

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**KOMUNIKACE O SMRTI S DĚTMI V MATEŘSKÝCH
ŠKOLÁCH**

Talking about death with children in kindergartens



Bakalářská diplomová práce

Autor: Jan Bajaja

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Cahel

Olomouc

2023

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma:
„Komunikace o smrti s dětmi v mateřské škole“ vypracoval samostatně pod odborným
dohledem vedoucí diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

Na tomto místě bych rád poděkoval všem, kteří napomohli vzniku této bakalářské diplomové práce. Především děkuji Mgr. Tereze Cahel za její odborné vedení a konzultace. Děkuji také všem paním učitelkám, které se do výzkumu zapojily, za jejich odvahu, spolupráci a otevřenost. Mé poděkování patří také všem mým blízkým, kteří mi byli a jsou velkou podporou po celou dobu mého studia.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A SMRT | 9 |
| 1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE..... | 10 |
| 1.2 KONCEPT SMRTI..... | 12 |
| 1.3 POJETÍ SMRTI U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 13 |
| 1.3.1 Strach ze smrti v předškolním věku | 14 |
| 1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ CHÁPÁNÍ SMRTI V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ..... | 15 |
| 2 KOMUNIKACE O SMRTI S DÍTĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 19 |
| 2.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KOMUNIKACI O SMRTI..... | 19 |
| 2.2 JAK S PŘEDŠKOLNÍM DÍTĚTEM O SMRTI KOMUNIKOVAT..... | 21 |
| 2.3 KOMUNIKACE S DÍTĚTEM, KTERÉMU UMÍRÁ RODIČ | 23 |
| 3 PRÁCE S TRUHLÍCÍM PŘEDŠKOLNÍM DÍTĚTEM | 25 |
| 3.1 REAKCE DÍTĚTE NA ZTRÁTU..... | 26 |
| 3.2 DOPORUČENÍ PRO PEČUJÍCÍ OSOBY | 27 |
| 3.3 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGY | 29 |
| 4 VZDĚLÁVÁNÍ O SMRTI VE ŠKOLSTVÍ | 31 |
| 4.1 POSTOJ PEDAGOGŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ O SMRTI | 31 |
| 4.2 TÉMA SMRTI V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY..... | 34 |
| 4.3 NÁMĚTY PRO UCHOPENÍ TÉMATU SMRTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 35 |
| VÝZKUMNÁ ČÁST | 39 |
| 5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 40 |
| 5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM..... | 40 |
| 5.2 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 41 |
| 6 METODOLOGIE VÝZKUMU | 42 |
| 6.1 METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP A TYP VÝZKUMU | 42 |
| 6.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR..... | 42 |
| 6.3 METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT..... | 44 |
| 6.4 ETIKA VÝZKUMU..... | 45 |
| 6.5 METODA ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT | 46 |
| 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU | 50 |
| 7.1 SMRT..... | 51 |
| 7.1.1 Smrt rodiče | 52 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 7.1.2 | Smrt prarodiče | 53 |
| 7.1.3 | Smrt jiného příbuzného | 53 |
| 7.1.4 | Smrt domácího mazlíčka | 53 |
| 7.1.5 | Setkání se s uhynulým živočichem | 54 |
| 7.2 | UČITEL | 55 |
| 7.2.1 | Názory učitele | 55 |
| 7.2.2 | Znalosti učitele | 57 |
| 7.3 | DÍTĚ | 57 |
| 7.3.1 | Individualita | 57 |
| 7.3.2 | Kognitivní schopnosti | 58 |
| 7.4 | RODINA | 59 |
| 7.4.1 | Rodina dítěte | 59 |
| 7.4.2 | Rodina učitele | 60 |
| 7.5 | PŘÍLEŽITOST | 61 |
| 7.5.1 | Dušičky | 61 |
| 7.5.2 | Halloween | 62 |
| 7.5.3 | Smrt v dětské literatuře a médiích | 62 |
| 7.6 | INSTITUTE | 63 |
| 7.6.1 | Vzdělávání o citlivých tématech | 63 |
| 7.6.2 | Přístup kolegů | 64 |
| 7.6.3 | Třídní vzdělávací plán | 64 |
| 7.7 | INTERAKCE SMRT – UČITEL | 65 |
| 7.7.1 | Zkušenost se smrtí | 65 |
| 7.7.2 | Uvědomování si smrtelnosti | 65 |
| 7.8 | INTERAKCE SMRT – DÍTĚ | 66 |
| 7.8.1 | Dětské pojetí smrti | 66 |
| 7.8.2 | Reakce dítěte na smrt | 68 |
| 7.9 | INTERAKCE SMRT – RODINA | 70 |
| 7.9.1 | Postoj ke smrti | 70 |
| 7.10 | INTERAKCE SMRT – PŘÍLEŽITOST | 71 |
| 7.10.1 | Aktivita | 71 |
| 7.11 | INTERAKCE SMRT – INSTITUTE | 72 |
| 7.11.1 | Uchopení tématu smrti ve vzdělávání | 72 |
| 7.12 | INTERAKCE UČITEL – DÍTĚ | 72 |
| 7.12.1 | Vysvětlení smrti | 72 |
| 7.12.2 | Podpora při truchlení | 74 |
| 7.13 | INTERAKCE INSTITUTE – UČITEL | 74 |
| 7.13.1 | Sdílení zkušeností | 74 |
| 8 | ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK | 76 |
| 9 | DISKUZE | 78 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 9.1 | VÝZKUMNÝ SOUBOR..... | 78 |
| 9.2 | POUŽITÉ METODY | 79 |
| 9.3 | INTERPRETACE VÝSLEDKŮ | 81 |
| 9.4 | LIMITY VÝZKUMU | 84 |
| 9.5 | VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 85 |
| 10 | ZÁVĚR | 87 |
| | SOUHRN | 88 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY | 91 |
| | SEZNAM UVEDENÝCH TABULEK, SCHÉMAT A OBRÁZKŮ | |
| | SEZNAM PŘÍLOH | |
| | PŘÍLOHA Č. 1: ČESKÝ A ANGLICKÝ ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE | |
| | PŘÍLOHA Č. 2: INFORMAČNÍ DOPIS | |
| | PŘÍLOHA Č. 3: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU | |
| | PŘÍLOHA Č. 4: ZÁKLADNÍ STRUKTURA ROZHOVORU | |
| | PŘÍLOHA Č. 5: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU | |

Úvod

„*Velký slon v malém pokoji, všichni o něm vědí, každému překáží, všichni na slona pořád myslí, ale vůbec se o něm nemluví*“ (Špinková & Mlynáriková, 2021, s. 3). Přesně těmito slovy je možné popsat momentální situaci vzdělávání o smrti ve školství. Přestože je smrt přirozenou součástí života, stále zůstává společenským a vzdělávacím tabu. Podobně, jako je tělo mrtvého člověka uzavíráno do rakve a maskováno květinami, i samotné téma smrti je ve společnosti a ve školství různými způsoby uzavíráno a maskováno (Bowie, 2000). Nejinak je tomu i ve vzdělávání předškolním. Mnozí pedagogové se tématu smrti vyhýbají. Důvodem mohou být jejich vlastní obavy či domněnky, že děti předškolního věku toto téma nezajímá (Papadatou a kol., 2002). Dříve nebo později se však může stát, že se děti se smrtí setkají (Bowie, 2000). Smrt prarodiče, smrt domácího mazlíčka, ale i smrt vyobrazená v médiích či literatuře. Všechny tyto setkání se smrtí mohou v dětech vyvolat mnoho otázek, ale i nejistotu a strach (Galende, 2015). Pedagogové se tak mnohdy mohou ocitnout v situaci, kdy musejí zvládat pocity a otázky dítěte, stejně jako své vlastní (Grigoropoulos, 2022).

Určitým podnětem pro zvolení tohoto výzkumného tématu bylo sdílení dvou mých blízkých osob, obou učitelek v mateřské škole. V období Dušiček mi nezávisle na sobě obě zmiňovaly, že neví, jak téma umírání a smrti s dětmi otevřít, natož jak o něm komunikovat. V rámci vysokoškolské přípravy na jejich budoucí povolání se tohoto tématu nedotknuly a necítí se být připravené ani jejich životními zkušenostmi. Určitým způsobem mě inspiroval i výzkum veřejného mínění organizace *Cesta domů* (2021). Většina dotazovaných pedagogů se v něm vyjádřila, že téma smrti by mělo být součástí vzdělávání. Pouze zlomek z nich však uvedl, že o smrti s jejich žáky komunikuje a cítí se na to dostatečně připravený. Tato zjištění mě dále podnítila v prozkoumání této problematiky na vědecké rovině. Má práce se tak zaměřuje na komunikaci o smrti v mateřských školách a na faktory, které ji ovlivňují.

Teoretická část práce představuje základní charakteristiku předškolního období, konceptu smrti, a především pojetí smrti u dětí předškolního věku a všech faktorů, které chápání smrti ovlivňují. Dále je čtenář seznámen se specifiky komunikace s předškolním dítětem o smrti i práce s dítětem, kterému umírá rodič či které prožívá ztrátu blízké osoby. Závěrem je představeno téma vzdělávání o smrti ve školství a čtenáři jsou poskytnuty náměty pro uchopení tohoto tématu v prostředí mateřské školy.

Výzkumná část si klade za cíl zjistit, jak je o tématu smrti komunikováno v prostředí mateřských škol a jaké faktory tuto komunikaci ovlivňují. Výzkum byl proveden za využití kvalitativní metodologie a kvalitativních metod.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě předškolního věku a smrt

„*Předškolní dítě dobře zná slovo smrt*“ (Říčan, 2014, s. 368). Není pro něj ničím neznámým. Naopak, smrt jej zajímá. Setkává se s ní v pohádkách, slyší o ní mluvit dospěle a objevuje se také v jeho spontánní hře. Postupně si utváří určité vlastní pojetí toho, co smrt a umírání je (Galvas, in Šulová, 2016). V následující kapitole se pokusím shrnout většinu dosavadních důležitých poznatků o pojetí smrti u předškolního dítěte. Nejdříve však krátce představím samotné předškolní období s důrazem na kognitivní vývoj a také současné vymezení konceptu smrti a jeho jednotlivých komponent.

Předškolní období je vymezováno mezi 3 až 6 lety života dítěte (Říčan, 2014; Thorová, 2015). Jiní autoři (Langmeier & Krejčířová, 2006) jej v užším pojetí chápou jako dobu, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Za konec předškolního období je považován vstup dítěte do základního vzdělávání. Dětská psychika je v tomto období ještě velmi živá, plná fantazií a nespoutaná racionalitou. Zároveň se však začíná více projevovat individuální osobnost dítěte (Thorová, 2015). Dítě je schopno si více uvědomovat samo sebe i své okolí. Je velmi komunikativní a dychtivé po získávání nových informací. Rádo se také věnuje pohybovým aktivitám a je plné života. Jedná se o období velmi důležité pro jeho socializaci. Vágnerová (2012) toto období chápe jako přípravu na život ve společnosti. Díky zvědavosti, tolik typické pro tento věk, si dítě vytváří jeho první ucelený obraz o světě (Říčan, 2014).

Dle Langmeiera a Krejčířové (tamtéž) jsou změny, které přináší předškolní období, neméně významné jako v jiných obdobích života. V rámci motorického vývoje dítě zdokonaluje svou motorickou koordinaci, hbitost, zručnost a celkovou pohybovou dovednost. Zdokonaluje se také oblast jemné motoriky. Dítě se učí používat různé předměty a nástroje, díky čemuž je v mnoha každodenních činnostech a návycích soběstačnější (Thorová, 2015). Zručnost dítě cvičí i při hrách či kresbě. Není náhodou, že se toto období označuje jako „*zlatý věk dětské hry*“ a „*zlatý věk dětské kresby*“ (Thorová, 2015, s. 382). Dítě předškolního věku má již velmi bohatou představivost a dokáže tak měnit význam předmětů kolem něj podle toho, co jeho hra vyžaduje. Hrou si procvičuje různé sociální role či komunikaci, ale také se jejím prostřednictvím může vyrovnávat s realitou (Vágnerová, 2012). Celkově se v tomto věku jedná o nejdůležitější nástroj učení. Neméně důležitá je i kresba a další tvořivé činnosti. Jejich prostřednictvím je dítě postupně schopné vyjádřit své vlastní představy a zážitky. Kreslí především to, jak daný objekt či skutečnost vnímá či co je pro něj důležité a již tolik nezohledňuje realitu (Vágnerová, 2012).

Zdokonaluje se také řeč. Dítě je schopno hovořit v rozsáhlejších a složitějších větách. Projevuje také zájem o mluvenou řeč a dokáže naslouchat kratším povídkám či vyprávěním. Dle Říčana (2014) je naslouchání pohádce pro dítě obdobně citově významné jako hra. Jedná se o určitou hravou a bezpečnou formu, jak se může vyrovnat se svými strachy i konflikty. Charakteristickým projevem tohoto období je také nekonečné dotazování se (Thorová, 2015). Dítě umí reprodukovat různé říkanky a učit se novým. Díky rozvoji řeči je dítě schopno získávat více poznatků o světě i o sobě samém. Kolem pátého roku je schopno jednoduše definovat známé věci, a to především pomocí účelu, materiálu či tvaru (Langmeier & Krejčířová, 2006). Významný pokrok nastává i v oblasti emocionality. Rozvíjí se sebereflexivní emoce jako hrdost či pocity viny, díky čemuž se postupně vyvíjí svědomí, jakožto hlavní nástroj seberegulace. Dítě už je si dobře vědomo toho, co a proč nemá dělat (Říčan, 2014). Na oblibě si získává také humor. I přes postupnou stabilizaci emotivity a schopnost kontrolovat frustraci mohou i malé neúspěchy způsobit přecitlivělé reakce či negativní afektivní stavy (Thorová, 2015)

Konec předškolního období se vyznačuje dvěma vývojovými trendy. Tím prvním je postupné „*vyrůstání z rámce rodiny*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 89), kdy dítě nově začínají zajímat i děje odehrávající se mimo jeho známé rodinné prostředí. Začíná se zajímat o své vrstevníky a společnou hru s nimi. Dítě se dokáže zúčastnit skupinových aktivit. Druhým vývojovým trendem je rozvíjející se potřeba určité pracovní činnosti. Dítě již dokáže plnit menší zadané úkoly či pomáhat v domácích pracích. Svou činnost již dokáže zaměřit na konkrétní cíl a má větší vytrvalost (Thorová, 2015).

1.1 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Kognitivní vývoj dítěte se skládá ze čtyř stádií. Je jimi stádium senzomotorické, předoperační, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací (Piaget, 1999). Dítě předškolního věku se z hlediska kognitivního vývoje nachází v **předoperačním stádiu**, konkrétněji v podstádiu názorného, intuitivního myšlení. To trvá od 4 do 7 let. Dítě má v tomto věku již mnoho vědomostí, ale při řešení mnohých úkolů stále uvažuje intuitivně. Myšlení je stále závislé na tom, co dítě vidí nebo co si představuje, tedy co vidělo. Je zaměřeno více na aktuální, viditelný aspekt situace než na proces, jakým došlo k určité změně (Thorová, 2015). Postupně také začíná chápat, že slova symbolizují předměty z reality. Tato změna se projeví především v řeči a dětské hře. I přes tento vývoj je myšlení stále nepřesné a limitované (Vágnerová, 2012). Dítě stále „*nechápe příčinnost, množství,*

čas, reverzibilitu, princip zachování objemu, není schopné měnit úhel pohledu či být empatické“ (Démuthová, 2010, s. 29). To vše jsou naopak projevy, které jsou typické pro následující stádium, stádium konkrétních operací (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Typickým znakem dětského nahlížení na svět a informace v něm je *centrace*. Dítě si většinou více všímá jednoho, obvykle nápadného znaku, který považuje za důležitý. Méně si tak všímá jiných, které nejsou na první pohled tak výrazné, byť mohou být z objektivního hlediska podstatnější. Pozornost dítěte je většinou upoutána tím, co je nejnápadnější. Uvažování předškolního dítěte není ještě natolik komplexní, aby bylo schopno vzít v potaz více aspektů dané situace. Stejně tak může ulpívat na svém vlastním názoru a nedbat odlišných názorů (Říčan, 2014). Takovéto přesvědčení dítěte o tom, že jeho názor je jediný možný a správný, se nazývá poznávací *kognitivní egocentrismus*. Dětské egocentrické nahlížení na svět Thorová (2015) vysvětluje jako přesvědčení dítěte o tom, že se vše ve světě děje kvůli němu. Dalším významným znakem dětského nahlížení na svět je *fenomenismus*. Svět je pro dítě takový, jaký jej momentálně vidí. S tím souvisí *prezentismus*, který vysvětluje dětské myšlení jako vázané na přítomnost. To, co dítě aktuálně vidí a o čem se může názorně přesvědčit, pro něj představuje důležitou jistotu (Vágnerová, 2012).

S principem prezentismu souvisí i *specifické vnímání času*. To se u předškolního dítěte vyvíjí pomalu. Čas měří pomocí opakujících se událostí a jevů, především těch subjektivně významných. Od 4 let je již dítě schopné rozumět vztahu mezi minulostí, přítomností a budoucností. Rozvíjí se tak schopnost přemýšlet v různých časových dimenzích. Minulý a budoucí čas však pro dítě není tolik důležitý, vzhledem k principu prezentismu se soustředí především na přítomnost (Vágnerová, 2012).

Stejně tak zpracování a interpretace informací má některé typické způsoby. Patří mezi ně *magičnost* či magické myšlení. Předškolní děti mnohdy příliš nerozlišují mezi tím, co je skutečné a fantazijními produkty jejich mysli. Častým výsledkem prolínání reality a fantazie mohou být *konfabulace* neboli nepravé lži (Říčan, 2014). Tím samozřejmě dochází ke zkreslení. Stejně typickým je *antropomorfismus*, tedy přisuzování lidských vlastností neživým objektům. Předpokládá tedy, že mohou myslet, cítit, hněvat se či třeba mít hlad (Říčan, 2014). Dítě předškolního věku umí sice rozlišit mezi živým a neživým, i přesto však mohou od neživých objektů očekávat projevy specifické pro živé bytosti. Časté může být dětské přesvědčení o trvalé a jednoznačné platnosti každého poznání, nazývané *absolutismus*. To, že dospělí mnohé své názory považují za relativní, dítě velmi nechápe, a to především proto, že to ohrožuje jistotu v jeho vlastním poznání (Vágnerová, 2012).

