucí. Ať už dítě cítí smutek, hněv, šok nebo úlevu, všechny tyto emoce a prožitky jsou validní a je třeba, aby je dítě mohlo prožít. Ztráta se projevuje nejen v emocích a pocitech, ale může mít i fyzické projevy, například bolesti hlavy, břicha nebo dokonce i srdce. Rodiče a pečující osoby by měli tyto fyzické projevy ztráty přijímat a uznávat stejně tak, jako emoce a projevy truchlících dětí. Banalizace a osočování dětí, že si tělesné projevy jejich smutku, vymýšlejí, by ani v tomto případě nevedla ke zlepšení a vyrovnání se se ztrátou (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Respekt k individuálnímu prožívání ztráty by měl být doplněn o trpělivost a podporu ze strany nejbližších lidí. Truchlící děti bývají často nemotorné a nepozorné. Někdy mají lepší a někdy horší dny, stejně tak, jako to bývá i u dospělých jedinců. Pokud děti prožívají jeden z těžších dnů, je třeba, aby jim pečující osoby poskytly podporu a samy dokázaly být trpělivé. Je možné, že dítě v procesu truchlení bude mít větší tendence sklouzávat ke špatné náladě a k afektovanějším reakcím na nějaké situace. Někdy tím, že jsou děti podrážděné, jen zakrývají smutek a frustraci. Malé děti ale ještě příliš

nedokážou určit, proč jim je smutno. Empatická reakce od dospělých a uznání jejich nálady a pocitů jim může pomoci. Přínosem je také najít místa a blízké osoby, u kterých se dítě cítí v bezpečí a kde může v klidu truchlit. Děti postižené ztrátou také potřebují spousty ujištění a projevů lásky. Pokud dítě ztratilo jednoho z rodičů, potřebují toto ujištění ještě o to více, jelikož často trpí strachem, že ztratí i druhého z rodičů. Pomoc mu pak může právě více projevů bezpodmínečné lásky. Potřeba dokazování lásky je ale opět individuální. Některé děti budou potřebovat více fyzického ujišťování, například objímání, či hlazení. Jiným naopak postačí přítomnost nebo pozornost blízké osoby. Kvalitně strávený rodinný čas pak může být terapeutický nejen pro děti, ale i pro dospělé osoby (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Pro dospělé jedince je přirozené, že své emoce a myšlenky vyjadřují slovně. Pro nejmenší děti může být verbální komunikace ale v náročných životních situacích příliš obtížná, nebo se zkrátka ještě nenachází na takové kognitivní a jazykové úrovni, aby svoje vnitřní prožitky dokázaly vyjádřit slovy. Přirozený prostředek k vyjádření emocí a toho, co zrovna prožívají, je pro předškolní děti hra. Díky hře se tak můžou dostat do svého vlastního světa, vyprávět příběhy a stavět se do rolí různých lidí. Můžou se tak lépe ztotožnit se svými pocity a myšlenkami a přijmout ztrátu. Navíc fyzická hra pomůže k odbourávání přebytečné energie, která mohla vzniknout na základě traumatizujících zkušeností. Terapeutická metoda je také malba nebo jakékoliv tvůrčí vyjádření. Koláž, modelovací hlína nebo materiál na kreslení a papír se tak mohou stát výbornými prostředky, pomocí kterých mohou děti zasažené ztrátou ventilovat své emoce. Díky pozorování dítěte při hře nebo při tvůrčí činnosti tak může pečující osoba lépe porozumět tomu, co dítě právě prožívá (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

I přes veškeré úsilí pečujících osob se někdy stává, že se dítě nedokáže se ztrátou vypořádat samo. Pokud se tak stane a nežádoucí emocionální i tělesné projevy pokračují, ba dokonce narušují každodenní fungování, je více než vhodné vyhledat pro dítě odbornou pomoc. Je potřeba, aby se ztrátou dítěte byly seznámeny i všechny dospělé osoby, se kterými dítě přichází do kontaktu. V případě učitele se pak mohou rodiče domluvit na individuálním přístupu a snížení vzdělávacích nároků po dobu, kdy to dítě bude potřebovat (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Téma ztráty v kontextu mateřské školy

Jedním z nejdůležitějších úkolů mateřské školy, či jiné instituce, kam předškolní dítě dochází, je kvalitně doplňovat a podporovat rodinnou výchovu (MŠMT, 2021). Pokud bude instituce poskytující předškolní vzdělávání úzce spolupracovat s rodinou dítěte, které bylo zasaženo jakoukoliv ztrátou, může mu tak lépe pomoci se s náročnou životní situací vypořádat.

Ke kvalitní spolupráci předškolní instituce a rodiny je třeba oboustranná důvěra, respekt, otevřenost a porozumění. Tento partnerský vztah mezi institucí a rodiči by měl být založen v zájmu dítěte a umožnění jeho plného rozvoje a podpory. Samozřejmostí by měl být i kvalitní učitel, disponující všemi kvalitami a charakteristikami, které by měl v rámci své profese naplňovat. Jednou z kvalit jsou i pozorovací schopnosti, díky kterým může sledovat individuální potřeby jednotlivých dětí a snažit se jim tak porozumět a vyhovět. Na základě tohoto pozorování se pak mohou společně domlouvat na individuálním přístupu nejen k dítěti, které si prochází náročnou zkušeností. Učitelé ovšem chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v poskytnutých informacích. S rodinou jednájí s respektem, pokorně a ohleduplně. Středem zájmu by mělo být dítě a jeho všestranný rozvoj, proto se do interních záležitostí rodiny nevměšují a vyhýbají se nevyžádaným radám. Rodiče ovšem mohou využít poradenský servis a další informace ohledně výchovy a vzdělání předškolních dětí (MŠMT, 2021).

V rámci svého povolání by měl mít kvalitní učitel i rozhled ve zdrojích, které mohou být rodinám a dětem procházející jakoukoliv ztrátou, nápomocné. Různé zdroje v podobě brožur, odborných článků, knih nebo kontaktů na organizace, které se zabývají podporou v těchto případech, mohou být výborným prostředkem k pomoci. V rámci zachování diskrétnosti pak mohou být užitečné i soukromé konzultace mezi rodiči a učiteli.

Předškolní instituce je skvělým prostředím, kde děti mohou překonat své truchlení, vyvolané ztrátou. K tomu, aby se dítě cítilo v mateřské škole jisté a v bezpečí, je ale třeba, aby učitel vytvořil dobré podmínky a pracoval s třídním klimatem. Takto malé děti ve většině případů potřebují pomoci při vyjádření svých emocí. Právě hra, tvůrčí

činnost nebo příběh může být skvělým zdrojem, skrz který dítě své pocity a prožitky může ventilovat. Pečující osoba, v tomto případě učitel mateřské školy, která se snaží dítěti pomoc vyjadřovat jeho emoce, by tak neměla jakkoliv hodnotit výtvarné projevy nebo hru předškoláka. Mezi další důležité podmínky pro vytvoření bezpečného prostředí pak například řadíme příjemné tiché místo, kam se děti mají možnost schovat a být samy, když to potřebují. Samozřejmostí je i individuální přístup, možnost výběru a právo nezapojoovat se do činností. Někteřým dětem, které jsou v období ztráty více úzkostlivé, může pomoci i oblíbená hračka, s kterou se mohou pomazlit v emočně náročných situacích (Sorensen, 2012). Přinesení hračky z domova ale v mnoha případech nemusí korespondovat s pravidly ve třídě. Pokud je oblíbená hračka dítěti opravdu v těchto situacích nápomocná, učitel by měl svolit a efektivně komunikovat tento fakt s ostatními dětmi ve třídě.

Téma rozvodu v mateřských školách

Rozpad rodiny se často dotýká i samotných učitelů ve vzdělávacích institucích. Představuje to pro ně náročnější práci týkající se hlavně citlivějšího zacházení s konkrétním dítětem a řešení problémů, které mohou nastat v běžných provozních situacích. Obtížné to může být hlavně v případech, kdy si rodiče nedokážou vyjít příliš vstřícně, nejednají v zájmu dítěte a nerespektují jeho potřeby. Kvalitní učitel by měl dokázat, díky svým pozorovacím schopnostem, zachytit signály toho, že v rodině není něco v pořádku. Předškolní děti obvykle vykazují známky rodinné nepohody změnou chování. Můžou být úzkostnější, plačtivější nebo se jejich projevy stanou mírně agresivními a vykazují známky negativního ladění. Pokud rodiče sami neinformují předškolní instituci o jejich rodinné situaci, měl by se učitel, v rámci zájmu dítěte, zeptat jednoho z rodičů sám. V rámci kvalitní spolupráce je vhodné toto téma rozebírat i preventivně například prostřednictvím třídních schůzek, kde může učitel obeznámit rodiče, jak je pro dítě tato situace náročná a je třeba k němu přistupovat šetrnějším způsobem a s větší podporou. Není od věci rodičům nabídnout i privátní konzultace, kde se nemusí bát sdělit svou rodinnou situaci a vystavit se tak tlaku veřejnosti. Pokud učitel není obeznámen s touto rodinnou situací, nemůže tak poskytnout dítěti kvalitní péči a podporu (Laletas & Khasin, 2021).

Mateřská škola by ale měla zůstat v případě rozvodu neutrální a nepřiklánět se na stranu ani jednoho z rodičů, a to ani v případě, že se jeden z nich bude snažit najít v učiteli spojence. Pedagog zpravidla nemá dostatek informací k tomu, aby si mohl vytvořit objektivní názor na situaci (Halíková & Kramulová, 2012). Stranění jednomu z rodičů by nepomohlo ani samotnému dítěti, jelikož i přes nepříznivou situaci v rodině, si předškolní dítě utváří svou osobnost na základě zrcadlení obou rodičů. Nevhodné hodnocení jednoho z nich by mohlo dítěti snížit jeho sebehodnotu (Levine & Klineová, 2014).

Dospělé osoby, které jsou s dítětem v nejbližším kontaktu, mu tak nejvíce pomohou, právě když se neúčastní sporu rodičů, jsou chápající, respektují jeho projevy chování a napomáhají mu porozumět emocím, které v této náročné životní situaci zažívá. Předškolní děti zasažené ztrátou vyžadují více pozornosti, což se v instituci, kam dochází, může projevit velmi zřetelně. Učitelé by si měli být vědomi toho, že pod tíhou ztráty jistoty a bezpečí v rámci rozpadu rodiny se může u dětí projevit regrese v chování. V předškolním zařízení se to pak nejčastěji projeví například při stolování nebo osobní hygieně. Problémy mohou nastat i v době odpočinku, kdy může docházet k poruchám spánku (Svoboda & Němcová, 2015). Pedagogové a pečující osoby by na tyto projevy měli reagovat taktně a trpělivě. Projevy dítěte se vrátí zpět do normálu, jakmile se ztrátou dokážou lépe vyrovnat (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Střídavá péče je jedním z hlavních hybatelů v projevech chování a emocí dítěte. Děti zasažené rozvodem rodičů musí leckdy pobývat různé dny v jiných domovech a není výjimkou, že se nový domov jednoho z rodičů nachází v jiném městě, než kam do mateřské školy dochází. Kvalitní pedagog by měl brát ohled i na tuto problematiku. Narušováním každodenních rituálů a neustálou změnou prostředí tak předškolním dětem chybí pocit stálosti a bezpečí. Učitel by měl zajistit, aby se děti ve třídě mohly cítit bezpečně. Skvělým prostředkem jsou právě každodenní rituály a denní řád, na který se dítě může spolehnout (Svoboda & Němcová, 2015).

Špatně zvolená střídavá péče a nesprávná komunikace mezi rodiči může také ovlivňovat řadu dalších situací, hlavně těch provozních. Pokud předávání informací o dění v mateřské škole mezi rodiči nefunguje, je vhodné, aby učitel vynaložil úsilí

a nespolehal na to, že se rodiče domluví spolu sami. Může tak předejít situacím typu, že dítě nepřinese potřebné oblečení, pomůcky či peníze na nějaký program. Dobrým prostředkem pro sdílení informací je například online skupina na některé ze sociálních sítí, nebo sepsání instrukcí na papír, který předá rodiči při střídání péče (Halíková & Kramulová, 2012).

V den, kdy se péče o dítě střídá, může nastat situace, ve které si dítě bude stěžovat, že nechce k jednomu z rodičů. Učitel by měl na tuto situaci reagovat, a to tak, že se zaměří hlavně na pozitivní aspekty a nebude negativní rozložení dítěte dále prohlubovat. V předškolních institucích by učitelé měli podporovat vztah dětí k oběma rodičům. Měli by je vést k tomu, aby na rodiče pohlížely pozitivně a viděly na nich dobré stránky, což v době rozpadu rodiny nemusí být pro děti vždy snadné. O pocitech dítěte je také dobré mluvit s rodiči. Konkrétně s tím rodičem, ke kterému dítě negativní úvahy projevilo. Ovšem pedagog by tuto skutečnost měl říct empaticky s ohledem na pečující osobu a sdělit jí, že se její dítě projevuje poněkud úzkostně a potřebuje více podpory a kvalitní společně strávený čas (Halíková & Kramulová, 2012).

Učitel může předškolnímu dítěti při této náročné ztrátě pomoci hlavně bezpečným prostředím, respektem, efektivní komunikací, stabilitou a emocionální podporou. Může pro to využít různorodé činnosti, ovšem s ohledem na individuální psychickou odolnost dítěte a jeho potřeby. Pokud si učitel všimne, že dítě situaci už delší dobu nezvládá, je vhodné doporučit pečujícím osobám, aby vyhledaly pro jejich potomka odbornou pomoc.

Téma smrti v mateřských školách

V dnešní době, jak už bylo zmíněno, je tematika smrtelnosti ve společnosti poněkud tabuizována. Pro změnu vnímání smrti je třeba, aby se o ni otevřeně mluvilo, a to nejen mezi dospělými jedinci, ale i s nejmladšími dětmi. Přestože se i předškolní děti se smrtí setkávají prostřednictvím pohádek nebo vlastní zkušeností v reálném životě, snaha ze strany dospělých o této problematice komunikovat je spíše ojedinělá a zamlčování či mlžení reálných faktů stále přetrvává. Je to ale právě otevřenost a pravdomluvnost, díky které můžeme u dětí vytvářet základní hodnoty a postoje v životě. Dospělí jedinci často věří, že vyhýbáním se tomuto tématu dítě ochrání. Díky rozvoji fantazie a nedokonalému pochopení konečnosti života, ale tak mohou u dětí vznikat poněkud

nepříznivé představy, které u nich mohou zakořenit strach a úzkost (Plachá, V., & Vítečková, M., 2023).

Kvalitní mateřské školy využívají ke vzdělání předškolních dětí hlavně sociální a prožitkové učení, které často vzniká na základě spontánních situací, které se stanou ve třídě, na vycházce nebo se kterými děti přicházejí samy. Předškolní instituce tak mohou být výborným prostředím, kde neformální výchovu vztahující se ke smrti rozvíjet. Tato výchova se stává přirozenou součástí našich životů, jelikož probíhá v momentech, kdy se se smrtí setkáváme a v nichž si uvědomíme existenci smrti a smrtelnosti. Díky neformální výchově vztahující se ke smrti mohou děti, ale i dospělí, lépe formovat jejich porozumění smrti a postoje k ní samotné. Ať už se děti s úmrtím setkají v situacích, které se jich osobně příliš nedotýkají, nebo se s ní setkají přímo, tyto situace jim pomáhají k pochopení některých zákonitostí, a mohou vést k přirozené touze vědět o smrti jako takové více informací (Plachá, 2021).

V situacích, ve kterých se děti setkávají se smrtí se přirozeně učí z reakcí a chování druhých lidí, v těchto případech to jsou hlavně rodiče a učitelé. Kvůli tabuizaci a strachu o smrti mluvit, se ale často setkáváme s tím, že konkrétní situace nejsou dostatečně reflektovány a rychle se přecházejí. Nejen v předškolním vzdělávání je proto žádoucí, aby učitelé v procesu učení využívali i formální výchovu vztahující se ke smrti. V předškolních institucích by mělo jít především o formu prožitkového učení, která je zaměřená na emoce spojené se smrtí a jejich pochopení. Ta se může promítat v různých činnostech, například hra v roli, sdílení zkušeností v komunitním kruhu, četba příběhů, sledování filmů či skrz jakýkoliv tvůrčí projev. Učitel v mateřské škole by ovšem měl brát v potaz individuální psychickou odolnost každého z dětí a myslet na to, že se úzkost u dětí otevíráním tohoto tématu může navýšit. Měl by si tak stanovit konkrétní cíle, které chce pomocí této výchovy dosáhnout, pečlivě pozorovat reakce dětí a empaticky na ně reagovat, poskytnout jim podporu, možnost neúčastnit se jednotlivých aktivit a v neposlední řadě bezpečný prostor (Plachá, 2021).

Výbornými prostředky, jak preventivně tematiku smrti v předškolních institucích otevírat, jsou příběhy, které můžeme čerpat z knih nebo z filmů týkajících se této tematiky. Česká organizace Cesta domů poskytuje nejen domácí hospicovou službu, pomáhá pozůstalým v době zármutku, ale pomocí osvěty se snaží téma smrti a umírání

znovu zařadit do běžné společnosti, a to nejen mezi dospělé jedince, ale právě i mezi děti. Mimo různých kurzů a workshopů, vytváří spolu s odborníky metodické materiály pro školy a knihovny a zároveň zajišťuje i vydávání dětských knih týkajících se smrti. Mezi nejznámější patří například Anna a Anička, Když Dinosaurům někdo umře nebo Stínidla. Učitelé, nejen v mateřských školách, pak mohou toto téma otevírat v rámci sezonních svátků, kterými jsou u nás právě Dušičky, a opírat se tak o jednotlivé publikace, či metodické materiály.

Další ztráty v životě dítěte předškolního věku

Děti v předškolním období se mohou setkat s mnoha ztrátami různých podob.

Jednou z nejběžnějších ztrát, se kterou se setká každé dítě, které nastupuje do předškolní instituce, je odloučení. Pro děti i rodiče může být odloučení emocionálně velmi náročné. Mohou prožívat strach i úzkost z nového prostředí, proto je období adaptace v mateřských školách velmi důležitým aspektem. Adaptační program by měl probíhat v rámci kvalitní spolupráce mezi pedagogy a rodinou (Špaňhelová, 2004).

Další z běžných ztrát ze života předškolního dítěte je ztráta hračky. Ztráta oblíbené hračky může být vůbec první zkušeností s hmotným procesem ztráty. To, jak dítě tuto formu ztráty zvládne, může formovat jeho psychickou odolnost a schopnost zvládat změny v jeho životě (Vágnerová & Lisá, 2021).

Přestěhování do nového prostředí může pro děti také představovat náročnou životní situaci. Takto zásadní změna je pro děti v tomto věku vždy velkou ztrátou. Mohou pociťovat stres a úzkost na základě ztráty známého a bezpečného místa a zároveň se mohou cítit přehlčeni všemi novými a neznámými vjemy (Levine & Klineová, 2014).

Stejně tak ztráta přátelství či pozornost rodičů může pro děti znamenat bolest a zklamání. Přátelství v předškolním věku hraje klíčovou roli ve vývoji dítěte. Tyto rané interakce s vrstevníky poskytují dětem učít se sociálním dovednostem a empatii. Pokud dojde k hádce a následné ztrátě přátelství či ztrátě pozornosti rodičů, z jakýkoliv důvodů, mohou pociťovat osamělost a smutek (Levine & Klineová, 2014).

Všechny tyto ztráty mohou být důležitou součástí ve vývoji dítěte a jeho psychické odolnosti. Učí se skrz ně vyrovnávat se se životními změnami. Je potřebné, aby dospělí, kteří přicházejí s dítětem do kontaktu, vytvářeli bezpečné prostředí, které podporuje emoční zrání dětí a pomáhá jim získat dovednosti potřebné k řešení těchto situací. Klíčovými faktory při podpoře dětí zasažených nějakou formou ztráty jsou pak naslouchání, upřímnost, respekt, porozumění, pravidelnost režimu, trpělivost a opora (The Dougy Center for Grieving Children, 2017).

Výzkumná část

V této části představuji svůj kvalitativní výzkum. Zprvu uvedu metodiku výzkumu, zejména ale představuji rozhovory s učiteli a rodiči dětí předškolního věku. Následně zjištěná data diskutuji s poznatky jiných autorů. V závěrečné kapitole představuji navrhované aktivity k tématu ztráta v mateřských školách.

Cíl práce

Hlavním cílem práce je zmapovat postoje a zkušenosti rodičů a pedagogů v mateřské škole, které se vztahují ke komunikaci a otevírání témat spojených se ztrátami, s nimiž se vyrovnávají děti předškolního věku.

Výzkumné otázky

Výzkumné okruhy témat pro pedagogy v mateřských školách:

- Jaké mají zkušenosti s dětmi, které se musely s nějakou formou ztráty vyrovnávat?
- Jak jednali, když se děti s takovou situací setkaly?
- Pokud se nesečkali – jakou mají představu, o čem by přemýšleli, co by dělali?
- Jakou mají zkušenost s otevíráním tématu ztrát obecně, aniž by se ve třídě něco aktuálně odehrávalo?

Výzkumné okruhy témat pro rodiče:

- Jak (by) reagovali, když (by) bylo jejich dítě zasažené určitým typem ztráty?
- Jak s dětmi o těchto náročných situacích hovořit, jaké využívat prostředky?
- Do jaké míry by měla spolupracovat mateřská škola a rodina v rámci náročných životních situací?
- Jaký mají názor na otevírání těchto témat v rámci vzdělávacího procesu předškolních dětí?

Metodika výzkumu

K zodpovězení výzkumných otázek bakalářské práce jsem využila kvalitativní výzkum, který umožňuje sledovat zkušenosti respondentů do větší hloubky a zachytit jejich kontext.

Pro sběr dat jsem se rozhodla použít metodu polostrukturovaných rozhovorů, jelikož eliminuje nevýhody nestrukturovaného i strukturovaného rozhovoru. Na základě stanoveného cíle jsem si předem vytvořila okruhy otázek pro rodiče i pro učitele. V rozhovoru jsem se držela stanovené osnovy okruhů a vhodně je doplňovala dalšími otázkami.

Kvalitativní výzkum

Švaříček a Šedřová (2007) porovnávají charakteristiky kvalitativního výzkumu s výzkumem kvantitativním, přičemž zdůrazňují, že oba badatelské přístupy nelze brát jako odlišené a protichůdné modely zkoumání dané problematiky, ale jako dvojici postojů k výzkumu, které se navzájem podmiňují a doplňují. Je na ně pohlíženo jako na odlišné strategie, avšak ne jako na soupeřící přístupy.

Dle Švaříčka a Šedřové (2007, s.17) zní tedy definice kvalitativního přístupu, zahrnující všechny důležité aspekty, takto: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Etické otázky výzkumu

Při oslovení jsem respondenty informovala o účelu výzkumu, který bude publikován v bakalářské práci. Na začátku rozhovoru byli respondenti obeznámeni s tématy dotazovaných okruhů, souhlasili s nahráváním na diktafon a s následným prezentováním získaných materiálů. Současně jim zaručuji anonymitu. Jejich jména a další údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci, budou změněny.

Představení výzkumného souboru

Pro lepší přehlednost jsem dotazované rozdělila do dvou tabulek. První tabulka zahrnuje změněné jméno a počet dětí dotazovaných rodičů. Druhá tabulka představuje respondenty z řad pedagogů a zahrnuje změněné jméno, pracovní pozici a délku praxe.

Tabulka č. 1: Respondenti matky

Změněné jméno	Počet dětí	Věk dětí
Pavla	2	5, 8
Vlasta	2	7, 13

Tabulka č. 2. Respondenti předškolní pedagogové

Změněné jméno	Pracovní pozice	Počet let praxe
Kateřina	Ředitelka v MŠ	41
Julie	Zástupkyně ředitele v MŠ	26

Průběh sběru dat

Podmínkou pro zařazení do výzkumu byla zkušenost s výchovou dětí předškolního věku a souhlas s účastí.

Rozhovory jsem nahrávala pomocí diktafonu na mobilním zařízení. Celkem jsem se dotazovala čtyř respondentů, dvou učitelek z mateřské školy a dvou rodičů, kteří mají děti v předškolním věku.

Jelikož jsem obě respondentky z řad rodičů znala osobně, oslovila jsem je skrz sociální síť. Přes ně jsme se domluvili na místě a čase setkání. Rozhovor s respondentkou

Pavlou probíhal v klidném prostředí kancelářských prostor v její práci. S Vlastou jsme rozhovor uskutečnili u ní doma.

Respondentky z řad předškolních pedagogů jsem oslovila osobně. Docházela jsem na praxi do mateřské školy, kde obě působí. Rozhovor s Kateřinou probíhal v prostorách mateřské školy v její pracovně, kde nás nikdo nevyrušoval. Rozhovor s Julií probíhal taktéž v prostorách mateřské školy, konkrétně ve školní knihovně.

Analýza a zpracování dat

Nahrané rozhovory jsem přepsala do písemné podoby. Následně jsem rozhovory pročítala, podtrhávala v nich důležité informace, hledala jsem společná témata a specifické informace. Analyzovala a zpracovávala jsem zvláště rozhovory s rodiči a zvláště rozhovory s učiteli. Na základě shrnutí jednotlivých rozhovorů jsem vytvořila kódy, ze kterých posléze vznikly jednotlivé kategorie, díky kterým se podstatné informace získané z konkrétních rozhovorů staly lépe přehledné.

Vzniklé kategorie pro rozhovory s rodiči:

- Důležitost komunikace a rozebírání tématu ztráta
- Způsoby řešení situací zahrnující ztrátu
- Spolupráce mateřské školy a rodiny
- Zařazování tématu ztráta do běžného vzdělávacího procesu

Vzniklé kategorie pro rozhovory s pedagogy:

- Projevy a změny chování u dětí, které si procházely nějakým typem ztráty
- Přístup k dětem zasažených ztrátou
- Zařazování tématu ztrát do běžného vzdělávacího procesu mateřské školky
- Prostředky a aktivity k preventivnímu zařazování tématu ztrát
- Spolupráce s rodiči

Rozhovory s rodiči

Pavla je matkou dvou chlapců, Luboše a Martina. Lubošovi je osm let a Martinovi je pět let. Luboš měl odklad školní docházky a nastoupil do školy až v sedmém roku života. Mladší syn, Martin, do mateřské školy ještě stále dochází. Pavla má tedy poměrně hojné a čerstvé zkušenosti s docházkou svých synů do mateřské školy a s prací předškolních pedagogů. Chlapce vychovává spolu se svým manželem, otcem dětí. Dle jejich slov spolu mají harmonický vztah. Její synové se doposud neseťkali s osobní zkušeností se ztrátou, která by na ně měla nějaký zásadní vliv. Téma ztrát tudíž Pavla se syny otevírala na základě dotazů, které jí synové kladli skrze různých situace, se kterými se setkali. „Spíš to bylo opravdu na základě toho, že jsme se dostali na nějakýho člověka, kterej už mezi námi není. Takže proč není. Nebo třeba že jsme potkali na silnici přejetýho ptáčka a oni: Ježíš, chudátko ptáčku, já nechci, abys byl mrtvej.“

Vlasta je také matkou dvou dětí. Po smrti svého partnera, se kterým má společnou sedmiletou dceru Lauru, se stala samoživitelkou. Z předchozího vztahu má staršího, třináctiletého syna Matěje, který žije ve střídavé péči. Lauře byly čtyři roky, když její otec zemřel. V současné době Vlasta žádného partnera nemá a dceru Lauru vychovává sama s pomocí své matky a rodičů zesnulého partnera.

Na začátku rozhovoru Vlasta vyprávěla o průběhu nemoci jejího partnera, Tomáše, který zemřel na leukemii. Dle vyprávění Vlasty, diagnostikovali nemoc jejímu partnerovi v listopadu a od té doby strávil čtyři měsíce v nemocnici a domů se již nevrátil. Tomáš onemocněl touto vážnou nemocí v průběhu pandemie koronaviru, takže ho v nemocnici nemohli ani navštěvovat. Zůstávali tak v kontaktu jen přes sociální sítě, skrz které využívali videohovory. Dle slov Vlasty tato ztráta pro jejich dceru Lauru byla velmi náročná, protože měla s otcem skvělý vztah. Nebyla to ale první ztráta tohoto typu, se kterou se Laura za svůj život setkala. Rok předtím, než jí umřel otec, zemřel i její dědeček, otec Vlasty. Vlasta tedy musela komunikovat tuto skutečnost s dětmi ještě dříve, než zemřel Tomáš. „Nám vlastně rok předtím umřel děda, taky měl rakovinu, a já vím, že tenkrát jsem jí řekla, že děda teda umřel a že teď je z něho hvězdička a že na nás jako kouká a ona to tak nějak vzala, tak byl to děda, prostě neznala ho tolik, bylo to jiný.“

1. Kategorie: Důležitost komunikace a rozebírání tématu ztráta

Kódy pro danou kategorii: rozebírání náročných situací, vznik komunikace, ztráta, upřímnost

Obě respondentky už téma ztráty se svými dětmi otevřely a taktéž vnímají důležitost rozebírání tohoto tématu.

Pavla se staví k problematice **rozebírání náročných situací**, zahrnujících **ztrátu**, s předškolními dětmi kladně. *„Určitě si myslím, že to důležitý je.“* Sama už se svými syny rozhovor na téma smrti absolvovala. Říká ale, že komunikace na toto téma **vznikla** na základě nějaké události, která se naskytla, například když se kluci ptali na rodiče jejich prarodičů. *„Ono to většinou bylo, když se ptali na rodiče mých rodičů, tak si myslím, že to bylo. Spíš to bylo vždycky na základě toho, že někdo byl a už není. Takže jsme si vysvětlovali jak to, že není.“* V rozhovoru mi Pavla sdělila, že je pro ni **upřímná komunikace** hlavním bodem výchovy. *„Já si nemyslím, že to že se bude lhát a bude se zakrývat skutečností, je něco polehčujícího nebo něco, co by je mělo ochránit. Naopak si myslím, že je to zmate ještě víc, ty jejich hlavičky. Takže za mě prostě fakt s těma dětma mluvit jako s rovnocenným člověkem.“*

I Vlasta je toho názoru, že **ztráta** do života patří a děti ji zkrátka dříve či později zažijí. Ona sama už musela se svými dětmi **komunikovat** proces ztráty, hlavně v případě úmrtí svého otce a následně jejího partnera Tomáše. *„Do toho života to patří, přesně tak. Vždycky to přijde. A já třeba nevím, jak ostatní lidi doma vyvětlujou těm dětem, že jim umře babička nebo dědeček, protože to prostě přijde. Ty děti to zažijou, prostě to tak je. A určitě s tím souhlasím, aby se to řešilo.“* Vnímá i důležitost **upřímnosti** v těchto náročných tématech. *„Takže určitě jo, k tomu životu to patří a říkám, ať už vám umře pes nebo křeček, nebo cokoliv, tak prostě musíte jim to říct tak, jak to je.“*

2. Kategorie: Způsoby řešení situací zahrnující ztrátu

Kódy pro tuto kategorii: přiměřenost, věk, hloubka rozebírání, reakce, přístup, komunikace, definitivní ztráta, přijetí, prostředky

Pavla i Vlasta využívají k řešení situací zahrnujících ztrátu upřímnou komunikaci. Obě ženy v rozhovoru zmínily, že dětem vysvětlují tato témata přiměřeně jejich věku a jednájí na základě jejich intuice. Shodují se i ve vysvětlení toho, co to vůbec znamená být mrtvý a co se děje s duší potom, co tělo člověka zemře. Obě dotazované dětem sice upřímně sdělily, že někdo zemřel, aby děti ale nepostihl definitivní pocit ztráty, rozhodly se jim říct, že dotyčný na ně pořád nějakým způsobem dohlíží a je s nimi i nadále. Respondentky také v rozhovorech zmiňovaly, že své děti nechtějí zatěžovat, podle nich, přehnanou informovaností.

Pavla synům vysvětlila, **přiměřeně jejich věku**, jak proces smrti probíhá a že se to v běžném životě děje. *„Takže většinou jako jsem těm dětem prostě řekla, že samozřejmě na začátku zase přiměřeně jejich věku. Takže staršímu jsem vysvětlila, že prostě když člověk jde do nějakého stáří, tak prostě že umře. No, že potom třeba i ze zdravotních důvodů, že může být někdo hodně nemocnej. No, takže tak nějak jsme si vysvětlili, že se to prostě jako děje.“* Úplně **do hloubky ale se syny proces úmrtí nerozebírala**. Sama Pavla říká, že mají zafixované, že když je někdo hodně nemocný nebo starý, tak umře.

Vlasta své dceři ze začátku nesdělila, jak vážné otcovo onemocnění je. Jen jí řekla, že je nemocný a v nemocnici ho musí léčit. Vlasta se domnívá, že doba, kdy byl Lauřin otec v nemocnici, přispěla k tomu, jak se dcera s jeho úmrtím vyrovnala. Vlasta přemýšlela, jak má o úmrtí jejího partnera říct Lauře. Zvažovala, že by zašla i za nějakým odborníkem. Měla strach, jakou bude mít dcera **reakci**, jelikož je Laura, dle slov Vlasty, velmi citlivé a emotivně založené děvče. *„Já jsem o tom jako přemýšlela jakoby asi fakt dva dny, jak jí to mám říct, protože jsem měla strach z toho, aby se mi fakt jako nějak neblokla. Říkám teď jako, já nevím, prostě aby neměla nějaký psychický problémy z toho, protože ona je taková dost citlivá hodně.“* Nakonec zvolila přímou komunikaci, při které dceři sdělila, že její otec zemřel. Zmínila, že rok před touto událostí, zemřel její vlastní otec, dědeček Laury. V tomto případě Vlasta dceři sdělila, že: *„tenkrát jsem jí*

řekla, že děda umřel a že teď je z něho hvězdička a že na nás jako kouká.“ Stejně vysvětlení využila i v případě úmrtí otce Laury. Spolu s dcerou chodí i na hřbitov, na pohřbu ale dívka nebyla, jelikož ji Vlasta nechtěla vystavit přílišného stresu. Přiznala, že by pro ni bylo náročné, dívat se, jak Laura na pohřbu pláče a myslí si, že by pro ni samotnou byl pohřeb a obřad velmi traumatizující. „*Teď na ten hřbitov se mnou jako chodí, ale tohle aby viděla, jak ho tam dávají do toho hrobu, to jsem nechtěla, aby viděla. To si myslím, že by pro ni bylo těžký.*“

Pavla popisovala, že v daný moment, když o tom společně mluvili, **chlapci nějak zvlášť nereagovali**. Až po nějakém čase přišli s tím, že nechtějí, aby umřela ona nebo jejich otec. Na to Pavla **reagovala uklidňováním**, že tady mají oba rodiče ještě dost času a že se toho nemusí bát. „*Protože vlastně to je i ta moje zkušenost s dětma, že ne hned v danej moment reaguju. U nás jako oni si to vyposlechnou, potom jdou dělat zase nějakou tu svojí činnost a potom třeba v nějaký klidnější chvíli si myslím, že si na to vzpomenou a začnou jakoby nad tím přemýšlet. A potom ta jejich hlavička pracuje a potom se to právě, si myslím, odráží v ten moment, kdy z ničeho nic začne říkat: maminko, ale já nechci, abyste umřeli. Nechci, abyste byli starý. Jo, takže potom jako vždycky přijde to uklidňování, jakože ať nad tím vůbec nepřemýšlí, že i já i vlastně tatínek máme pořád maminku a tatínka, že prostě jako se nemusí bát.*“ Dle slov Pavly tento fakt oba chlapci **přijali** a více se na samotný proces smrti už nedoptávali. Uznala, že je dobrý nápad o tom se syny mluvit, ale nechce je v tomto věku zatěžovat s takovými tématy a myslí si, že opravdu do hloubky by to rozebírali teprve tehdy, až by došlo k takové situaci v okruhu blízké rodiny. „*Nějak to vzali. Víc se nedoptávali. Což je vlastně docela i dobrej point, třeba to s nima nějakým způsobem projít, ale já je spíš nechci zatěžovat s těmahle tématama, myslím si, že bysme to asi víc rozebírali, kdyby se opravdu stalo něco jakoby v našem úzkým kruhu.*“ Kdyby na úmrtí v rodině došlo, dala by na svou intuici a podle toho, co by si myslela, že je vhodné. Celkově by tento fakt vysvětlila tímto způsobem: „*Takhle z prvního bych asi řekla, že tělíčko, kdyby to bylo třeba stářím, takže prostě tělíčko už bylo hodně starý, že prostě už to nevládlo. No, a že třeba ta dušička, která v tom těle byla, tak prostě přešla do nebička no a že třeba s námi ten dotyčný nebo blízky na nás jako pořád dohlíží, aby neměli ten pocit tý **definitivní ztráty.***“ Následně by se o tom i nadále bavili a odpovídala by na případné otázky synů. Chlapcům by chtěla předat, že **smrtí to definitivně nekončí**, protože i ona

zastává tento názor. Preferuje **vzájemnou a přímou komunikaci**. Podobně se Pavla staví i k problematice rozpadu rodiny. K synům by i v tomto případě byla **stoprocentně upřímná** a spolu s partnerem by se snažila chlapcům empaticky sdělit, že se s otcem rozvádí. Ujistila by je, že to neznamena, že už je rodiče nemají rádi a chtěla by s nimi spolu s partnerem probírat i všechny následující události týkající se změny bydliště, režimu a celkové péče.

Vlasta popisuje, že **reakce** její dcery na tuto zprávu byla celkem předvídatelná. Když Vlasta o úmrtí otce Lauře řekla, hned tuto skutečnost pochopila a reagovala na ni silným pláčem. Vlasta dodává, že reakce dcery byla jednorázová. *„řekla jsem jí, že jí prostě potřebuju něco říct a že vim, že to bude bolet a že bude plakat a ona tak jako koukala a já říkám: No, Laurinko, tatínek už se nevrátí, tatínek už je taky hvězdička. No tak to pochopila hned co se stalo, začala teda hrozně plakat, ale bylo to jako takový jednorázový, pak teda jakoby dobrý. A ona to má doted'. My chodíme a vždycky, když jsou ty hvězdy, tak říká: hele maminko, tatínek.“* Úmrtí svého otce Laura nakonec **přijala**. Někdy se za ní chodí vyplakat a říká, že jí otec chybí. Vlasta je toho názoru, že si Laura trvalost úmrtí svého otce uvědomuje více až teď, v pokročilejším věku. Dle slov Vlasty je její dcera ale velmi statečná a přijde jí, že celou situaci snášela lépe než ona sama. *„Teď jak začala chodit do té školy a vidí, že ty děti maj jako ty tatínky a teď oni jakoby něco i vyrábí a dělaj to pro ty tatínky a ona si jakoby víc uvědomuje, že ho nemá a vždycky má takový chvíle, že večer jako přijde a řekne: maminko, mně se stýská a pláče. Ale myslim si, že to jako zvládáme v pohodě a ona taky teda. Ona je fakt zlatá prostě, ona je hrozně šikovná. Ale řekla bych, že si to teď uvědomuje víc než v tu dobu, kdy se to stalo, no.“*

Na jiné **prostředky**, jako jsou filmy nebo knihy otevírající tyto témata, mají respondentky ale odlišný názor. Pavla se k nim staví opatrně. Dle jejich slov by si nejdříve sama nějaké doporučené knihy nebo filmy prošla a až by ona sama zhodnotila, že tam není nic závadného, co by nechtěla předávat svým dětem, tak by tyto prostředky využila. Pokud by náročnou situaci zvládala sama, jiné pomůcky by nevyužívala. *„když by mi někdo řekl: je to super, podívej se, tak nejdřív si to pustim sama a až zhodnotim, jestli tam opravdu není nic, co bych nechtěla já sama za sebe předávat svým vlastním dětem, tak potom bych jim to případně pustila, když už bych si*

nevěděla třeba rady. Ale pokud bych to byla schopná zvládnout a zpracovat to sama jenom čistě sama za sebe, tak bych nic nevyhledávala.“ Naopak Vlasta tyto prostředky vnímá kladně. Myslí si, že by prostřednictvím čtených příběhů nebo filmů, děti dokázaly pochopit proces ztráty. Sama je ale k vysvětlení pro svou dceru nevyužila. „Tak já si myslím, že třeba z těch pohádek nebo z nějakých filmů, já si myslím, že určitě, když se na to podívaj, tak to pochopí. Jo, to jo.“

3. Kategorie: Spolupráce mateřské školy a rodiny

Kódy pro tuto kategorii: spolupráce, sdělování informací, stav, individuální přístup, emoce

Ke **spolupráci mateřské školy a rodiny** v těchto situacích se Pavla staví celkem kladně. Dle jejich slov by uvážila ze situace a **ze stavu svých dětí**, jak moc by se u nich ztráta projevovala **emočně**, zda bude informovat učitele. „Spolupracovat by v nějakým určitým smyslu měli, těžko říct jak do hloubky. Jak by to zase bylo potřeba.“ Sdělila ale, že pokud by zemřel jeden z rodičů, tak je toho názoru, že by o tom učitelé měli rozhodně vědět a poskytnout dítěti **individuální přístup**. „Takže určitě by se do toho měli taky angažovat a přistupovat k tomu dítěti individuálně.“

Vlasta je otevřená i ke **vzájemné spolupráci** mateřské školy a rodiny v těchto případech. Sama o ztrátě Lauřina otce informovala učitelky v mateřské škole. A to hlavně z toho důvodu, že se **emoční stav** její dcery v období ztráty změnil. „Ona měla jakoby ty stavy, že plakala a bylo to takový, Takže jsem jim to říkala hned.“ Vyprávěla, že učitelky braly ohled na ztrátu, kterou Laura prožila a snažily se k ní přistupovat **individuálně**: „tenkrát něco vyráběli, že byl ten den otců. A ony jí tenkrát řekly, ať si vyrobí něco pro bráchu.“

4. Kategorie: zařazování tématu ztráta do běžného vzdělávacího procesu

Kódy pro tuto kategorii: strach, poznamenání, individualita dětí, důvěra, schopnosti, osobnost učitele

K **zařazování těchto témat do běžného vzdělávacího procesu** jsou obě matky poměrně opatrné. Pavla by **měla strach**, co by učitelé v mateřských školách předávaly dětem a jakým způsobem. **V učitele a jejich schopnosti důvěru nemá.** „Tak stoprocentně bych

to nechtěla za sebe, protože opět ne každá učitelka je učitelka, protože to má dané shůry. Ne každá má takové vyjadřovací schopnosti, ne každá se k tomu umí postavit, tak jak by měla. Ne každá je tak empatická, tak jak by měla.“ Naopak si myslí, že by to dětem v předškolním věku mohlo **uškodit a poznamenat je to**. Nepřistoupila by na to, ani v případě, kdyby učitel představil, jak by s tímto tématem s dětmi pracoval. Dle slov Pavly to není potřeba a **preventivní práce je nepřipraví na reálnou zkušenost se ztrátou**. „*Jo, tam v momentě, kdy ta situace nastane, tak ať se s nima o tom mluvilo dřív nebo ne, tak stejně na to budou reagovat stylem, jak na to reagovat budou a musí to zpracovat. Naopak si myslím, že by jim to mohlo uškodit v tom, že si tohle vůbec začnou připouštět a úplně za mě zbytečný.“*

Také Vlasta k tomuto tématu přistupuje váhavě, zejména s ohledem na individualitu dětí. Není si jistá, zda by tuto problematiku děti předškolního věku dokázaly dostatečně pochopit. Zamýšlela se také nad **individualitou jednotlivých dětí** a nad faktem, že každé dítě vnímá ztrátu jinak a mohlo by ho to poznamenat. „*To záleží asi fakt na každém tom dítěti, prostě každý dítě je jiný a jinak jakoby vnímá tyhle věci. Ale já si nejsem úplně jistá, jestli děti v tomhle věku v té mateřské škole jsou schopny to pobrat, jestli jsou schopny nějakým způsobem to pochopit, aby je to nepoznalo.“* Myslí si ale, že zhruba v šesti nebo sedmi letech už jsou děti schopny tuto problematiku zcela pochopit. Kdyby za ní přišel nějaký pedagog z mateřské školy a sdělil jí, že by chtěl toto téma s dětmi rozebírat, byla by otevřená tomu, aby s předškoláky téma ztráty otevřel. Dodává, že záleží na dané **osobnosti učitele** a jeho **schopnosti** dětem toto téma kvalitně podat. „*Tak určitě záleží i na té učitelce, jak jim je to schopná jakoby podat a je to takový individuální, ale jo, jako nejsem proti tomu. Určitě, ať jim to prostě říkaj, no. To k životu patří a je to tak, no.“*

Rozhovory s učiteli

Kateřina je ředitelkou mateřské školy. S předškolními dětmi má celkem 41 let praxi. Učitelkou v mateřské škole se stala hned po vystudování střední pedagogické školy. Její bohaté zkušenosti a schopnosti jí otevřely cestu k pozici ředitelky mateřské školy, kde dlouhá léta pracovala. Nyní vede mateřskou školu svědomitě a s odhodláním poskytovat dětem kvalitní předškolní vzdělání, budovat dobré vztahy s rodiči a tvořit kolem sebe kvalitní pedagogický i nepedagogický tým.

Julie je zástupkyní ředitele v mateřské škole. Ze své praxe, která trvá již 26 let, čerpá mnoho osobních zkušeností. Na střední škole vystudovala vychovatelství. Vzdělání v předškolní pedagogice si následně dodělávala. Pracovala i na pozici asistenta pedagoga, jak v mateřské, tak i na základní škole. Julie je velmi svědomitá a cíle svého povolání bere velmi zodpovědně. Spolu s paní ředitelkou vede harmonický chod mateřské školy a podílí se na všestranném rozvoji dětí, spolupráci s rodinou a sebevzdělávání všech pedagogických pracovníků.

1. Kategorie: Projevy a změny chování u dětí, které si procházely nějakým typem ztráty

Kódy pro tuto kategorii: reakce na ztrátu, vyrovnávání se rozvodem rodičů, změny, výkyvy, chování, prožívání, přecitlivělost, pláč, předvádění se

Obě respondentky uvedly, že mají hojně zkušenosti s dětmi, které se musely s nějakou formou ztráty vyrovnávat. Nejčastěji se setkávají s rozvody či rozlukou rodičů. Zmiňovaly také ztrátu částečné pozornosti rodičů, kvůli narození sourozence, která se u předškolních dětí celkem často projevuje právě ve změnách chování.