Dítě předškolního věku rozumí jednoduchým kauzálním vztahům i prostředkům, které k nim vedou. Má však tendenci nacházet pouze přímé a jasné příčiny. Vztahy mezi skutečnostmi si může často vysvětlovat nelogicky, důležité je však, aby jej dané vysvětlení subjektivně uspokojilo. V souvislosti s tím odmítá akceptovat náhodu, která v něm vzbuzuje nejistotu. Náhodu nelze jednoduše vysvětlit, a tak narušuje jeho pohled na svět a pravidla, která v něm doposud platila. Často může dítě přehlížet některé informace, které se mu jeví jako nesrozumitelné či jsou pro něj emočně nepřijatelné. Někdy také může kauzálně spojovat dvě a více skutečností, mezi kterými však žádný vztah neexistuje. Pro předškolní dítě je obtížné zahrnout do svých úvah proměnlivost světa, jeho myšlení se tak váže především na statické znaky (Vágnerová, 2012).

1.2 Koncept smrti

Většina autorů se od 70. let minulého století shoduje na tom, že celkový koncept smrti neboli její pojetí se skládá z několika *subkonceptů*. Tyto jednotlivé subkoncepty jsou označovány jako komponenty. Různí výzkumníci mají odlišný názor na počet i vymezení dílčích komponent. Většina se však shoduje na hlavních pěti. Jedná se o *nevyhnutelnost*, *univerzalitu*, *ireverzibilitu*, *nefunkčnost* a *příčinnost* (Slaughter, 2005; Slaughter & Griffiths, 2007). Snahou autorů je vymezení vyspělého konceptu smrti u dospělých jedinců, který mohou následně porovnávat s postupným vývojem tohoto konceptu u dětí. Je také vymezeno a obecně uznáváno několik determinant, tedy faktorů ovlivňujících chápání konceptu smrti (Žaloudíková, 2016). Blíže se těmto faktorům budu věnovat v jedné z dalších podkapitol (viz podkapitola č. 1.4).

Jakmile dítě přijme fakt, že vše živé nevyhnutelně jednou umře, dochází k pochopení *nevyhnutelnosti* a *univerzality* smrti. *Nevratnost* znamená konečnost smrti, tedy že mrtvý člověk nemůže znovu ožít. Komponenta nevrtnosti může být nazývána také jako *finalita* (Démuthová, 2010). Dítě, které si osvojí chápání *nefunkčnosti* smrti, rozumí tomu, že po smrti dochází ke skončení všech životních funkcí. Chápe tedy, že mrtvý není schopen jíst a pít, dýchat, myslet či se pohybovat a že smrtí končí všechny funkce vnitřních orgánů těla (Žaloudíková, 2016). Komponenta *příčinnosti* smrti znamená pochopení všech vnitřních či vnějších událostí a příčin, které ke smrti mohou vést. Takovému pochopení však předchází znalost biologických souvislostí (Speece, 1995).

1.3 Pojetí smrti u dítěte předškolního věku

V předškolním období se dítě začíná poprvé více zajímat o téma smrti a umírání. Většinou však kvůli nedostatku vědomostí a absenci osobní zkušenosti smrt chápe pouze jako jiný stav vědomí (Slaughter & Griffiths, 2007) nebo místo pobytu. Nagy (1948) připodobňuje představy dítěte v tomto období k prožitku *separace*. Dle této autorky dítě vnímá smrt jako odchod či přemístění a následný život na jiném místě. Chápe definitivnost této změny, ale mylně si ji zdůvodňuje (Démuthová, 2010). Smrt může vnímat také jako stav nehybnosti, samoty, bezmoci či ohrožení zlými bytostmi. Je pro něj zajímavou záhadou, ale i zdrojem strachu. Ten však může dítě obrátit také v legraci. Příkladem tak může být dítě, které na pohřbu reaguje na pohřební vůz s rakví slovy: „*A nemohl bych já, až umřu, sedět vedle šoféra?*“ (Říčan, 2014, s. 124).

Smrt je v předškolním období vnímána také jako něco velmi specifického. Umírají pouze staří nebo nemocní lidé, případně lidé nevážící si svého zdraví nebo lidé v nebezpečí. Smrt je také často spojována pouze s přímými, především viditelnými důvody, protože dítě nedokáže chápat složitější a skryté souvislosti (Démuthová, 2010). Dítě se se smrtí člověka v naší kultuře většinou nesetká přímo. Může se však setkat s uhynulými živočichy. Ti v něm vzbuzují děs, zároveň jej však přitahují. Podstatnou vývojovou zkušeností je jistě i zabíjení hmyzu (Říčan, 2014). Stejně tak se předškolní dítě může se smrtí potkat při poslouchání rozhovorů dospělých. Na základě kousků informací, které zaslechne v takovéto konverzaci, si pak může vytvářet vlastní pojetí smrti (Longbottom & Slaughter, 2018).

Do konce předškolního období může dítě pochopit dva základní atributy smrti – **univerzalitu**, tedy její nevyhnutelnost a **ireverzibilitu**, její nezvratnost a finalitu. Chápání ireverzibility v tomto období však záleží na úrovni kognitivního vývoje dítěte, jeho dosavadních životních zkušenostech a případném setkání se se smrtí v jeho blízkém okolí. Vyrovnání se s případným objevem a pochopením konečnosti může být pro dítě náročnější. I z tohoto důvodu může projevovat zvýšený zájem o tuto tematiku (Démuthová, 2010). Nguyen a Gelman (2002) poukázali na to, že děti mohou pochopit komponentu příčinnosti smrti již ve věku 4 let, pokud se dané úvahy vztahují na rostliny. V jejich studiích se jednalo o stromy, polní trávu a květiny. Chápat kauzalitu smrti u lidí a také ji vysvětlit jsou však děti dle Slaughter a Griffiths (tamtéž) schopné až od 8 let života. Podobně Panagiotaki a kol. (2018) v jejich studii, zahrnující děti ve věku 4 až 11 let (93), poukázali na to, že již děti ve věku 4 až 5 let jsou schopné chápat komponenty nevyhnutelnosti, ireverzibility a nefunkčnosti, ale nejsou ještě schopny pochopit či vysvětlit příčinnost smrti.

Agrawal (2019) ve svém výzkumu, zahrnujícím indické děti ve věku 3 až 5 let (25), zjistil, že většina z nich chápe princip univerzality smrti, vztahující se i na rodiče. Jedna třetina již v tomto věku také chápala princip ireverzibility. Další atribut smrti, nefunkčnost, však chápal pouze zlomek těchto dětí. Tyto závěry odpovídají předpokladům Démuthové (2010), že princip nefunkčnosti si osvojují děti spíše až ve školním věku, kdy začínají lépe chápat biologické funkce všech živých bytostí.

Vnímání smrti v tomto období má jistá specifika. Jak bylo zmíněno výše, dítě stále nemusí chápat princip ireverzibility. Proto se může domnívat, že mrtvého je možné oživit, samovolně či pomocí léků nebo kouzel (Speece & Brent, 1984). Stejně tak může slovo „*umřít*“ používat pro běžnou činnost, která je dle něj vratná (Thorová, 2015). Dále ještě plně nechápe princip kauzality. Smrt si vysvětluje především přímými příčinami, jako například nehodou, smrtelnou nemocí nebo válkou. Může si také myslet, že některé skupiny osob nepodléhají smrti. Na tuto skutečnost upozorňuje i Mahmoodashiri a Khodabakhshi-Koolae (2020) v jejich studii zkoumající pojetí smrti u iránských dětí (20) ve věku od 4 do 8 let. Některé děti se domnívaly, že smrt se netýká jejich rodičů, dalších dětí či mladých lidí. Dle Galvase (in Šulová, 2016) vnímá dítě smrt jako něco, co se netýká jej samotného a nenapadá jej, že by mohlo zemřít. Zřejmý je i jistý nesoulad mezi verbálním projevem dítěte a tím, jak určité pojmy samo chápe.

1.3.1 Strach ze smrti v předškolním věku

U dítěte mezi 5 až 8 lety se může objevit také strach ze smrti. Projevuje se strachem z usínání, úzkostí ze separace od blízké osoby (Žaloudíková, 2016) či nadměrným strachem o své zdraví. Dle Řičana (2014) může dítě prožívat strach ze smrti ve chvíli, kdy pochopí, co smrt je. Stejně tak při bolestivém či krvácejícím zranění může prožívat panickou hrůzu ze smrti. Dítě může také často klást otázky, týkající se možných neštěstí či tragédií. Příkladem tak může být otázka předškolního dítěte: „*Co by se stalo, kdybych si lehl před auto?*“ (Thorová, 2015, s. 482). Za úzkostí ze separace se může skrývat strach dítěte z jeho vlastní smrti. K rozvoji strachu ze smrti může dle Žaloudíkové (tamtéž) přispívat i nezralé orientování se v času. Smrt ve stáří tak pro dítě může znamenat velmi blízkou smrt.

Dětský strach se může projevit i v kresbě. Děti většinou kreslí „*zlé lidi*“, například čarodějnice, výrazně menší než „*dobré lidi*“. Kresba je tím menší, čím více mají z kresleného strach. Takovéto promítání vlastních představ, a tedy i strachů do reálného světa, je v předškolním věku obecně velmi výrazné. Momentální emoční náboj, který se k dané skutečnosti váže, tak hraje velmi významnou roli (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Taimalu a kol. (2007) v jejich studii, zahrnující děti předškolního věku z Finska a Estonska, zkoumali nejčastější strachy předškolních dětí, způsobované magickým myšlením. Spolu se strachem ze tmy a strachem ze separace od blízkých osob byl strach ze smrti nejčastější obavou dětí předškolního věku.

Slaughter a Griffiths (2007) v jejich studii zkoumaly, jaký vliv má osvojení si zralejšího konceptu smrti na strach ze smrti. Jejich studie zahrnovala děti ve věku 4 až 8 let (90). Výsledky studie naznačily, že větší zralost chápání smrti u dítěte byla spojena s nižším strachem ze smrti. Autorky tak poukazují na důležitost vysvětlení jednotlivých biologických zákonitostí smrti dítěte, čímž se mohou minimalizovat různé nejasnosti či mylné představy, zapříčiněné právě nezralým chápáním smrti. Jak dále autorky uvádí, stejně tak pravděpodobné však může být i to, že čím více se strach ze smrti u dítěte snižuje, tím více je schopné o ní vstřebávat nové informace, díky čemuž vykazuje zralejší chápání konceptu smrti se všemi jeho komponentami.

1.4 Faktory ovlivňující chápání smrti v předškolním období

Žaloudíková (2016) vymezuje šest faktorů, které ovlivňují vývoj pochopení konceptu smrti u dětí. Patří mezi ně *kognitivní vývoj, věk, vlastní zkušenost dítěte, komunikace v rodině, kulturní prostředí a emocionální faktory*.

Existuje jasný vztah mezi tím, jak dítě chápe smrt a jeho **kognitivním vývojem**. Dle některých autorů (Koocher, 1973; Cotton & Range, 1990) má kognitivní vývoj větší vliv na vývoj konceptu smrti u dětí než věk. Věk také často nemusí být konzistentní s kognitivním vývojem a celkovými kognitivními schopnostmi dítěte (Žaloudíková, 2016). Příznačným rysem dítěte předškolního věku je již výše zmiňované *magické myšlení*. Příkladem může být otázka: „*Sedí babička na měsíčku?*“ (Thorová, 2015, s. 490). Jeho představy o smrti v tomto období mohou podléhat také *antropomorfizaci a personifikaci*. Nejen z hlediska vnější podoby. Smrti totiž může připisovat i různé lidské charakteristiky. Vnímá jako uskutečnitelné smrti utéct, skrýt se před ní či ji určitým způsobem oklamat. Domnívám se, že takovéto vnímání smrti je spojeno i s vyobrazením smrti v různých dětských pohádkách. V nich je dle Říčana (2014) smrt oblíbeným tématem, a to nepochybně proto, že se o ni dítě v tomto období zajímá. Často si na ni může také spontánně hrát. Dle Galvase (in Šulová, 2016) se děti již od útlého věku setkávají s různými deformovanými podobami filmového zpracování smrti. Tu pro ně představují různí duchové, kostlivci, smrtky, zlé ošklivé stařeny či muži s kosou (Démuthová, 2010).

Zde bych si dovil malou odbočku a zdržel se u tématu vyobrazení smrti v médiích. V minulosti byla jednou z hlavních úloh literatury, především tedy pohádek a vyprávění, pomoci dítěti v pochopení a rozvíjení smyslu ve světě okolo něj (Poling & Hupp, 2008). Dnes tuto roli dle Sedney (1999) hrají především filmy a televizní pořady pro děti. Gutiérrez a kol. (2014) se ptali rodičů dětí ve věku 3 až 6 let na to, co podnítilo jejich děti k otázkám o smrti a umírání. Více než dvě třetiny dotazovaných rodičů uvedlo, že se jejich děti ptaly na smrt vyobrazenou v médiích, především v knihách a filmech. Stejně tak Renaud a kol. (2015) zjistili, že většina dotazovaných rodičů v jejich výzkumu uváděla jako první setkání jejich dítěte se smrtí právě v médiích. Dále uváděli, že jejich první konverzace s dětmi o smrti byly nejčastěji o smrti vyobrazené v médiích. Druhý nejčastější důvod byla smrt domácího mazlíčka, následovaná smrtí jednoho z prarodičů. Takovéto výsledky ukazují na vliv vyobrazení smrti v médiích na dětské pojetí smrti, který může být v některých případech stejně důležitý jako přímá zkušenost.

Vliv médií však nemusí být čistě pozitivní. Informace, které z nich dítě získává o smrti, mohou být matoucí až potencionálně škodlivé. Jak již bylo zmíněno výše, děti si mohou vytvořit nereálné představy o tom, co smrt je. Takovéto představy mohou následně ovlivnit vývoj jejich chápání konceptu smrti a přístupu k ní. Tenzek a Nickels (2019) analyzovali výskyt a zobrazení smrti v 57 filmech od společností Disney a Pixar. Alespoň jedna smrt se objevila v 84 % těchto filmů, a až 30 % těchto smrtí bylo vyobrazeno jako reverzibilní. Autoři zkoumali také reakce postav na smrt některé z dalších postav. Jak dále zmiňují, 63 % těchto reakcí bylo zachyceno jako pozitivní či neutrální, kdy jakákoliv emoce chyběla. Dle autorů může být takovéto zobrazení smrti pro děti velmi zavádějící. Vliv médií na rozvoj dětského chápání smrti však může být i pozitivní. Existuje například mnoho knih pro děti různého věku, které vyobrazují smrt v reálné podobě, avšak uzpůsobené chápání dítěte daného věku. Takovéto knihy napomáhají v rozvoji dětského pojetí smrti a také komunikaci rodičů s dětmi na toto citlivé téma (Marshall, Marshall, 1971). Dále se o nich zmíním v kapitole věnované vzdělávání o smrti ve školství (viz podkapitola č. 4.3).

Věk je jedním ze silných a spolehlivých prediktorů vývoje chápání všech komponent smrti (Speece, 1995; Hunter & Smith, 2008). Jednotliví autoři se však liší ve vymezení vyspělosti konceptu smrti. Někteří autoři (Nagy, 1948) předpokládají dosažení vyspělého konceptu smrti v 9 letech. Jiní (Speece & Brent, 1992) uvádí, že dítě není schopné plného pochopení vyzrálého konceptu smrti dříve než v 10 letech. Většina autorů se však shoduje v tom, že ještě před nastoupením do základního vzdělávání rozumí skoro celému konceptu

smrti. Dle Žaloudíkové (2016) nastává chápání všech komponent a celého konceptu smrti kolem 9 až 10 roku života.

Vlastní zkušenost dítěte se smrtí může mít mnoho podob. Může se jednat o přítomnost smrti blízké osoby, účast na pohřbu či třeba násilné prostředí, ve kterém žijí. Vliv mohou mít ale i jiná, nepřímá setkání se s tématem smrti a umírání v jeho blízkém okolí. Tato zkušenost se smrtí může vývoj chápání smrti urychlovat a napomáhat vytváření vyspělejšího konceptu. Kane (1979) ve své studii zjistila, že děti ve věku 3 až 6 let (122), které měly zkušenost se smrtí blízké osoby, měly rozvinutější pohled na smrtelnost než děti bez takovéto zkušenosti. K podobným závěrům dospěli i Mahon, Zagorsky-Goldberg a Washington (1999), kteří zjistili vyspělost konceptu smrti u izraelských dětí (22) žijících v prostředí kibuců již ve věku 6 let. Většina dětí měla otce, který sloužil v armádě. Důvodem dle autorů tak mohla být právě velmi častá zkušenost se smrtí a umíráním v jejich každodenních životech. Dle Cotton a Range (1990) však může prožitek spojený se smrtí u dítěte způsobit opoždění vývoje konceptu smrti. Autorky zjistily, že děti po ztrátě rodiče uváděly méně vyspělý koncept smrti než jejich vrstevníci. Obecně však lze dle Žaloudíkové (2016) říci, že děti, které mají tuto zkušenost, jsou schopny reálněji nahlížet na příčiny, nevratnost, nefunkčnost i svou vlastní smrtelnost. Jak také zmiňují Ji a kol. (2017) v jejich studii, předškolní děti, které měly zkušenosti s domácím mazlíčkem, vykazovaly vyšší vyspělost konceptu smrti v porovnání s dětmi, které takovouto zkušenost neměly.

Dalším faktorem, který významně ovlivňuje dětské pojetí smrti, je **komunikace v rodině**. Rodiče, kteří jsou schopni s jejich dítětem otevřeně komunikovat o vážných nemocích či smrti, přispívají k jeho plnému pochopení a přijetí běhu života. Naopak rodiče, kteří dítě před zkušenostmi se smrtí či umíráním chrání, mohou přispívat k jeho úzkostnosti či zmatení v jeho chápání smrti (Žaloudíková, 2016). Hunter a Smith (2008) v jejich studii uvádí, že rodiče se často bojí s jejich dětmi o smrt otevřeně hovořit.

Koncept smrti u dětí je také ovlivněn specifiky daného **kulturního prostředí**, ve kterém žijí (Žaloudíková, 2016). Z mnoha srovnávacích studií, porovnávajících koncept smrti u dětí vyrůstajících v zemích s různou kulturní tradicí, bych rád zmínil studii Schonfeld a Smilanski (1989). Autoři porovnávali vyspělost konceptu smrti u izraelských a amerických dětí pomocí *Smilanski Death Concept Questionnaire*. Izraelské děti lépe chápaly nevratnost a ukončení funkcí, tedy ireverzibilitu. Autoři se domnívají, že jedním z důvodů může být častější diskuse na téma smrti ve školní třídě, především způsobené militantním prostředím daného regionu.