Kateřina popisovala, že: „*ve většině případů byly vždycky vidět **změny chování.***“ Co se týče nějakých konkrétních **reakcí na ztrátu**, uvádí, že si změn v projevu dítěte všimla hlavně u těch starších dětí, které se stranily činností a projevovaly prvky neadekvátního chování, a to i před cizími lidmi, například při školních besídkách, kde se děti **předváděly**. S regresivním chováním se Kateřina během své praxe příliš nesetkávala. Popisuje, že osobně má zkušenosti jen s výkyvy v citovém prožívání dítěte. „**Výkyvy v chování a zvýšená citlivost. Ve většině případů, vždycky. Přecitlivost, pláč, nebo prostě ráno udělali scénu mamince v šatně, že najednou nechtěli jít... někdo byl vzdorovitý. Někdo byl plačtivý. Někdo měl vztek. Někdo vás bouchnul, kopnul.**“

Julie také popisovala, že se ztráty u dětí v předškolním věku promítají hlavně do jejich **chování**. Dodala ale, že to není jen chování, ale projevuje se to i v dalších životních aspektech dětí. „*A je pravda, že se to jako promítá do toho chování dětí, do těch emocí, do toho **prožívání**, do nějakých jejich, jako dá se říct, jistot životních. Nebo nějakých standardů. A zároveň i modelů do budoucna.*“ Julie zmiňuje, že se během své praxe setkala s různými **reakcemi dětí na ztrátu**, například s apatií a totálním nezájmem. Reakce dětí jsou, podle Julie, ale různé. Zohledňuje charakterové vlastnosti a jejich projevy, které jsou u každého dítěte jiné. Zmiňuje, že některé děti vykazují známky **přecitlivosti**. Více **pláčou**, častěji vyžadují fyzický kontakt nebo si častěji během dne vzpomenou na rodiče. Naopak některé děti, podle Julie, **prožívají** ztrátu spíše takto: „*Začnou šaškovat, začnou se **předvádět**, prostě neumí se s tím vyrovnat a vyrovnávají se s tím způsobem, jakým jim to dovoluje jejich osobnost. Takže některé děti začnou třeba i ubližovat.*“ Julie také popisuje, že děti většinou přestanou mít zájem o věci,

které je předtím zajímaly a začnou se zajímat o věci nové, protože: „*Ta situace jim něco přinese, někam je to jako vyhodí, jako z těch zajetých kolejí. Takže ony se v tom snaží zorientovat.*“

2. Kategorie: Přístup k dětem zasažených ztrátou

Kódy pro tuto kategorii: individuální přístup, potřeby, emoce, důvěra, empatie

Kateřina volila hlavně **individuální přístup**. Dle jejích slov se řídila hlavně svou intuicí a reagovala na odlišné **potřeby** dětí. „*Je to vždycky o trpělivosti, protože každé to dítě třeba potřebovalo něco jiného...někdy pochování, někdy hra, někdy něčím zajímavým ho člověk upoutal. Knížkou, hračkou. Nebo člověk věděl, co má třeba rád. Ale ve většině případů oni přijdou prostě pro to uklidnění... pro tu náruč*“ Popisovala, že se během své praxe naučila rozeznávat, které z dětí potřebuje spíše mluvit o tom, co prožívá a které si naopak nejdříve musí samo prožít **emoce**, a až pak o nich mluvit. V rozhovoru Kateřina zmiňovala také **důvěru** jako zásadní pilíř ve vztahu a v přístupu k dětem. Jako další důležitý prvek vnímá celkově stabilní kolektiv a klima třídy, protože: „*Já jsem třeba i využívala, že jsem poslala někoho třeba: Maruško, jdi se podívat za Honzíkem, ono mu je smutně. No, protože jsem viděla, že to jsou třeba kamarádi. Jo, takže i ty děti se dovedly podpořit... A ty děti vlastně vedeme k **empatii** takhle.*“

Julie na otázku týkající se přístupu k dětem zasaženým ztrátou odpověděla, že pro ni osobně je velmi důležitá diagnostika a to, jak si ji ona sama vede. Zmiňuje, že když si pečlivě zaznamenává důležité mezníky dítěte, může snadněji odhalit, že se s dítětem něco děje. „*Takže pokud já si, že si vlastně všimnu a zaznamenám si právě něco, co je jako jinak, ať už je to směrem jako nahoru, ať už je to směrem dolů, silný stránky, nějaký věci, kde je prostor pro zlepšení, jo, a s tím pak pracuju.*“ Pozorování a **individuální přístup** jsou pro Julii taky jedním ze zásadních prvků jejího přístupu. Uvádí, že ranní a odpolední volné hry jsou ideálním časem, kdy se dětem takto věnovat. „*A co se týká toho vlastně, jak s tím pak pracuju, tak zase tím, že pořád jako o tom takhle přemýšlím, tak využívám situace, kdy třeba dítě sedí samo anebo neví, co si vzít, tak můžu vzít knížku obrázkovou třeba o rodině, o zvířatech a můžu využít to na tu individuální práci s tím dítětem.* I Julie v rozhovoru popisovala, že je velmi důležitá **důvěra** mezi dítětem a učitelkou, například v rámci komunitního kruhu: „*Nesmím*

udělat to, že se něco dozví v komunitním kruhu a jdu s tím za rodičem. On, Pepa, říkal, že... tak v tu chvíli jsem prohrála úplně na celý čáře u toho dítěte. Protože to je zrada. To se nesmí. Prostě co se tam řekne, to tam musí zůstat.“ U sebe ve třídě, Julie, také využívá práci s **emocemi**, skrz kterou se snaží u dětí rozvíjet porozumění sobě samým, ale i **empatii** vůči druhým, nejen dětem ale i učitelkám. *„Hodně dělám ve třídě takový ty věci, jako aby ty děti se učily prožívat, aby se mohly vnímat a pojmenovat své emoce... A fakt ty děti ty emoce pouští a zároveň se tak učí chápat i ty druhé.“*

3. Kategorie: Zařazování tématu ztrát do běžného vzdělávacího procesu mateřské školky

Kódy pro tuto kategorii: připravenost, edukace, učitelé, znalosti, sebevzdělání

Kateřina se v ohledu nad touto otázkou zamýšlela nad Rámcovým vzdělávacím programem. Zmínila, že v obsahu programu pro předškolní vzdělávání jsou obsažena i tato náročná témata. Tím pádem je na dané mateřské škole, jak moc a jakým způsobem je bude otevírat. Sama je zastánce všeobecného rozvoje u dětí a myslí si, že vzhledem k dnešní době, je vhodné, aby se vzdělávání více zaměřovalo na vztahové záležitosti a na osobnostní pojetí dítěte. *„Prostě od každého vždycky říkám trochu. Jo, vzhledem k tomu, jaká je doba, tak bych řekla, že se má víc zaměřovat na vztahové záležitosti, na přístup k dítěti jako k osobnosti, což jsme fakt dělali vždycky.“* Vzhledem k těmto názorům, se staví k otázce zařazování těchto témat celkem pozitivně. Shledává názor, že to důležité je, ale zmiňuje i důležitost **edukace** a **připravenosti** pedagogů k otevírání těchto témat. *„Chce to ten jiný přístup k tomu, jo. Tu připravenost toho učitele, sebevzdělávat se a vědět, jak to dělat. To je důležitý, ty znalosti.“*

Julie se staví k preventivnímu zařazování těchto témat kladně. Je pro, aby se tato témata v mateřských školách vhodným způsobem řešila. Problém vnímá ale v nízké **vzdělanosti** pedagogů v této oblasti. Dle názoru Julie jsou pedagogové v tomto ohledu málo **edukováni** a často nejsou dostatečně **připraveni** o těchto tématech mluvit a jak s nimi pracovat. *„Určitě bych byla pro, akorát to má právě ten zádrhel, že často nevíme jak... Takže rozhodně by bylo potřeba zařazovat, ale to souvisí s tím, že se musí učit jak.“* Dodává, že ona sama, jako matka, by nechtěla, aby někteří pedagogové s těmito tématy pracovali. *„Když si představím některý učitelky, ne teda v našem zařízení, ale*

*některý učitelky, který znám, tak já bych nechtěla, kdybych já měla dítě u nich ve školce, aby ony tohle téma otevíraly. Protože vím, že ony by to udělaly tak, že tomu dítě by to spíš ublížilo... Takže já bych nechtěla, jako matka, aby někdo z těch učitelů, který jako by na to nemají tu kapacitu prostě těch **znalostí**, těch **dovedností**, a hlavně to nemají v tom srdci, tak já bych nechtěla, aby někdo se v tom jako by takzvaně hrabal v mých dětech.“* Julie se v rozhovoru zamýšlela i nad tím, že se v poslední době zkvalitnilo další vzdělávání pedagogických pracovníků. Je toho názoru, že ten, kdo chce se může, nejen o těchto tématech, **sebevzdělávat** a zdokonalovat se ve svých dovednostech.

4. Kategorie: Prostředky a aktivity k preventivnímu zařazování tématu ztrát

Kódy pro tuto kategorii: příběhy, emoce, běžné situace, metody, činnosti

Kateřina vnímá důležitost preventivního zařazování tématu ztrát. Zmiňuje, že se tomu nechce vyhýbat. Nejčastější **metodou**, kterou volí v rámci práce s těmito tématy, jsou právě různé **příběhy** spojené s touto tematikou. Využívá i **běžných situací** ve třídě, které se například vyskytnou během dne. Dále dodává, že vztahy a pocity dětí ve třídě jsou pro ni zásadní, proto volí při práci s dětmi hlavně ty **činnosti**, při kterých děti rozvíjí vztahy a poznávají své **emoce** a pocity. *„Hlavně ty příběhy, nebo situace, který ráno třeba jsou při ranních hrách, tak to hned využijeme. Ty vztahové věci vždycky byly gro. Pak byly ty činnosti další, že jo.“*

I Julie má zkušenosti s preventivním otevíráním tématu ztrát. Osobně nejvíce zařazuje **činnosti** týkajících se **emocí**, a to pomocí **příběhů** nebo jiných aktivit. V rozhovoru zmiňovala také různé efektivní **metody**, kterými u dětí rozvíjí poznání svých pocitů a emocí, například komunitní kruh nebo sebehodnocení pomocí smajlíků. Dále popisuje, že: *„je to o tom, že to právě nedělám jenom v té řízené činnosti. Ale že se to dá prolínat krásně celým dnem. A výborný je, že můžeme využívat i tu techniku. Tabule, monitory, počítače.“* Julie zmiňuje, že nápady a náměty, jak toto téma otevírat, přicházejí z **běžných situací** ve třídě, když se na to učitel zaměří a sleduje záměr těchto činností.

5. Kategorie: Spolupráce s rodiči

Kódy pro tuto kategorii: zkušenosti, rodiče, důvěra, přístup, prevence, schůzka, vztah, sdělování, spolupráce, komunikace, rozhovor

Kateřina v rozhovoru popisovala, že z její **zkušenosti** jsou **rodiče** většinou otevření ohledně **sdělování** ztrát v životě dětí. Dodává, že v mateřské škole, kde působí, tomu jdou i **preventivně** naproti. **Spolupráce** s rodinou a budování vzájemného **vztahu** je pro ni, jako pro ředitelku, stěžejní a je na prvním místě. Uvádí, že ve většině případů se rodiče otevírají v rámci privátních **schůzek**, které probíhají s kmenovými učitelkami, případně s asistentem, pokud je ve třídě, se zástupkyní ředitele a s ní, jako s ředitelkou. Podle Kateřiny je velmi důležité, aby byla schůzka dobře vedená, skrz efektivní **komunikaci**, a probíhala jako diskuse. Kateřina popisovala, že když s rodiči vybudují partnerský vztah, kde je středem zájmu jejich dítě a jeho všestranný rozvoj, nemají rodiče ve většině případů problém sdělovat i **důvěrnější** informace. *„Vždycky to šlo nějakou cestou rozhovoru a vysvětlení a většinou to z těch lidí spadne. Jo. Protože jim jde o jejich dítě. Oni chtějí, aby bylo šťastný.“*

Julie také popisovala, že má pozitivní **zkušenosti** se svěřováním se rodičů a s celkovou **spoluprací**. Potvrdila, že je to hlavně o budování společného **vztahu** a o **přístupu** pedagogického personálu. I Julie jde **preventivní** cestou budování **důvěry** u rodičů. *„Komunikace s rodinou se nebojíme. Jdeme do toho...když pak je třeba něco nepříjemného, tak my jsme ty, kdo jdou první za těmi rodiči. A když my zjistíme něco, my jdeme první. Tím pádem ty **rodiče** pak opravdu mají k nám důvěru, že to není takové, že se něco stane a teď jako budeme čekat, přijdou, nepřijdou. Nevím, někdo má škrábanec. Takže máme právě tu opačnou strategii a pak tím budujeme tu důvěru u těch rodičů.“* Také popisovala průběh přípravy konzultačních **schůzek** a jejich důležitost, jelikož i ze zkušeností Julie, rodiče **sdělují** jejich životní situace právě při těchto konzultacích. *„Ty rodiče, když zjistí, protože s nimi pracujeme tímhle tím způsobem, že se na to připravíme, máme písemný podklad, takže ty rodiče vidí, že se o to jejich dítě zajímáme, že prostě s ním pracujeme, že nám na tom záleží, že jsme na stejné lodi, že my nejsme ty úci, který jim teď budou říkat, co oni všechno dělají špatně a co mají dělat, aby to bylo správně. Ale jakoby hodíme je do té polohy, abysme byli schopni komunikovat. A velmi často tam ty rodiče se otevírají. A v průběhu toho*

rozhovoru prostě my zjišťujeme třeba příčiny některých těch situací, které nám vznikají.“

Diskuse

V této kapitole představuji odpovědi na výzkumné otázky a další zjištění. Získané informace budu diskutovat s dalšími výzkumy a odbornými poznatky, z kterých jsem čerpala v teoretické části této práce.

Výzkumná zjištění z rozhovorů s rodiči

1. Kategorie: Důležitost komunikace a rozebírání tématu ztráta

Obě respondentky se v rámci rozhovoru vztahovaly zejména k tématu ztráty v důsledku úmrtí. Z obou rozhovorů vyplývá, že respondentky vnímají důležitost upřímné komunikace týkající se situací, ve kterých se děti předškolního věku setkají se ztrátou. Tento fakt se shoduje s doporučeními od organizace The Dougy Center For Grieving Children (2017), která upřímnou komunikaci uvádí jako jednu z hlavních efektivních metod, která dětem v období ztráty pomáhá.

Jak už bylo zmíněno, hlavní tématem obou rozhovorů bylo téma smrti, které je se ztrátou neodmyslitelně spojeno. Pavla i Vlasta už se svými dětmi o smrti mluvily. Dodávají ovšem, že to bylo na základě konkrétní situace. V případě Pavly, když se její synové ptali na rodiče svých prarodičů. Vlasta pak musela o smrti s dcerou mluvit na základě úmrtí jejího dědečka a následně otce. Odpovědi respondentek se shodují s výzkumem organizace Cesty domů, který popisuje, že většina rodičů si je vědoma důležitosti komunikace na toto téma. Dle výsledků tohoto výzkumu ale o smrti se svými dětmi mluvilo pouze 17 % dotazovaných rodičů a téměř polovina nevěděla, jak na toto téma s dětmi mluvit. Z těchto faktů vyplývá, že se obě respondentky řadí do menší skupiny rodičů, kteří tento rozhovor s dětmi vedli a kteří přišli na to, jakým způsobem toto téma řešit (STEM/Mark, 2021).

Pavla se v rozhovoru též zmínila o představě, jak by komunikovala s dětmi o rozvodu. Zmínila, že by i tuto skutečnost chtěla rozebírat s dětmi spolu s manželem skrz upřímný rozhovor. Dětem by řekla všechny důvody, které k tomuto rozhodnutí vedly a ujistila by je, že se rozvodem nemění láska obou rodičů k nim samotným. K tomuto přístupu

se přiklání i Levine a Klineová (2014), kteří uvádějí, že je velmi důležité, aby rodiče děti ujistili, že se rozvádí mezi sebou, a ne s nimi. Zároveň by děti měly mít jistotu v tom, že s oběma rodiči budou i nadále trávit dostatek času a oba se budou podílet na jejich výchově a budou součástí jejich životů.

2. Kategorie: Způsoby řešení situací zahrnující ztrátu

Obě ženy se při rozhovoru se svými dětmi snažily využívat hlavně upřímnou komunikaci, což je i podle rad podpůrné organizace The Dougy Center For Grieving Children (2017) efektivní metodou. Z odpovědí také vyplývá, že při řešení této situace spoléhaly matky hlavně na svou intuici. I když usilují o upřímnost, z výpovědí vyplývá, že k vysvětlení konce života využívaly obě ženy eufemismy typu: *„ted’ je z něho hvězdička a že na nás kouká“* nebo *„dušička, která v tom těle byla, tak přešla do nebička a že třeba s námi ten dotyčný nebo blízký na nás jako pořád dohlíží“*. Toto vysvětlení je pro samotné ženy upřímné a činily tak hlavně z toho důvodu, aby jejich děti nepocítily definitivní pocit ztráty. Tento typ vysvětlení je naprosto pochopitelný a mnoho rodičů tak činí hlavně z toho důvodu, aby své děti ochránili. Dětský psycholog Peter Pöthe (2020), ale zmiňuje, že toto vysvětlení není moc vhodné, protože to u dětí může vyvolávat představy, že nikdy nejsou samy a že je pořád někdo sleduje. Navíc tímto způsobem děti nemusí ztrátu stoprocentně přijmout. Lepším řešením, jak dětem vysvětlit opravdu upřímně konečnost života, je tak podle něj sdělení, že zemřelí zůstávají dál v našich myšlenkách a vzpomínkách a vždy, když budeme potřebovat, můžeme se k nim pomocí naší fantazie vracet (Pöthe, 2020). Matky v rozhovorech zmiňovaly, že se přiklánějí k životní filozofii toho, že lidská duše smrtí těla jen tak nezmizí. Osobně si tedy myslím, že vysvětlení, které využily v rámci komunikace o smrti, chtěly předat tento názor i svým dětem. Respondentky při komunikaci zohledňovaly i věk svých dětí. Tyto získané informace se shodují opět s výzkumem Cesty domů. Na základě výsledků výzkumu si rodiče myslí, že s mladšími dětmi je komunikace v těchto případech nejtěžší. Přibližně 6 % dotazovaných uvedlo, že by se s dětmi nemělo otevřeně mluvit o smrti do osmého roku života (STEM/Mark, 2021). Jak již bylo zmiňováno v teoretické části, děti se ale s úmrtím setkávají celkem často, a to i v takto nízkém věku. Na základě setkání s konečností života, tak vznikají další otázky, na které je třeba odpovídat a lépe tak formovat porozumění smrti. Zakrývání

skutečnosti o smrti, s vidinou ochránit své potomky, naopak může vést, na základě rozvoji fantazie u takto malých dětí, k vytvoření nereálných představ a prohloubení strachu a úzkosti z konečnosti života jako takového.

K využívání podpůrných prostředků k lepšímu pochopení ztráty v životě mají respondentky odlišný názor. Pavla by nejdříve sama ověřila doporučenou literaturu nebo filmografii a až následně by ji představila dětem. To jen za předpokladu, že by situaci nedokázala vyřešit sama. Naopak Vlasta je k podpůrným prostředkům otevřená a myslí si, že mohou dětem pomoci ztrátu pochopit a vyrovnat se s ní. U respondentek můžeme pozorovat polarizaci, která se shoduje s již zmiňovaným výzkumem Cesty domů. Ten ukazuje, že přibližně stejné procento dotazovaných rodičů si myslí, že by se tematika smrti měla objevovat v knihách určených dětem a téměř stejné procento rodičů je opačného názoru. Redaktoři Cesty domů, ale trefně zmiňují, že se v dětských pohádkových knihách tematika smrti, z které v dětských hlavách vyvstávají další otázky ohledně konečnosti života, objevuje velice často. Rodiče si mnohdy ani tento fakt neuvědomují a nepřipouští si ho (STEM/Mark, 2021).

3. Spolupráce mateřské školy a rodiny

Obě respondentky jsou toho názoru, že by ztrátu v životě dítěte oznámily i v mateřské škole, kam jejich děti docházejí. Matky se shodují i v důležitosti uplatňování individuálního přístupu k dítěti zasaženým jakýmkoli typem ztráty. Tento přístup doporučuje i organizace The Dougy Center for Grieving Children, která zmiňuje, že by se ztrátou dítěte měly být obeznámeny všechny dospělé osoby, se kterými je dítě v každodenním kontaktu. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, pokud není učitel obeznámen s rodinnou situací dítěte, nemůže mu poskytnout kvalitní péči a podporu, jakou v těchto náročných situacích vyžaduje.

4. Kategorie: zařazování tématu ztráta do běžného vzdělávacího procesu

Dotazované matky se rozcházejí i v názoru v zařazování tématu ztráty do běžného vzdělávacího procesu. Dle Pavly to není potřebné a rozebírání těchto situací nepřipraví dítě na reálnou zkušenost. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, proti tomuto tvrzení se staví mnoho odborníků, kteří tvrdí, že pomocí sociálního a prožitkového učení, získávají děti zkušenosti z vzniklých situací, díky kterým mohou pochopit některé

zákonitosti vztahující se k různým typům ztráty. Mohou tak lépe pochopit své emoce, které v průběhu situačního učení prožívaly. Tato metoda výuky vede děti k přirozené touze vědět o dané problematice více informací. Získané vědomosti a dovednosti jim následně mohou pomoci při řešení ztráty v reálném životě, ať už je zastihne v jakémkoli věku.

Vlasta se z počátku k této otázce stavěla váhavě, brala v úvahu i různou psychickou odolnost jednotlivých dětí. Jak zmiňuje Sorensen (2012), tento fakt by měl kvalitní pedagog předškolního zařízení brát v potaz vždy a myslet na to, že se úzkost otevíráním tohoto tématu může u dětí navýšit. Proto by měl učitel pozorovat reakce dětí a empaticky na ně reagovat. Také jim nabídnout možnost, nezúčastnit se aktivit. Postupně ale došla k závěru, že by byla otevřená k zařazování těchto témat.

Obě respondentky se shodly v tom, že záleží na schopnostech a celkové osobnosti učitele. Důvěru v učitele ale Pavla nemá. Naopak Vlasta by učitelce v rámci otevírání těchto témat věřila více. V rámci otázky důvěry v pedagogy mateřských škol, je důležité, aby se samotný pedagog snažil navázat partnerský vztah s rodiči. I z rozhovorů, které jsem absolvovala s pedagogy tento fakt vyplývá. Pedagog může tento vztah navázat prostřednictvím mnoha způsobů. Aktivní zájem o dítě, sdílení pokroků a dalších informací může být cestou ke kvalitní spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou.

Výzkumná zjištění z rozhovorů s učiteli

1. Kategorie: Projevy a změny chování u dětí, které si procházely nějakým typem ztráty

Obě respondentky se shodují, že změny v chování u dětí zasažených ztrátou se projevují ve většině případů. Obě popisují především větší citlivost, či zvýšenou potřebu pozornosti. Julie i Kateřina zmiňovaly ale i individualitu dětí a jejich odlišné a jedinečné prožívání ztráty. Informace získané od respondentek se shodují s poznatky Levina a Klineové (2014), kteří upozorňují na individualitu každého dítěte a odlišné prožívání a projevy chování, které vznikly na základě ztráty v životě dítěte. Z těchto důvodů je třeba respektovat každé prožívání ztráty, ať už se projevuje skrz zvýšenou citlivost či touhu po pozornosti. Na základě pozorování těchto projevů pak mohou dospělí poskytnout adekvátní podporu dítěti.

2. Kategorie: Přístup k dětem zasažených ztrátou

Respondentky v tomto ohledu opět zmiňovaly individuální přístup a metodu pozorování, jako efektivní metodu pomoci dětem zpracovávat proces ztráty. Zároveň obě zmiňovaly důležitost důvěry a vytvoření kvalitního třídního klimatu. Popisovaly důležitost zařazování aktivit spjatých s rozvojem emoční inteligence a empatie. Sorensen (2012) také uvádí individuální přístup jako jeden z hlavních pilířů kvalitní pomoci dětem zasažených ztrátou. Popisuje, že k tomu, aby se dítě cítilo v mateřské škole jisté a v bezpečí, a mohlo se tak se svými pocity vypořádat a otevřít se, je ale třeba, aby učitel vytvořil dobré podmínky a pracoval s třídním klimatem. Což se shoduje s výpovědí obou respondentek.

3. Kategorie: Zařazování tématu ztrát do běžného vzdělávacího procesu mateřské školky

Z výpovědí obou dotazovaných vyplývá, že jsou pro, aby se témata týkající se ztráty více zařazovala do běžného vzdělávacího procesu. Obě respondentky se zamýšlely nad nedostatečnou edukací pedagogů a celkovými znalostmi, které jsou potřeba k otevírání těchto témat. Na nedostatečnou pregraduální přípravu upozorňuje i výzkum vztažený k tématu smrti (STEM/Mark, 2021). Julie zmiňovala i důležitost dalšího sebevzdělávání

pedagogů v tomto kontextu. Což je v souladu s povinnostmi pedagogických pracovníků v rámci nařízení ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

4. Kategorie: Prostředky a aktivity k preventivnímu zařazování tématu ztrát

Obě respondentky zmiňovaly příběhy jako vhodné prostředky k otevírání a sdílení témat spojených se ztrátami. Využívání příběhů je i podle Sorensen (2012) jednou z nejvíce efektivních aktivit, které mohou pomoci dětem vyznat se v různých situacích. Příběh je v podstatě taková zprostředkovaná zkušenost, ve které se děti mohou identifikovat s postavami, které v příběhu vystupují. Což může zmírnit jejich emoční prožívání a pomoc jim tak se zpracováním ztráty.

Dále popisovaly také aktivity rozvíjející emoční kompetence dětí. Obě respondentky v rozhovorech uváděly i využívání běžných situací, které vznikají během dne. Tyto výpovědi se shodují s efektivitou situačního učení, při kterém děti získávají zkušenosti v souladu se situací, která se zrovna odehrála. Z těchto situací se děti mohou učit novým dovednostem, chápat své emoční prožívání i emoce druhých lidí a získávat tak zkušenosti v bezpečném prostředí mateřské školy. Získané schopnosti pak mohou uplatnit v běžných situacích, se kterými se v životě setkají.