Emoce hrají ve vývoji konceptu smrti u dětí také důležitou roli. Dospělí však často mohou vliv emocí na dětské myšlení přeceňovat. Typické magické myšlení u dětí předškolního věku vychází z jejich emoční potřeby chránit se před nebezpečnou či nepochopitelnou realitou. Slaughter a Griffiths (2007) zkoumali míru úzkosti v souvislosti s pochopením konceptu smrti u dětí mezi 4 až 8 lety (90). Vyspělejší pojetí konceptu smrti, především její chápání v biologických souvislostech, souviselo s nižší mírou úzkosti. Dle Žaloudíkové (2016) může vyzrálý koncept smrti ovlivnit dětskou emocionalitu v obou směrech. Pokud má dítě vyspělejší pohled na smrt a chápe její nevyhnutelnost, může podléhat strachu, že může kdykoliv umřít kdokoliv z jeho blízkých. Zároveň však vědomí univerzality smrti může úzkost dítěte snižovat. Chápe ji totiž jako přirozenou součást života.

2 Komunikace o smrti s dítětem předškolního věku

Slovo komunikace pochází z latinského slova *communicatio*, které v překladu znamená *oznámení* či *sdělení* (Vybíral, 2009). Dle Vybírala je cílem a smyslem každé komunikace dorozumět se. Forma a obsah sdělení by měly být tedy uzpůsobeny srozumitelně pro obě strany. Nejinak je tomu i v komunikaci o smrti mezi dospělým a dítětem. Pokud tedy dospělí, především rodiče, chtějí s dětmi o smrti hovořit, musí s nimi navázat „*dialog uzpůsobený chápání dítěte*“ (Thorová, 2015, s. 490). Z tohoto důvodu je důležitá znalost základních charakteristik dětského pojetí smrti v tomto věku, popsanych v předcházející kapitole. I s touto znalostí je však pro mnohé dospělé těžké a velmi citlivé o smrti s dětmi hovořit. Rodiče, učitelé a další významní dospělí v životě dítěte nemusí vědět, co a jak říct. Mnohdy jim dochází slova a z toho důvodu se takovýmto rozhovorům s dítětem raději vyhýbají. V této kapitole bych se tak rád věnoval konkrétním doporučením pro komunikaci o smrti s předškolním dítětem. Ještě před tím bych rád ale zmínil několik základních faktorů, které mohou mít na tuto komunikaci vliv (Goldman, 2015).

2.1 Faktory ovlivňující komunikaci o smrti

Dle Longbottom a Slaughter (2018) je komunikace o smrti ovlivněna především dvěma způsoby. Prvním z nich je přesvědčení rodičů o tom, od jakého věku jsou jejich děti schopné smrt chápat. Mnoho rodičů může znalost jejich dítěte o smrti podceňovat. Gaab, Owens a MacLeod (2013) zkoumali pojetí smrti dětí ve věku 5-7 let (141). Následně se formou dotazníkového šetření ptali rodičů na to, jak vyspěle dle nich jejich dítě chápe smrt a její jednotlivé komponenty. Autoři zjistili, že rodiče ve větší či menší míře podceňovali jejich dítěte v chápání všech subkonceptů smrti. Důvodem může být rozšířenost názoru, že děti nejsou schopny o smrti přemýšlet dříve než v 7 letech a že vyzrálý koncept smrti si vytváří kolem 10 let (Kane, 1979; Nagy, 1948). Výzkumy, které přišly s těmito tvrzeními, však vycházely z Piagetovy teorie kognitivního vývoje, která předpokládá, že dítě není schopné přemýšlet o abstraktních konceptech, mimo jiné smrti, dříve než v mladším školním věku. Aktuální výzkumy však posuzují pojetí smrti jako biologický koncept, nikoliv abstraktní. Takovýto posun výrazně změnil také nahlížení na vývoj dětského pojetí smrti. Momentální výzkum naznačuje, že dítě si vyzrálý koncept smrti vytváří mezi 5 až 7 roky života, a také že mnohé jsou schopné chápat některé komponenty tohoto konceptu již ve 3 letech (Slaughter & Lyons, 2003; Slaughter, 2005; Rosengren, Gutiérrez, Schein, 2014).

Druhým faktorem je dle Longbottom a Slaughter (2018) typ sdělovaných informací, které rodiče poskytují jejich dětem. Problémem může být zavádějící komunikace ze strany rodičů. Používání sociálně přijatelnějších výrazů či eufemismů, jako „*odešel*“, „*navždy usnul*“, „*šel na výlet*“ a jim podobných může dle nich být pro vývoj konceptu smrti u dítěte škodlivé. Dle Goldman (2015) totiž děti berou v tomto vývojovém období jazyk doslovně. Zároveň mají tyto výrazy pro dítě minimální význam (Willis, 2002). Ignorují biologické souvislosti a mohou dítěti naznačovat, že smrt je reverzibilní. Spolu se zmatením dítěte mohou také způsobit, že se bude dítě dotazovat: „*zda je zemřelý šťastný*“, „*kdy se probudí*“ či „*zda třeba nemá hlad*“ (Slaughter, 2005, s. 184). Dle Willis (tamtéž) by však dospělí neměli nikdy tyto otázky přehlížet. Smrt je třeba vysvětlit jasně a bez zjednodušování. Stejně tak je důležité ji opravdu nazývat smrtí. Díky tomu může dítě dříve pochopit finalitu smrti. Otevřená komunikace dle Thorové (2015) dítěti napomáhá ve snadnějším vyrovnání se se skutečností smrti.

Důvodem, proč se rodiče tomuto tématu vyhýbají či se uchylují k používání eufemismů, může být dle Matalon (1998) i vlastní úzkost ze smrti. Nguyen a Rosengren (2004) se dotazovali rodičů (270) dětí ve věku 4-6 let na jejich možné mylné představy o životě, reprodukci, nemoci, stárnutí a smrti, a také na jejich komunikaci s dětmi o těchto tématech. Ze všech témat bylo rodičům nejvíce nepříjemné právě téma smrti.

Osobně se domnívám, že strach ze smrti patří mezi hlavní důvody tabuizace smrti v české společnosti. O smrti se při běžné konverzaci nemluví, spíše se tomuto tématu mnoho lidí vyhýbá. Dle Matějčka a Dytrycha (1994, s. 108) je přítomna tendence odkládat sdělení dítěti o smrti někoho blízkého především v situacích, kdy „*sami dospělí se nedovedou s takovou situací vyrovnat*“. Může se tak stát, že dítě, které se na smrt ptá svých rodičů či učitelů, nedostane žádnou odpověď, protože dospělý přenesse hovor na jiné téma či jej úplně přeruší, jen aby nemusel poskytnout pravdivou odpověď. Jak uvádí Longbottom a Slaughter (tamtéž), dítě si své pojetí o smrti utváří především díky tomu, co mu o ní poví jeho rodiče. Může se tak stát, že při absenci odpovědi od rodiče si dítě zformuje představu o smrti z dostupných zdrojů, jako jsou televize, internet, pohádky či rozhovory s vrstevníky. Na jejich základě si pak může vytvářet vlastní představu o konceptu smrti, která však neodpovídá realitě (Žaloudíková, 2016).

2.2 Jak s předškolním dítětem o smrti komunikovat

Slaughter a Lyons (2003) v jejich studii zkoumaly, jak bude ovlivněn vývoj pojetí smrti u dětí (60), kterým budou vysvětleny biologické souvislosti fungování lidského těla a zachování jeho funkcí. Nejmladší dítě zapojené do výzkumu mělo 3 roky a 7 měsíců, nejstarší 5 roků a 11 měsíců. Na začátku studie autoři zjistili pomocí rozhovorů momentální znalost dětí o fungování lidského těla a smrti. Následně byly rozděleny do 2 skupin. Celkem 40 dětí, které byly přiřazeny do experimentální skupiny, se spolu s výzkumníky učilo o lidském těle a jeho fungování. Zbývajících 20 dětí v kontrolní skupině nemělo žádné takovéto vyučování. Již výsledky z úvodního rozhovoru naznačovaly, že děti, které měly větší znalost o fungování lidského těla, měly také rozvinutější chápání konceptu smrti. Výsledky po intervenci ukázaly, že děti, kterým byly vysvětleny biologické souvislosti fungování lidského těla, si tyto poznatky osvojily a vykazovaly také vyvrálenější pojetí konceptu smrti. Autorky zároveň však podotýkají, že takovýto postup nemusí být vhodný, pokud je dítě momentálně emocionálně zatíženo úmrtím blízké osoby či úzkostí ze smrti.

Pokud chceme předškolnímu dítěti smrt vysvětlit, je vhodné tedy začít vysvětlením biologického fungování lidského těla a životního cyklu. Bez tohoto vysvětlení dítě jen velmi těžko dokáže pochopit, proč například někdo zemřel na selhání srdce, pokud věří, že srdce je určeno k tomu mít rád své blízké. Stejně tak pro něj může být nepochopitelné vysvětlení, že pro zemřelého, pokud umřel ve stáří, „*nadešel jeho čas*“. Slaughter (2005) doporučuje si nejdříve udělat menší průzkum toho, jak dané dítě nahlíží na fungování lidského těla, život a smrt. Odpovědi dítěte na naše otevřené otázky týkající se těchto témat nás mohou dále nasměrovat, případně poukázat na některá nepochopení na straně dítěte.

V případě, že je dítě schopné chápat dané biologické souvislosti, je vhodné na tomto základu stavět. Život tak můžeme vysvětlit jako udržování všech životních funkcí. Smrt naopak jako zastavení fungování lidského těla, které je způsobené narušením některé z těchto hlavních funkcí. Můžeme například říct, že „*Lidé umírají, když jsou velmi, velmi staří, nebo velice nemocní, nebo když jsou tolik zranění, že s jejich tělem už nedokážou nic udělat lékaři ani sestřičky*“ (Goldman, 2015, s. 17-18). Spolu s vysvětlením příčiny smrti je však důležité dítě taky ubezpečit o tom, že takovéto věci se normálně nedějí či že mu teď jistě nic nehrozí. Může si totiž například myslet, že když bude nemocné, umře podobně jako dědeček, který umřel na nemoc (Willis, 2002). Nevyhnutelnost smrti je možné vysvětlit tak, že jakýkoliv živočich, který je obdařen životem, zároveň také dříve či později podléhá smrti. V případě, že dítě ještě není schopné chápat dané biologické souvislosti, bychom se měli

přednostně snažit o jejich vysvětlování. Pochopení smrti z hlediska biologického fungování lidského těla je pro dítě pouze prvním krokem k vyspělému pojetí smrti. Je však velmi důležitým krokem, na jehož základě lze dále stavět (Slaughter, 2005).

Dítě ve věku 3 až 5 let je přirozeně zvědavé. Tato zvědavost se projevuje mimo jiné i kladením mnoha, často neustále se opakujících otázek. Ty se mohou týkat i smrti a umírání. Je důležité, aby dospělý, na kterého dítě otázky míří, byl trpělivý a připraven na to, odpovídat na tyto otázky opakovaně. Stejně tak je důležité dítě od takovýchto otázek neodrazovat. V případě, že dá dospělý dítěti jen stručnou odpověď či mu neodpoví vůbec, může mu mylně naznačovat, že otázky týkající se smrti jsou nedůležité. Pokud dospělého samotného smrt děsí, může vědomě či nevědomě vysílat signál, že otázky na toto téma jsou nežádoucí. Výsledkem může být, že se dítě přestane ptát. Cílem by však mělo být vytvořit prostředí, kde je pro dítě v pořádku se ptát, kde jsou všechny jeho otázky vítány a kde na ně dospělí odpovídají otevřeně a pro dítě srozumitelným jazykem (Willis, 2002).

Stejně jako jsou jedinečné děti, jsou jedinečné i jejich dotazy. Proto i odpovědi by měl dospělý přizpůsobit věku a momentálnímu chápání smrti daného dítěte. Dle Goldman (2015) stačí dětem v předškolním věku často jen krátká, ale upřímná odpověď, která odpovídá jejich aktuálnímu chápání smrti. Vhodnější je tedy užívat spíše jednodušší a jasný jazyk. Otázky dítěte na smrt či umírání často mohou souviset s jejich vlastními obavami a strachy. Je pro ně snazší se na ně nepřímě ptát než o nich mluvit přímo. Otevřená a vnímavá komunikace jim napomáhá jejich nevyřčené pocity a myšlenky vyjádřit (Goldman, 2015).

Některé poznámky dětí předškolního věku o smrti jiných osob může jejich okolí posuzovat jako nevhodné až zlé. Příkladem může být oznámení a otázka pětiletého dítěte: „*Ty už jsi stará, babi, a brzo zemřeš. Pak budou všechny tyhle korálky moje?*“ (Thorová, 2015, s. 490). Takovéto věty nejsou rozhodně způsobeny nějakým zlým úmyslem, ale pouze neúplným chápáním pojmu smrt.

Věty jako „*Bůh si jej vzal k sobě, aby mohl být u něj*“ mohou v dětech vzbuzovat zbytečnou úzkost. Mohou si totiž myslet, že pokud si Bůh k sobě vzal někoho jiného, může si vzít i je samotné. Je důležité respektovat víru daného dítěte. V ideálním případě dospělý spíše pomáhá dítěti v nalézání vlastního duchovního cítění, než aby mu předával víru bez možnosti vybrat si. V hovoru na toto téma je vhodné zmínit, že každý člověk může mít víru jinou a že víra jednoho není lepší ani horší než víra druhého. Stejně tak může být vhodné dítěti říct, že nikdo nedokáže odpovědět na všechny otázky týkající se smyslu života, Boha, smrti či pokračování života po ní (Goldman, 2015).

Schonfeld (2021) v jeho krátké publikaci věnované komunikaci o smrti s dětmi předškolního věku zmiňuje několik bodů, dle kterých se mohou dospělí při takovéto komunikaci řídit. Jako první je vhodné se dítěte zeptat, co o smrti ví a jak jí rozumí, a to například otázkou „*Co si myslíš, že znamená, pokud někdo umře?*“ (Schonfeld, 2021, s. 3). Jak již bylo zmiňováno v textu výše několikrát, dětem by měly být poskytnuty spíše kratší, ale jasné odpovědi přiměřené jejich momentálnímu chápání a kognitivnímu vývojovému období. Předškolnímu dítěti tak může být smrt vysvětlena například tak, že „*Když nějaký člověk umře, jeho tělo přestane pracovat, takže takovýto člověk už nevidí, neslyší a ani nemůže mít hlad či cítit bolest*“ (Schonfeld, 2021, s. 3). Je také vhodné se přesvědčit, že dítě takovéto informace chápe. Dospělý jej může poprosit, aby mu jeho slovy popsalo, co se stane s tělem člověka, když umře. Je možné a normální, že chápání smrti dítěte nebude úplně přesné či jasné. V takovém případě je vhodné dítě v jeho mylných přesvědčcích opravit a uvést je na pravou míru.

2.3 Komunikace s dítětem, kterému umírá rodič

Semple a McCance (2010) provedly systematické přezkoumání dostupné literatury, zabývající se prožitky a zkušenostmi rodičů umírajících na rakovinu, vztahující se k jejich dětem. Dohromady přezkoumaly 13 studií zabývajících se tímto tématem, z nichž vyvstaly 3, mezi všemi převažující témata. Byly jimi strach a vina rodičů z toho, že nejsou v době nemoci dobrými rodiči. Dále neschopnost udržet doma rutinu, která by zároveň chránila další členy domácnosti před touto skutečností. A posledním tématem, vyskytujícím se ve všech zkoumaných studiích, byly právě obtíže, které rodiče pocívali při komunikaci s jejich dětmi o jejich nemoci a budoucnosti. Obtíže pocívali především v *načasování, správném zvolení slov* a také v *množství informací*, které dítěti chtěli sdělit.

Barnes a kol. (2000) se v jejich studii zabývali tím, proč se některé matky trpící rakovinou prsu rozhodly mluvit o jejich stavu s jejich dětmi, zatímco jiné ne. Za hlavní důvody, proč rodiče odmítali s dětmi o jejich stavu hovořit, udávali ochranu dítěte před úzkostí, zachování normálního rodinného života a také předpoklad, že dítě smrt ještě není schopno chápat. V další studii Stiffler a kol. (2008) zmiňují, že věk dítěte je jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje komunikaci v takovéto situaci. Rodiče také často měli potřebu mluvit s dětmi o jejich nemoci z nadějně perspektivy. Mnoho rodičů se také uvádělo, že neví, jak s dětmi o jejich nemoci hovořit a od odborného personálu se jim nedostalo žádné rady. Většina z nich zmínila, že by za konkrétní doporučení k takovéto komunikaci byli

vděční. V neposlední řadě Shands a kol. (2000) zmiňují, že rodiče se často uchylují k příliš odborným výrazům, když s dětmi o jejich nemoci mluví a již se tolik nezajímají o to, zda dítě situaci chápe a jaké má pocity či myšlenky. Autoři poukazují na důležitost vysvětlení. Mluvit *s dítětem* není to stejné jako mluvit *k dítěti*.

V případě, že některý člen rodiny vážně onemocní, je vhodné dítě ujistit, že může s mnoha věcmi pomoci. Díky tomu se bude cítit jako aktivní člen rodiny, což je pro něj v daných chvílích velmi důležité. Může nemocnému kreslit obrázky, navštívit jej, vzpomenout si na něj či se za něj pomodlit. Dítě také může často zaslechnout některé informace o vážné nemoci člena rodiny při rozhovoru dospělých. Na základě takovýchto útržkovitých informací si pak může představovat, jak na tom nemocný je či bude (Goldman, 2015). Ideální tedy je, pokud s ním rodiče dané informace komunikují přímo a pro něj srozumitelným způsobem, například i hrou či vytvářením (Christ & Christ, 2006).

Kvalitativní studie Beale, Sivesind a Bruera (2004), zahrnující americké děti ve věku 3 až 18 let (28), zjistila, že i velmi malé děti si všimají projevů nemoci u vážně nemocného člena rodiny. Za příklad uvádí dítě ve věku 3 let, které kreslilo jeho maminku po chemoterapii bez vlasů. Podobně Forrest a kol. (2006) poukázali na to, že některé děti ve věku 6 let v jejich výzkumu chápaly, že rakovina je život ohrožující onemocnění. Tyto děti také uváděly, že měly tušení, že něco s jejich rodičem není v pořádku ještě před tím, než je rodiče obeznámili s diagnózou. Pokud je nemoc člena rodiny smrtelně ohrožující na životě, je vhodné dítě připravit na to, co se může stát. Dítě se také může divit, proč je najednou vážně nemocný tolik hubený, proč častěji pláče, proč má kolem sebe tolik hadiček či proč je již nedokáže zvednout. Může se divit, zda je to stále ještě on, když nevypadá stále stejně. V takovém případě je vhodné ujištění, že je to stále ten samý člověk, ale kvůli jeho nemoci je teď slabší nebo hubenější (Goldman, 2015). Takovéto změny by měly být dítěti ve věku 3 až 6 let vysvětlovány postupně a spíše neutrálně. Stejně tak je vhodné se s dítětem domluvit na konkrétním čase v každém dni, kdy se může ptát na různé otázky či sdílet své pocity (Christ & Christ, 2006).