5. Kategorie: Spolupráce s rodiči

V této kategorii respondentky popisovaly své pozitivní zkušenosti se sdělováním ztrát v životě dětí a s celkovou otevřeností rodičů. Obě popisují, že pozitivní zkušenosti mají hlavně na základě budování partnerského vztahu a důvěry s rodinou dítěte, což podle nich vede k celkové kvalitní spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou. Zmiňovaly také privátní konzultace, při kterých se rodiče ve většině případů otevírají. Sdělené informace se shodují s rámcovým vzdělávacím programem, který popisuje, že ke kvalitní spolupráci předškolní instituce a rodiny je potřeba oboustranná důvěra, respekt, otevřenost a porozumění. Tento partnerský vztah mezi institucí a rodiči by měl být založen v zájmu dítěte a umožnění jeho plného rozvoje a podpory. S rodinou mateřská škola jedná s respektem, pokorně a ohleduplně.

Návrhy aktivit, které umožňují otevřít téma ztráty v MŠ

Na základě rozhovorů s rodiči i s učiteli, ve kterých respondenti často zdůrazňovali emoce a emoční prožívání dětí, jsem se rozhodla navrhnout několik aktivit, které se zaměřují na rozvoj emočních kompetencí a porozumění vlastním, a i cizím emocím. Věřím, že práce s emocemi je klíčovým prvkem pro celkový rozvoj dětí a jejich schopností efektivně komunikovat a vyrovnávat se nejen s náročnými situacemi, které je potkají v průběhu života.

1. Aktivita: Jak se cítím, když...

Cíle: Naučit se základům pro rozeznávání a určování vlastních pocitů, umět číst ve výrazu z tváře a osvojit si výrazy nové

Časová náročnost: 10 minut

Pomůcky: zrcadla, smajlíci, připravené věty

Realizace: Děti sedí s učitelkou v kruhu. Každé dítě má své zrcadlo a se smajlíky, které zastupují čtyři základní emoce: radost, smutek, vztek, strach a jeden neutrální smajlík, pokud by dítě nevědělo, jak se v dané situaci cítí. Učitelka čte předem připravené věty typu: Jak se cítím, když...mě bolí zub, si hraju se svou oblíbenou hračkou, mě někdo bouchne, odejde maminka/tatínek, něco zvládnou úplně sám a podobně. Po tom, co si každé dítě samo určí, jak se v těchto situacích cítí, zvedne smajlíka s danou emocí a ukáže ho. Následně si zkusí v zrcadle udělat a prohlédnout výraz svého obličeje, když prožívá tuto emoci.

Inspirace k aktivitě: Sorensen, J. (2012). *Vyrovňování se dítěte se ztrátou a odloučením*. Portál.

Možná rizika: nedostatečná pozornost k individuálnímu emočnímu prožívání dětí, nepřiměřené nároky na dítě, nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění

2. Aktivita: Duha emocí

Cíle: určit vlastní barvy pro emoce a vyjádřit je, podpora empatie

Časová náročnost: přibližně 20 minut

Pomůcky: pastelky/voskovky/vodovky, předem připravený list

Realizace: Děti dostanou předem připravený list, na kterém budou nakreslená kolečka a u nich napsané emoce. Celkem se zde budou nacházet čtyři kolečka s emocemi: radost, smutek, hněv a strach. U starších dětí můžeme přidat i další emoce a pocity, které jsou pro třídu zrovna aktuální. Každé dítě individuálně vybarví kolečko tou barvou, která mu připomíná konkrétní emoci. Na listu bude i rámeček, ve kterém bude prostor pro vytvoření „duhy emocí“. Děti rámeček vybarví barvami, které vybraly pro dané emoce a podle toho, jak se zrovna teď cítí. Může převažovat například barva radosti nebo smutku, některé barvy se v duze nemusí vyskytovat vůbec. Po dokončení uskutečníme „výstavu duh emocí“, kde si prohlédneme všechny duhy a popíšeme, jak vypadají, v čem se liší. Obrazy dětí nehodnotíme.

Inspirace k aktivitě: Sorensen, J. (2012). *Vyrovňávání se dítěte se ztrátou a odloučením*. Portál.

Možná rizika: nedostatečná pozornost k individuálnímu emočnímu prožívání dětí, negativní hodnocení výtvorů

3. Aktivita: koukáme skrz barevná okna

Cíle: rozpoznávat a určovat svoje pocity, rozvoj empatie, rozvoj emoční gramotnosti

Časová náročnost: 10-15 minut

Pomůcky: vyrobená barevná okna

Realizace: Aktivitu zprostředkujeme skrz komunitní kruh. Pravidla jsou taková, že vše, co děti řeknou, zůstane v kruhu, nic se nekomentuje a mluví jen ten, kdo zrovna drží danou rekvizitu. Po kruhu posíláme tři okna: modré, které představuje emoci smutku, žluté, které představuje radost a štěstí a poslední čiré, které představuje neutralitu. Na barvách oken se pedagog může domluvit společně s dětmi, podle toho, jaké barvy jim

připomínají, jaké emoce. Okna jsou vyrobena pomocí průhledných plastových papírů. Každé dítě se podívá přes modré i žluté okno a popíše situaci, která ho v poslední době rozesmutněla nebo naopak situaci, ve které se cítilo šťastné. Pokud nebude chtít sdílet své vzpomínky a pocity, může použít okno neutrality. Pedagog může začínat, aby děti lépe pochopily celý princip, například: Když skrz žluté okno koukám, vzpomínám si, jak jsem byla o víkendu šťastná, když jsem byla na procházce s pejskem... Časem mohou přibývat i další emoční okno, například červené okno, skrz které uvidíme to, co nás naštvalo nebo okno černé, skrz které vidíme strach.

Inspirace k aktivitě: rozhovor s respondentkou Julií

Možná rizika: nedostatečná pozornost k individuálnímu emočnímu prožívání dětí, nedostatek ochrany a osobního soukromí, neposkytování empatické odezvy na problémy dítěte, soustředění pozornosti pouze na verbální formy komunikace

4. Aktivita:

Cíle: osvojit si základy pro rozpoznávání pocitů, rozvoj empatie, rozeznat specifické výrazy pro různé emoce

Časová náročnost: -

Pomůcky: Obličejové znázorňující emoce, fotky dětí, kolíčky

Realizace: Aktivita slouží jako každodenní rituál. Pedagog nakreslí zvlášť na jednotlivé papíry obličejové znázorňující základní emoce: radost, smutek, hněv, strach a jeden neutrální obličej. Následně vytiskne fotky dětí a přilepí je na kolíčky. Obrázky obličejů vylepí na viditelné a přístupné místo ve třídě. Děti každé ráno chodí a dávají kolíčky se svou fotkou k té emoci, kterou zrovna cítí. Děti by měly být vyzývány i v průběhu dne k připevnění kolíčku k jinému obličejí, pokud se u nich emoce změní. Pedagog doplňuje tuto činnost vhodnými otázkami a taktně reaguje na změnu prožívaných emocí.

Inspirace k aktivitě: Viděno na pedagogické praxi během studia.

Možná rizika: nedostatečná pozornost k individuálnímu emočnímu prožívání dětí, nepřiměřené nároky na dítě, nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění

5. Aktivita: Příběh o opičce Amálce

Cíle: přiblížení ztráty v životě a pocitů s ní spojených pomocí příběhu, seznámit děti se smrtí, rozvoj empatie

Časová náročnost: 30 minut

Pomůcky: individuální

Realizace: Pedagog dětem vypráví příběh o opičce Amálce.

Děti, už jsem vám vyprávěla příběh o své kamarádce Amálce? Není to ale ledajaká kamarádka, Amálka je totiž opička. Opičky jsou velice veselá zvířátka, děti. V jednom kuse lezou po stromech, skáčou z jednoho na druhý, ale především tráví moc rády čas se svou rodinou a kamarády. Jednoho dne se stala velmi ošklivá situace, ze které byla Amálka velmi dlouhou dobu smutná. Zemřel jí totiž její milovaný tatínek. Byla to nešťastná událost. Spadl, když skákal z jednoho stromu a podklouzla mu noha. Když jí maminka řekla tuto nešťastnou zprávu, nevěděla, co vlastně uvnitř sebe cítí. Byla smutná, ale měla i vztek. Zlobila se na ten strom a vlastně na celý svět. Bylo to tak nespravedlivé! Celé noci plakala u sebe v pelišku tak silně, až měla vlhký celý kožíšek. Před maminkou ale Amálka nechtěla dávat najevo svůj žal. Chtěla být statečná a věděla, že maminka je také moc smutná a trápí se, protože prožívala velkou ztrátu. Ani maminka se ale se svými pocity Amálce nesvěřovala. A tak obě prožívaly ztrátu tatínka v tichosti. V Amálce se střádaly tak silné emoce, až si časem myslela, že vybuchne a všechno se vyplaví ven. Cítila zlost, strach i smutek. Byla velmi zmatená a nevěděla, co má dělat, aby se cítila aspoň o něco lépe. Tatínek jí moc chyběl. Jednoho dne se rozhodla, že zajde za svou maminkou a vše jí řekne. Když se mamince svěřila, ulevilo se jí. Navíc zjistila, že se maminka cítí celou dobu stejně. Společně tedy na tatínka vzpomínaly, vyprávěly si všechny společné zážitky, které jim už nikdo nikdy nemůže vzít. Probraly i tatínkův šatník, kde našly svetr, který tatínek vždy nosil při důležitých událostech. Voněl přesně jako tatínek. Amálka se zeptala maminky, zda si ho může vzít a přičichnout si k němu vždy, když jí bude tatínek chybět. Maminka souhlasila. Vzala si i tatínkův talisman, malý barevný kamínek, o kterém říkával, že je kouzelný. Maminka jí darovala i fotku, na které byl tatínek vysmátý a zářil radostí. Přesně takhle si ho Amálka pamatovala. Všechny tyto předměty si Amálka uložila do

krabičky. Řekla si, že bude tatínkovi kreslit obrázky o tom, co se jí zrovna v životě děje a jak se cítí. Ty taky ukládala do krabičky. Doufala, že po tomhle všechny její nepříjemné pocity zmizí. Bohužel se tak nestalo a pocity smutku, zlosti, zmatku i strachu se jí vracely. Někdy to bylo lepší, třeba když byla s kamarády. Nejhorší to bylo právě ve chvílích, kdy se cítila osamělá. V těchto chvílích Amálka otevřela právě tu krabičku, kde měla všechny předměty, které jí tatínka připomínaly. Zabalila se do jeho svetru, koukala se na tatínkovu fotku, a přitom v ruce svírala kouzelný talisman. Potom mu nakreslila nějaký obrázek a vložila ho do krabičky k těm dalším. Někdy to pomáhalo více, jindy zase méně. Časem už ty zlé pocity neměly takovou sílu, ovšem při vzpomínkách na tatínka pořád plakala. Bylo těžké si uvědomit, že při takové ztrátě může cítit tolik různých pocitů, smutek, strach, hněv... Měsíce plynuly a život šel dál, na těžké chvíle Amálka nikdy nezapomene, ale našla si nové koníčky, užívá si společně strávený čas s kamarády a s maminkou a je teď v životě, i přes ztrátu milovaného tatínka, spokojená.

Příběh lze doplnit různými prostředky, kterými můžou být například doplňující otázky či práce s emocemi. Osobně bych využila dramatickou aktivitu s názvem Horká židle. Při této aktivitě by se pedagog stal Amálkou. Vzal by si hnědý kožich, který by symbolizoval přeměnu pedagoga v opici Amálku a následně by šel doprostřed kruhu. Děti by se jí mohly ptát na různé otázky typu: Jak se cítíš? Co by ti pomohlo? Nepomohlo by ti, kdyby sis s námi hrála? Starší děti si mohou také vyzkoušet roli Amálky uprostřed kruhu. Je důležité děti upozornit, že jakmile by jim byla situace nepříjemná, mohou kožich odhodit a stát se opět samy sebou.

Inspirace k příběhu: Sorensen, J. (2012). *Vyrovňávání se dítěte se ztrátou a odloučením*. Portál.

Možná rizika: nedostatečná pozornost k individuálnímu emočnímu prožívání dětí, nepřiměřené nároky na dítě, nedostatek empatie

Závěr

Cílem práce bylo zmapovat postoje a zkušenosti rodičů a pedagogů v mateřské škole, které se vztahují ke komunikaci a otevírání témat spojených se ztrátami, s nimiž se vyrovnávají děti předškolního věku.

Proto, abychom dokázali pomoci dítěti co nejlépe se se ztrátou vyrovnat, je třeba znát emoční a kognitivní vývoj předškolního období. Z tohoto důvodu jsem v teoretické části své bakalářské práce popsala tato vývojová specifika. Rozebrala jsem, dle mého názoru, i dvě nejtěžší ztráty, s nimiž se dítě předškolního věku může setkat, a to smrt a rozpad rodiny. Jelikož si myslím, že tyto dvě formy ztráty jsou pro děti velice zátěžové, zaobírala jsem se jimi i v kontextu rodiny a v kontextu mateřských škol. Zabývala jsem se také emocí smutku a s ní vázaným procesem truchlení. Poslední kapitolou teoretické části jsou pak další významné ztráty, se kterými se děti v předškolním věku běžně setkávají. V teoretické části byly zmíněny i různá doporučení pro pedagogy, rodiče a další dospělé, jak podporovat děti v procesu zpracování ztrát.

V praktické části jsem představila čtyři polostrukturované rozhovory, které jsem vedla se dvěma rodiči a dvěma předškolními pedagogy. Díky shrnutí jednotlivých rozhovorů jsem vytvořila kódy, ze kterých posléze vznikly jednotlivé kategorie, díky kterým se podstatné informace získané z konkrétních rozhovorů staly lépe přehledné. Pro lepší přehlednost a porovnatelnost jsem zvlášť analyzovala a diskutovala rozhovory s rodiči a zvlášť rozhovory s pedagogy.

Po shrnutí rozhovorů s rodiči vznikly celkem čtyři kategorie: důležitost komunikace a rozebírání tématu ztráta, způsoby řešení situací zahrnující ztrátu, spolupráce mateřské školy a rodiny, zařazování tématu ztráta do běžného vzdělávacího procesu.

Z rozhovorů s rodiči vyplývá, že vnímají důležitost komunikace na toto téma. Obě respondentky vyzdvihovaly především upřímnost v těchto tématech. Shodly se i ve způsobech řešení těchto situací, a to především skrz upřímný rozhovor přizpůsobený věku dětí. Spolupráci rodiny a mateřské školy vnímají obě respondentky kladně. Obě v rozhovoru sdělily, že by pedagogy informovaly o vzniklé ztrátě v životě dětí, a to hlavně z důvodu uplatňování individuálního přístupu. V otázce zařazování tématu ztráty do běžného vzdělávacího procesu se ale v názorech rozcházely. Pavla nemá

důvěru v pedagogy a měla by obavy, skrz jaké informace a jakým způsobem by učitelé předávali toto téma dětem. Vlasta se zprvu k této otázce stavěla váhavě, zamýšlela se nad věkem a nad individuální psychickou odolností každého z dětí. Posléze ale došla k názoru, že by byla pro, aby se tato témata zařazovala, jelikož k životu patří.

Po analýze rozhovorů s předškolními pedagogy vzniklo celkem pět kategorií: projevy a změny chování u dětí, které si procházely nějakým typem ztráty, přístup k dětem zasažených ztrátou, zařazování tématu ztrát do běžného vzdělávacího procesu mateřské školky, prostředky a aktivity k preventivnímu zařazování tématu ztrát a spolupráce s rodiči.

Respondentky se shodovaly ve většině názorů. Obě uvedly, že změny v chování u dětí zasažených ztrátou, se projeví ve většině případů. Ať už zvýšenou citlivostí, či výkyvy v chování a emočním prožívání. V přístupu k těmto dětem se respondentky také shodly. Obě popisovaly důležitost individuálního přístupu, důvěru mezi dítětem a učitelem a empatii, jakožto pilíře kvalitní pomoci. K otázce zařazování těchto témat se respondentky zamýšlely hlavně nad edukací pedagogů a nad důležitostí znalostí, jak s tématem ztráty pracovat. Dle jejich názoru jsou různé příběhy skvělým prostředkem k preventivnímu zařazování tohoto tématu. Uváděly i aktivity k rozvoji emoční inteligence, jakožto nedílnou součást kvalitního předškolního vzdělávání. Ve spolupráci s rodiči respondentky popisovaly důležitost partnerského přístupu a vytvoření si kvalitního vztahu s rodiči, který je založen na důvěře z obou stran.

Součástí praktické části mé bakalářské práce jsou i navrhované aktivity, které jsou zaměřeny hlavně na rozvoj emoční inteligence a porozumění vlastním, a i cizím emocím. Zařadila jsem je na základě rozhovorů s rodiči i s učiteli, ve kterých respondenti často zdůrazňovali emoce a emoční prožívání dětí a jejich důležitost v rozvoji osobností předškolních dětí.

Tato bakalářská práce může být přínosem jak pro rodiče, tak i pro pedagogy z mateřských škol. Umožňuje nový vhled do této problematiky a může jim tak poskytnout schopnost lépe s dětmi o ztrátě otevřeně mluvit a pochopit jejich chování na základě prožívaných emocí, které se s prožitkem ztráty pojí, a poskytnout tak předškolním dětem v těchto situacích adekvátní pomoc a podporu.

Seznam použitých zdrojů

Literatura:

Bowlby, J. (2012). *Odloučení: Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Portál.

Colorosová, B. (2008). *Krizové situace v rodině*. Ikar.

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada.

Levine, A. P. & Klineová, M. (2014). *Prevence traumatu u dětí: průvodce k obnově důvěry, vitality a odolnosti*. MAITREA.

Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Triton.

Plachá, V. (2021). *Zkušenost učitelů s výchovou vztahující se ke smrti*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Plachá, V. & Vítečková, M. (2023). *Kontroverzní témata v MŠ a na 1. stupni ZŠ: inspirace pro pregraduální přípravu vyučujících mateřských a základních škol*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Rogalewiczová, R. (2019). *Dítě v rodičovském konfliktu: jak zůstat dobrým rodičem i po rozvodu*. Leges.

Říčan, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie* (2. vydání). Portál.

Sorensen, J. (2012). *Vyrovňování se dítěte se ztrátou a odloučením*. Portál.

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Portál.

Svoboda, J. & Němcová, L. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Triton.

Špatenková, N. (2017). *Krize a krizová intervence*. Grada.

Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Mladá fronta.

Švaříček, R. & Šedová., K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Portál.

The Dougy Center for Grieving Children. (2017). *35 způsobů, jak pomoci truchlícímu dítěti*. Cesta domů.

Vágnerová, M. & Lisá. L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

Yalom, I. D. (2022). *Existenciální psychoterapie*. Portál.

Elektronické zdroje:

Dudová, I. (2013, 24. července). *Smutek a truchlení dítěte*. *Pediatric pro praxi*.
<https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/04/10.pdf>

Halíková, I. & Kramulová D. (2012, 21. listopadu). *Rozvod rodičů zasahuje i do školky*. *Informatorium*. <https://sancedetem.cz/publikace/rozvod-rodicu-zasahuje-i-do-skolky>

Laletas, S. & Khasin M. (2021, 19. května). *Children of high conflict divorce: Exploring the experiences of primary school teachers*. Elsevier.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740921001511>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. *RVP PV září 2021.pdf, MŠMT ČR (msmt.cz)*

STEM/Mark (2021). *Je smrt školou povinná?* <https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna>

Umírání.cz. (2011, 12. listopadu). *Tabu sexu vystřídalo tabu smrti*.
<https://www.umirani.cz/clanky/tabu-sexu-vystridalo-tabu-smrti>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Přehled tabulek

Příloha č. 2: Rozhovory

Příloha č. 1: Přehled tabulek

Tabulka 1: Představení respondentů z řad rodičů s.35

Tabulka 2: Představení respondentů z řad předškolních pedagogů s.35

Příloha č.2: Rozhovory

Rozhovory s rodiči

Respondent č.1

K: Souhlasíš tedy s nahráváním?

R1: Ano.

K: Ty máš teda dvě děti. Dva kluky. Jak jsou starý?

R1: Osm a pět let.

K: Hm. Asi jako takovou první otázku, na kterou se tě zeptám, tak je, jestli si myslíš, že je důležitý bavit se s dětma o těhle náročných tématech. Jako celkově o ztrátě. Ohledně toho, jako co se týče smrti, ne jenom člověka, ale třeba i nějakýho zvířete nebo celkově co se týče rozvodu rodičů nebo ztráty kamaráda?

R1: Určitě si myslím, že to důležitý je. Sama jsem s dětma už rozhovory na tohle téma jakoby absolvovala. Nebylo to tak, že by to bylo jen tak, že bych vařila z čistý vody. Většinou na základě nějaký události, tak jsme si vysvětlili vlastně přiměřeně jejich věku, jak ten proces probíhá. Že se to děje.

K: Super, tak jo. Sama jsi teda zmínila, že už jsi s tím pracovala, takže nastala teda nějaká událost, že si o tom takhle s klukama musela mluvit? Jaká událost?

R1: No to teď teda musím lovit v paměti. Ono to většinou bylo třeba si myslím, že když se ptali na rodiče mých rodičů, tak si myslím, že to bylo. No prostě tak většinou, nejsem si teď úplně jistá nějakou situací, že bych si to pamatovala. Spíš to bylo vždycky na základě toho, že někdo byl a už není. Takže jsme si vysvětlovali jakto, že není. Takže většinou jako jsem těm dětem prostě řekla, že samozřejmě na začátku zase přiměřeně jejich věku, žejo. Takže staršímu jsem vysvětlila, že prostě když člověk jde do nějakýho stáří, tak prostě že umře. No, že potom třeba i ze zdravotních důvodů, že může být někdo hodně nemocnej. No takže tak nějak jsme si vysvětlili, že se to prostě jako děje. Úplně do hloubky, že by se o to vyloženě nějak potom zajímal, to nebylo. Spíš jsme si řekli, že odejde do nebička a takovýhle. Jako ten mladší se o to vyloženě ještě nějak moc nezajímal, ten pětiletý. Spíš ten osmiletý. Potom občas taky jako přišli a: maminko, já nechci, abyste někdy umřeli nebo takovýhle. Takže jsem taky říkala, neboj se, jakože času tady máme ještě spousty, že se nikam určitě nechystáme a tak no. Takže to je většinou takovýto uklidňování jenom, ale že bysme nějak vyloženě úplně do hloubky probírali

ten proces jako nějakýho úmrtí nebo něco, tak to ne. Spíš mají zafixovaný, že prostě, když je třeba někdo hodně nemocnej a většinou to maj spojený se stářím.

K: A jak to vzali? To, že tady už někdo nebude. Jak si jim to vysvětlovala? Jako, že někdo umře a co se s ním potom děje? Vysvětlovala si to nějak?

R1: Neptali se mě na to. Ono vlastně ve finále v ten danej moment na to vůbec nějak nereagovali. Spíš až potom, jakoby. Protože vlastně to je i ta moje zkušenost s dětma, že ne hned v danej moment reagujou. U nás jako oni si to vyposlechnou, potom jdou dělat zase nějakou tu svojí činnost a potom třeba v nějaký klidnější chvíli si myslim, že si na to vzpomenou a začnou jakoby nad tím přemýšlet. A potom ta jejich hlavička pracuje a potom se to právě, si myslim, odráží v ten moment, kdy z ničeho nic začne říkat: maminko, ale já nechci, abyste umřeli. Nechci, abyste byli starý. Jo, takže potom jako vždycky přijde to uklidňování, jakože ať nad tím vůbec nepřemýšlí, že i já i vlastně tatínek máme pořád maminku a tatínka, že prostě jako se nemusí bát. Ať nad tím prostě takhle nepřemýšlí, neuvažujou. Ale že by se vyloženě ptali, co se s nima stane, to ne jako.

K: Takže si myslíš, že přijali takový to, že když je někdo starý, tak umře a už tady s náma není a že třeba kouká z nebička?

R1: Jo, jako nějak to přijali. Nějak to vzali. Víc se nedoptávali. Což je vlastně docela i dobrej point, třeba to s nima nějakým způsobem projít, ale já je spíš nechci zatěžovat s těmahle tématama, myslim si, že bysme to asi víc rozebírali, kdyby se opravdu stalo něco jakoby v našem úzkým kruhu. Což naštěstí se nestalo. Spíš to bylo opravdu na základě toho, že jsme se dostali na nějakýho člověka, kterej už mezi námi není. Takže proč není. Nebo třeba že jsme potkali na silnici přejetýho ptáčka a oni: ježiš, chudátko ptáčku, já nechci, abys byl mrtvej. Třeba takhle, ale že by jako jsme řešili, co s tím teď ptáčkem je, proč umřel a jak umřel, tak to jako se neptali ještě nějak.

K: Jojo. A myslíš si, musím se tě teda zeptat. Víím, že si mi to teď řekla, že se vám nestalo nic v blízkým okruhu, takže na to jako nepadla ještě ta řeč. Ale kdyby se teda nedej bože něco takovýho stalo, jak by si s klukama pracovala? Víš o nějakých třeba prostředcích, co bys jako používala nebo prostě by sis s nima sedla a vyloženě to s nima víc probrala?

R1: Jako já si myslím, že celkově pracuju dost intuitivně, jakoby mám to takhle v základu, nikdy jsem nestudovala ani žádný příručky rodičovství, takže většinou jakoby jedním tak, jak si myslim v tu danou chvíli, že je jako vhodný. Ne pokaždý to tak je, ale jako nehledám si žádný návody, jak co sdělovat nebo podobně. Takhle z prvního bych asi řekla, že tělíčko, kdyby to bylo třeba stářím, takže prostě tělíčko už bylo hodně starý, že prostě už to nezvládlo. No, a že třeba ta dušička, která v tom těle byla, tak prostě přešla do nebička no a že třeba s námi ten dotyčný nebo blízký na nás jako pořád dohlíží, aby neměli ten pocit tý definitivní ztráty. Takhle bych to asi jakoby pojmla já. Že bych se tomu tímhle způsobem postavila, aby neměli pocit, že prostě ten člověk jako už úplně není, aby jakoby třeba bylo pro ně možná polehčující okolnost, že někde ta duše ještě jakoby je a že třeba k ní můžou i promlouvat. Jo, aby jakoby takhle nějakým způsobem byli ještě spojený a neměli pocit, že prostě najednou teď z ničeho nic se prostě jakékoliv kontakt přetrhnul. S tím, že bych s nima o tom nadále hovořila a na nějaký ty dětský otázky potom odpovídala no. Co by se jim vyrojilo v tý hlavičce, to těžko říct.

K: Super, takže bys klukům chtěla i předávat takový to, že smrtí to definitivně jako úplně nekončí?

R1: Já si to i osobně myslím. Jo jako, já jsem člověk jakoby v tomhleto smyslu i dost, jak to říct, spirituálně založená. Takže já sama za sebe zastávám názor, že to smrtí nekončí, takže ne jenom proto, že bych jim chtěla ulevit, ale sama si myslím, že to tak je, protože ta energie, která v nás prostě je nějakým způsobem, každá je individuál, tak se nemůže za mě jen tak vypařit.

K: Jasné, tak to vnímáme úplně stejně. No a využila bys třeba nějaký knížky nebo nějaký filmy o tomhle? Protože nevím, jestli o tom víš, ale je to teď čím dál tím víc populárnější a existuje jako spousta knih nebo třeba i dětských filmů, který se tímhleto tématem zabývají, tak jenom jestli bys třeba jako něco takového klidně využila. Jestli ti to přijde jako fajn prostředek.

R1: Nepřijde. Mně se celkově nelíbí teď, jak je jako vedenej svět, mám s tím osobní problém. Nelíbí se mi, co je v dnešní době do hlav těch dětí vkládáno. Nelíbí se mi ani systém jakoby dnešního školství. Takže možná že bych tomu, když by mi někdo řekl: je to super, podívej se, tak nejdřív si to pustím sama a až zhodnotím, jestli tam opravdu není nic, co bych nechtěla já sama za sebe předávat svým vlastním dětem, tak potom bych jim to případně pustila, když už bych si nevěděla třeba rady. Ale pokud bych to byla schopná zvládnout a zpracovat to sama jenom čistě sama za sebe, tak bych nic nevyhledávala.

K: Dobře, tak jo. A teď teda, když jsme se dotkli i toho školství, tak tady mám pár otázek.

R1: Já ti dám vždycky takovej oslí můstek, vid'. :D

K: jojojo. :D Hezky navazuješ, je to s tebou fajn. :D Budeme se bavit teda hlavně teď o mateřský škole, ten osmiletý je teda už pryč, ale byl tam žejo tři roky a ten pětiletý je teď?

R1: V posledním ročníku.

K: Takže máš zkušenosti s mateřskou školou a chtěla bych se tě zeptat, jestli si myslíš, že by rodiče nebo rodina celkově a mateřská škola měli spolupracovat, když se stane nějaká taková ztráta. Ať už je to smrt, nebo rozvod nebo něco takového.

R1: No tak určitě spolupracovat by v nějakým určitým smyslu měli, těžko říct jak do hloubky. Jak by to zase bylo potřeba. Ale pokud to dítě, zase jako opět záleží, jak moc blízká osoba je, kterou to dítě ztratí. Jo, já třeba mám na mysli babičky, ale v případě, že to jsou rodiče, tak si myslím, že je zajistý jako potřeba, aby tam jako zafungovali i ty učitelky, protože přece jenom s tím dítětem jako tráví většinu času taky. Takže určitě by se do toho měli taky angažovat a přistupovat k tomu dítěti individuálně.

K: Takže třeba, kdyby nedej bože zemřel klukům nějaký z prarodičů, informovala bys o tom tu školku nebo ne?

R1: Jo, určitě. Jako takhle, zase bych usoudila, jestli je to potřeba, pokud by to dítě pracovalo, viděla bych, že funguje normálně, nějak se to na něm neprojevuje, nemá žádný úzkosti, tak asi bych neměla tu potřebu. Ale v momentě kdybych uznala, že opravdu jako je plačtivější, že je úzkostnější a že potřebuje teda jako stále nebo jako respektivě i ty učitelé aby věděli, co se s nim děje. Že samozřejmě ho zase nějakým způsobem znají a když se udá takováhle změna a dotkne

se ho to a je vidět, že to nějakým způsobem prožívá, tak aby ty učitelé byli teda informovaný o tom, co se s nim děje a proč je takovej.

K: Ještě jsem se chtěla zeptat, jestli by si ty osobně chtěla, aby se téma ztráty, teď už to myslím všeobecně, více zařazovalo do vzdělávacího procesu, protože když se třeba teď zaměřím spíše na tu smrt, tak je už i ten pojem death education a hodně se o tom teď mluví, jestli to víc zařazovat do toho běžného vzdělávacího procesu, že by o tom ty učitelky mluvily s těma dětma, dělaly s nima nějaký činnosti. Tak jestli bys to chtěla? A jestli jo, tak proč bys to chtěla, jak by sis představovala, že by to probíhalo a jestli bys to nechtěla, tak ty důvody proč ne?

R1: Tak stoprocentně bych to nechtěla za sebe, protože opět ne každá učitelka je učitelka, protože to má dané shůry. Ne každá má takové vyjadřovací schopnosti, ne každá se k tomu umí postavit, tak jak by měla. Ne každá je tak empatická, tak jak by měla. A nerada bych potom, aby se mi domů vrátilo dítě, který je nějakým způsobem poznamenaný špatnou mluvou. A špatným přístupem a špatným vysvětlením, protože pak už je to fakt jako individuální a o tý daný osobě a pokud v tom člověku nemám důvěru, tak nevidím důvod, proč by měl mým dětem zanášet hlavu nějakýma nesmyslama třeba případně.

K: Takže by ses bála toho, co by ty učitelky předávaly těm dětem.

R1: Jo. Přesně tak. A jakým způsobem.

K: Jo. A sama ses třeba ve školce teď nesetkala, že by se o tom nějak bavily učitelky s dětmi? Teď je období dušiček, tak jestli o tom nevíš, jestli se o tom nějak baví, nebo ne?

R1: No. Vzhledem k tomu, že moje dítě nemá potřebu mi sdělovat co se mu děje ve školce, tak jako, jestli to probírali, tak se to ke mně nedostalo. Takže nevím.

K: Nevíš, dobře. My jsme se hodně bavili o tý smrti, já bych se potřebovala vrátit ještě k tomu rozvodu. Víím, že si šťastně vdaná, takže je to takový náročnější téma, ale asi spíš teď jenom hypoteticky, kdyby sis měla představit, že by se něco stalo, že byste třeba už nebyli spolu, tak asi taky vnímáš jako důležitý o tom s těma dětma mluvit. Tohle by si třeba sdělila tý školce, že máte jako takovou rodinnou situaci?

R1: Zase opět myslím si, že to je zrovna moment, kdy to dítě opravdu reaguje, jakože se mu to hodně mění. Myslím si, že většina rozvodů ani neprobíhá bez nějakých emocí, takže se to projevuje i doma, v tom domácím prostředí, takže zase opět nevidím ten důvod, abych to těm učitelkám neřekla a věděly o tom.

K: A doma by si o tom mluvila jak? Jak bys to třeba klukům sdělila, že se něco takového děje?

R1: No úplně ideálně kdybysme si sedli spolu s ještě teda v tom případě nynějším manželem, a že bysme prostě klukům vysvětlili, jak se věci maj a určitě bych řekla, že to, že my se s tatínkem už nerozumíme, neznamená, že nemáme rádi je a že prostě pro ně pořád budeme maminka s tatínkem. No a záležilo by potom, jak by se vyvíjela ta situace zase, která by se jich týkala, žejo. Takže kdo by se kam stěhoval, jak by to třeba vypadalo potom následně. To jejich soužití s těma jednotlivýma rodičema, takže určitě bych chtěla, abysme toho byli přítomní oba dva a společně jsme děti ujistili o tom, že budou stále mít nějaký ty jistoty, že tam je stále ta láska a prostě jim tak nechali nahlédnout, kam až bude potřeba vlastně, co se mezi náma odehrálo.

K: Jo, takže by si chtěla s klukama hodně komunikovat, chtěla bys to s nima probírat a být k nim upřímná úplně na sto procent.

R1: Takhle funguju.

K: To je super, to je úplně skvělej přístup. Přesně tak by to mělo být, že když se něco takového děje, tak by ty děti o tom prostě měly vědět úplně všechno.

R1: Tak ono i teď nebudu říkat, teda sice si řekla, že šťastný manželství mám, ale samozřejmě si kolikrát vjedeme do vlasů taky. My jsme docela oba dva dost jako impulzivní, takže kolikrát jako se stane, že doma prostě to je slyšet, že tam nějaká výměna názorů probíhá, takže taky jo, pak samozřejmě kluci přijdou a ten starší řekne: mně se nelíbí, že se hádáte. Prostě to, že se hádáme, neznámá, že se nemáme rádi. Ty se taky hádáš se svým bráchou a taky ho máš pořád rád. Takže prostě zase to jsou takový ty lidský vztahy. Říct mu, že to, že si občas někdo s někým neporozumí je potřeba nebo se tím nechá třeba i unést žejo, to zase připodobňuju tomu jejich věku, jeho světu, že řeknu ty taky jdeš, praštíš bráchu, ale neznámá to, že ho nemáš rád, ale prostě jsi na něj v tu chvíli naštvanej. Tak my taky se s taťkou občas prostě nedohodneme, tak prostě si vyměníme ten názor, zvýšíme na sebe hlas, ale stále se máme rádi. Takže zase jako opět ukázat mu, že ty věci se jakoby dějou, ale opět to zase nějakým způsobem nezasahuje do nějakého toho fungování rodiny a té lásky no.

K: Takže takhle by si i mluvila ohledně toho, kdyby třeba skončilo nějaké jejich přátelství s nějakým jeho vrstevníkem? Ta komunikace je pro tebe na prvním místě a všechno s klukama takhle na rovinu probíráš?

R1: Hm. Já si totiž myslím, že to že jsou děti, neznámá, že nejsou inteligentní. Naopak si myslím, že jsou vnímavý až až. A ten, kdo několikrát učí mě, jsou spíš oni, než já. :D

K: jojo, tak to já úplně znám. Ve školce taky jako my kolikrát říkájí věci, že si říkám tyjo.

R1: No, takže fakt se s nima jako snažím mluvit, jako nepoužívám ani jako zdobně slova. Já s nima fakt mluvím takovým způsobem, jak se teď bavím s tebou a oni mi rozumí. Jako nevnímám, že by bylo třeba s nima mluvit jako jinak. Takže spíš naopak se snažím věnovat těm větším tématům i té vyšší mluvě a nevidím, že by mi neporozuměli.

K: To je super a vlastně, když jste takhle mezi sebou upřímný, tak tam máte tu důvěru a to si myslím, že je úplně nejvíc důležitý. Asi už budu trochu znát tvoji odpověď na tuhle otázku, ale musím se zeptat, jestli si myslíš, že je důležitý být u těchto témat stoprocentně upřímná, jako co se třeba týče té smrti, že třeba neříkat, že třeba ptáček usnul. Protože rodiče chtějí právě, že ochránit to svoje dítě, v uvozovkách, že neřeknou, že někdo umřel, ale že třeba usnul a pak z toho kolikrát vznikají ještě mnohem větší traumata, než právě z toho, když je ten člověk stoprocentně upřímný. Tak jaký na to máš názor ty?

R1: No, více méně tys to teď vlastně řekla za mě. Já si nemyslím, že to že se bude lhát a bude se zakrývat skutečnost, je něco polehčujícího nebo něco, co by je mělo ochránit. Naopak si myslím, že je to zmate ještě víc, ty jejich hlavičky. Takže za mě prostě fakt s těma dětma mluvit jako s rovnocenným člověkem. Já si myslím, že oni tu vrozenou inteligenci a nějaký vnímání mají jako nastavený stejně jako my a jako vždycky v momentě, když narazíme na jakýkoli téma nebo co se týče zdraví, jak co třeba probíhá, nebo že mají někde nějaký bacily, bakterie a já jim to vysvětluju normálně, tak jak bych to vysvětlovala dospělým člověku. Takže já osobně jim to

nezlehčuju. Jako ve smyslu, že by jsem jim připodobňovala vyloženě na nějaký pohádce nebo něco jako. Víš, že prostě s nima mluvím úplně otevřeně no. Se vším. I když je to kolikrát jako téma, který není úplně snadný.

K: Asi taková poslední otázka. Ty jsi řekla, že bys nechtěla, aby tyhle těžký témata byly zařazovány do běžného vzdělávacího procesu. Byla by nějaká varianta, při které ty bys na to přistoupila? Kdyby vás třeba učitelka informovala a řekla by, jak by třeba pracovala a ty bys třeba v té učitelce měla nějakou důvěru. Přistoupila by si na to?

R1: Za sebe, já si myslím, že to úplně není jako potřeba, za mě, jo. Jsi myslím, že člověk se vždycky nejlíp postaví k situaci, až když přijde a nevidím důvod, proč by si ty děti měly dělat starosti s něčím, co ještě není aktuální. Takže, aby vůbec přemýšlely nad tím, že mu třeba někdo s blízkých umře. Jako myslím si, že stejně to je, i když by o tom teoreticky mluvili, tak dokud se jim to jakoby nestane, vyloženě jakoby na tělo, tak stejně je to na nic jakoby nepřipraví. Jo, tam v momentě, kdy ta situace nastane, tak ať se s nima o tom mluvilo dřív nebo ne, tak stejně na to budou reagovat stylem, jak na to reagovat budou a musí to zpracovat. Naopak si myslím, že by jim to mohlo uškodit v tom, že si tohle vůbec začnou připouštět a úplně za mě zbytečný.

K: Dobře. Tak jo. Tak to by ode mě teda bylo všechno a moc děkuju.

R1: Já taky.

Respondent č.2

K: Tak jo, takže souhlasíte s nahráváním?

R2: ano

K: Super. Na první otázku, na kterou se Vás zeptám jak teď máte staré děti?

R2: synovi je třináct a malý je sedm.

K: A jak byly teda staré děti, když Váš partner umřel?

R2: Malý byly čtyři roky.

K: A ta dcera je společná?

R2: Ta byla jeho, jojo.

K: A on měl nějakou nemoc?

R2: On měl leukemii.

K: A řešili jste to nějak v průběhu té nemoci s dětmi? Nebo jste se o tom moc nebavili?

R2: Ne, oni vlastně když mu tu nemoc zjistili, to bylo někdy šestnáctýho listopadu a on prostě od toho dne, co mu to zjistili, tak vlastně už zůstal v nemocnici a domů se jako už nevrátil.

K: Aha.

R2: Takže my jsme jako o tutom nemluvili. Já jsem to samozřejmě malý neřekla. Já jsem jí řekla, že je nemocnej, ale úplně jsem samozřejmě se čtyřletým dítětem úplně neřešila, co mu je, žejo. Protože asi tak nějak jsme všichni věřili jako že se uzdraví, že se prostě vrátí, takže ta malá to vnímala, prostě tak, že je tatínek nemocnej, že je v nemocnici a on tam byl teda nějaký čtyři měsíce, než nám ho teda pustili domů, takže jakoby neřešili jsme to. Prostě jsem jí řekla, že je nemocnej, že ho tam musí jakoby léčit, ale nějak jsme to neprobírali určitě, že by to bylo takhle vážný.

K: Jo, jo, jo. A jak to přijmula, když byl ty čtyři měsíce v nemocnici?

R2: No, já si myslím že ona díky tomu, že byl ty čtyři měsíce v tý nemocnici, tak asi i líp přijmula, že umřel, protože si myslím, že kdyby to bylo ze dne na den, tak je to pro ní určitě horší, ale tím, že ona měla vlastně v tomhleto tak nějak čas si zvyknout na to, že tam ten táta prostě není, tak už jí to nepřišlo tak nějak. Jako samozřejmě, že plakala, že jakoby se jí stejskalo. Ale my jsme si volali přes ten WhatsApp, takže oni se jakoby viděli, ale nemohli jsme za nim, protože v tý době byl i ten covid, takže my jsme ani na návštěvy nemohli chodit, ona teda vůbec jako děcko. No, takže oni se fakt ty čtyři měsíce neviděli, no. Protože oni do tý doby měli krásnej vztah jako. Prostě to ona maminku vůbec jako nepotřebovala. Ona měla toho tátu, takže to bylo pro ní takový jako těžký určitě, že tam není. Ale ona je taková docela, já nevím no, já si myslím, že to snášela všechno líp než já teda. Byla taková jako šikovná, no.

K: Hmm. No na to se váže asi další otázka, já se omlouvám, je to i pro mě takový nepříjemný teda. Když potom umřel, jak jste jí to řekla?

R2: No. Já jsem o tom jako přemýšlela jakoby asi fakt dva dny, jak jí to mám říct, protože jsem měla strach z toho, aby se mi fakt jako nějak neblokla. Říkám teď jako, já nevím, prostě aby neměla nějaký psychický problémy z toho, protože ona je taková dost citlivá hodně. Ona je taková jako vnímavá a je taková, že jí fakt všechno rozbřečí. A takový to, co si myslím, že ty děcka normálně nemaj a mám to jako já, jako dospělej člověk, že vidim třeba nějakej smutnej film a řvu u toho a ona to má taky. Ona slyší smutnou písničku a pláče a je taková prostě jakoby fakt cítá. A tím, že nám vlastně rok předtím umřel děda, taky měl rakovinu, a já vim, že tenkrát jsem jí řekla, že děda teda jakoby umřel a že teď je z něho hvězdička a že na nás jako kouká a ona to tak nějak vzala, tak žejo byl to děda, prostě neznala ho tolik, bylo to jiný. Ale když umřel ten táta, tak já jsem prostě furt přemýšlela, jako mám to řešit s nějakou doktorkou nebo s ní mám někam jít? A pak říkám, já jí to říct ale jako musím. Takže jsem si jí zavolala, řekla jsem jí, že jí prostě potřebuju něco říct a že vim, že to bude bolet a že bude plakat a ona tak jako koukala a já říkám: No, Laurinko, tatínek už se nevrátí, tatínek už je taky hvězdička. No tak to pochopila hned co se stalo, začala teda hrozně plakat, ale bylo to jako takový jednorázový, pak teda jakoby dobrý. A ona to má doteď. My chodíme a vždycky, když jsou ty hvězdy, tak říká: hele maminko, tatínek. Takže ona to takhle vzala tutim.

K: To je moc hezká verze pro ni, jak jí to říct. Věřím, že to muselo být těžký. Mně se chce teda taky trošku plakat.

R2: „Smích“ no.

K: Asi jako další otázku se zeptám, jestli jste teda přemýšlela, a vy jste už naznačila, že přemýšlela, že dceru vezmete k nějakému specialistovi?

R2: No, ale ono nakonec to fakt nebylo třeba. Nebo ona jako v tu chvíli, kdy ten manžel zemřel, tak si myslím, že to celý snášela líp než já. Ona opravdu, já jsem se toho fakt bála, ale ona byla fakt v pohodě. Ona se mnou chodila na ten hřbitov, ona to prostě všechno chápe, ona to všechno jakoby ví a chodí tam se mnou. A ona byla ještě taková, která mi řekla u těch dveří na ten hřbitov: ale mami nebudeš jako plakat, vid'. Takže ona je taková jako fakt statečná a řekla bych, že když byla v tom věku, když umřel, tak to snášela určitě líp než třeba teď, protože ona teď jak začala chodit do té školy a teď ona vidí, že ty děti maj jako ty tatínky a teď oni jakoby něco i vyrábí a dělaj to pro ty tatínky a ona si jakoby víc uvědomuje, že ho nemá a vždycky má takový chvíle, že večer jako přijde a řekne: maminko, mně se stýská a pláče. Ale myslím si, že to jako zvládneme v pohodě a ona taky teda. Ona je fakt zlatá prostě, ona je hrozně šikovná. Ale řekla bych, že si to teď uvědomuje víc než v tu dobu, kdy se to stalo, no.

K: Že si možná až teď uvědomila, že je to fakt trvalý a že už se prostě nevrátí.

R2: Jo, jo. Že jí ten táta hlavně jakoby teď fakt chybí. Prostě ona, jak to teď okolo sebe všude vidí, tak žejo ještě v té škole. Třeba ten první den tam ty děti měly ty tatínky a ona ne, žejo. Ona mi včera třeba přinesla ze školy, taky tam něco vyráběla v té družině. Já nevím, něco tam vystřihovala a napsala tam taky: mám tě ráda, tati. Takže ona to tak vnímá, že ten táta jí chybí furt, ale jak jsem říkala, tím že byl dlouho v té nemocnici, tak to bylo jednodušší, že si na tu nepřítomnost, tak nějak zvykla a že kdyby to bejvalo ze dne na den, kdyby měl nějakou autonehodu nebo nevím, tak si myslím, že by to pro ní byl větší šok, asi by to bylo horší, no.

K: Hm, hm. Vnímala jste u ní nějakou změnu v chování nebo v projevu?

R2: Myslím si, že ne. Ona tím, že je taková prostě fakt cítá odvdýcky, tak já si myslím, že ne. Že by byla nějaká víc zamkljší nebo tak. To ne, to nebyla.

K: Dobře. Teď asi taková základní otázka, ale asi se na ní musím zeptat. Jak jste jí celkově vysvětlila ten pojem té smrti? Prostě jste to vysvětlila tak, že ten, kdo umře, tak je ta hvězdička na nebi a že se na nás kouká ze shora?

R2: Tak. Ano, ano.

K: A ona to přijmula úplně v pohodě?

R2: Jo. Já si myslím, že to chápe. Jako, že něco umře a už to jakoby nebude a ona, si myslím, že tomu jakoby rozumí. Ona se mnou chodí na ten hřbitov a ví, že tam ty lidi všichni umřeli a já si myslím, že to pochopila a že jsem jí to nemusela nějak jako vysvětlovat, jako co to ta smrt je. Jo, že prostě jde a vidí mrtvou včelu a jakoby chápe, že ta včela je mrtvá a že se jako neprobere a že ona to nějak tak pochopila v pohodě sama.

K: Možná taková osobní otázka. Měli jste pohřeb a jestli jo, tak byla na něm i Laurinka?

R2: Měli jsme rozloučení jenom na hřbitově, bylo to fakt jenom pro rodinu, ale malou jsem tam nebrala.

K: A ten důvod?

R2: No, nebrala jsem jí tam protože jsem si říkala, že jako se úplně nepotřebuju dívat, jak ona tam bude plakat, že si myslím, že tohleto by pro ní bylo asi jako těžký. Nevím, o tomhle jsem jako ani nepřemýšlela, já jsem řekla prostě hned, že tam prostě nepůjde. Teď na ten hřbitov se

mnou jako chodí, ale tohle aby viděla, jak ho tam dávají do toho hrobu, to jsem nechtěla, aby viděla. To si myslím, že by pro ní bylo těžký.