3 Práce s truchlícím předškolním dítětem

Děti mohou v jejich životech zažívat mnoho možných ztrát. Příčinou těchto ztrát může být nejen smrt, ale například i rozvod rodičů či adopce. Smrt či nemoc se může týkat některého člena jeho rodiny, ale i kamaráda či domácího mazlíčka. Nejčastější dětskou ztrátou je pravděpodobně smrt některého z prarodičů. V tomto věku také ještě plně nechápou celý koncept smrti a všechny jeho komponenty (Hunter & Smith, 2008). Všechny tyto ztráty mohou dítě přivést k truchlení. Jak uvádí Dyregrov (2008), ještě v nedávné minulosti odborníci pochybovali o tom, *zda vůbec* je dítě předškolního věku schopné truchlit. V této době zůstává pouze otázka, *jak* malé dítě truchlí a *jak* mu pomoci a o jeho schopnosti prožívat zármutek již nikdo nepochybuje. Démuthová (2010, s. 192) vymezuje truchlení jako „*přirozenou a nepatologickou reakci na ztrátu blízké osoby*“. Jedná se o déle trvající proces, při kterém se pozůstalý vyrovnává se změnami, které ztráta blízké osoby v jeho životě způsobila (Dyregrov, 2008). Během truchlení vyžaduje dítě jakéhokoliv věku více pozornosti i pochopení z jejich okolí a k vyrovnání se se ztrátou potřebuje dle Willis (2002) především čas. V následující kapitole bych rád popsal některé projevy dítěte, které mohou následovat po smrti blízké osoby. Spolu s tím zmíním doporučení, jaké aktivity mohou truchlícímu dítěti pomoci.

Dle Clark (2010) se současný výzkum truchlení u dětí ve většině případů zaměřuje na děti starší 7 let. Jak dále autorka uvádí, jedním z důvodů, proč se výzkum na děti ve věku 3 až 6 let nezaměřuje, může být vyšší metodologická náročnost a také možné etické překážky. Studie, ve kterých jsou zahrnuty i děti předškolního věku, se většinou zaměřují na širší věkové rozpětí. Jednu z takovýchto studií uskutečnil i Berg a kol. (2016). Autoři poukázali na to, že ztráta rodiče v předškolním věku byla spojena s vyšším rizikem hospitalizace a také ambulantní péčí kvůli depresi než u dětí, kterým zemřel rodič v pubertě. Carr a kol. (2020) upozornili souvislost mezi rizikovým chováním a ztrátou rodiče v dětství. Tato souvislost byla nejsilnější v případě, že dítě zažilo smrt jednoho z rodičů právě v předškolním věku. Výzkum Ogelman a kol. (2016) porovnával děti předškolního věku, kterým zemřel otec (51) a děti, které měly otce naživu (53). Pozůstalé děti měly nižší psychickou odolnost a také častěji pociťovaly vyloučení z kolektivu. Za pozitivní však autoři považovali, že se tyto děti častěji setkávaly s prosociálním chováním ze strany vrstevníků.

Lytje, Dyregrov a Holiday (2022) zkoumali pomocí *sandtray* rozhovorů (terapeutická hra s figurkami na pískovišti) zkušenosti dětí (12) ve věku 6 až 8 let, které ztratily matku či otce ve věku 3 až 6 let. Děti, které si vzpomínaly na jejich prožitky během

nemoci rodiče, zmiňovaly, že se cítili více v bezpečí, pokud byly o stavu umírajícího rodiče pravdivě informovány. Cítily se tak být více součástí rodiny a mohly své pocity prožívat spolu s dalšími členy rodiny. Po úmrtí rodiče některé děti odmítaly tuto skutečnost akceptovat. Ovlivněny jejich magickým myšlením se snažily například nalézt lék, který by jejich zemřelého rodiče zachránil. Pohřbu se zúčastnilo 10 z 12 dotazovaných dětí. Některé děti zmiňovaly, že během něj prožívaly smutek a jiné moc nechápaly, co se děje. Reakce některých dětí na prožívanou ztrátu byly popisovány jako fyzická bolest. Některé děti zmiňovaly také obavy o zdraví a život jich a jejich blízkých. Takovéto obavy se často mísily s nereálnými a pro dítě děsivými představami. Je však důležité poznamenat, že separační úzkost a strach o život pečující osoby je v tomto věku běžná i u dětí nezasažených ztrátou rodiče (Gullione, 2000). Jak dále Lytje, Dyregrov a Holiday (2022) uvádí, v jiném případě však nereálné představy pro dítě znamenaly i jistou útěchu, jako například představování si strážného anděla. V následující podkapitole blíže popíšu možné reakce dítěte předškolního věku na ztrátu blízké osoby.

3.1 Reakce dítěte na ztrátu

Primární reakce dítěte na smrt blízké osoby se může pohybovat od absence jakékoliv větší reakce až po tu zlostnou (Willis, 2002). Některé dítě může reagovat křikem a pláčem, jiné může vypadat, jako by sdělovanou informaci úplně přeslechlo (Goldman, 2015). Takováto reakce pouze značí, že předškolní dítě ještě většinou nechápe nevratnost konceptu smrti. Dle Říčana (2014) ještě není předškolní dítě v případě úmrtí blízké osoby schopno doopravdy truchlit, protože nechápe smrt jako něco definitivního. Podobně Thorová (2015) dodává, že truchlení může být u dítěte tohoto věku nekonzistentní. Ihned po oznámení tragické události se může například smát nebo si hrát.

Sekundární reakce na ztrátu, projevující se v rámci dnů až týdnů, mohou přetrvávat až měsíce. Dítě může vykazovat většinou jednu či více sekundárních reakcí. Jedná se však o normální projevy truchlení (Dyregrov, 2008). Typickými sekundárními projevy truchlícího dítěte, které se mohou projevit až po určitém čase, může být dle Goldman (tamtéž) noční enuréza (nekontrolovatelný únik moči), noční můry, problémy s usínáním či buzením či jiné poruchy spánku. Také uzavřenost a nespolečenskost či naopak chování vymáhající si zvýšenou pozornost. Dalšími projevy může být impulzivní nebo nesoustředěné jednání. Dítě se může zvýšeně zabývat tématem smrti a bát se vlastní smrti či smrti někoho dalšího z blízkých. Bugge a kol. (2014) uvádějí jako příklad častou hru dítěte na doktora,

který zjišťuje možné příznaky nemoci u jeho rodičů či sourozenců. Dále si může stěžovat na bolesti hlavy či břicha. U menších dětí se může projevit již výše zmiňovaná separační úzkost. Truchlení nad ztrátou se může vyskytovat také ve hře dítěte. V neposlední řadě může u dítěte dojít k dočasné vývojové regresí (Christ & Christ, 2006). Jak uvádí Žaloudíková (2016), každé dítě je jedinečné a stejně tak i jeho zármutek.

Dle Thorové (2015) je také v dětském věku běžné, že dítě sebe samo obviňuje ze smrti blízké osoby. Galvas (in Šulová, 2016, s. 397) dodává, že pocit viny za smrt blízké osoby může u předškolního dítěte vycházet „z jeho magického přesvědčení, že myšlenky a slova mají vliv na jeho okolí“. Malé dítě orientuje celý svět podle sebe a součástí tohoto nahlížení na svět je i jeho představa, že je schopno způsobit cokoliv (Goldman, 2015). Pokud si dítě přeje, aby někdo *zemřel*, vychází to z jeho nevyzrálého pojetí smrti a přesvědčení, že celý svět se vztahuje k němu a jeho potřebám a přáním. Přání smrti tak znamená spíše to, aby se dotyčný na chvíli někam ztratil, dokud jej dítě nepřivolá zpět. Po smrti blízké osoby si však myslí, že negativní myšlenky či slova mířená na zemřelého se staly skutečností právě jeho vinou. V takovémto případě je dle Goldman (tamtéž) důležité napomoci dítěti ve ventilování jeho magické představy o vině na něčí smrti. Dále by měl blízký dospělý dítěti vysvětlit okolnosti úmrtí dané osoby, ať už se jednalo o nemoc či například tragickou nehodu. V neposlední řadě je také důležité pamatovat na to, že dítě si někdy může vyložit některé skutečnosti mylně a přesvědčit se, že dítě dospělému porozumělo.

3.2 Doporučení pro pečující osoby

Prvním a nejdůležitějším doporučením, které zmiňují Lytje, Dyregrov a Holiday (2022) v závěru jejich studie, je pravdivost a upřímnost informací, které dospělý dítěti o smrti poskytuje. Jako příklad uvádí Kirsten, které bylo při smrti její matky 5 let. Ta se poprvé dozvěděla o vážné nemoci své matky těsně před její smrtí. O rok později ve věku 6 let při výzkumném rozhovoru dodává: „*není pěkné vědět, že vám někdo lže a také nebylo pěkné se o tom dozvědět později*“ (Lytje, Dyregrov, Holiday, 2022, s. 6). Podobně Dyregrov (2008) dodává, že pokud s dětmi není komunikována celá pravda o dané skutečnosti a je jim sdělena později či ji slyší od někoho jiného, může to v nich vyvolat vztek. Otevřenost napomáhá vytvoření vzájemné důvěry. Když se dítě cítí v bezpečí, je pro něj snazší danou traumatickou událost zpracovávat (Goldman, 2015).

Willis (2002) doporučuje pečujícím osobám, aby dítě podporovali v jeho hře, ať už o samotě či s ostatními dětmi. Ta je pro něj velmi důležitým nástrojem vyrovnávání

se s různými událostmi. Při těchto aktivitách „*si dítě přehrává a promítá svůj zármutek, aniž by jej muselo přímo pojmenovávat*“ (Goldman, 2015, s. 62). Zároveň mu napomáhá v pochopení těchto událostí (Christ & Christ, 2006) a také v bezpečném vyjadřování svých emocí. Některým dětem může v procesu truchlení pomoci hra s fiktivním telefonem či s panenkou nebo domácím mazlíčkem. Podobně důležitou aktivitou, která může napomoci dítěti ve vyjádření jeho smutku či jiných emocí, je různé tvoření. Příkladem může být práce s modelínou či s pískem (Goldman, 2015). Ne vždy však dítě může souhlasit s tím, aby nám jeho výtvar ukázalo. Nikdy by jej dospělý neměl nutit k tomu, aby o svém výtvaru mluvil či popisoval, co pro něj znamená (Willis, 2002).

Hudba je dalším způsobem, jak může dítě vyjádřit svůj smutek. Příkladem může být hudební aktivita ve skupině, ale některé dítě může preferovat i poslouchání či produkování hudby o samotě. V neposlední řadě Willis (tamtéž) doporučuje pobyt v přírodě, který může mít pro truchlící dítě až terapeutické účinky. Jako příklad uvádí, že dospělý může s truchlícím dítětem zasadit strom či květinu, vytvořit budku pro ptáky či sbírat různé zbarvené listy. Autorka dodává, že i krátká procházka může mít pro dítě velký význam.

Důležitost rituálů zmiňovaly i některé dotazované předškolní děti ve výzkumu Lytje, Dyregrov a Holiday (2022). Příkladem může být nošení květin na hrob a ponechání jejich výběru na dítěti. Takovéto rituály děti popisovaly jako utěšující. Jedním z možných způsobů vyrovnávání se ztrátou, který děti popisovaly, byly vzpomínkové krabice. Ty mohly obsahovat fotky, dopisy či jiné osobní věci zemřelého rodiče. Ve studii Bugge a kol. (2014) zmiňovali všichni pozůstalí rodiče truchlících dětí, že se rády dívají na fotky a videa zachycující zemřelého. Podobně důležitými jsou i vyprávěné vzpomínky na zemřelého (Christ & Christ, 2006). „*Vyprávění historek, připomnutí zvláštních okamžiků, vytvoření rituálů a přetváření vzpomínek do projektu či knihy*“, to vše může dle Goldman (2015, s. 50) pozůstalým pomoci si zemřelého blízkého člověka bezpečnou a zdravou formou zpřítomnit.

Za jistý rituál můžeme považovat i pohřeb zemřelé blízké osoby. Camp a Willis (1999) zmiňují, že jedna z nejhorsích věcí, pro kterou se mohou blízcí dítěte po ztrátě rozhodnout, je dítě na pohřeb nepustit a poslat jej někam pryč, dokud není akutní fáze truchlení za ním. Takovéto rozhodnutí jistě nenapomáhá jak většímu pochopení smrti u dítěte, tak jeho truchlení. Dle Kübler-Ross (2003) by však děti nikdy neměly být k účasti na pohřbu či jiném rituálu nuceny. Jak dále zmiňuje Žaloudíková (2016, s. 42), účast na pohřbu může být pro dítě „*velmi silné poselství o hodnotě života*“.

Jako velmi zajímavé a důležité vnímám také doporučení dotazovaných dětí směřované k dalším truchlícím dětem ve výzkumu Lytje, Dyregrov a Holiday (tamtéž).

Nejčastějším doporučením bylo nenechávat si své smutné pocity pro sebe. Za důležité děti považovaly také možnost mít fyzické připomínky na zemřelého rodiče, jako jsou například fotky. V neposlední řadě děti také oceňovaly, pokud mohly o zemřelém mluvit a pokud si jej mohly různými způsoby připomínat.

3.3 Doporučení pro pedagogy

Pro některé z předškolních dětí může být návrat do mateřské školy po úmrtí rodiče či jiného blízkého člověka náročný. Takovéto obtíže zmiňovaly i některé děti ve studii Lytje, Dyregrov a Holiday (2022). Například Naja, které byly v době úmrtí její matky 4 roky, zmiňovala, že jí ostatní děti někdy připomínaly, že jako jediná nemá maminku a sama tuto odlišnost samozřejmě velmi vnímala. Některé další děti si naopak vzpomínaly, že jim jejich kamarádi v mateřské škole s jejich truchlením pomáhaly. Oceňovaly především to, že se jim mohly svěřit a v některých případech se jim dostalo od jejich vrstevníků také empatického pochopení či podpory. Jeden chlapec například zmiňoval, že mu jeho kamarád nabídl, že „*si může půjčit jeho tatínka*“ (Lytje, Dyregrov, Holiday, 2022, s. 9). Dle autorů takovéto sdělení podporuje předpoklad, že vrstevnické vztahy jsou při truchlení důležité i v tomto věku. Jiné děti si pamatovaly, že se jim personál mateřské školy věnoval více než obvykle, což také oceňovaly. Jak zmiňovala Maja, které bylo v době smrti její matky 6 let, často se jí personál ptal, jak se cítí či jí například dovolil vybrat, jaké jídlo bude k svačině. Také vzpomínala, že jí jedna zaměstnankyně objala, kdykoliv se cítila smutně.

Na podporu poskytovanou zaměstnanci mateřských škol se ptal i Lytje a Dyregrov (2023) v jejich studii, která měla formu polostrukturovaných rozhovorů s pozůstalými rodiči (13) dětí z Dánska, které ztratily matku či otce. Většina rodičů zdůraznila, že se pracovníci mateřských škol, do kterých docházely jejich děti, snažili o podporu dětí i jich samotných v jejich truchlení. Zároveň však někteří zmínili, že vnímali určitou nejistotu. Mnoho rodičů také zmínilo, že se někteří zaměstnanci dokonce zúčastnili i pohřbu. Takovýto krok velmi oceňovali především proto, že díky tomu se jejich děti cítily více pochopené, když o pohřbu a dalších věcech, zahrnujících jejich truchlení, s pedagogy mluvily. Dalšími formami podpory bylo věnování větší pozornosti jak truchlícímu dítěti, tak jeho rodiči. Jeden otec například zmiňoval, že pedagog spolu s jeho dítětem vytvořil schránku, do které si mohlo dítě ukládat obrázky pro zemřelou maminku. Ne všem dotazovaným rodičům se však dostalo takové podpory. Její absence dle jejich slov vycházela především z nejistoty personálu. Žádný rodič nenavrhol, aby podporu dítěte v truchlení ponechali pedagogové na rodičích.

Naopak všichni zdůraznili, že by ocenili ještě více aktivní a strukturovanou podporu právě od všech zaměstnanců mateřských škol, do kterých jejich děti docházely.

Učitelům mohou při práci s truchlícím dítětem napomoci podobné doporučení, jaká byla uvedena v předešlé podkapitole (Christ & Christ, 2006; Goldman, 2015; Willis, 2002). Truchlení může být u každého dítěte jiné, specifické. Je tak dle Goldman (2015, s. 65) důležité, aby „*i pedagogové věděli, jaké chování je pro pozůstalé dítě typické*“. Díky tomu si dokážou snáze takového chování u dítěte všimnout a chápat jej. Žaloudíková (2016) doporučuje, aby především bylo dítěti ve škole dovoleno mluvit o jeho smutku a také projevat emoce spojené s jeho truchlením. Přínosná v tomto ohledu může být například dramatická výchova či práce s dětskou literaturou zaměřenou na toto téma. Dle Goldman (tamtéž) je podstatné, aby se pedagogové snažili vytvářet pro dítě bezpečné prostředí, kde se nemusí stydět za své slzy, frustraci či mlčení. Na téma smrti, nemoci i zdraví je možné navázat při výuce o tělesných funkcích lidského těla a všech jeho orgánů. Podobně je možné téma smrti zahrnout do výuky o rostlinné či živočišné říši a koloběhu života v ní. Tématem vzdělávání o smrti ve školství se budu podrobněji zabývat v následující kapitole.

Na závěr zmíním jako jisté shrnutí celé této kapitoly doporučení z krátké publikace Schonfeld (2019, s. 75), která je zaměřena právě na komunikaci s truchlícím dítětem. Autor doporučuje následujících 8 bodů:

- *Vyjádrete starost a zájem.* Ukažte dítěti, že víte o jeho zármutku a že jste připraveni mu naslouchat a nabídnout mu pomoc a podporu.
- *Buďte upřímní a autentičtí.* Děti umí poznat, pokud k nim dospělý není opravdový.
- *Navazujte konverzaci.* Používejte jednoduché, přímé a otevřené otázky. Ptejte se například na to, jak se dítěti a jeho rodině daří.
- *Naslouchejte a všimněte si.* Méně mluvte a více naslouchejte. Sdílejte vaše postřehy s chováním daného dítěte s jeho rodinou. Nic nehodnoťte.
- *Omezte sdílení vlastních zkušeností.* Soustřeďte se raději na prožívání a reakce dítěte.
- *Nabídněte praktické rady pro komunikaci s vrstevníky.* Takovéto rady mohou zahrnovat například možné odpovědi na otázky od vrstevníků či dospělých.
- *Nabídněte ujištění a útěchu.* Aniž byste se snažili zmenšovat zármutek dítěte, ujistěte jej, že časem bude své trápení lépe zvládat a že jim v tom budete i nadále pomáhat.
- *Udržujte kontakt.* I když zpočátku dítě vaše nabídky rozhovoru či podpory nebude přijímat, zůstaňte přístupní a zajímejte se o něj.