K: Dobře. A vnímáte to jako důležitý, aby se o téhle problematice mluvilo preventivně už třeba i v těch mateřských školách?

R2: Hele já si to, Káji, jakoby hlavně neumím představit a myslím si, že to záleží asi fakt na každým tom dítěti, prostě každý dítě je jiný a jinak jakoby vnímá tyhle věci. Ale já si nejsem úplně jistá, jestli děti v tomhle věku v té mateřské škole jsou schopný to pobrat, jestli jsou schopný nějakým způsobem to pochopit. Já nevím. Na tohle názor asi úplně nemám. Já vím, že ta Laura je opravdu taková, že jsem jí to říct mohla a že ona to jakoby pochopila, ale jestli by to dokázaly všechny děcka, já nevím.

K: Dobře. Vidím, že Vy jste se s tím vypořádala a řešila jste to hlavně komunikací. Kdybyste věděla o nějakých knížkách nebo filmech s touhle tematikou, chtěla byste to taky zapojit do toho vysvětlení konceptu smrti taky zapojit? Nebo si myslíte, že nejlepší je to přímo řešit s tím dítětem?

R2: Ne, tak já si myslím, že třeba z těch pohádek nebo z nějakých filmů, já si myslím, že určitě, když se na to podívaj, tak to pochopí. Jo, to jo.

K: A víte třeba vy přímo o nějaké nebo?

R2: Nevím, Káji. My jsme to nehledali.

K: Jo, dobře. Když se to teda stalo, tak ta vaše dcera chodila do školky. Informovali jste ty učitelky o tom?

R2: Jo, jo. Říkali jsme jim to. Určitě, protože říkám, ona měla jakoby ty stavy, že plakala a bylo to takový, takže jsem jim to říkala hned. Takže oni k ní ten přístup měli takovej jinej, že věděli, proč je smutná nebo vím, že tenkrát něco vyráběli, že byl ten den otců. A oni jí tenkrát řekli, ať si vyrobí něco pro brácha. Takže to věděli od začátku, i teď ve škole jsem jim to říkala. Protože vím, že ona je fakt taková cíťa, že na ní člověk fakt jen zvýší hlas a ona má hned pocit, že něco provedla a pláče, takže jsem to říkala i učitelce ve škole: hele ona je prostě taková, jí umřel ten taťka a od té doby je prostě fakt taková jakoby cíťa, takže to ví i ve škole ta učitelka.

K: A jaký byly reakce na to? Říkali, že se tomu budou nějak věnovat nebo jí budou poskytovat nějaký individuální přístup?

R2: Ne, ne, ne. To vůbec tuto. Já bych to asi ani nechtěla. Ona je taková, že zase ona má hrozně ráda děti a je v tom kolektivu jakoby v pohodě. Ona spíš má problém, když je pak sama, ale když má ty děti, tak si myslím, že o tutom ani nepřemýšlí. Ona si strašně ráda hraje s dětma a je v pohodě.

K: Super. Asi už máte zkušenost s mateřskou školou celkově, když máte dvě děti. Setkala jste se někdy, že by učitelé pracovali s těmahle náročnými tématy a nemusí to být jen ta smrt někoho blízkého, ale třeba i rozvod nebo ztráta kamaráda, hračky nebo klidně i smrt nějakého domácího zvířete?

R2: Tak to vůbec nevím. To vůbec nevím, jestli tam něco takového probírali, tyjo. Nevím.

K: Dobře, dobře. No, protože je o tom už takový větší povědomí, že by se o tom mělo víc mluvit. A je i ten pojem „death education“ a tak. Právě proč i já dělám tuhle bakalářku je proto, že si myslím, že by se mělo dostat víc do veřejnosti to, že je úplně v pohodě se o tom bavit a připravit ty děti, že je to běžná součást života.

R2: Jo, tak jasně. Do toho života to patří, přesně tak. Vždycky to přijde, žejo. A já třeba nevím, jak ostatní lidi doma vyvětlujou těm dětem, že jim umře babička nebo dědeček, protože to prostě přijde, žejo. Ty děti to zažijou, prostě to tak je. A určitě s tím souhlasím, aby se to řešilo. Jak říkám, jako nevím, třeba asi nevím jestli úplně už v tý školce, protože tam si fakt nejsem jistá, jestli ty děcka to dokážou pobrat, ale v tomhle věku, v těch šesti, sedmi letech, si myslím, že už jakoby v pohodě. A malá ta to jako zná, všechno dobrý. Takže určitě jo, k tomu životu to patří a říkám, ať už vám umře pes nebo křeček, nebo cokoliv, tak prostě musíte jim to říct, žejo.

K: Jasně no. Víím, že Vy jste byla upřímná ohledně toho, co se stalo, ale mnohdy to tak nebývá. Třeba u těch domácích mazlíčků, že třeba rodiče řeknou, že šel spinkat a tak, a často z toho vznikají ještě větší traumata, než by z toho mohli vznikat.

R2: Hele to je jako s tím Ježíškem, jo. To je prostě to samý. Je super, že ty děti věří na Ježíška, ale pak když jim musíte říct, že ten Ježíšek není, tak prostě taky to bude těžký, žejo.

K: No jasně.

R2: Tak nám naštěstí ještě žádný zvíře neumřelo, co máme malou. Psovi je šest, takže ten je jako ještě dobřej. Takže to jsme ještě neřešili. Ale tak teď už to nebudu řešit, teď už jí to řeknu normálně. Teď už nemám, co si vymýšlet.

K: Takže jste za to být stoprocentně upřímný v tomhle ohledu?

R2: Určitě jo. Já bych byla určitě, no. Jak říkám, teď řešíme toho Ježíška spíš, no. :D To teda jí pravdu neříkáme, ale to je tak asi všude.

K: Je to téma teď u Vás, jestli je Ježíšek nebo ne? :D

R2: No, ještě s tím počkám ale. Ještě jí nechám v tom, ale říkám tenkrát jako co bych jí řekla, že tatínek jako co. Já nevím, jak bych jí to vysvětlila jinak, než že bych jí řekla fakt pravdu, že umřel. To nejde jako říct jinak. Přece nemůžu lhát, že tatínek někde, jak šípková Růženka, bude spát. Vždyť je to blbost, žejo.

K: Hm, jasný. Já jsem taky toho názoru, že ať už to bolí, jak to bolí, tak prostě přesně ta pravda je to nejlepší, co těm dětem dát. Vy jste teda říkala, že Vaše dcerka je hodně založená na emocích.

R2: Je, je hodně.

K: Probírali jste nějak emoce? Jakože, jak se cítí, když je smutná? Povídali jste si o tom nebo ne?

R2: Jako takhle úplně jsme to nerozebírali, ale já to na ní poznám a ptám se jí, jestli se jí něco stalo a proč je smutná. Ale to jsou někdy takové věci, že ona opravdu jen slyší písničku a brečí a teď je jí jako všechno líto. Nebo včera třeba taky přišla ze školy a byla hrozně taková jako zamklá a já říkám: Laurinko stalo se něco ve škole? A ona jen, že jí nepřišla kamarádka do

školy, tak byla prostě smutná. A ona opravdu to takhle má, že je to fakt kvůli blbostem, který by normálně asi člověk neřešil a ona to takhle vnímá víc, no.

K: Tak aspoň to, že o tom mluvíte a komunikuje ty pocity, kvůli čemu je smutná nebo díky čemu má radost, to je super.

R2: Jo, jo.

K: Poslední otázka, na kterou se zeptám, kdyby za Vámi přišla nějaká paní učitelka z mateřské školy a řekla by, že by ráda zařadila do svého vzdělávacího programu nějaké z těchto náročných témat, téma ztráty celkově. Byla byste pro, aby to s dětma řešila?

R2: Jo, jo určitě.

K: Jo? Já vím, že je to teď hrozně těžký si to představit, ale jak si myslíte, že by bylo vhodné to těm dětem představit? Jak byste chtěla, aby ta učitelka s tím pracovala?

R2: Ježiš, no. Tak to si neumím představit, no, to je pravda. Já sama nevím, ono jako říct to svému dítěti je furt jako jiný než to říct cizím dětem, protože jak jsem řekla, tak nevíte, jak to ty děti vezmou a jak na to budou reagovat. U svého dítěte to člověk tak nějak předpokládá a ví. Tyjo, já vůbec nevím, jak bych jim to představila. Možná jako asi i normálně bych řekla, že jednou se člověk narodí a pak bude stárnout a stárnout, až jednou prostě nebude a umře. Pak se zase narodí místo něho někdo jiný a že to takhle prostě funguje, no. Si myslím, že to tak prostě je. Já sama nevím, jak bych jim to vysvětlila, kdybych to měla říct cizím lidem, jako nevím.

K: Hm, hm. Ono je to složitý téma, ale určitě je spousta možností, jak jim to víc třeba přiblížit. Kdyby za Vámi třeba přišla paní učitelka na Dušičky a řekla: teď tady máme to období Dušiček, chtěla bych se s dětmi tématicky pobavit tady o tom, mám nějaký knížky, půjdeme třeba na hřbitov nebo tak. Byla byste pro?

R2: No jasně. Jo, klidně.

K: Měla byste důvěru v tú paní učitelce?

R2: Jo, jo. Tak určitě záleží i na tú učitelce, jak jim je to schopná jakoby podat a je to takový individuální, ale jo, jako nejsem proti tomu. Určitě, ať jim to prostě říkaj, no. To k životu patří a je to tak, no.

K: Super, tak to by teda ode mě bylo všechno a moc děkuju za rozhovor.

R2: No není zač.

K: Víím, že to bylo náročný.

R2: Není zač, jestli to pomůže.

K: Určitě!

Rozhovory s učiteli

Respondent č.1

K: Dobrý den, děkuji, že se mnou tady ten rozhovor děláte. Asi první otázku, kterou se vás zeptám, je, jestli souhlasíte tedy s nahráváním tohoto rozhovoru?

R1: Souhlasím.

K: Děkuji. A další otázku, tak se zeptám, jak dlouho máte praxi s dětmi ve školce?

R1: Já už mám 40 nebo 41 let praxi. Dobře, tak jo.

K: A první otázka, na kterou se Vás zeptám, co se bude týkat tohle tématu, bude, jaké máte zkušenosti s dětmi, které se musely s nějakou formou ztráty vypořádat. Jaké byly například jejich reakce, jestli tam byly nějaké změny chování, jaké byly vlastně jejich projevy.

R1: Ve většině případů byly vždycky vidět změny chování. A mám zkušenosti, že teda ty děti mnou jakoby prošly, že jsem ty zážitky měla. Jo.

K: A byl třeba nějaký konkrétní případ, kde právě ty změny chování byly hodně vidět?

R1: Bylo vidět, když byly rozvody, taky u těch starších, třeba u těch předškoláků. Tak ty změny chování byly takové, že třeba děti se stranily těch činností, nebo měli jsme třeba vystoupení. Tak prostě ten projev potom na ty, když řeknu třeba z minulosti, besídky, byl takový, že to dítě třeba vůbec nechtělo vystupovat, nebo tam, jakoby v uvozovkách, to není, že to, ale předvádělo se jakoby. Takový to, že prostě mělo neadekvátní chování a přímo i před prostě lidma, cizíma, nebo takhle jo.

K: Jo. A setkala jste se třeba i s regresí v chování?

R1: To si tak ne nějak úplně, já to potřebuji vysvětlit, jak to teď myslíte.

K: že vlastně to dítě šlo dozadu, co se týče, že už třeba umělo nějakou sebeobsluhu, nebo jako fakt se obstarat. Nebo se už učilo dobře a tak, a pak se najednou začalo chovat jako mladší.

R1: Ne, tohle to ne, spíš ty výkyvy jakoby v citových záležitostech jsem zažila. Že by to dítě zhoršilo nějak ve vzdělávání, nebo v nějakých dovednostech jakoby, tak to ne.

K: Jo, že byli třeba více plačtiví a tak.

R1: Tak, tak. Plačtivý, nebo prostě nechtěli vůbec jako mezi nás, nebo se stranili, že třeba v koutičku někde. Nebo když někdo třeba jim něco řekl, nebo si s nima nechtěl hrát, tak to nesli těžce. Jako, jo, že bylo, hůř se ty děti jakoby zase vracely zpátky, třeba do toho režimu, nebo tak. Výkyvy v chování a zvýšená citlivost. Ve většině případů, vždycky. Přecitlivost, pláč, nebo prostě ráno udělali scénu mamince v šatně, že najednou nechtěli jít. A ty rodiče, jak to, že prostě, jo, jsem nechce, když to tu znáš.

K: No a jak jste teda reagovala v těchto situacích? Jaký jste měla přístup? Jaké prostředky jste třeba i využívala? Nebo nějaké aktivity?

R1: Je to vždycky o trpělivosti, protože každé to dítě třeba potřebovalo něco jiného. Někdo se k vám přišel přitulit. Takže to je jasný, takový to pochování. Nechat to dítě i někdy vymluvit. Jo, někdy ty děti prostě potřebovaly něco jiného, někdy naopak ne. Člověk jakoby těmi roky, kterými jsem procházela vlastně v tom předškolním vzdělávání, když byl člověk mladší, tak to řešil, tou mluvou, vysvětlováním a takhle. Čím jsem starší, tím jsem poznávala, že ty děti spíš potřebují vlastně v tu chvíli třeba ani nemluvit. Jenom být, že se prostě, že cítí takovou tu oporu v tom obětí, prostě v tom klidu, takovém, jo. Takže takový to nemusíš plakat, jo. Někdy vůbec nefungovalo. Takže člověk, čím byl starší, vlastně se pořád vzděláváme, že jo. Takže třeba jsem zjistila, že víc, víc jakoby fungovalo, když to dítě člověk nechal v tu chvíli úplně v klidu. A pak se, protože musela projít nějaká emoce. A pak teprve jsme o tom mohli třeba mluvit, jo. Takže spíš hodně jako, a víte co, je to o té důvěře. Když víte, že to dítě vám věří, ono většinou přijde k vám. Ale někdo taky chtěl být někde a sedět za rohem. To byly třeba děti, který mě tolik třeba neznaly. Nebo to bylo někdy na začátku školního roku. Takže prostě tam člověk musel, ale musel pořád být jakoby obezřetný, aby vám třeba neutekli ze třídy. Protože ty děti se schovaly někde za růžek nebo takhle, jo. Hodně taky třeba pomáhalo, když ty děti už byly ve stabilním kolektivu, kde ty děti dobře znaly. Tak já jsem třeba i využívala, že jsem poslala někoho třeba: Maruško, jdi se podívat za Honzíkem, ono mu je smutně. No, protože jsem viděla, že to jsou třeba kamarádi. Jo, takže i ty děti se dovedly podpořit. Někdy to pomáhá, že i ten kamarád třeba. Že to nemusím být zrovna já. Nebo odpoutáním na jinou činnost. Prostě to člověk vycítí, jako víte, já nevím, jak bych vám to nejlépe řekla. Co dítě, to jiný, jo. Někdy pochování, někdy hra, někdy něčím zajímavým ho člověk upoutal. Knížkou, hračkou. Nebo člověk věděl, co má třeba rád. Ale ve většině případů oni přijdou prostě pro to uklidnění.

K: Jo, pro tu náruč.

R1: Pro tu náruč, přesně. Protože pořád je to ta věková skupina třeba od těch dvou a půl až těch šesti. A pořád ty děti potřebují. Potřebují to obětí. I ty, co třeba předtím to nevyžadovaly. Anebo taky byly děti, který to tak neměly. Já už jsem věděla, že tam nemůžu jít. Že vás třeba odstrčili nebo jo. Tak prostě jsme věděli. I třeba člověk potom, když to vyhodnocoval. Tak, protože ty děti ostatní se ptají. Tak vždycky řekněte. Jo, vždycky člověk říkal. Potřebuje chvíli klidu. Nechte ho, nechte jí. Neřešte to teď. Jo, do toho nějak, když vidíme, že někdo byl vzdorovitý. Někdo byl plačtivý. Někdo měl vztek. Někdo vás bouchnul, kopnul. Prostě to se za ty roky opravdu stalo.

K: Takže jste využívala spíše takový ten individuální přístup.

R1: No i intuici.

K: A intuici.

R1: To je tak, protože ta praxe vám to totiž dá. Když pro ty děti tady jste, tak ta praxe vám dá to, že to tak nějak vycítíte. Prostě co na koho funguje. Někdo se... I někomu třeba, to bylo taky, si můžu říct, když se děti rozváděly. A když už ten chlapec třeba byl schopný naslouchat, tak jste taky třeba řekla. No a ty jsi třeba u tety, je na tebe zlá? Nějak ti vadí? Ne. Říkám, když jsi u maminky, tam třeba je strejda, tak ten tě štvě? Ne. Říkám, tak se s tím musíš srovnat. Musíš to přijmout. Je to těžký. Jo, ale to už zase člověk viděl, kdy a u koho to může říct.

K: Jo, jo. Jo. Takže ta intuice, na to jste hlavně spoléhala.

R1: No, mým v případě třeba, jo. Určitě. Určitě. Ty zkušenosti už prostě máte, jo. A něco jiného bylo, jak jsem říkala, v těch devatenácti, pětadvaceti. Byl i jiný systém, byl jiný režim. Některé věci se vůbec neřešily. Bylo třicet šest dětí zapsaných. Tam kolikrát nebyl individuální přístup. Nebyl v nějaké vysoké míře vůbec možný. Protože jste jela podle režimu a prostě teda, kdyby člověk vykolejil, to nepřicházelo v úvahu že. Máme rozcvičku, že máme první zaměstnání, druhé zaměstnání. U těch velkých prostě to tak bylo tam. A hlavně se to řešilo. Vlastně skoro nikdy vůbec neřešilo. Protože to bylo nějak nadiktované. A jako nějaké velké, když to řeknu, ohledy nebo takhle to, jako mě bylo devatenáct a to mě někdo jako třeba úplně nenaučil. Nebo také protože těch dětí bylo tolik, že jste byla ráda, že prostě s nimi uděláte hru. Na rozcvičku se převlíkaly děti. Do trenýrek, do trička, do cviček. To si chodily pro pytlíky. Prostě to bylo, já to řeknu teď veřejně, hrozný. Manipulace.

K: Věřím, to muselo být hrozný.

R1: Nemluví se o tom. Já o tom hodně mluvím. O tom, co bylo a jaké máme teď možnosti. Já jsem byla šťastná za převrat. Právě v tom, že jsem se mohla dál vzdělávat, že jsem si mohla vyhledávat ty informace. No a co jsem ředitelka, tak zase, že člověk ví, kam třeba ty učitelky, ty kolegy může poslat na který seminář. Někdy si vybírají sami a někdy účelově. Jo, prostě hlavně tam, kde byla ta témata, ta psychika, ty přístupy k dětem. Vlastně teď, když je migrace, tak prostě najednou doučování cizinců, jak je přijímat. Jo, prostě to.

K: To je super, že máte u vás ve školce takový přístup, že se snažíte vlastně být pořád nějakým způsobem v obraze o tom, co se vlastně děje a co je i pro ty děti aktuální.

R1: A předáváme si ty zkušenosti. Vlastně na té poradě. Teď, když je větší procento dětí, který se přijímají na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení. Což znamená, někdy mají asistenta pedagoga a někdy mají vlastně ten zvláštní přístup. Nebo prostě mají plán pedagogické. My už děláme třeba někdy ty plány i u těch menších. Když už tam třeba vidíme v těch třech, čtyřech, že jsou tam náznaky nějakého prostě neadekvátního chování, nebo když je tam ta přecitlivost, a která přetrvává, tak si to taky už jako píšeme jakoby víc, aby ten, kdo to dítě přebere potom třeba, tak aby už zase měl na čem stavět a aby ty informace měl. I když někdy, jak kdo, mě nevádí, když nebudu mít informace třeba o dítěti, protože já to za chvíli poznám. Někdy to nemusí být úplně jako by pro dobrou věc, protože jsme každá individuální a každá to vyhodnocuje tak, i trošičku jinak, a taky každé se může to dítě projevat úplně jinak. Může to být jinak dole u berušek, a pak když přejdu k nám, tak většinou všichni rodiče chodí a říkají, oni vůbec nemají, jako on nemá vůbec žádný problém, a já říkám, no samozřejmě, protože už prošel beruškami. Kde vám je, ty paní učitelky, skoro braly z náruče. Protože šli totálně do neznámého prostředí, kde to prostě neznaly, nevěděly, co a jak. To je ta největší dřina, ty dole. U nás za prvý je to prostředí třídy, to jste viděla, úplně jiný. Je vlastně vzdušný, velký. Tam není nic předělaného. A já říkám rodičům, jim narostou křídla. Najednou jsou víc komunikativní, najednou se víc ptají, najednou toho chtějí víc vědět. Tam se profilují ty povahy. Ale tady už prostě jsou takový ty vztahové záležitosti, ale teď už několik let zase říkám, že se víc domlouváme na smíšených třídách. Že už nechceme ty typické předškolní děti. Tu typickou třídu 5 až 6, příprava na školu a tohle. Takže víc zjišťujeme větší kvalitu ve smíšených třídách. To zohledňování mladších od starší dětí, prostě ty vztahy, taková ta ohleduplnost. A i to vcítění. Protože já takovou třídu mám, už druhý rok. Sice je tam víc těch předškoláků, ale tím, že je máme druhý rok, tak se to prostě podařilo. Nebo tak se to stalo. Protože každý rok je ta třída. Ale teď se podařilo třeba v naší třídě a tam už vidíte takový ty právě, že třeba jdu a

řeknu, ty Eliško, jdi tam za Honzíkem, on se mi zdá nějaký smutnej. A ty děti vlastně vedeme k empatii takhle.

K: To je skvělý. Děkuji za to. A taková další otázka, na kterou se vás zeptám, tak je teda, jakou máte zkušenost s otevíráním těchto témat, jako co se týče ztráty preventivně, aniž by se ve třídě něco stalo, jestli s tím máte zkušenost, jestli jste to dělala.

R1: Víte co, to jsou i příběhy a je to i třeba záměrně, aby ty děti věděly, že tyto situace jsou. Příklad třeba teď řeknu, máme chlapce, který miluje horory. A teď co s tím? Zakazovat mu to, aby prostě, protože on má rád ten vřískot, pak nějaký ještě, to jsou dospělácký, ale horory. A teď prostě on je tím zajímavý. A teď já mu to nemůžu zakázat. Tak zrovna tohle jsme použili i třeba teď na ten karneval. On prostě přišel dopředu, a zeptal se mě, můžu vám něco říct paní ředitelko, nemluvili jsme o tom. A já říkám, jo můžeš. Já bych chtěl jít za Vřískot na karneval. Můžu? A já říkám, no je to maska. Protože říkám, když mu to zakážu, co tím vyřeším. Takže říkám, jo určitě. Přijď, uvidíme. A za chvíli jsem za něm šla a říkám ty Pepy, můžu teď já ti něco říct, můžu se zeptat. Nebudeš nás tady strašit, že ne? Já nevím, jak to děti přijmou. Já třeba, když jsem koukala na Vřískot, tak jsem to radši vypadla, že jsem se bála. Jako dospělá. A on opravdu. A přišel za mnou na konci toho karnevalu a říká mi, paní ředitelko, byla jste spokojená? A já říkám, jsem na tebe pyšná. A on mi říká, já jsem dodržel dohodu. To jsou ty výsledky. Protože já nejsem zastánce toho zakazovat něco. Protože já jim nemůžu vnucovat Amálku a Motýla Emanuela. Oni už mají Spidermany, oni mají Batmany, to převládá teď. Ale to pak, když jsme si vyhodnotili, kdo se jim nejvíc líbil. No Smrták. Vřískot. Jo. Protože Smrták přišel takhle a teď prostě děti úplně fascinoval. A já potom, teď jako uděláte takhle. Ty děti byly zvědaví. A teď najednou my jsme si u toho udělali, že si tu odvahu dokázali. Někdo, že se trochu bál. A už tam měly zase ty pocity. Jo, ale prostě nechci jim, nechci se těm tématům jakoby vyhýbat, ale využívám těch běžných situací ve třídě, co se stanou. No a potom přijel dealer s knihama. A tam knížka Dušička, Dušička. Hřbitov tohleto. Já jsem to dala učitelce, aby si to jakoby prověřila, jaký jsou tam příběhy. Takže my jsme koupili tři knížky na tohle téma. Protože to jsou ty náhody, jak já říkám. Který se nám normálně jako, když vám zapadnou do toho dění, co se zrovna třeba teď děje. Jo. Takže prostě my jsme řešili, že se neví, že tomu jdeme jako někdy i naproti. Hlavně ty příběhy, nebo situace, který ráno třeba jsou při ranných hrách, tak to hned využijeme. Ty vztahové věci vždycky byly gro. Pak byly ty činnosti další, že jo. Když během dne situace nastane, tak se to hned využije.