4 Vzdělávání o smrti ve školství

Přirovnání „*slona v pokoji*“, zmíněné v kapitole Úvod, „*výstižně popisuje situaci, se kterou se občas všichni potkáme: tváříme se, že nějaký problém nevidíme, přestože mezi námi je a stále do něj narážíme jako do velkého slona, který vyplňuje malý pokoj*“ (Špinková & Mlynáriková, 2021, s. 11). V dnešní době smrt pro mnohé lidi představuje zapomínané a také velmi zanedbané téma či dokonce hrozbu. V situaci, kdy jsou s ní přímo či nepřímo konfrontováni, mohou cítit především bezbrannost a strach (Říčan, 2014). Dle mého názoru nedostatek věnované pozornosti smrti a umírání ve školství pouze odráží takovýto přístup naší společnosti k tomuto tématu. Jedná se o téma ve školství nejvíce zapomínané a opomíjené (Slaughter & Griffiths, 2007). Nejinak je tomu i v předškolním vzdělávání. V následující kapitole se věnuji některým výzkumům, které se zaměřovaly konkrétně právě na uchopení tématu smrti v prostředí mateřské školy. Uvedu také doporučení, která jsou zmiňovaná v těchto studiích. Nejdříve se však zaměřím na to, co by dle mého názoru mělo předcházet, a to na přítomnost tématu smrti ve vzdělávání budoucích pedagogů.

4.1 Postoj pedagogů ke vzdělávání o smrti

Přestože je smrt naprosto přirozenou součástí života, jakožto téma je ve společnosti i vzdělávání považována za tabu. Většina učitelů, až na pár výjimek, si není jistá, jestli a případně jak toto téma v rámci vzdělávání zpracovat. Důvodem může být jejich vlastní strach ze smrti, přesvědčení o nevyzrálosti dětského pojetí smrti (Slaughter & Griffiths, 2007) či neschopnost ovládat pocity v souvislosti s takto citlivým tématem (Bowie, 2000). Dříve nebo později se však může stát, že se s tématem smrti a umírání spolu s dětmi setkají. Mnoho z nich neví, jak o smrti s dětmi hovořit či jak by měli postupovat v případě tragických událostí, jako je úmrtí příbuzného některého z dítěte či úmrtí dítěte samotného. Jak uvádí Papadatou a kol. (2002), pokud jsou v takovémto případě projevy truchlícího dítěte opomíjeny, vztah těchto dětí s učiteli a vrstevníky může být velmi negativně ovlivněn.

Na tento a podobné problémy upozornila Galende (2015). Její studie se zaměřovala na vysokoškolské studenty (52) ze Španělska, budoucí učitele mateřských a základních škol. Většina studentů uváděla, že se s doporučeními týkajícími se tohoto tématu během výuky neselekali. Někteří z nich byli také přesvědčení, že smrt by měla s dítětem probírat především rodina, nikoliv učitelé. Pouze zhruba třetina oslovených zastávala názor, že by mělo být s dětmi o tomto tématu ve škole komunikováno, i když to nebudou samy vyžadovat. Toto zjištění se příliš neshoduje se zjištěními předchozích studií (Dyregrov a kol., 2013; Engarhos

a kol., 2013; McGovern & Barry, 2000; Rodríguez a kol., 2022b), ve kterých učitelé zastávali spíše pozitivní názor pro začlenění výuky o smrti do vzdělávání. Pouze malá část dotazovaných budoucích pedagogů ve studii Galende (2015) uváděla, že se cítí být schopní o tomto tématu ve škole komunikovat. Takovéto výsledky jsou shodné i s mnoha dalšími studii (Engarhos a kol., 2013; McGovern & Barry, 2000; Papadatou a kol., 2002). Spolu s tím také mnoho z nich nevědělo, jakým způsobem se postupně utváří dětské pojetí smrti a ani věk, kdy dítě smrt plně chápe. Dalším zajímavým zjištěním bylo, že mnoho studentů vykazovalo středně vysoký strach ze smrti. Pokud tedy sami nejsou schopní o smrti mluvit či více o ní přemýšlet, jen obtížně se mohou tomuto tématu věnovat spolu s dětmi.

Dle Galende (tamtéž) tato zjištění poukazují na důležitost zahrnutí výchovy o smrti ve vzdělávání budoucích pedagogů. Na důležitost tohoto kroku upozornili v jejich studii i McClatchey a King (2015). Studenti, kterým se dostalo takového vzdělání, prokazovali nižší míru strachu ze smrti, v porovnání se studenty, kterým se tohoto vzdělání nedostalo. Galende (tamtéž) dále dodává, že učitelé by měli děti podporovat ve sdílení jejich pocitů, obav či pochybností. Aby to mohli dělat správně, musí být i oni sami v rámci možností vyrovnání se svými vlastními pocity. Autorka dodává, že bez jakýchkoliv pochybností mají děti právo na to, aby mohly o smrti mluvit a dozvídat se podstatné skutečnosti. Otázka tedy nemá být, *jestli* toto téma do vzdělávání zařadit, ale spíše *jak*.

Podobně Grigoropoulos (2022) upozornila v její studii, zahrnující předškolní pedagogy z Řecka (108), na to, že přístup těchto učitelů k tématu smrti ve vzdělávání byl ovlivněn především strachem ze smrti či vyhýbáním se tomu tématu. Také více učitelek než mužských pedagogů, uvádělo, že se cítí komfortně, pokud se o smrti s dětmi baví. Tento výsledek je shodný s výsledky studie McGovern a Barry (tamtéž). Celkově tato studie zdůrazňuje roli pedagogů v extrémních situacích, jakou jsou úmrtí v rodině žáka či úmrtí některého z žáků. Jak uvádějí i Dyregrov a kol. (tamtéž) v jejich studii, může být velmi zásadní, že se dětem v takovéto situaci dostane podpory od osob, které jsou jim blízké, včetně jejich učitelů. V neposlední řadě zdůrazňují důležitost začlenění výchovy o smrti (didaktiky o smrti, death education) do různých úrovní vzdělávacího systému. Jak uvádí Galende (tamtéž), od předškolních pedagogů se mimo jiné očekává, že budou schopní s dětmi hovořit o různých existenciálních otázkách, zahrnujících i smrt. Právě rozvíjení schopnosti kriticky reflektovat takovéto otázky a témata, spolu se zřetelem na různou úroveň zralosti konceptu smrti, je popsáno jako didaktika o smrti.

Zařazení výchovy o smrti do vzdělávání má dle většiny odborníků největší smysl v období, kdy ještě smrt významně nezasáhla jejich blízké okolí a nevstoupila tak do jejich

života (Žaloudíková, 2016). Jak uvádí Schonfeld (1993, s. 270): „*nikdy není příliš brzy se s dítětem bavit o smrti*“. Zároveň je ale vzdělávání o smrti u malých dětí vnímáno jako potencionálně zraňující, a tak je její zahrnutí do primárního vzdělávání spíše výjimkou. Děti často mohou mít potřebu s učitelem sdílet své pocity i myšlenky. Ne zřídka se tak učitelé mohou setkat s různými dětskými otázkami týkajícími se zdraví, nemoci, života, ale i smrti. Často mohou být takovéto představy dětí o smrti nesprávné, zavádějící. Dle Slaughter a Griffiths (2007) je přirozená komunikace s dětmi o smrti nejvhodnější způsob, jak omezit jejich případný strach z ní. Stejně tak se v dětství pojetí smrti teprve utváří, a tak je důležité s nimi o ní hovořit.

Myslím, že je také potřeba zmínit vliv událostí posledních několika let. Jak uvádí Yubero a kol. (2022), pandemie Covid-19 přinesla téma smrti v našich každodenních životech do popředí. Tato skutečnost se týká i škol a jejich zaměstnanců. Dle Rodríguez a kol. (2022b) může téma smrti do školního prostředí přinést nejen smrt příbuzného, žáka či domácího mazlíčka, ale i různé přírodní katastrofy, teroristické útoky či právě pandemie, o kterých děti mohou slyšet v médiích (Schonfeld, 2021). Takovýchto situací mohou dle autorů učitelé potenciálně využít. Jejich prostřednictvím mohou učitelé pomoci studentům vyrůstat v prostředí, kde je normální a v pořádku o smrti mluvit. Otevřenou a upřímnou komunikací o smrti právě v takovýchto chvílích může dětem napomáhat v citlivějším uvědomování si celého fenoménu života.

Jak dodávají Testoni a kol. (2019), mění se také demografické a epidemiologické podmínky, které jsou odvozené od většího procentuálního zastoupení seniorů ve společnosti a také nárůstu chronických onemocnění. Takovéto změny mají za následek mimo jiné to, že mnoho lidí prožívá poslední fázi života déle a také s více komplikacemi, což následně způsobuje i změny v obvyklých rodinných zvyklostech. Denně jsme také zahlceni zprávami, které zdůrazňují války, přírodní katastrofy, vážné nehody či terorismus. Díky rozvoji technologií se objevují také nové formy péče o umírající, což mimo jiné ve společnosti ovlivňuje i zvýšené uvědomování si smrti (Doka, 2015). Všechny tyto faktory dle Testoni a kol. (tamtéž) pouze zdůrazňují důležitost otevřenější a upřímnější komunikace o smrti.

Rád bych také zmínil některé výsledky výzkumu veřejného mínění s názvem *Je smrt školou povinná?*, kterou v roce 2021 zadala agentuře STEM/MARK organizace *Cesta domů*. Tento sociologický průzkum se zaměřil na otázku zda, proč a případně jak hovořit o smrti a umírání s dětmi ve škole. Zahrnoval 1036 učitelů a 1008 rodičů dětí, které navštěvovaly základní školu. I když byl tento sociologický průzkum zaměřen na prostředí primárního vzdělávání, vycházejí z něj výsledky, které jsou zajímavé i pro téma mé bakalářské

diplomové práce. Spolu s tím také alespoň částečně reflektují současný postoj společnosti v naší zemi k této problematice. Výsledky výzkumu jsou dostupné na webové stránce organizace *Cesta domů* (www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna). Celkem 72 % dotazovaných učitelů by souhlasilo s tím, aby bylo téma smrti součástí školní výuky a jedna pětina by neměla obavy toto téma zařadit již od 1. třídy základního vzdělávání. Pouze 8 % z nich však uvedlo, že toto téma s žáky v dostatečné míře probírá a jen malá část ze všech dotazovaných se na to cítí připravená. Zároveň se 66 % dotazovaných vyslovilo pro zařazení problematiky smrti a umírání i do povinného vzdělávání budoucích učitelů. Jak uváděl jeden respondent: „*Z pedagogické fakulty připraveni nejsme a v praxi se to neřeší. A řeší se to ve chvíli, kdy už je pozdě*“ (Špinková & Mlynáriková, 2021, s. 53). Více než polovina z nich se již také setkala se situací, kdy umíral či umřel některému z žáků blízký člověk či zemřel některý z žáků nebo dalších pedagogů a kdy museli sami učitelé tuto situaci určitým způsobem řešit. Stejně tak velká část rodičů uváděla, že je potřebné se o tématu smrti a umírání ve společnosti více bavit. Zhruba polovina z nich by o těchto věcech chtělo s jejich dětmi hovořit samo a nenechávat to na učitelích. Pouze 17 % z nich to však zatím udělalo a skoro polovina si neví rady, jak na to (Cesta domů, 2021).

4.2 Téma smrti v prostředí mateřské školy

Ve starší studii Schonfeld a Kappelman (1990) zjišťovali účinnost školního programu zaměřeného na podporu rozvoje konceptu smrti u dětí (184) ve věku 4 až 8 let. Tento program trval 3 týdny a zahrnoval sérii aktivit pro děti, zaměřených na vysvětlení konceptu smrti a reakcí na smrt. Tyto aktivity se skládaly z práce s audiovizuálními pomůckami a knihami, diskuse a kreslení. Zahrnuti byli také učitelé a rodiče, kterým byly poskytnuty informace o dětském pojetí smrti a také materiály, jak s nimi o tomto tématu komunikovat. Míra vyzrálosti pojetí konceptu smrti u dětí byla měřena pomocí *Smilansky Death Concept Questionnaire*. Výsledky této studie poukázaly na to, že děti, které byly zahrnuty do experimentální skupiny a prošly si tak tímto programem, vykazovaly větší vyspělost v jejich chápání konceptu smrti. Autoři studie zdůraznili, že jejich záměrem nebylo prosazování začlenění výchovy o smrti do předškolního vzdělávání. Spíše se, jejich slovy, snažili poukázat na možnost „*přirozeně začlenit informace o smrti do již existujících osnov či spontánních třídních diskuzí*“ (Schonfeld & Kappelman, 1990, s. 251).

Puskás a kol. (2021) se v jejich studii zabývali tím, jaký názor mají učitelé (14) v mateřských školách ve Švédsku o výuce o smrti. Především se výzkumníci ptali, co, jak,

kdy a proč o smrti děti v mateřské škole učí. Důvodem, proč participantů zahrnovali do jejich činnosti i výuku o smrti, byly především nároky švédského kurikula pro předškolní vzdělávání, které má mimo jiné „*dítě podporovat v rozvíjení schopnosti objevovat, reflektovat a nacházet vlastní postoj k různým otázkám života v každodenní realitě*“ (Puskás a kol. 2021, s. 5). Dále toto téma zařazovali, pokud to vyžadovala situace v dané třídě. Často také zmiňovali, že děti se s tímto tématem dříve či později setkají a z toho důvodu by měly preventivně získat určitou znalost. Díky tomu pak mohou tyto situace lépe zvládat. Dále uváděli, že děti se nevyhýbají těmto tématům jako dospělí, a naopak jsou velmi zvědavé, odvážné a spontánní. Pokud předškolní dítě chce něco vědět, přímo se na to zeptá.

Žádný z dotazovaných předškolních pedagogů ve výzkumu Puskás a kol. (tamtéž) neuváděl, že by měl předem připravené aktivity týkající se výuky o smrti. Spíše reagovali na situace, které zařazení tohoto tématu do vzdělávání vyžadovaly, jako například úmrtí příbuzného či domácího mazlíčka nebo nalezení uhynulého živočicha během procházky. Dotazovaní učitelé také zdůrazňovali, že děti v posledních zmíněných příkladech často vyžadovaly pohřeb daného tvora jako určitý rituál. V případech, kdy dítěti umřel někdo v rodině, se učitelé často obraceli na odbornou pomoc, například na pastorační asistenty či pracovali s knihami, které jsou určeny pro vysvětlení smrti a truchlení předškolnímu dítěti.

Výzkumné rozhovory Puskás a kol. (tamtéž) také ukázaly, že předškolní pedagogové cítí určitou nejistotu v tom, co je a co není správné dítěti říci o posmrtném životě. Velká část dotazovaných uváděla, že pokud se jejich děti ptají na takovéto otázky, odpovídají, že to nikdo s jistotou neví. Paradoxně však na jiných místech v rozhovoru uváděli, že jisté přesvědčení o pokračování života po smrti mají. Ukázalo se, podobně jako v dřívějších studiích zaměřených na výuku o smrti (Bowie, 2000; Galende, 2015), že učitelé nemají dostatečné znalosti o dětském pojetí smrti a dalších souvislostech týkajících se tohoto tématu. I když považovali za důležité o smrti s dětmi otevřeně a upřímně hovořit, často byl jejich výklad ovlivněn jejich vlastními přesvědčeními či zkušenostmi. Často tak propojovali biologickou koncepci smrti s vírou v posmrtný život. Podrobnější zmínění této studie považují za důležité především proto, že se svou formou i obsahem nejvíce blížila mnou zamýšlenému výzkumu v rámci praktické části této bakalářské diplomové práce.

4.3 Náměty pro uchopení tématu smrti v mateřské škole

Smrt v různých podobách pro děti představuje otázku, kterou se ne zřídka zabývají. Spolu s tím si o ní ale mohou vytvářet mnohé mylné představy, často týkající se finality smrti

(Schonfeld & Demaria, 2016). Ty jsou podporované mimo jiné například nerealistickým zobrazováním smrti v pohádkách, filmech či jiných médiích, ale i rodiči. Věty popisující smrt jako „*spánek*“, „*odcestování*“ a podobně mohou vést k pouze většímu zmatení. Jak vychází ze studií zmíněných výše, učitelé často nechávají komunikaci o smrti na rodině. Jak uvádí Born (2019), i přesto existují způsoby, jak toto téma do předškolního vzdělávání zařadit. Otevření takovéto komunikace s dětmi velmi napomáhá například pobyt v přírodě. Autorka nabízí několik příkladů, jak dětem přiblížit téma smrti jako nedílné součásti koloběhu života. Jedním z příkladů může být poukázání na život rostlin během jednotlivých ročních období. Takováto myšlenka pak může být dále zahrnuta na zvířata, a ještě později i na lidi. Podobně Chadwick (2012) uvádí, že je ideální s dětmi v mateřské škole o smrti mluvit v určitém kontextu a případně napravovat jejich mylné pojetí. Za příklad autorka uvádí právě poukázání na rozdíl mezi živou a uvařenou, tedy neživou rostlinou.

Může se také stát, že učitelé spolu s dětmi narazí na procházce na uhynulého živočicha. Jak uvádí Born (tamtéž), na takovémto příkladě je možné dětem ukázat rozdíl mezi smrtí a životem. Tedy že pokud je něco mrtvé, nemůže se to již hýbat, dýchat, vydávat zvuky či třeba cítit bolest. Zároveň je v takovýchto chvílích dobré děti ujistit, že je v pořádku se v takové chvíli cítit smutný či dokonce nazlobený. Pohřeb daného uhynulého živočicha může být následně pro děti rituálem, který reflektuje zacházení se zemřelým v naší kultuře. V neposlední řadě autorka dodává, že děti často nepotřebují znát více informací, než na kolik jsou připravené. Proto by odpovědi pedagogů měly být stručné, ale jasné. V každém případě je důležité netlačit děti do něčeho, co je pro ně nepříjemné a respektovat jejich momentální emocionální potřeby. Všechny tyto situace nabízí možnosti nejen pro sociální a emocionální vývoj, ale i pro větší pochopení biologických souvislostí fungování živých organismů či třeba rozvoj kritického myšlení a empatie (Born, 2019).

Ji a kol. (2017) se v jejich studii zaměřili na chápání konceptu smrti a jeho jednotlivých komponent u předškolních dětí v Číně. Autoři mimo jiné také navrhli některá doporučení, vztahující se k zařazení tohoto tématu do předškolního vzdělávání. Jak také ale poznamenávají, jedná se o velmi nelehký úkol. Předškolním pedagogům doporučují využití knih, které jsou zaměřeny na vysvětlení tohoto tématu dětem různého věku. Podobně lze dle nich smrt v kontextu životního cyklu dětem vysvětlit pomocí aktivit zahrnujících různá zvířata, domácí mazlíčky či například sazení a starání se o rostliny. Jak uvádí také Žaloudíková (2016, s. 40), takovéto „*hledání spojitostí mezi pochopením smrti v přírodě u rostlin, živočichů a smrti člověka*“ je jeden z dalších příhodných způsobů, jak mohou učitelé pomoci dětem smrt pochopit. Ji a kol. (tamtéž) také zmiňují, že děti ve věku 4 let

v jejich výzkumu vykazovaly malé uvědomování si různých možných nebezpečí, které mohou ke smrti potencionálně vést. Důležitým krokem tak je, naučit děti, jak předcházet možným nebezpečím v každodenním životě.