K: Takže vy osobně prostě zařazujete tyhle témata, myslíte si, že je to jako důležitý pro ty děti?

R1: Je, stoprocentně jo.

K: A chtěla byste, aby se to více zařazovalo preventivně do vzdělávacího procesu? Jako všeobecně. Nejenom to, protože tohle je vaše zkušenost, že vy to jako děláte, ale všeobecně se to asi moc nedělá. Tak jestli byste chtěla, aby se to více jako zařazovalo?

R1: Víte co, ale já zase řeknu, to je jakoby školka od školky. Ramcový vzdělávací program, tam to všechno je. Jo, takže prostě to, že jsme tak třeba nasměrovaný, jakoby pro ten všeobecný rozvoj dítěte. Já se teď přiznám, nikdy jsem nebyla zastánce, nějakýho škola s podporou sportovních aktivit. Škola s podporou pohybu. Škola s podporou, já nevím, teď mě nic nenapadá. Ale prostě vždycky nějaká specifikace mi nikdy nebyla blízka. Vždycky jsem říkala, těch činností, co nám dává Ramcový vzdělávací program, který je perfektní, podle kterého se může člověk řídit, ten to tam má. Takže ten si myslím, že je dobře nastavený a já nemám ráda

nějaký specifikace. Já si myslím, že to tam všechno je. A buď, helejte se, opomenete některou jakoby, prostě od každého vždycky říkám trochu. Jo, vzhledem k tomu, jaká je doba, tak bych řekla, že se má víc zaměřovat na vztahové záležitosti, na přístup k dítěti jako k osobnosti, což jsme fakt dělali vždycky. Já jsem i za toho totáče to nesnášela, když se škatulkovaly děti. Nebo někdo měl tu rodinu, že jo, teď dám příklad. Maminka se opravdu trochu sem tam napila a už z toho bylo čoromoro, jo. Nikdy třeba nezapomněla zaplatit, ale prostě něco se z toho dělalo. Nebo byly ty, že jo, ty, co byly vyvolenější, pak byly takový ty oblečejnější lidi a pak, který zrovna neměli extra oblečený děti. Tak už jako, už to nebylo ono, že jo, takhle. Takže já jsem už za bývalého režimu tohle nedělala, mě to vadilo. Takže to, jako vždycky takový to nějaký škatulkování, nebo že ty děti tohle to přesně mají mít, umět a tohle. Ano. Ale jako každé to třeba zvládne potom jinou formou. A pak jsou věci, který třeba si říkám, někdy třeba člověk úplně nemůže ovlivnit. Že už ten člověk má něco dáno, což je třeba, že někdo nebude na ten sport v životě. Někdo bude vždycky víc třeba intelektuál. Že ho víc budou přitahovat knihy, nějaký takový spíš ty záležitosti třeba mezi nebem a zemí a tohle, jo. Chce to ten jiný přístup k tomu, jo. Tu připravenost toho učitele, sebezvzdělávat se vědět, jak to dělat. to je důležitý, ty znalosti.

K: Super, děkuji. A pak tady mám asi takovou poslední podkategorii, a to je spolupráce s rodiči. Chtěla jsem se zeptat, jestli jste se setkala někdy s tím, že by za váma ty rodiče chodili a říkal vám o ztrátách v životě dětí nebo že se potýkají s nějakou náročnou životní situací?

R1: Byli, byli otevřený anebo někdy tomu šel člověk trochu naproti, jo. Já to dám teď zase na příkladu. V první chvíli vám to ani nedojde, jo. Ale když třeba máme rozhovor ohledně školní zralosti, když vidíme, že něco třeba není, tak máme schůzku. A tam ve většině případů k tomu dojde. Že ty rodiče se vám trochu otevrou. A když jakoby ten rozhovor umíte vést a není to o tom, co to dítě neumí a podobně, tak ty rodiče se otevrou, je to spíš dialog, taková ta diskuze trošičku, jo. Protože oni vám, a nám se to teď opravdu potvrdilo u čtyřech rodin. Jo, že jsme udělali, a nejenom teda třeba v mém případě, ale co takhle děláme, a není to jenom u nejstarších dětí, ale u menších, ale někdy tomu jdeme naproti, ale musíme být opatrní. Tohle to jsou témata, která máme v rámci té spolupráci s rodinou a budování nějakýho vzájemného, partnerskýho vztahu s nima. Ta je prostě stěžejní. To je u nás na prvním místě. Od prvopočátku, kdy ty děti dřív jsme dělali den otevřených dveří, kdy sem ty rodiče stouply do prostoru, těch mladších tříd mohli tam pobít hodinu. Teď rok nebo dva to neděláme a děláme to až po zápise. Protože jsme zjistili, že těch dětí chodí k tomu zápisu tolik. Ta školka už nějakou pověst jako má, třeba. A neříkám, že se k tomu třeba nevrátíme. Jo, ale prostě teď byli, za prvý to byl covid, ovlivňovalo se tak, že zápisy nebyly fyzický. Vidělo se, že budeme přijímat něco přes 30 dětí, tak jsme ho ani nedělali a pak jsme si udělali s rodičema, že přišli ty, co byly zapsaný, do jaký třídy jdou, už se mohli přijít podívat, už si to tady mohli všechno okoukat s dětmi, poptat se paní učitelky a tohleto, jo. Takže někdy tomu jdeme naproti a někdy ty rodiče přijdou. Ty zkušenosti takovýhle jsou. Nevím, jak bych to nejlépe řekla. Pod mým vedením vlastně se ta školka už budovala 24 let. Jo, vlastně já jsem převzala tu pozici a každá jsme byla jiná, že jo. A pro mě vždycky byly nejdůležitější rodiče. Mně je to jedno, když mi vynadají v kanceláři. Úplně. Když pustí emoce, protože já je nechám a pak začneme mluvit. A takhle vlastně my se domlouváme. A když třeba moje paní učitelky neví, když může některý rodič na ně, když to řeknu v úvozovkách, vystartovat, nebo prostě tak vždycky říkám, když si nejste jistý, tak to nerozebírejte, ale radši se domluvte, že se sejdeme. A já ráda do toho jakoby vstoupím. Protože mám to ověřený, že ty rodiče to berou jinak. Pořád jste ta ředitelka a pořád na vás

koukají z jiného úhlu. Řešila jsem, že maminka nechtěla, aby šlo dítě k téhle paní učitelce takhle. A když jsme se to spolu rozebírali, říkám, vy jste nedala šanci. A bylo to v pořádku. Kluk tam přišel a dobrý. Jo. A když jako rodičům říkám, kdyby se to přetrvávalo, tak přijďte. Jako protože oni mají informace. Každý ten rodič, který odtud odejde nebo někde se ty rodiče potkají, tak má jiné pocity. Jo. Teď třeba mladší paní učitelky taky můžou něco říct. Jo. Na adresu. Taky jsem to zažila. Ale jako fakt za těch za těch 24 let neměla jsem nějakou vážnou stížnost na paní učitelku. Neměla. Jako neřešili jsme nějaký vyložený konflikt nebo takhle. Vždycky to šlo nějakou cestou rozhovoru a vysvětlení a většinou to z těch lidí spadne. Jo. Protože jim jde o jejich dítě. Oni chtějí, aby bylo šťastný.

K: Super. Takže to vlastně s těmi rodiči řešíte na té bázi, že vlastně ve středu zájmu je to jejich dítě a jeho rozvoj ve všech směrech. Takže vlastně je i potřeba, abyste vy měli nějaké informace o tom, co se v jeho životě děje.

R1: Ano. Ano.

K: Tak jo, děkuju. To by teda ode mě asi bylo všechno. A děkuju za rozhovor.

R1: No není za co, kdyby cokoliv, tak ještě přijďte klidně, není problém.

K: Dobře, děkuji.

Respondent č. 2

K: Na začátku se vás tedy musím zeptat, jestli souhlasíte s nahráváním.

R2: Ano.

K: A jako druhou otázku se vás zeptám, jak dlouho máte praxi s dětmi na školce.

R2: Přibližně 26 let.

K: Dobře. První otázka, která se bude týkat tohle tématu, tak je, jaké máte zkušenosti s dětmi, které se musely vlastně s nějakou formou ztráty vyrovnávat. A jestli se nějak změnilo jejich chování, projevy?

R2: Určitě. Já mám, protože jsem věděla to téma dopředu, tak mě samozřejmě napadaly konkrétní děti, konkrétní případy, konkrétní situace. A kromě toho, že jsem dělala ve školce, tak jsem pracovala čtyři roky na základní škole. Jako asistentka pedagoga s holčičkou, kterou jsem měla tady ve školce. A tam vlastně jsem měla možnost pozorovat. I v tom školním věku, některé situace, ohledně tady toho tématu. A mám bohaté zkušenosti vlastně i co se týká přímo té holčičky, co jsem jí dělala asistentku, pedagoga, protože tam taky byla velká ztráta. A je pravda, že se to jako promítá do toho chování dětí, do těch emocí, do toho prožívání, do nějakých jejich, jako dá se říct, jistot životních. Nebo nějakých standardů. A zároveň i modelů do budoucna. Takže ať už to byly rozvody rodičů, ať už to byly i smrt rodičů, bohužel. I nějakým způsobem ztráty těch rodinných příslušníků. Ať jsou to babičky, dědečkové, zvířecí, mazlíčkové. To všechno. Jako zažila jsem změny v chování u těch dětí v souvislosti s tím vším, co jsem říkala. Jestli to stačí takhle, nebo jestli konkrétně.

K: A můžete klidně nějaký konkrétní příklad?

R2: Tak když budu mluvit třeba o té základní škole, tak tam si vzpomínám na dva případy, kdy v jednom případě holčička, která byla úplně naprosto, kdybych to měla popsat, zodpovědná, ochotná, veselá, měla dobré výsledky ve škole, byla opravdu pečlivá, tak najednou se stal zvrát. Aniž bychom věděli, že tam něco se děje, tak došel úplně, přišel zvrát v tom, že ona přestala nosit domácí úkoly, přestala mít zájem úplně o učivo, přitom předtím byla opravdu zvědavá. Nebylo to takovýto dítě, který kam posadíte, tam je. Ale byla opravdu zvědavá, měla zájem. Najednou z ní bylo dítě, které bylo apatické totálně, bylo jí všechno úplně jedno. Tím, že jsem dělala tu asistentku, tak jsem tam byla i o přestávkách, takže jsem měla možnost s těmi dětmi navázat i lepší vztah, bližší vztah než třeba učitelé. A povedlo se mi potom zjistit, ne že bych to z ní dolovala, ale tím, jak ty děti si povídají a sdělují, tak jsem zjistila, že tam opravdu došlo jako k rozpadu rodiny. A potom holčička taky na základce, která měla už jako rodiče rozvedený a byla zavedená střídavá péče. A to bylo pro mě úplně šok, když jsem si uvědomila, co ty děti prožívají. Protože každý týden jsem byla svědkem toho, jak se omlouvala paní učitelce. Já nemám učebnici, já jsem jí zapomněla u táty, já nemám domácí úkol, já ho mám u mámy, já nemám sešit, já ho mám tam, tam, tam. A úplně mně přijde, že jako, já nevím, ztráta identity těch dětí, protože najednou se úplně jako neví, jako čím jsou, neví, kam patří. Tam je doma, tam je doma a zároveň nikde není doma. A teď jako mají rádi oboje ty rodiče. Ať už ten jeden rodič udělá chybu, neudělá, to už jako je jedno. Vždycky ten vztah je o dvou lidech, že jo. Takže to je oboustranný většinou nějaký problém. A ty děti úplně ztratí nějaký jako, podle mě, pocit, jistoty, zázemí a tak. A to teda vídáme i ve školce. Každým rokem jsme svědkem, v tom předškolním věku právě se často stává, že ty děti už přestanou být jako roztomilý. A přestane to pro ty rodiče být takový to jako hrozně zajímavý, hrozně zábavný a přicházejí ty povinnosti. A každý rok se nám stává, že jeden nebo dvě děti, že prostě procházejí rozpadem rodiny. Je to jakoby tím, že tady jsem už delší dobu, tak fakticky to máme vyzorovaný, že opravdu tady v tom věku, kdy najednou tam přijde ten pravidelný režim a je nutné něco začít dělat s tím dítětem v tom předškolním věku, tak prostě ty rodiče to nedávají jako nějak nastavením, nevím, čím to je. A samozřejmě nevidíme do těch rodin, nikdy se neptáme, nikdy nevyzvídáme, nikdy z dětí nic netaháme, ale ty děti to říkají. A je dobře to prostě nechat proběhnout, tuto informaci, protože ty děti to potřebují sdělovat. No a když budu mluvit o holčičce, který jsem dělala asistentku, tak tam vlastně rodina se rozpadla, když byla velmi malá. A když byla v páté nebo šesté třídě, protože jsem s ní v kontaktu doteď, ono už je 23 let, a jsme pořád v kontaktu, tak její maminka vlastně odešla do zahraničí, aniž by kdokoliv věděl, kam odešla. O holčičku bylo postaráno, byla v zařízení pro osoby vyžadující speciální péči, a maminka prostě odešla do zahraničí. A nikdo neví dodnes už deset let prostě nebo víc, kde ta maminka je. Takže tam je ta ztráta tak výrazná, ale vzhledem k tomu, že tam zase je lehká mentální retardace a nějaké další omezení, tak ona to bere trochu jinak. Ale tím, že jsme v kontaktu pořád jako v tom přátelském, se stýkáme, telefonujeme si, tak to je téma, který jede po každý při každém setkání. Až do té míry, že my jsme spolu strávili osm let vlastně jako v té asistenci, že ji často mi třeba řekne, že ji připomínám mámu. Což je hodně jakoby bolestivý a je těžký v tom věku, kdy už ona opravdu jakoby vnímá ty věci. Ona není hloupá, ona má určitý omezení v některých oblastech, zejména teda technický, matematický, takový ty věci, co jsou na logiku. Ale má jako výborný všeobecný rozhled, ví o tom, jak chodí život. Má takový ten přehled, co se týká jako fungování člověka ve společnosti. Podařilo se naučit jí číst, podařilo se naučit jí psát hůlkovým písmem, podařilo se naučit jí používat telefon. Zvládá jako spoustu věcí. No nicméně tyhle situace, kdy ona začne od té mamce, tak je hrozně těžký s tím pracovat, jako pro mě. Protože ona má třeba babičku, která si ji bere. Je teda, jakoby dá se říct, v ústavu. Chodí do školy. Ještě

v téhle době chodí do základní školy. A speciálně nějakým způsobem, prostě legislativně je to ošetřený. Tam až moje znalosti jako nesahají, jak se to dělá. Ale pořád má nějaký, jakoby odklady, takže pořád je na ty základce. A babička si ji bere jednou třeba za, nevím, za měsíc. Klidně třeba na týden, na 14 dní má ji tady. Protože babička už je v důchodu. Je pravda, že tím, že přišla vlastně o tu mamku tímhle způsobem, tak tatínek si ji bere častěji, než si ji brával, když já jsem jí dělala asistentku. A ten vztah tam taky funguje. Ale pořád je to, že tam jede na víkend jednou za měsíc. Na Vánoce na 4 dny. A jinak je vlastně, jakoby v ústavu. No, takže potom opravdu je potřeba jí přesměřovat, jako tu pozornost na to, co má. Ne na to, co nemá. Ale je to těžký. Protože prostě je to ztráta maminky, ještě takovýmhle způsobem.

K: Vlastně vím, o koho se jedná. Takže chápu. Mně to přijde vlastně úplně neskutečný. Ještě když byla zvyklá být celý život u mamky. A najednou musí být jako někde v cizím prostředí. Tak to je hrozný. Každopádně, co se týče ještě těch projevů dětí v mateřské škole. Dá se to nějak shrnout, jak se projevují ty děti, který jsou nějakým způsobem zasažené tou ztrátou? Jestli jsou třeba více plačtivé, více reagují na nějaké situace, na které třeba ani třeba tolik předtím nereagovaly?

R2: Je to strašně různý. Většina těch dětí začne být jako jiná. A samozřejmě, jak každý to dítě má absolutně jiný charakter, jinou povahu, tak se to projevuje jiným způsobem. Takže ne, že bys introverta byl extrovert úplně, i když to někdy do toho nemá daleko, ale některé děti opravdu jsou víc plačtiví, víc se třeba chodí mazlit, víc potřebují to ujišťování, víc potřebují zpětnou vazbu, víc potřebují i ten fyzický kontakt, víc potřebují, pořád si třeba chodí ptát, kdy už mamka přijde. Jo, nebo takový to, že chodí a říkají: mně se stejská po tátovi, mně se stejská po mamince. Ale zase jsou děti, který naopak, když to řeknu úplně jako lidově, jsou jako utržený za řetězu. Začnou šaškovat, začnou se předvádět, prostě neumí se s tím vyrovnat a vyrovnávají se s tím způsobem, jakým jim to dovoluje jejich osobnost. Takže některý děti začnou třeba i ubližovat, některý děti začnou být prostě, že jenom jako lítaj a nebudou zastavit. A celý den by jenom lítali. Přestanou mít třeba zájem o věci, které předtím jako je zajímavý. Nebo naopak je začnou zajímat věci, které je předtím nezajímaly, protože ta situace jim něco přinese, někam je to jako vyhodí, jako z těch zajetých kolejí. Takže oni se v tom snaží zorientovat. A je zajímavý, já hodně dělám ve třídě takový ty věci, jako aby ty děti se učily prožívat, aby se mohly vnímat a pojmenovat své emoce. Takže máme různý jakoby metody od smajlíků, kde oni si vybírají prostě smajlíka, jak se dneska cítí, jak se jim podařilo něco. V rámci sebehodnocení, jak se jim to líbilo, jestli třeba, řeknu písnička, líbila se ti, zpíval si ji, umíš ji? Nebo se ti nelíbila, naštvalo tě to? Aby věděli, že to je normální mít emoce. A ty děti, když mají ten prostor, tak se můžou podělit, třeba i v rámci komunitního kruhu, tak oni to klidně řeknou. Máme třeba takovou, jenom se podělím, ještě veselý a smutný brýle. Mám červené brýle a tmavé sluneční brýle. A posíláme do kolečka, každý ví, že mluví jenom ten, kdo má ty kouzelné brýle. Děti si můžou vybrat, buď, že nebudou je používat, nebo že si vyberou jedny, nebo druhý, nebo oboje. A to je hrozně zajímavé, protože i když se snažím to směřovat třeba na to, co jsme prožili v té školce, na to, co tady, tak ty děti, pokud mají nějaký přetlak těch emocí, ať už tím pozitivním směrem, nebo tím negativním, tak to tam nacpou. Takže pravidelně slyším, že oni si nasadí ty brýle, dívají se přes ně, oni z toho mají zase samozřejmě po první, po druhé srandu, protože koukají, že jsou všichni červení, že jsou všichni tmaví. A já si myslím, že když si nasadím smutný brýle, tak vidím to, co mě štve, z čeho jsem smutnej, co se mi nepovedlo, něco mě prostě trápí. Když si nasadí veselý, tak přesto vidí, z čeho mají radost, co jim udělalo prostě nějakou dobrou náladu, co se jim podařilo, co je baví třeba. A ty děti opravdu řeknou všechno.

Jako pravidlo toho je, že se to nesmí komentovat, že to nesmím rozebírat. Jenom to prostě řeknem v tu chvíli. Já s tím můžu pracovat dál, ale ne v tu chvíli, kdy jsme v tom kruhu. Prostě každý vezme brýle a řekne. Po každý je tam někdo, kdo řekne. Já jsem smutnej, protože mi umřel pejsek. Já jsem smutnej, protože se tatínek odstěhoval. Já jsem smutnej, protože maminka na tatínka křičí. Vždycky se to tam objeví. A je potřeba to dělat ve chvíli, kdy člověk sám je na to připravený, protože je důležitý to ustát, tyhle věci. Protože jsou tam vážné věci často. Takže ty děti, tím, že se učí pojmenovávat ty emoce, a že i já jim ukazuju, že je normální být smutnej, že je normální být našťvaný. A i já jim řeknu, když něco udělají. Řeknu, že jsem teď fakt smutná, a že mě našťvali. Aby věděli, že ty emoce mají i paní učitelky. Všechno, co děláme, do toho se zahrnujeme i my učitelky. Aby ty děti věděli, že my nejsme tady nějaké výjimky. Prostě to tak je. A fakt ty děti ty emoce pouští a zároveň se tak učí chápat i ty druhý. Ale čím víc o tom takhle mluvíme, tak tím jako snáz se s tím pracuje. Ty děti nemají problém o tom mluvit, ale jako je těžký. My nemůžeme to hodnotit. My nevidíme, nemůžeme se ptát, nemůžeme manipulovat, nemůžeme prostě z rodičů něco mámit, nějaký informace. Samozřejmě, že se k nám donese spoustu věcí. A musíme být taky zároveň tím, že se to k nám donese opatrný na to posuzování té situace. Protože nevíme. Nevíme, co je uvnitř, nevíme, co se děje. Jo, ale v každém případě je potřeba s tím pracovat. Ještě jenom taková připomínka, já jsem si vzpomněla na chlapečka, že přibývá i dětí, který nemají rodiče vůbec, že je jakoby vychovávají prarodiče. To je jako takový fenomén, zajímavý už několik let, že vlastně každý rok většinou přijde k zápisu někdo s dítětem, kdo je prarodič a má dítě ve svojí péči z různých důvodů. Jo, měla jsem prostě dítě, který tatínek se oběsil, maminka byla drobově závislá a prarodiče vychovávali dítě. A takovou věc, která jakoby, protože jsem taky v kontaktu do teďka, je v 8. třídě, pořád jsme v kontaktu s rodinou. On vlastně nemá prarodiče. Že on tím, že prarodiče plní funkci rodičů, tak to dítě ztratí. Takový to sdílení s tou babičkou, s tím dědečkem prostě nemá. Nemá nikoho takovýho. Nikdy mě to předtím nenapadlo. To byl pro mě poznatek. Takže v podstatě my jsme to jakoby tady plnili. A mně říkal babičko ten kluk. A to je, tyjo, já nevím kolik let zpátky. Takže mně bylo třeba, nevím, jako 35. A on mi říkal babičko. A babičce říkal maminko, ale on to měl srovnaný v hlavě. Oni o tom takhle mluvili, oni si na nic nehráli, oni nic před ním nezastírali, prostě jeli normálně na férovku, což se vždycky vyplatí. A on se rozhodl, že jim bude říkat mami a tati, protože se o něj starají jako mamka a taťka. Ono se k tomu samozřejmě pak přidali další věci, že se zjistilo, že je až dvakrát nadenej v některých oblastech a má Aspergerův syndrom, takže tam to bylo jako hodně složitý. A je to dodneška složitý pro tu rodinu. Ale to je takový zajímavý aspekt, který mě nikdy nenapadl. Jako kdyby mi to ta babička neřekla tenkrát, tak mě to by mě vůbec jako nenapadlo tohle. A přitom je to úplně logický, že jo?

K: Tak to děkuju za informaci, to určitě zohledním taky ve své práci. Každopádně ještě taková další otázka, na kterou bych se chtěla zeptat. Už jste vlastně teda řekla, že už jste se setkala s mnoha dětmi, které se s nějakou ztrátou potýkaly. Už jste zmiňovala i nějaké aktivity, které s dětmi děláte, abyste i předešla nějakému potlačování emocí a tak. A chtěla jsem se tedy zeptat, jestli byste mi popsala, jaký přístup jste využívala. O čem jste vlastně v těch chvílích přemýšlela a jaké aktivity třeba další jste zařazovala.