S vnímaným nebezpečím, reálným či nereálným, jsou spojeny i různé dětské strachy. Špínková a Mlynáriková (2021) doporučují jako jednu z možných aktivit pro děti předškolního věku právě rozhovor s dětmi na téma strachu. Ten může zahrnovat společnou diskuzi o tom, kdo se čeho bojí a proč, i vysvětlení, čeho je třeba se bát a čeho ne. Tím se můžeme s dětmi dostat od bouřky, ohně, vody a dalších možných nebezpečí až ke smrti. Pokud pedagogové najdou odvalu a tato témata s dětmi upřímně otevírají, děti se velmi brzy „začnou dobře ptát a také dobře odpovídat“ (Špínková & Mlynáriková, 2021, s. 38). Dítě ve věku kolem 6 let už mohou o mnoha tématech přemýšlet daleko více do hloubky, než se nám možná na první pohled může zdát. Je dobré dětem ve vzdělávání prostor pro diskusi o takovýchto tématech připravit. Jak autorky zmiňují, z jejich zkušeností z mateřských škol se ukazuje, že za to jsou děti rády, je to pro ně přínosné a dále je to rozvíjí.

Jak zmiňují Gutiérrez a kol. (2014) i Renaud a kol. (2015) v jejich studiích, velmi často se děti setkávají se smrtí v médiích, především ve filmech či televizních pořadech. Sedney (1999) upozorňuje na to, že i když odborníci zmiňují důležitost otevření tématu smrti a truchlení s dětmi ještě před tím, než s ní budou mít osobní zkušenost, často podceňují vzorce prožívání zármutku, které děti čerpají z různých filmů či pohádek. Takováto nepřímá výchova o smrti a truchlení může mít stejný, ne-li větší vliv než přichystané aktivity ve školním prostředí. Filmy a další média tak osobně považují za vhodný podnět pro komunikaci o smrti s blízkou osobou, se kterou se dítě cítí komfortně. Špínková a Mlynáriková (2021, s. 27) dodávají, že kvalitní filmy „otevírají témata způsobem, který je studentům blízký“. Při výběru je možné se inspirovat například na webových stránkách organizace *Cesta domů* (www.cestadomu.cz/tematicke-filmy).

Jak již bylo zmíněno výše, publikace zaměřené na přiblížení tématu smrti mohou znamenat pro pedagogy velkou pomoc. Takovýchto knih existuje celá řada a jejich bližší představení by zabralo minimálně několik stran. Jejich detailnějším popisem se však zabývali jiní autoři, a tak bych se nerad v mé bakalářské diplomové práci opakoval. Rád bych tedy na tomto místě čtenáře odkázal na publikace jiných autorů. Za zdařilé přiblížení dětské literatury dotýkající se tématu smrti a umírání považuji práci Šubrtové (2007), Kráčmarové (2011) i Kassalové (2021). Jansenová (2019) ve své práci přímo navrhuje možné využití knih *Když dinosaurům někdo umře* (Brown, L. K. & Brown, M.) a *Počkej, milá smrti* (Sušková, K.). Také Vaculová (2021) ve své práci přibližuje několik publikací,

se kterými je možné pracovat. Věřím, že pro čtenáře, kteří zvažují využití literatury zaměřené na vysvětlení smrti dětem různého věku, budou tyto práce nejen inspirací, ale i motivací tak učinit. Rád bych také čtenáře z řad předškolních pedagogů, kteří zvažují zapojení tématu smrti do mateřských škol, ale neví, jak toto téma uchopit, odkázal na webové stránky organizace *Cesta domů*. Materiály zde dostupné, které zahrnují například vzorové hodiny a aktivity, jsou určeny právě pro tyto situace (www.cestadomu.cz/pro-skoly).

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné otázky

5.1 Výzkumný problém

Miovský (2006) uvádí, že právě na formulaci výzkumného problému závisí všechny další části dané práce. Výzkumný problém tedy udává směr, jakým se bude daná studie ubírat. Strauss a Corbinová (1999) popisují 3 možné zdroje výzkumných problémů. Může se jednat o osobní či profesní zkušenost výzkumníka a inspiraci odbornou literaturou či již provedenými výzkumy, zaměřenými na stejné či podobné téma. Miovský (tamtéž) zdůrazňuje důležitost alespoň rámcové orientace v dané problematice. Ta napomáhá jasnější a přesnější formulaci výzkumného problému a od něj se odvíjejících výzkumných otázek.

Uchopením tématu smrti v prostředí mateřské školy se zabývalo již více autorů (Schonfeld & Kappelman, 1990; Bowie, 2004; Galende, 2015; Ji, 2017; Puskás, 2021; Grigoropoulos, 2022). Bowie (tamtéž) i Puskás (tamtéž) shodně v jejich výzkumech zjistily, že předškolní pedagogové nemají dostatečnou znalost toho, jak dítě v předškolním věku chápe koncept smrti. Sami učitelé uznávali, že je důležité s dětmi o smrti otevřeně komunikovat, avšak spolu s tím většina z nich vyjadřovala obavy. Toto zjištění mě přivedlo k hledání faktorů, které mohou komunikaci o smrti v mateřské škole ovlivňovat. Galende (tamtéž) upozorňuje na to, že přehlížení tématu smrti ve vzdělávání může mimo jiné vycházet z nedostatečné přípravy budoucích pedagogů na vysokých školách, opomíjející právě toto téma. Mezi další faktory může dle Grigoropoulos (tamtéž) patřit strach pedagogů z vlastní smrtelnosti či již zmiňovaná neznalost dětského pojetí smrti. Všechny tyto možné faktory jsem zahrnul do mého výzkumu a rozhodnul jsem se blíže prozkoumat, jak je téma smrti uchopeno v prostředí mateřských škol v mé zemi.

Inspirativním pro mě bylo i sdílení dvou mě blízkých osob, obou učitelek v mateřské škole, které shodně zmiňovaly pocíťovanou nejistotu při komunikaci s dětmi o smrti a také určitou nepřipravenost v důsledku opomíjení tohoto tématu v jejich vysokoškolské výuce. Podobnou inspirací mi byla i malá a nenápadná brožurka *Slon u tabule* (Špinková & Mlynáriková, 2021) z nakladatelství *Cesta domů*, která se ke mně shodou náhod dostala ve stejný čas a která na nedostatky v uchopení tématu smrti v českém školství také poukazuje. Má vlastní zvědavost i snaha dopátrat se dalších spojitostí mě nakonec vedla k rozhodnutí, věnovat se tomuto tématu v mé bakalářské diplomové práci.

5.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Po stanovení výzkumného problému následuje vymezení hlavního cíle výzkumu. Jedná se o „*popis hlavního výzkumného problému, kterým se chceme zabývat*“ (Miovský, 2006, s. 123). **Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak je o tématu smrti komunikováno v prostředí mateřských škol a jaké faktory tuto komunikaci ovlivňují.**

Po formulaci výzkumného problému a výzkumného cíle následovalo sestavení výzkumných otázek. Výzkumné otázky slouží především k vymezení zájmu výzkumu a také ke stanovení hranic (Říháček a kol., 2013). Výzkumné otázky byly stanoveny následovně:

1. Při jakých příležitostech je s dětmi v mateřských školách o smrti komunikováno?
2. Jaké materiály jsou pro komunikaci s dětmi v mateřských školách o smrti využívány?
3. Jak jsou z pohledu učitelů mateřských škol děti otevřeny komunikaci o smrti?
4. Jaký učitelé mateřských škol zastávají názor na komunikaci s dětmi o smrti?
5. Jaké faktory ovlivňují komunikaci o smrti s dětmi v mateřských školách?

6 Metodologie výzkumu

V této kapitole čtenáře blíže seznámím s průběhem realizace výzkumné části mé bakalářské diplomové práce. Nejprve zmíním informace týkající se mnou zvoleného metodologického přístupu a také typu výzkumu, díky čemuž může čtenář lépe proniknout do problematiky výzkumu a porozumět jeho výsledkům. Dále představím výzkumný soubor, charakteristiky jednotlivých participantů i způsob jejich výběru. Následně také popíšu metodu sběru dat. V předposlední podkapitole se budu blíže věnovat etice výzkumu, kterou kvůli velké citlivosti předmětu mého výzkumu považuji za zásadní a nezbytnou. V závěru popíšu zvolenou metodu zpracování a analýzy dat.

6.1 Metodologický přístup a typ výzkumu

Výzkum byl realizován za využití **kvalitativního přístupu** a z něj vycházejících kvalitativních metod. Téma smrti a umírání může být pro mnohé velmi citlivým a náročným tématem, natož pokud je spojeno s dětmi v tak nízkém věku. Tato skutečnost mě tedy vedla právě k volbě kvalitativního přístupu, který umožňuje, aby bylo participantům během realizovaného výzkumu zajištěno důvěrné a bezpečné prostředí. Umožňuje také hlubší proniknutí do zkoumané problematiky a napomáhá porozumění podstatě jevů, o kterých toho ještě není tolik známo i „*získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme*“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 11). Vyznačuje se využíváním principů „*jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky*“ (Mioviský, 2006, s. 18), stejně jako zohledňováním reflexivity každého psychologického zkoumání.

Za typ kvalitativního výzkumu této bakalářské diplomové práce jsem zvolil tzv. **případovou studii**, přesněji řečeno *vicepřípadovou studii*. Jak popisuje Hendl (2016, s. 104), „*jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů*“. Případ je jasně ohraničený a představuje ústřední objekt našeho zkoumání (Mioviský, 2006). Může jím být například osoba, skupina osob či organizace. Pozornost mého výzkumu se soustředí na pedagoga v mateřské škole a na komunikaci o smrti v tomto prostředí. Protože bylo do výzkumu zahrnuto celkem 8 pedagogů, jedná se o *vicepřípadovou studii*.

6.2 Výzkumný soubor

Do výzkumu bylo vybráno celkem 8 předškolních pedagogů. Podmínkou pro zařazení do výzkumu bylo aktuální zaměstnání v rámci mateřské školy na pozici učitele dětí ve věku 3 až 6, případně 7 let. Určitá osobní zkušenost pedagogů se smrtí, mající přesah

i do prostředí mateřské školy, nebyla zásadní podmínkou pro participaci. Část otázek ve výzkumném rozhovoru však na tuto případnou zkušenost bylo zaměřeno, a to především z důvodu zjištění či pochopení možných spojitostí. Za zkušenost se smrtí byla považována smrt některého z rodičů, prarodičů, sourozenců či jiných blízkých osob dítěte, úmrtí některého ze zaměstnanců dané mateřské školy a úmrtí domácího mazlíčka některého z dětí. Stejně tak náboženské přesvědčení, délka působení na pozici učitele či výše pedagogického vzdělání nebyly zásadní podmínkou. Tyto informace však byly prozkoumány při zahajovacích otázkách zaměřených na obecné informace. V neposlední řadě byla určitým předpokladem pro zapojení do výzkum také ochota na dané téma vést výzkumný rozhovor. Při oslovování participantů jsem se setkal s mnoha odmítnutími, která stavím do souvislosti především s citlivostí mého výzkumného problému. Pro větší přehlednost přikládám na další straně tabulku participantů a jejich základních charakteristik (viz Tabulka č. 1).

Participantů byli vybráni na základě metody **prostého záměrného výběru** a metody **sněhové koule**. Obě metody řadí Miovský (2006) do nepravděpodobnostních metod výběru participantů a také je označuje za jedny z nejpoužívanějších v rámci kvalitativního výzkumu. Podstatou metody prostého záměrného výběru je vybírání mezi potencionálními participanty na základě předem stanovených kritérií. Kritériem v mém výzkumu bylo aktuální zaměstnání v mateřské škole na pozici učitele dětí ve věku 3 až 7 let. Díky prvotnímu kontaktu s participanty jsem získal kontakt a doporučení na další potencionální účastníky, kteří mohli být po zvážení kritéria také zahrnuti do výzkumného souboru. Tímto postupem jsem uplatnil již zmiňovanou metodu sněhové koule. Pro všechny oslovované účastníky jsem připravil informativní dopis, který obsahoval všechny nezbytné základní informace o mém výzkumu a jeho zaměření (viz Příloha č. 2)

Tabulka č. 1: Přehled a charakteristiky participantů

| | VĚK | VZDĚLÁNÍ | DÉLKA PRAXE | NÁBOŽENSKÉ PŘESVĚDČENÍ | VĚK DĚTÍ |
|---------------|-----|---------------------------|-------------|--------------------------|-----------------|
| Učitelka č. 1 | 27 | vysokoškolské magisterské | 2 roky | římskokatolické | 3 až 5 roků |
| Učitelka č. 2 | 41 | vysokoškolské magisterské | 12 roků | římskokatolické | 3 až 7 roků |
| Učitelka č. 3 | 34 | vysokoškolské bakalářské | 6 roků | římskokatolické | 3 až 7 roků |
| Učitelka č. 4 | 39 | vysokoškolské magisterské | 16 roků | římskokatolické | 3 až 7 roků |
| Učitelka č. 5 | 60 | vysokoškolské magisterské | 43 roků | bez náboženského vyznání | 3 až 4 roků |
| Učitelka č. 6 | 52 | středoškolské pedagogické | 6 roků | římskokatolické | 3,5 až 4,5 roků |
| Učitelka č. 7 | 35 | vysokoškolské bakalářské | 10 roků | bez náboženského vyznání | 3 až 7 roků |
| Učitelka č. 8 | 38 | vysokoškolské magisterské | 20 let | bez náboženského vyznání | 5 až 6 roků |

6.3 Metoda získávání dat

Data pro účel výzkumu byla získána pomocí **polostrukturovaného rozhovoru**. Ten Miovský (2006) označuje za nejrozšířenější formu výzkumného interview. Nabízí totiž určitý kompromis mezi přílišnou strukturou nebo úplnou nestrukturovaností. Říháček a kol. (2013, s. 15) zdůrazňují jeho flexibilitu, která „*dává respondentovi možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky*“. Spolu s tím se ale výzkumník drží již předem vytvořeného schématu a okruhů otázek. Jak dále Miovský uvádí (tamtéž), pořadí otázek je možné měnit a tím podporovat plynulost, přesnost a výtěžnost daného rozhovoru. Výzkumník také může dle potřeby a možností participantům pokládat doplňující otázky a tím téma rozpracovat do takové hloubky, jaká je vhodná vzhledem k výzkumným cílům a otázkám. Základní struktura rozhovorů sestávala z 5 hlavních otázek, které vycházely z mnou předem zvolených výzkumných otázek. Na tyto hlavní otázky navazovaly doplňující podotázky, které konkrétní tematické okruhy rozšiřovaly. Osnova výzkumného rozhovoru je umístěna v Příloze č. 4. Ukázka přepisu jednoho z rozhovorů pak v Příloze č. 5, k čemuž mi dala Učitelka č. 5 písemný souhlas.

Před započítím samotného sběru dat jsem uskutečnil pilotní studii navrženého rozhovoru, abych ověřil vhodnost metody zvolené pro zachycení mého výzkumného záměru (Miovský, 2006). Tato pilotní studie proběhla na konci září 2022. Na základě této pilotní studie jsem především připojil několik doplňujících podotázek a upravil formulaci otázek již zařazených. Také jsem doladil zjištěné nedostatky, týkající se především formy kladení a pořadí otázek. Protože se upravená osnova výzkumného rozhovoru významně nelišila od původní, byl participant z pilotní studie zařazen do navazující analýzy výzkumných dat.

Sběr dat byl uskutečněn v říjnu až listopadu 2022. Ve všech 8 případech rozhovor probíhal v prostředí konkrétních mateřských škol, tedy v místech pracoviště participantů. Ze stran participantů a jejich kolegů byl vždy zajištěn klid a bezpečné prostředí pro sdílení. Před započítím výzkumného rozhovoru byli všichni účastníci seznámeni se všemi důležitými informacemi o průběhu výzkumu, které dále zmiňuji v podkapitole *Etika výzkumu* (viz podkapitola 6.4). Data ve formě audio záznamu z těchto rozhovorů byla souběžně fixována na 2 diktafony. K této formě fixování výzkumných dat mi byl participanty poskytnut informovaný souhlas. Délka výzkumných interview se pohybovala mezi 30 až 70 minutami.

6.4 Etika výzkumu

Miovský (tamtéž) v souvislosti s etickými pravidly a normami psychologických výzkumů uvádí 3 základní roviny, které musí výzkumník respektovat. Jedná se o ochranu jednotlivých participantů výzkumu, ochranu samotného výzkumníka a kontrolu možného vzájemného vlivu výzkumníka a výzkumného pole.

Při kontaktování potencionálních participantů výzkumu byl spolu s žádostí o výzkumný rozhovor zaslán také informační dopis (viz Příloha č. 2), který informoval o výzkumném problému, hlavních cílech, a především průběhu výzkumu. Jako místo uskutečnění výzkumných rozhovorů jsem zvolil participantům dobře známé a bezpečné prostředí jejich pracoviště, tedy konkrétních mateřských škol. Před zahájením rozhovorů bylo znění tohoto dopisu zopakováno, spolu s objasněním všech etických zásad výzkumu. Participantům byl předložen písemný informovaný souhlas (viz Příloha č. 3), kterým účastníci souhlasili s dobrovolnou účastí ve výzkumu, pořízením audio nahrávky daného rozhovoru a s následným zpracováním a využitím těchto získaných údajů k účelům výzkumu. Spolu s tím jsem participanty ujistil, že mohou z výzkumu kdykoliv odstoupit, a to i zpětně. Po celou dobu výzkumu jsem také dbal na upozornění Miovského (2006,

s. 284), že „*nesmí dojít k jakékoliv hmotné, duševní či jiné újmě účastníků výzkumu*“. Spolu s ohledem na velkou citlivost výzkumného tématu jsem se tak vždy snažil participanty nenutit ke komunikaci, pokud jsem vycítil, že jim začíná být či je nepříjemná. Respektoval jsem také, pokud na některou otázku participanti odpovědět nechtěli a předem jsem je s touto možností obeznámil. Jak zmiňuje Hendl (2016), potencionálně citlivé otázky by měly být ve výzkumném rozhovoru kladeny s jistou přípravou, tedy přechodem mezi méně náročnějšími a náročnějšími otázkami. Toto doporučení jsem se tedy také snažil v průběhu rozhovorů reflektovat a dodržovat.