R2: Hodně to, bude to vypadat, že to možná nesouvisí, ale jako pro mě to hodně souvisí s tím, jak si vedeme diagnostiku dítěte. Proto já jsem si tady vzala i nějaké věci, které pak můžu ukázat, jak s tím pracuju. Protože když si vedeme dobře diagnostiku, ono vlastně není v rámcovém programu není nikde napsáno, jak máme dělat diagnostiku. Tam je, že to má být

účelný, efektivní, v zájmu dítěte. Není popsána forma. Takže jsem si postupem času našla, jako by účelnou formu pro mě, s kompromisem v tom, jak teda je to nastavený v rámci celého našeho zařízení, ale pro mě, abych to měla jako okamžitě po ruce, abych s tím pracovala každý den vlastně. Tím pádem já si jako by zaznamenávám důležitý jako mezníky u každého toho dítěte. Já si prostě nějakým způsobem zaznamenám, to pak ukážu, a s tím můžu pracovat. Takže pokud já si, že si vlastně všimnu a zaznamenám si právě něco, co je jako jinak, ať už je to směrem jako nahoru, ať už je to směrem dolů, silný stránky, nějaký věci, kde je prostor pro zlepšení, jo, a s tím pak pracuju. A vlastně tím, že takhle jako sama sebe vedu k tomu, že přemýšlím o každém tom dítěti, tak potom si jako s nás člověk všimne těch věcí. A jenom tím, že si to zaznamenám, že o tom přemýšlím, tak jako něco vždycky přijde, nějaké buď nápad, anebo vlastně v rámci, hodně věcí se dá udělat v rámci ranních her a odpoledních činností, kdy je vlastně prostor u těch dětí pro tu spontánní hru. A jednak se to dá využít právě výborně na tu diagnostiku, kde si vypořádáváme všechno možný. Mimo jiný nejvíc taky ty komunikace mezi dětmi a tak. A můžu mít ranní hry, kdy jako já, jako by vlastně neudělám vůbec nic, jako co by bylo vidět. Ale pořád se budu pohybovat mezi dětmi. Nebo si někde chvíli sednu a jenom jako pozoruju, naslouchám, dívám se a jako přebírám si to s tím, co o těch dětech vím a skládám si to jako skládačku, jako puzzle, aby mi to dalo prostě obrázek o každém tom dítěti. A co se týká toho vlastně, jak s tím pak pracuju, tak zase tím, že pořád jako o tom takhle přemýšlím, tak využívám situace, kdy třeba dítě sedí samo a nebo neví co si vzít, tak můžu vzít knížku obrázkovou třeba o rodině, o zvířatech a můžu využít to na tu individuální práci s tím dítětem. A nebo pak volím téma, který vlastně přinese jakoby otevření tady těch témat, kdy s tím nějak pracujeme, ale je hrozně potřeba dobrá příprava na to. Dobrá příprava a zároveň ale schopnost improvizace. A taková ta ten jakoby psychický, taková ta lajna, abych věděla, prostě jsou dny, kdy vím, že bych to nezvládla tohle téma. Jo, takže musí člověk odhadnout, jestli se do toho ten den může pustit. Ať už kvůli mojí jakoby pozici, mojí nevim, mýmu rozpoložení, tak už kvůli rozpoložení, jakoby atmosféry v té třídě, protože ta atmosféra je poznat už příliš prvních šest dětí. A už jako když v té školce děláte dýl, tak to poznáte. Dneska bacha, dneska musím tohle, jo dneska si můžeme dovolit tohle. Podle toho, jak se to nastavuje od rána. Takže tam je potřeba vystihnout správnou situaci, správný čas, protože nemá smysl se snažit o něco, když tam není ta atmosféra. A ta zároveň se buduje jakoby od začátku roku, v nějakém duchu. No, takže a přímo jakoby teda nějaký náměty, s příběhama práce je výborná. To, jak jsem říkala, že já se postavím na stranu těch dětí jako a třeba budu vyprávět nějaký zážitek, který mně se stal. Jak já jsem se s tím vyrovnala. Aby ty děti věděly, že já taky mám jakoby třeba ten smutek z nějaký ztráty. Nebo potom máme třeba i výborný hry, vyloženě jako, kde pracujeme s těma emocema. Krásný pomůcky jsou, já teďka nevim, já myslím, že to je systém jako Montessori, pomůcky autodidaktický. A tam se taky dá využít pomocí různých piktogramů, právě i těch smajlíků. Nebo právě takový ty sdělovací komunitní kruhy, kde se nic nehodnotí. A musím to dodržet. Nesmím udělat to, že se něco dozví v komunitním kruhu a jdu s tím za rodičem. On, Pepa, říkal, že tak v tu chvíli jsem prohrála úplně na celý čáře u toho dítěte. Protože to je zrada. To se nesmí. Prostě co se tam řekne, to tam musí zůstat. A nesmí se to ohodnotit. Já s tím právě dál pracuju, ale ne tak, že bych šla za těmi rodiči. Můžu na tom postavit tu práci i s tou rodinou, ale nemůžu říct, to co řeklo to dítě, musím to nějak obejít. No, takže i takový to, ty smajlíci jsou výborný na to, že třeba právě práce s příběhem, ať už je to příběh o dětech, o lidech, o rodině, nebo třeba o zvířatech. Tak jak se asi cítí. Jenom to, že si prostě čteme pohádku před spaním. A dělám pauzy v tom příběhu tam, kde mi to připadá vhodný na něco upozornit. A třeba to zastavím a zeptám se, že děti, jak si myslíte, že se cítí

tady ten, nevím, medvěd? To jedno. A je to o tom, že to právě nedělám jenom v té řízené činnosti. Ale že se to dá prolínat krásně celým dnem. A výborný je, že můžeme využívat i tu techniku. Tabule, monitory, počítače. Že já můžu vzít klidně nějaký příběh. Můžu vzít krátkou animovanou pohádku, kde něco takového je. A můžeme na tom udělat spoustu práce. Ty nápady přichází, když se na to člověk zaměří a sleduje tady ten záměr. A to, co je v pozadí. Protože když jdem jenom po povrchu, tak on zlobí, on je nějaký divnej. Tak to nefunguje. Ale jinak se s tím dá dělat hodně více.

K: Super. Děkuju. Takže vlastně máte i tu zkušenost s otevíráním těch témat preventivně v té třídě.

R2: Jo.

K: Myslíte si, že by se to mělo, nebo jste toho názoru, byla byste pro, aby se tyhle témata zařazovaly více? Preventivně do těch tříd?

R2: Určitě bych byla pro, akorát to má právě ten zádrhel, že často nevíme jak. Protože já jsem ráda vždycky, když mám u sebe praxi ve třídě, ono to samozřejmě znamená práci navíc, ale já jsem ráda z toho důvodu, že můžem předávat tyhle věci a i to, že se dozvídám, jak to funguje na těch školách. A jsem, někdy jsem potěšena, teda konkrétně, jakoby před vaší školou smekám. Já jsem nic takového nezažila, paní ředitelka nám přeposlala ty informace, viděla jsem jakoby vlastně všechno, komunikace, mezi školou a naším zařízením ohledně praxe. A jako měla jsem jako takovej ten pocit, jakoby štěstí. Si říkám konečně, konečně to dělá někdo, kdo ví proč to dělá. Takže předpokládám, že i ten obsah toho jako učení je tam, je tam jako tak nastavený, že to opravdu je do té praxe. Měla jsem tady praxe fakt jakoby snad ze všech středních pedagogických škol v dosahu, i z některých vysokých, i z nějakou vyšší odbornou, protože s tím se teď roztrhl pytel. Já jsem někdy jako rozčarovaná z kvality. Samozřejmě, že vím, že to je o osobnosti vždycky toho studenta, kterýho mám před sebou, to jo. Ale jsou věci, který se dají vyzorovat. Podle toho, když jakoby mluvím s těma studentkama, co oni jakoby ví, jaký mají všeobecný přehled o tom, jak se v těch školkách pracuje, úplně rozumím tomu, že nemůžou mít jakoby ty zkušenosti v té praxi. A to je, že jo, ta organizace, tohle, to se prostě v té škole nedá naučit. To neberu jako chybu vůbec. Ale to, že prostě věci, který by měly vědět, neví, to, že to nepřipravuje na tu realitu, že se má pracovat s rodinou, že se má pracovat i s takovými tématama. Ač velmi často, bohužel, i u zkušených pedagogů, teda musím říct, se stává to, že příprava na přímou výchovnou činnost pro ně znamená, najdu si výtvarku a najdu si písničku a básničku, možná nějakou pohybovku. Takže to jsou takový čtyři věci, okolo kterých se to točí. A myslím si, že jako mám připraveno. To je podle mě, nevím, tři čtvrtě, bohužel, já to tak vnímám. Tři čtvrtiny učitelů v mateřských škole to dělá takhle. Je potřeba prostě o těch dětech přemýšlet. A je potřeba vnímat, co ty děti prožívají a na tom stavět prostě i ty činnosti. Mně se stává, že si udělám přípravu, nad kterou sedím prostě hrozně dlouho, abych to měla všechno propojený, dokonalý, úžasný. A pak s tím vylezu před ty děti a děti to nechtnou. To se mi stalo minulý týden zrovna. Takže jsem, úplně jsem změnila téma a úplně jsem vařila z vody, ale je to jenom o tom navnímat ty děti. Protože ty zásoby, písniček, básniček, výtvarů, pracovek, pohybovek, když ty učitelky dělají s těmi dětmi už třeba, já nevím, deset let, tak to už mají v hlavě. Takže tam prostě takhle stačí lupnout nějakou hru. Jenomže ono to není o těch výtvarkách a o těch hudebkách. Ano, taky. Jako je to nutný a dělám to. A je to věc, od který se odpíchnu. Napadne mně písnička a na tom si postavím to. Ale prostě je potřeba vidět jako dál, číst mezi řádky. Takže rozhodně by bylo potřeba zařazovat, ale to souvisí s tím, že se musí učit

jak. Když si představím některý učitelky, ne teda v našem zařízení, ale některý učitelky, který znám, tak já bych nechtěla, kdybych já měla dítě u nich ve školce, aby ony tohle téma otvíraly. Protože vím, že ony by to udělaly tak, že tomu dítě by to spíš ublížilo. A sama mám tři syny, takže jako by, jako matka, už jsou teda dospělí, já nevím, tak jako vy. Takže já bych nechtěla, jako matka, aby někdo z těch učitelů, který jako by na to nemají tu kapacitu prostě těch znalostí, těch dovedností, a hlavně to nemají v tom srdci, tak já bych nechtěla, aby někdo se v tom jako by takzvaně hrabal v mých dětech. Ale byla bych spokojená, vždycky jsem spokojená, když vím, když někdo pracoval s mým dítětem a poznala jsem, že on ho zná, že mu rozumí, že se zabývá tím. Dobře je pomalej, má problém prostě jakýkoliv a ten učitel k tomu přistupuje citlivě a ještě je schopný o tom mluvit. Já jsem si všimnul, že jo, tak jsem udělal to a to a to nebo nějakým takovým způsobem, jo. Takže ono to není tak jednoduché, aby se to zařazovalo, protože není dostatek lidí, který by to uměli. Tím nechci říct, že to umím, ale jakoby snažím se tím směrem jít. Ale na druhou stranu je pravda, že se strašně moc zkvalitnilo další vzdělávání pedagogických pracovníků. Za posledních, nevím, třeba 15 let vnímám, jakoby to v té nabídce trošku tomu paradoxně napomohli i koronavirus, protože se začaly dělat online záležitosti a když někdo chce, každou chvíli se dá najít cokoli zadarmo, neříkající, že všechno má tu úroveň, kterou potřebujeme, ale pokud se tím budu zabývat, tak si budu umět vybrat. Mně se ještě nestalo, abych si z nějakého semináře, webináře, školení, nevím, z nějakého programu nevybrala jednu jedinou informaci, kterou jsem mohla použít, buď teda v životě jako pro sebe, anebo v té práci. Takže kdo chce, tak si najde a i ten nejhorší seminář mi vždycky něco přinesl. Takže to třeba já jako kvituju s povděkem. I to, že teda kvalita některých škol jako stoupá. Někde mají ustláno prostě jakoby na různých a zůstaly někde zamrzlí. Ale prostě ty lidi to musí umět, aby to mohli dělat. A to hodně se to učí, právě se to dohání na tom dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. A samozřejmě literatura, jsou prostě podcasty, jako všechno. A člověk, když se v tom chce zorientovat, tak si tu cestu najde. To si zase myslím já. Takže ano, jsem pro zařazování, ale způsobem, který je vhodný prostě.

K: Ano, vlastně ta nedůvěra, jak jste zmiňovala v ty učitele, tak to je častej strach rodičů, co jsem s nimi dělala ty rozhovory. Že oni se vlastně bojí toho, jakým způsobem by to ty učitelky předávaly těm dětem. A bojí se, aby jim to ještě víc neublížilo. Takže to si myslím, že je takový jako hlavní zlom toho, proč se o tom tolik ani nemluví. A proč se to vlastně v té společnosti stalo tabu.

R2: No, protože to zase souvisí s další věcí. Mně je hrozně, jak jsme to byli asi možná dva roky. Jak všechno souvisí se vším. Protože to zase vychází ze schopnosti komunikovat s rodinou. A to se taky na těch školách neučí.

K: Jenom, abych tady to mohla uzavřít, takže byste byla pro, aby se to zařazovalo, ale učitelé musí projít nějakou osvětou, nějakými prostě vzdělávacími procesy, jak o tom mluvit a pracovat s tímto tématem?

R2: Ano.

K: Super. Další takovou podotázku tady mám právě spolupráci s rodiči. Takže bych se vás chtěla zeptat, jestli vlastně ta spolupráce s rodiči v těchto tématech je dobrá. Jestli za vámi chodí rodiče, vlastně to takhle říkat. Já vím, že je to právě o tom vztahu s těmi rodiči. Takže možná by bylo dobré začít tím, jakým způsobem, vy ty vztahy s rodiči upevňujete. Já vím, že se to nedá asi s každým rodičem úplně.

R2: Jde. *smích*

K: Tak mi řekněte, jakými způsoby to vlastně dělat.

R2: To jsou prostě moje oblíbená témata. Já jsem trošku takový možná exot a fakt komunikaci s rodičem a miluju. A zrovna tak jako pracuju na tom, abych si jako zmapovala každý to dítě. Tak pracuju s tím, abych našla způsob, jak komunikovat s každým rodičem. První, co dělám, protože naše školka je nastavená tak, že dole v malých třídách jsou děti, které vlastně nastoupí čerstvě, jsou malinký. A já jsem vlastně celou dobu, co jsem tady v té školce, tak jsem tady ve třídě, kde máme většinou třídu věkově heterogenní. Máme tady část předškoláků a máme část takových těch mezi čtvrtým a já nevím, pět a půl, ty tzv. středňáci a i odklady školní docházky. Takže prostě, když ty děti nastoupí v září, tak většinou jim je od čtyř do třeba šesti a půl let. A většinou některé děti tady zůstávají. Vlastně tak, jak odejdou předškoláci, doplní se to. Takže potom samozřejmě tam už ten vztah je vybudovaný. Ale když budu předpokládat, že mám prostě třídu nových dětí, tak já mám takovou strategii, s pracovním názvem, který hrozně baví máho syna, který teda taky pracuje ve školství. Protože společnost je nastavená tak, když jde uča, Ježíšmarja, co se zase děje, co zase ten náš Pepan proved. A tohleto nastavení je potřeba zbořit těm rodičům a dát jim do hlavy, a to je ten můj pracovní název, tzv. jde uča, nese dobrý zprávy. Takže jsem přemýšlela, jak tenhle program rodičům nainstalovat. Oni chudáci ani nevěděli, že jim instalují program, jo. Protože jako syn je aťák, tak my jsme vymysleli instalaci programu. Takže 1. září zahajují instalační program, kde uča nese dobrý zprávy. Zase to vyžaduje tu schopnost vidět. Není to, je to jako férový, je to poctivý, je to férový, nesmím si vymýšlet, nesmím říct něco, co není pravda. Takže musím mít pořád radar nastavený na všechny ty děti, co jako ten den, co těm rodičům řeknu. A samozřejmě, že v počtech 26 dětí nelze si pamatovat, komu jsem, co řekla. Takže zase mám na to jakoby svůj systém, kde prostě principem instalace programu, kde uča nese dobrý zprávy je to, že každý rodič během nejlíp prvního týdne, což se vždycky nepovede, ale během prvního měsíce musí ode mě slyšet vyzdvižení svého vlastního dítěte. Ne nějakou planou, nesmyslnou pochválou, ne takový to on je šikovný, to je prostě žbláb, který pro mě nic neznamená. A i to dávám do takový jakoby pozice jako odlehčení, že třeba přijdu a řeknu, hele mamčo, jaký namaloval prostě Fanda krásný obrázek. Že tam hodím takový ale, proto je zase potřeba se sebe vzdělávat a znát povahy lidí. Protože nemůžu takhle naběhnout na člověka, který je prostě třeba cholerický. Musím odhadnout toho rodiče, ale to jako odhadnete okamžitě. Když se tím zabýváte, tak poznáte, že máte před sebou cholera, sangvinika, melancholika, jo prostě to není problém. Takže odhadnout to, jak s tím člověkem můžu. Jsou rodiče, který jsou zavřený třeba půl roku a nepustí mě k sobě. Ale tady třeba malejma krůčkama, prostě jak se doinstaluje ten program. To je jako počítač, když je počítač prostě jakoby dobře nastavený, tak je všechno rychlý, že jo. Když ten počítač má nějaký handikepy v sobě, technický, no tak je to pomalý. Někdy se to nezdaří a musí se to opakovat. Takže mám prostě tabulku, úplně jednoduše, můj systém v 21. století. Mám tabulku a tam si dělám zelenou čárku u každého dítěte. Když tomu rodiči řeknu, dneska třeba snědl celý oběd, dneska nám pomohl uklidit, dneska namaloval pěkný obrázek, já jsem úplně koukala, jak se oblík. A dávám do toho ty svoje emoce, jako takový to nadšení z toho, že to dítě to zvládlo. No a ty rodiče si samozřejmě poprvé myslí, jo, co se děje, co mi jde říct. No jenom, že oni zjistí, když já to udělám, většinou si dávám záležet, abych to udělala dvakrát za ten měsíc, jo. Takže oni opravdu mají od začátku instalovaný program, kde uča nese dobrý zprávy. Takže to je skoro po každý, když jde učitelka, tak nese dobrý zprávy. Ne vždycky samozřejmě, někdy musím jít a říct, že má odřený koleno, že si rozbil brejle, že má roztržený

oblečení, že se porvaly, že nevím co prostě udělal, že najednou má nějaký problém, že bych zvažila vyšetření školní zralosti a takovýchle věci. Ale proto, aby ty rodiče to přijali, tak já musím udělat tuhle práci a hlavně o tom musím přemýšlet. A i když ty rodiče nejsou sdílní, nejsou sympatický, já to dělám tak, že když si i píšu o dětech ty silný stránky a nevím, co napsat, tak vždycky si řeknu a je, je, je. Protože to není problém toho dítěte, to je můj problém. Ale jenom tím, že o tom přemýšlím, tak druhý den už to tam skočí. Takže tohle to absolutně funguje. Takový to, že prostě teda nosím dostatečně dobrých zpráv do té doby, dokud se ten rodič nehodí do toho klidu, do té pohody, že je schopný přijímat právě i ty zprávy, které nejsou tak příznivé. Pravidelně mám problém v tom, že u těch dětí, který jsou výraznější a složitější, tak tam jako nemám problém. Protože vím, že se na ně musím zaměřit. Ale unikají mi právě takový ty hodný holčičky, kde není vůbec žádný problém. Tak abych nezapomněla, tak hlavně kvůli nim, ne kvůli těm složitým, ale kvůli těm hodným dětem, si musím dělat ty čárky. A pak zjistím po třech týdnech, a hele, tady nemám zelenou čárku, tak šoupnu něco rychle, co ten Románek, co dneska. A pozoruju to dítě. A to hrozně souvisí právě s tou diagnostikou.

K: Super, to je skvělejší přístup. No a na základě toho tedy chodí za vámi, nebo setkala jste se s tím, že vám rodiče chodí sdělovat i nepříjemné zprávy?

R2: Ano, setkala ty rodiče, když mají tu důvěru a mají takzvaně tu otevřenou povahu, takový ty uzavření melancholici jako by ne, ale tak chodí a je potřeba zase si nastavit ty hranice, protože jsou i rodiče, který by chodili pořád a dlouho. My když máme, máme tady ve školce jako všeobecně nastavený systém, že jakmile my cítíme, že je nějaký problém u dítěte, že je něco potřeba, tak děláme schůzku, jako by konzultační schůzku s rodinou, tím způsobem, že vlastně sdělíme, že řešíme to ve třídě paní učitelky, zjistíme, že něco je potřeba řešit. Napíšeme si plán pedagogický podpory, kde si všechno vyspecifikujeme, oznámíme to paní ředitelce a pokud cítíme tu potřebu, nebo vidíme, že je to potřeba, domluvíme teda tu konzultaci u paní ředitelky s oběma paní učitelkami, případně s asistentem, když je asistent v té třídě a s oběma rodiči, pokud je to možný. A tam vlastně probereme to, co je potřeba. A právě na těchto konzultacích hodně často my se dozvíme věci, které netušíme do té doby, protože ty rodiče, když zjistí, protože s nimi pracujeme tímhle tím způsobem, že se na to připravíme, máme písemný podklad, takže ty rodiče vidí, že se o to jejich dítě zajímáme, že prostě s ním pracujeme, že nám na tom záleží, že jsme na stejné lodi, že my nejsme ty úči, který jim teď budou říkat, co oni všechno dělají špatně a co mají dělat, aby to bylo správně. Ale jakoby hodíme je do té polohy, abychom byli schopni komunikovat. A velmi často tam ty rodiče se otevírají. A v průběhu toho rozhovoru prostě my zjišťujeme třeba příčiny některých těch situací, které nám vznikají. Takže to si myslím, že se nám tady celkově jakoby ve všech třídách jakoby podařilo nastavit, funguje to a máme s tím úplně ty nejlepší zkušenosti. Komunikace s rodinou se nebojíme. Jdeme do toho. A další věc je, když pak je třeba něco nepříjemného, tak my jsme ty, kdo jdou první za těmi rodiči. A když my zjistíme něco, my jdeme první. Tím pádem ty rodiče pak opravdu mají k nám důvěru, že to není takové, že se něco stane a teď jako budeme čekat, přijdou, nepřijdou. Nevím, někdo má škrábanec. Takže máme právě tu opačnou strategii a pak tím budujeme tu důvěru u těch rodičů. Ale jak říkám, měla jsem i rodiče, kdy jsem musela některé věci stopnout. A to bylo právě v době koronaviru. Kdy rodiče třeba volaly na služební telefon, který jsem měla u sebe. A byla maminka, která potřebovala neustále dokola ujišťovat o tom, že to dělá správně, protože střídává péče. Protože manžel dělal věci, které jí způsobovala jako traumata nebo vůbec celé té rodině. A ona neustále potřebovala se někde něčeho chytit. Ale nemám s tím problém ani přetáhnout si to mimo pracovní dobu, když to je výjimečná situace. A ten člověk

to potřebuje. To je další věc. Pak napíšu e-mail s nějakou informací. Příklad třeba máme chlapečka ve třídě, u kterého, po semináři na nadané děti, což bylo taky ojedinělé, jsem zjistila, že pravděpodobně ten kluk bude mít možná, že bude nadanější, že bude mít možná třeba vyšší IQ a z toho můžou pramenit některé problémy. A když jsem tu informaci získala, a pro mě to byla informace jako ten aha moment, tak jsem měla potřebu to té mamince sdělit. Jo, že jsem byla tam a tam a že třeba nám dali doporučení na nějaké stránky, kde se o tom píše, kde jsou nějaké činnosti pro ty děti, abych jako i té rodině nasměrovala. To je všechno to, co buduje tu důvěru, protože ta mamka si řekne wow, tyjo, ona má fakt zájem o mé dítě. Já to nedělám kvůli tomu, jakože, aby si rodič řekl wow, jako, ale abych těm dětem jako dala co nejlepší start jako do toho života, že jo.

K: No, tak to je skvělej přístup. Ráda slyším, že ta spolupráce s rodiči jde, když se vlastně na tom intenzivně pracuje, ale tak to je i v práci s dětmi a vlastně se všemi.

R2: No, jako musím říct, když to uzavřeme, neměla jsem zatím rodiče, s kterým by to nefungovalo, jako jo. Nestalo se mi to za tu dobu, co dělám s dětmi tady.

K: Tak to je super. Já si myslím, že už je to tady takhle ode mě všechno. Moc vám děkuju za rozhovor.

R2: Já děkuju taky.