Data získaná z výzkumných rozhovorů byla následně uložena v uzamknutém počítači. Při transkripci byla veškerá data anonymizována tím způsobem, že namísto jmen byla participantům přidělena čísla 1 až 8. Spolu s tím byla anonymizována i jakákoliv křestní jména, příjmení, názvy konkrétních zmíněných mateřských škol a názvy měst či obcí. Takovéto informace byly zpravidla nahrazeny písmeny X, Y a Z. Anonymizace všech těchto informací tak předešla možné identifikaci participantů.

Jako určité poděkování za nalezení času i odvahy sdílet svůj postoj a zkušenosti v rámci takto citlivého tématu jsem se rozhodl věnovat participantům malou odměnu v podobě čokolády a čaje. Tato odměna byla vždy předána po dokončení rozhovoru.

6.5 Metoda zpracování a analýzy dat

Po dokončení jednotlivých rozhovorů a jejich transkripci do textové podoby následovala analýza těchto dat. Pro tento úkol jsem zvolil metodu *zakotvené teorie*, která má za cíl především hledání a vytvoření určité teorie, týkající se vymezeného prostředí, doby i populace (Hendl, 2016). Takovéto výzkumné uchopení nám dle Říháčka a kol. (2013) následně umožní zkoumanému jevu více porozumět a také jej v rámci možností předvídat či ovlivňovat. Jak autoři dále dodávají, nejčastěji se data pro zakotvenou teorii získávají právě pomocí polostrukturovaných rozhovorů.

Analýzu dat Říháček a kol. (tamtéž) v tomto případě dělí na 3 fáze. První fází je tvorba konceptů ze získaných dat, která se označuje také jako *otevřené kódování* (Mioviský, 2006). Tento postup spočívá ve vyhledávání tzv. významových jednotek, tedy částí analyzovaného textu, které nesou informaci vztahující se k výzkumnému problému. Následně dochází ke vzájemnému porovnávání a třídění nalezených významových jednotek a jejich jednotlivých částí. Takovýmto způsobem jsou následně pojmy řazeny do určitých kategorií či subkategorií, dle jejich klíčových vlastností a dimenzí (Mioviský, tamtéž).

Protože neustále dochází k systematickému porovnávání významových jednotek a kategorií, lze o jádru zakotvené teorie mluvit také jako o *metodě neustálého porovnávání* (Strauss & Corbinová, 1999). V Tabulce č. 2 uvedené níže zobrazuji postup otevřeného kódování dat získaných z rozhovoru s participantem č. 4. Jak je také vidět, k jednotlivým kódům jsou připojeny i tzv. *memos*, což jsou poznámky i postřehy, které se k těmto kódům váží (Říháček a kol., 2013). Konečný počet získaných **kódů** byl **535**. Jednotlivé kódy byly rozřazeny do dílčích **subkategorií**. Těch vzniklo celkem **25**. Následně byly rozřazeny do **5 kategorií**.

Tabulka č. 2: Ukázka otevřeného kódování rozhovoru s Učitelkou č. 4

| Rozhovor s Učitelkou č. 4 | Kódy |
|---|---|
| <p>(A) „<i>Že ta holčička byla z toho hodně jako smutná a že se jí to vybavuje. A že večer, když prostě má jít spát, tak je hodně taková jako smutná a uplakaná z toho.</i>“</p> | <p>A: strach ze smrti <i>Memos:</i> Učitelka přibližuje situaci, kterou jí popsala matka dítěte, kdy dané dítě negativně reagovalo na přítomnost tématu smrti v MŠ (báseň o smrti a osiřeni).</p> |
| <p>(B) „<i>Umím si představit konkrétní lidi, který tam mají hodně velký obavy, protože to sami nemají zpracovaný.</i>“</p> | <p>B: obavy kolegyň <i>Memos:</i> Učitelka popisuje uzavřenost tématu smrti u svých kolegyň v důsledku obav, pramenících z neúplného přijetí smrti.</p> |
| <p>(C) „<i>... Tak ho jako zastřelím, zabiju ho a on se zase postaví a zase utíká. Těžko se jim to pak vlastně vysvětluje, že to takhle ve skutečnosti není.</i>“</p> | <p>C: nepochopení konečnosti smrti <i>Memos:</i> Učitelka popisuje možný vliv médií, které děti sledují, na dětské pojetí smrti, konkrétně na nepochopení finality.</p> |
| <p>(D) „<i>Takže asi bych si pomohla tím, jak tomu věřím já, protože nevím, jakým jiným způsobem bych jim to mohla popsát.</i>“</p> | <p>D: vliv náboženského přesvědčení <i>Memos:</i> Učitelka popisuje, jakým způsobem by dítěti vysvětlila posmrtný život a spirituální aspekt smrti.</p> |

Následovala druhá fáze metody zakotvené teorie, zahrnující hledání teoretických vztahů mezi nově vzniklými koncepcemi. Tu Strauss a Corbinová (tamtéž) označují jako *axiální kódování*. Jak uvádí Říháček a kol. (tamtéž), existence různých souvislostí mezi koncepty si výzkumník všimá již během první fáze analýzy dat. Dochází tedy k systematickému nacházení a popisování vzájemných vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi. Třetí a závěrečnou fází je výběr *centrální kategorie* a formulace teorie. Ústřední kategorie je jakýmsi hlavním tématem analýzy. Lze ji smysluplně propojit se všemi

dalšími kategoriemi, prostupuje všemi daty a je kolem ní orientována celá nově vzniklá teorie (Říháček a kol, 2013). Centrální kategorií byla zvolena kategorie s názvem **smrt**. Centrální kategorie byla následně uváděna do vztahu a propojována s ostatními obecnými kategoriemi, vytvořenými z jednotlivých subkategorií. Tato třetí fáze zakotvené teorie je nazývána *selektivní kódování* (Strauss a Corbinová, 1999). Tabulka č. 3 obsahuje ukázkou seskupování jednotlivých kódů do subkategorií a následně obecných kategorií.

Tabulka č. 3: Ukázka seskupování kódů do subkategorií a výsledných kategorií

| KATEGORIE | SUBKATEGORIE | KÓDY |
|-------------|--|--|
| učitel | 1) názory 2) zkušenosti | 1) důležitost mluvení o smrti důležitost upřímnosti nerozlišovat dle věku 2) smrt matky vážná nemoc |
| dítě | 3) individualita 4) kognitivní schopnosti | 3) přemýšlivé dítě úzkostlivé dítě nosí si pocity v sobě 4) nepochopení konečnosti smrti nevnímají spiritualitu zaměřeny na hmatatelné |
| rodina | 5) postoj ke smrti 6) rodina dítěte | 5) smrt je tabu vysvětlení smrti nechtějí téma smrti v MŠ 6) smrt je tabu otevřená komunikace |
| příležitost | 7) dušičky 8) aktivity | 7) návštěva hřbitova vzpomínání na zemřelé představení svátku ve světě 8) povídání o koloběhu života kreslení prarodičů čtení knihy Anna a Anička |
| instituce | 9) přístup kolegů | 9) nemají se smrtí problém sdílení zkušeností obavy kolegyň |

Poznámka: Tabulka č. 3 není výčtem všech subkategorií a k nim vztahujících se kódů, jejím účelem je pouze přiblížení procesu otevřeného kódování čtenáři.

Vzhledem k rozsáhlosti výzkumných dat jsem pro analýzu využíval program *Atlas.ti 9*. Při práci s metodou zakotvené teorie jsem se řídil především postupy a doporučeními Miovského (2006), Řiháčka a kol. (2013), Hendla (2016) a Strausse a Corbinové (1999). Pro lepší pochopení některých postupů a získání většího vhledu do práce s metodou zakotvené teorie jsem se také inspiroval prací Vaculové (2021). Rád bych také zmínil, že dle mého názoru bylo dosaženo tzv. *teoretické nasycenosti*, tedy situace, kdy „*nová data přestávají z analytického hlediska přinášet nové informace*“ (Řiháček a kol., 2013, s. 51). Při několika posledních rozhovorech jsem zaznamenával, že participanti vypovídali o názorech, pohledech či pocitech, které již zmiňovali participanti před nimi. Teoretická saturace by však měla být posuzována vzhledem k tvorbě vzorku. Je tedy možné, že se mi do výběru účastníků mého výzkumu nepodařilo získat participanty s odlišnými názory, pohledy či pocity. Této problematice se budu dále věnovat v kapitole *Diskuze*.

7 Výsledky výzkumu

V této kapitole představím konečné výsledky výzkumu. Následující Schéma č. 1 vyobrazuje vztah mezi centrální kategorií – **smrtí** a dalšími kategoriemi – **učitelem**, **dítětem**, **rodinou**, **příležitostí** a **situací**. Všechny tyto kategorie se významně váží ke komunikaci s dětmi v mateřských školách o smrti a ke zvoleným výzkumným otázkám. Stejně tak mezi jednotlivými kategoriemi byly objeveny podstatné souvislosti.



Schéma č. 1: Centrální kategorie, kategorie a vztahy mezi nimi

Výše uvedené kategorie vznikly na základě získaných dat z polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými participanty a jejich analýzy. Smrt, jakožto centrální kategorie, se významným způsobem váže k jednotlivým dalším kategoriím. Stejně tak má centrální kategorie jistou spojitost se vztahy mezi jednotlivými vedlejšími kategoriemi. Výše uvedené Schéma č. 1 pro větší přehlednost zobrazuje pouze základní rozložení jednotlivých kategorií a centrální kategorie. Schéma č. 2 již vykresluje přesné podoby různých interakcí

mezi jednotlivými kategoriemi. Stejně tak obsahuje výčet subkategorií, které tvoří buď obecné kategorie či vzájemné interakce. Tento ucelený model výsledné teorie tak poskytuje určitý vhled do komunikace o smrti s dětmi v prostředí mateřské školy. V podkapitolách, které následují, se věnuji bližšímu popisu a vysvětlení jednotlivých subkategorií, kategorií a jejich vzájemných interakcí. Z důvodu dodržení etických pravidel výzkumu budou jednotliví participanti nazýváni čísly 1 až 8, tedy tak, jak jsou označeni v Tabulce č. 1.



Schéma č. 2: Kategorie, subkategorie a jejich vzájemné vztahy

7.1 Smrt

Centrální kategorií byla zvolena smrt. Jako koncept se důležitým způsobem vztahuje ke všem dalším kategoriím a samozřejmě také k samotnému výzkumnému problému, kterým je komunikace o smrti v mateřských školách. Stejně tak má koncept smrti důležitý vliv na všechny další kategorie a jejich vzájemné interakce. Každý učitel má určité názory na celou problematiku smrti a komunikaci o tomto tématu. Stejně tak mají mnozí z nich

vlastní přímé či nepřímé zkušenosti se smrtí. Chápání konceptu smrti je u předškolního dítěte ovlivněno především jeho kognitivními schopnostmi, ale také zkušenostmi. Stejně tak se chápání smrti u dítěte vyvíjí na základě toho, jak na smrt nahlíží a jak o ní komunikuje jeho rodina. Mimo úmrtí blízké osoby či zvířete je téma smrti přítomné i při slavení různých svátků. Stejně tak se s ním mohou dospělí i děti setkat v médiích či literatuře. V neposlední řadě se k přítomnosti tématu smrti určitým způsobem staví i vzdělávací instituce. Centrální kategorie smrt zahrnuje níže zmíněné subkategorie.

7.1.1 Smrt rodiče

Celkově 2 z 8 dotazovaných učitelek uvedly, že některému dítěti z jejich třídy umřel rodič. V jednom případě se jednalo o náhlé a nečekané úmrtí: „*Jo, tak holčička tady vlastně měla 4 a půl roku, když se to stalo, loni v říjnu. Že jí zemřela maminka. Ale úplně náhle. Praskla jí cévka v mozku a už ji nezachránili prostě. Doma zkolabovala a druhý den zemřela*“ (Učitelka č. 2). Ve druhém případě se jednalo o úmrtí matky při porodu daného dítěte: „*Máme tu chlapečka, jehož maminka zemřela při porodu*“ (Učitelka č. 8). Jedna učitelka uvedla, že byly v její třídě dvě děti – sestry, jejichž tatínek umíral na rakovinu mozku: „*A vlastně se tady sešly s ještě s těmi dalšími ségrami, kterým na rakovinu... nebo prostě měl rakovinu jejich tatínek... Protože u těch holek to jako byl ten případ, že se to nedalo vyoperovat úplně*“ (Učitelka č. 3).

Smrt rodiče zasáhla dané dítě i pozůstalého rodiče: „*No a tatínek za mnou napřed přišel, než holčička přišla tady potom do školky. Tak ten byl jako úplně zhroucený. A říkal, že neví, jak jí to má říct*“ (Učitelka č. 2). Výrazný vliv měla smrt rodiče na celý třídní kolektiv: „*Takže tady bylo dlouhý téma vůbec jako té rakoviny. Které tady bylo třeba půl roku v té třídě*“ (Učitelka č. 3) i jednotlivé děti – kamarády daného dítěte: „*No, tady má takovou dobrou kamarádku. A s tou to často probírala. Což potom už jsem musela její mamince říct. Protože jsem se bála, že ona je taková hodně citlivá, aby z toho jako... No a maminka byla ráda. Říkala, že se jí holčička pořád ptá, jestli neumře a nevěděla proč. Takže jako tam to tak na ní zase působilo, na tu druhou holčičku*“ (Učitelka č. 2). Stejně tak samotné učitelky uváděly možné komplikace při práci s třídním kolektivem, které tato smutná událost může způsobit: „*Takže s tím pracujeme. Když je svátek maminek a takhle, tak je to takový prostě pro nás jako bolavý téma, protože s tím chlapečkem musíme to nějak jako vybalancovat a dávat si více méně pozor na pusu*“ (Učitelka č. 8).

V jednom případě se ve třídě v jeden čas dokonce sešly dvě smutné události – smrt prarodiče a vážná nemoc rodiče: „*A pak vlastně když umřela ta babička, tak vlastně pro mě*

jako bylo těžké, že vlastně tady seděly i ty holky, které prožívaly tu rakovinu toho tatínka. A teď tady umřela ta babička, takže vlastně vedle sebe najednou byla ta fatálnost té situace, který může nastat“ (Učitelka č. 3).

7.1.2 Smrt prarodiče

Smrt prarodiče byla častější událostí než smrt rodiče. Celkem 4 z 8 dotazovaných učitelek uvedly, že se s touto situací v rámci jejich působení setkaly. Ve 3 případech se jednalo o úmrtí dědečka a v jednom případě se jednalo o smrt babičky: *„Tak zažila jsem smrt babičky jakoby u dvou holčiček, dvojčat, který k ní jezdily skoro každý víkend. Takže to byla jako fakt velmi blízká osoba pro ně“ (Učitelka č. 3).* Míra citové blízkosti k zemřelému prarodiči dle některých dotazovaných učitelek hrála důležitou roli v prožívání této smutné události dítětem: *„Já si myslím, že záleží na tom, jak moc jim ta osoba byla jako blízká, jako kdo to byl“ (Učitelka č. 8).* Některé učitelky uváděly, že tato událost neměla na celkové fungování třídy žádný vliv: *„Ale už to nějak nepřenášel dál do té třídy. A asi jenom jednou, dvakrát o tom mluvil. Neměl ani potřebu to nějak víc jako rozebírat... Tak někdo má potřebu o tom povídat před ostatními, ale u toho chlapečka to ani tak nebylo“ (Učitelka č. 4).* Jiné učitelky naopak zmínily, že děti stížené smrtí prarodiče měly potřebu sdílení o této události s ostatními dětmi: *„Ale říkali mi, že to bylo strašně pěkné. Že si tam navzájem začaly říkat, co jako tomu tatínkovi je, co bylo babičce. A že to tam jako převyprávěly, jak vlastně to prožívaly, co dělaly a co ta babička“ (Učitelka č. 7).*

Zároveň ale mnohé učitelky uváděly, že většina dětí předškolního věku má ještě žijící prarodiče: *„Nutno říct, že více méně děti zatím mají žijící babičky, dědečky“ (Učitelka č. 8).*

7.1.3 Smrt jiného příbuzného

Smrt jiného příbuzného uvedla 1 dotazovaná učitelka z 8. Jednalo se o případ v její vlastní rodině, kdy zemřela její vnučka. Touto smrtí byl zasažen i sourozenec zemřelého dítěte: *„A když měla 3 roky, tak se jí měla narodit sestřička a ona zemřela při porodu. Takže vlastně se narodila a ona se nenadechla už. Takže zemřela“ (Učitelka č. 6).*

7.1.4 Smrt domácího mazlíčka

Se smrtí domácího mazlíčka některého z dětí v jejich třídě se setkalo celkově 6 z 8 učitelek, se kterými byl veden výzkumný rozhovor. Nejčastěji byla zmiňována smrt psa. Zmiňování byli i další domácí mazlíčci: *„Ale jo, jinak jsou to ti křečci, kočky...“ (Učitelka*

č. 2). I tuto smrt děti jistým způsobem prožívaly. Některé učitelky zmiňovaly, že s intenzitou, kterou by očekávaly spíše u úmrtí blízkého člověka: „*Jako byla z toho špatná. To si vybavuju, že mě to vlastně i trochu jako překvapilo v něčem. Že vlastně ta emoce může být tak silná u těch dětí v tomto směru*“ (Učitelka č. 3). V jiných případech se dokázaly s touto ztrátou, dle dotazovaných učitelek, děti vyrovnat bez větších problémů: „*Ale vlastně mě to vysvětlovaly, že už byl jako starý a nemocný, takže to měly jako od někoho popsané a vysvětlovaly ostatním, že to takto bylo*“ (Učitelka č. 4).

I tato událost se ve třídě projevila: „*... A najednou děti začaly mluvit o tom, že mají jako pejsky doma a kdo jakého má pejska... Protože jsem se jí ptala v kruhu, tak ona to tam říkala a ty děti na to reagovaly tímto způsobem. Že začaly mluvit o těch svých zvířátkách... Ony většinou hledají nějaké zkušenosti, které mají s něčím podobné... Vlastně v tu chvíli si říkám, tak jí umřel pejsek a ony tady mluví o tom, že mají doma pejska. Ale vlastně to bylo úplně naopak. Úplně vlastně v pohodě. Že ona začala vzpomínat na toho svého pejska, co vlastně s ním zažila*“ (Učitelka č. 3).

7.1.5 Setkání se s uhynulým živočichem

Další situací, ve které mohou být děti společně s učitelkami v mateřské škole konfrontovány se smrtí, je setkání s uhynulým živočichem. Dotazované učitelky zmiňovaly především mrtvé ptáky: „*Takže s touto situací jsme se setkaly párkrát. Jednalo se třeba o mrtvého ptáka*“ (Učitelka č. 1), mrtvý hmyz: „*Ony třeba ty hmyzy, no. Nějaký hmyzáky, to jako nosily*“ (Učitelka č. 4) či třeba uhynulé myši: „*... Šly jsme na procházku a na zemi byla rozpláclá myš*“ (Učitelka č. 7). Nejčastějšími místy, kde k takovýmto setkáním docházelo, byly zahrady mateřských škol či procházky v přírodě.

Časté je také vytvoření hrobu takovýmto uhynulým živočichům, především pokud jsou nalezeni v zahradě dané mateřské školy: „*A třeba u nás to většinou bývá tak, že my to fakt uděláme jako obřad. Že ty děti jdou a udělá se nějaká taková rakvička a jde se to zvířátko jakoby pohřbít. Uděláme nějaký jako hrob a pak tam klidně i chodí a dávají tam dárky*“ (Učitelka č. 7). Jak uváděly některé další učitelky, nejedná se o ojedinělé události: „*Jo, my jsme tady na zahradě už pohřbivali několik živočichů, co jsme tady našli. Jednou mrtvého ptáčka a pak nějaké brouky. Pořád se někdo pohřbívá*“ (Učitelka č. 3).

Jak také uvedla jedna učitelka, vidí u dětí jistý rozdíl v tom, jak vnímají smrt domácího mazlíčka a smrt jiného živočicha: „*Ale tam jsem vnímala, že je to úplně jiný vztah. To je prostě mazlík. Kdežto tohle prostě bylo jako zvíře, které žije někde venku. Ale jako lítost tam nad tím byla. Jako prostě chudák ptáček*“ (Učitelka č. 4).

7.2 Učitel

Učitelé, přesněji učitelky, byly zprostředkovatelem všech důležitých informací. V rozhovoru s nimi jsem se mimo jiné zaměřoval na jejich vlastní názory týkající se tématu smrti, přímé a nepřímé zkušenosti se smrtí samotnou či celkovou orientaci v chápání smrti u dítěte předškolního věku. Samotná kategorie učitel byla rozdělena na 2 další subkategorie – názory učitele a znalost učitele. Důležité je také zmínit, že se tato kategorie vyznačuje množstvím interakcí s dalšími kategoriemi, a to především proto, že výzkumná data byla získána z výzkumných rozhovorů s učitelkami. Ty tak do většiny odpovědí vnášely jejich názor na dané otázky. Těmto interakcím se budu věnovat až v následujících podkapitolách.

7.2.1 Názory učitele

Všech 8 dotazovaných učitelek považuje za důležité o tématu smrti a umírání s dětmi v mateřských školách hovořit. Důvodem je dle nich především to, že se jedná o přirozenou součást života: *„Rozhodně ano. Myslím si, že je to důležité pro nás dospělé pochopit, že je to součástí života. A nebát se o těch věcech bavít“* (Učitelka č. 4). Dalším často zmiňovaným důvodem byla určitá příprava na setkání se smrtí: *„Protože zase, když se s tím setkají v životě, o to je to pro ně menší šok, když to tak jako řeknu, když už o tom ví nějaký náležitosti a vlastně co to všechno obnáší“* (Učitelka č. 5). Celkově tedy všechny učitelky zdůrazňovaly důležitost otevírání tohoto tématu v prostředí mateřské školy: *„...Určitě říkat. Nedávat to do nějaké prostě krabice a dělat, že se nic neděje. To je špatně“* (Učitelka č. 5).

Na druhou stranu však některé z nich zmiňovaly jisté obavy, týkající se tohoto tématu. Nejčastěji byla zmiňována obava z reakce rodičů. Dále také obava z možné traumatizace dětí: *„Že vlastně se bojíme...bojíme se to téma otevírat. Bojíme se, co na to řeknou rodiče. Bojíme se, co jako se stane s těmi dětmi. Někdy tam jsou fakt jako obavy, abychom je netraumatizovaly“* (Učitelka č. 3). Některé z učitelek zmínily, že toto téma v určité době jejich působení neotevíraly také proto, že samy nebyly s tématem smrti plně vyrovnány. Jak samy zmiňovaly, na vyrovnanosti pedagoga s daným tématem dle nich velmi záleží: *„Když jsou nějaké intimní témata, tak záleží hrozně, co u toho prožíváme my. Pokud máme hrůzu, na co se mě ještě zeptají, tak ty děti vycítí tu emoci... Že ty děti si přečtou to, jaký je, ne to, co jim povídá...“* (Učitelka č. 4).

Spolu s určitou vyrovnaností s tématem smrti, přikládalo mnoho učitelek význam také autenticitě. Zdůrazňovaly také, že bez určité míry autenticity toto téma nelze plně

s dětmi uchopit: „*A tenhle program se jako nedá udělat tak, že si najdu prostě přípravu na internetu. Jako dá se určitě inspirovat. Ale podle mě to musí hodně vycházet z toho učitele. Protože to je prostě osobní téma*“ (Učitelka č. 3). S autenticitou se pojí i případný vliv náboženského přesvědčení daných učitelek. Všechny dotazované učitelky, které uvedly, že mají náboženské přesvědčení – ve všech případech se hlásily k římskokatolické církvi, si pomáhají při komunikaci na téma smrti, umírání, a především posmrtného života svou vírou: „*Že bych možná jako podsumula, že jsou v nebičku, jejich dětskými slovy. Aby se mohly chytit nějaké jistoty. Protože pro mě samotnou to jistota je*“ (Učitelka č. 1). Zároveň ale všechny uvedly, že toto své náboženské přesvědčení předkládají dětem pouze jako jedno z možných vysvětlení otázek týkajících se smrti. Vždy je také ubezpečí v tom, že různí lidé věří v rozdílné věci a je to naprosto v pořádku: „*Nechávat tu otevřenost a učit ty děti, že vlastně jsme různí jako v tomto. A že je to v pořádku*“ (Učitelka č. 4).

Několik učitelek také zmínilo, že je důležité téma smrti s dětmi v mateřské škole otevírat, pokud o něm s dětmi rodiče nedostatečně komunikují: „*Myslím si, že třeba i děti, co se k tomu doma nedostanou a mají spoustu otázek tady k tomu tématu, tak je to pro ně možnost se doptat na to, co je zajímavé. Nevím, třeba to teď už tak není. Ale přijde mi, že i někdy v těch rodinách mají jakoby strach se o tom bavit... Tak si myslím, že je to taková možnost, kdy to dítě i samo se může zeptat na to, co ho zajímá. A třeba i ten rodič může potom vidět, že to není žádné tabu a že se s ním o tom vlastně může bavit*“ (Učitelka č. 7). Jiné učitelky však uváděly, že probírání tohoto tématu náleží především rodičům: „*Já nechci příliš zasahovat do tady této interní, intimní zóny, která si myslím, že patří výsostně hlavně první rodičům, potom až nám... Takový hlubší přesah je lepší, když s nimi ti rodiče proberou*“ (Učitelka č. 1). Takovýto názor však dotazované učitelky vztahují především na vysvětlování posmrtného života či spirituálního aspektu smrti ze strany rodičů, nikoliv čistě biologické vysvětlení smrti: „*Tohle si myslím, že má formulovat především rodina. Tady ty pohledy na věci, co se děje po smrti. Z mého učitelského pohledu si myslím, že nemám úplně právo do toho zasahovat...*“ (Učitelka č. 3).

Dalším výrazným tématem, na které měly dotazované učitelky různé názory a pohledy, byla otázka, zda rozlišovat a brát v potaz věk dítěte, pokud s ním komunikují o smrti. Některé z nich zastávaly názor, že by se měl věk dítěte brát v potaz: „*Vždy je potřeba tomu dítěti... neznamená, že má 5 let nebo 4 roky nebo už je to předškolák... že mu to řekneme každému jedním stylem*“ (Učitelka č. 5). Jiné vypovídaly, že většinou k věku dítěte v tomto případě nepřihlízejí: „*To já vůbec neřeším. Ani jako u jiných témat... Protože já si myslím, že i u té smrti, že ty tříleté děti možná jako z toho dnešního povídání si vezmou*

prostě jenom něco, ale že to vlastně nevadí“ (Učitelka č. 3). Na tom, že věk hraje roli ve schopnosti dětí chápat jednotlivé komponenty smrti, se shodnulo všech 8 dotazovaných učitelek: „Takže je to opravdu... v které té vývojové fázi se ty děti nachází“ (Učitelka č. 6).

7.2.2 Znalosti učitele

Za vhodnou odbornou pomoc při komplikovaném truchlení dítěte, pokud by byly požádány o radu, považovaly dotazované učitelky především psychologickou pomoc, která by pracovala s celým rodinným systémem: *„Na nějakou určitě rodinnou terapii. Ale nejenom to dítě, ale celá rodina. Protože v podstatě i ten postoj té rodiny má vliv na to, jak to dítě prožívá“ (Učitelka č. 5). Konkrétní zařízení či organizace, na které by se mohla obrátit, neznala ani jedna z dotazovaných. Uváděly však, že by hledaly dostupné informace na internetu či se poradily například v pedagogicko-psychologické poradně. Jedna učitelka zmiňovala, že v takovéto situaci se již ocitla a že rodině pomohla odkázáním na materiály organizace *Cesta domů*: „Vlastně je fakt, že jsem jim půjčila ty knížky, co tady mám. Ty od Cesty domů. Tak na tu jsem je jako i hodně odkazovala. Že je mají i na tom webu i pro ně pro dospělé. Že jsou tam zajímavé tipy“ (Učitelka č. 3).*

Z výzkumných dat a jejich analýzy také vyplynulo, že další významnou znalostí, mající vliv na komunikaci o smrti v prostředí mateřské školy, je znalost dětského chápání smrti v předškolním věku. Tuto subkategorii jsem však zvolil jako interakci mezi kategoriemi učitel a dítě, a proto ji zmíním až v následujících podkapitolách.

7.3 Dítě

Dítě a jeho chápání smrti v předškolním věku z pohledu předškolních pedagogů bylo jedno ze stěžejních témat výzkumných rozhovorů. Kategorie dítě se vyznačuje také četnou interakcí s dalšími kategoriemi, a to především s centrální kategorií, smrtí. Dále se tato kategorie skládá ze dvou subkategorií, které mapují individualitu dítěte a zralost jeho kognitivních schopností v předškolním věku.

7.3.1 Individualita

Všechny učitelky několikrát během výzkumného rozhovoru zdůrazňovaly vliv individuality každého z dětí na prožívání různých témat, tedy i tématu smrti a umírání: *„A ty děti, jak jsou různé, tak někoho se to víc dotkne, někoho míň, jak ty emoce mají různé. Takže někdo to možná opláče a někdo to vlastně, když mu ten dospělý řekne, že takhle se to jako*

děje, tak to vlastně přijme za své, že takhle se to děje. A jde dál“ (Učitelka č. 4). Stejně tak je individuální i zájem jednotlivých dětí o téma smrt, ale i jiná podobná témata: „Jsou děti, jedna odpověď, jedna věta stačí. A nemají to otevřené dál. A pak jsou děti, které potřebují jít a jako proč a jak se to děje. Potřebují to, dokud na to nedojdou vlastně. Dokud tomu nepřijdou na kloub“ (Učitelka č. 4). Samotné pojetí smrti může být dle většiny učitelek do určité míry ovlivněno také individualitou konkrétního dítěte a tím, jak podobné skutečnosti prožívá a chápe: „Ale myslím si, že je to strašně individuální, co si pod tím děti jako představují“ (Učitelka č. 3). Jak dodává další: „Každé to dítě to chápe trochu jinak... Každé to dítě to jinak prožívá. Každé je jinak emočně naladěné“ (Učitelka č. 5).

Různým individuálním potřebám dětí v jejich třídě se učitelky snaží přizpůsobovat: „Když vím, že třeba tohle dítě je úzkostnější, tak se budu snažit, aby ho to ještě víc neúzkostnilo. Tak třeba nebudu zabíhat do nějakých větších detailů. A když zase vidím, že někoho to zajímá a má o to zájem a chce to vědět, tak zase nemám problém mu to říct i víc podrobně“ (Učitelka č. 7). Stejně tak je dle učitelek třeba si všimnout individuálního prožívání všech dětí v každodenním provozu: „Protože my ty děti, měly bychom je znát a poznat, kdy to dítě je jako běžné, každodenní, a kdy přijde a má tam nějaké trauma, nějaký splín svůj a není to normální“ (Učitelka č. 5).

S individualitou dětí dle nich pracují i rodiče: „Mám pocit, že ty děti, které jsou přemýšlivé, že si kladou otázky, tak že ty mají to rodinné prostředí k tomu dostačující a dobré. Že tam se jim věnují a zodpovídají jim tyto dotazy. Že s nimi řeší ty záležitosti“ (Učitelka č. 1). A zároveň se dle nich různé rodinné prostředí odráží právě na jejich individualitě: „Vnímám, že jsou to často třeba děti z rodin, kde jsou třeba umělci v těch rodinách. Nebo kde jsou jako víc obklopené nějakými takovými věcmi. Kde se jako o tom třeba víc vlastně mluví. Takže je to pro ně něco, co ony vlastně jsou zvyklé nějak přijímat nebo vnímat víc. Ale myslím si, že je to částečně i dané osobností“ (Učitelka č. 3).

7.3.2 Kognitivní schopnosti

Pro připomenutí z teoretické části zmíním, že v předškolním období se dítě z hlediska kognitivního vývoje nachází v předoperačním stádiu. Konkrétněji v podstádiu názorného, intuitivního myšlení. Na jednotlivé typické projevy pro takovéto myšlení u předškolních dětí poukazovaly téměř všechny učitelky. Jednalo se například o závislost myšlení na vnímaném či dříve viděném: „To, co je pro ně hmatatelné, to je pro ně vždycky bližší než to, co je symbolické. Vzhledem k tomu, jak se vyvíjí to myšlení“ (Učitelka č. 4). Podobně se k tomu vyjadřovala další učitelka: „Myslím si, že děti v tomhle věku, do 6 let,

dokážou víc žít tu konkrétní rovinu. Jakoby to, co vidím, šáhnu si na to, slyším, prostě co žiju“ (Učitelka č. 3). Děti tak nemusí chápat ani mnohé přirovnání, kterými si dospělí často mohou pomáhat při vysvětlování některých složitějších či citlivějších témat: „No, podle mě to vyloženě vychází z vývojové psychologie, si myslím. A že tady ty přirovnání... já si fakt myslím, že to je naše dospělácká ta, no... Protože my dokážeme už přemýšlet tady v těch rovinách. Ale já jako pochybuju, že by dítě dokázalo přirovnat smrt k tomu, že odumře strom“ (Učitelka č. 3).

Dalším aspektem, na který některé učitelky v souvislosti v myšlením předškolních dětí poukazovaly, byl prezentismus, tedy zaměření na přítomnost: „Že ještě žijí v té přítomnosti, tady, a neřeší, co se stalo tomu živočichovi nebo členovi rodiny nebo kde teď je. Řeší tu přítomnost. Spíš jako žijí tu přítomnost“ (Učitelka č. 1). I kognitivní zralosti jednotlivých dětí v jejich třídě se učitelky snaží přizpůsobovat: „Spíš jako poslouchám ty děti a přizpůsobuju se jejich úrovni. Nebo nějaké jejich frekvenci, abych se naladila na ně a řešila s nimi to, co ony jsou schopné pojmout“ (Učitelka č. 8). Další specifické projevy dané kognitivní úrovní předškolního dítěte zmíním v dalších podkapitolách, věnovaných dětskému pojetí smrti.

7.4 Rodina

V rámci výzkumného rozhovoru jsme se s dotazovanými učitelkami dotknuli i tématu rodiny. Tato kategorie také vyvolala mnohé interakce s dalšími kategoriemi. Samotnou kategorii rodiny tvoří dvě další subkategorie, rodina dítěte a rodina učitelky.

7.4.1 Rodina dítěte

Rodina, a především rodiče, hraje dle dotazovaných učitelek roli v utváření dětského pojetí smrti: „Potom taky vnímám, že hodně záleží na tom, jestli se o tom doma baví. Jako s rodiči. Nebo prostě, že je poznat, jestli to je nějaké téma, které není tabu, o kterém se mluví. Že mi některých dětí přijde, že když jsem se třeba i ptala, co to znamená, že umřeli... Tak že některý děti se na mě, jako že je to nikdy nenapadlo nad tím přemýšlet“ (Učitelka č. 3). Stejně tak postoj rodiny může mít vliv na to, jak dítě prožívá smrt některého z příbuzných či domácího mazlíčka: „Neměl ani potřebu to nějak víc rozebírat. Ale tam vím, že to bylo popsané, vysvětlené, co se děje, od té rodiny. A bylo to v tom stylu, jako jejich, jako v souhlasu s jejich vírou, tak jak to mají“ (Učitelka č. 4).

Několik učitelek také uvádělo, že někteří rodiče vyjadřovali znepokojení či nesouhlas s otevíráním tématu smrti s jejich dětmi v dané mateřské škole: „*Tady někteří rodiče nemají rádi se tady o tom bavit. Někde to je v rodině tabu, takže vím, že v loni tam přišla nějaká maminka, že nechce, abychom vůbec o té smrti mluvili*“ (Učitelka č. 5). Tento nesouhlas dle učitelek vycházel z toho, že v dané rodině je téma smrti tabu, případně z aktuálně projevovaného strachu dítěte ze smrti: „*A druhý den přišla maminka a ptala se té paní učitelky, jestli by to teda nemohli vynechat. Že ta holčička byla z toho hodně jako smutná a že se jí to vybavuje. A že večer, když má jít spát, tak je hodně taková jako smutná a uplakaná z toho. Tak se nějak na tom domluvily, že se to na chvíli vynechalo*“ (Učitelka č. 4). Jiné učitelky naopak zmiňovaly, že rodiče jsou za otevírání těchto témat s jejich dětmi v mateřské škole rádi: „*Stalo se mi, že pár rodičů za mnou přišlo s těmito tématy, že jsou rádi, že to s těmi dětmi probíráme*“ (Učitelka č. 3).

7.4.2 Rodina učitele

Většina učitelek, pocházejících z rodin praktikujících římskokatolické náboženství, uváděla, že téma smrti bylo v jejich původní rodině normální: „*U nás to byla tak nějak přirozená součást vlastně, protože jsem z křesťanské rodiny. Vlastně já jsem od malička chodila po pohřbech a nikdo mě od toho neizoloval*“ (Učitelka č. 2). Především učitelky věkově starší však uváděly, že toto téma bylo v jejich původních rodinách bráno jako tabu: „*No, jako, jsem starší věková kategorie. A přiznám se, že určité věci u nás byly tabu. Že se o tom nemluvilo*“ (Učitelka č. 6). Některé z učitelek také uváděly, že od svých rodičů převzaly určitou otevřenost ke komunikaci o citlivých tématech: „*My jsem se vždycky bavili tak nějak o všem. A asi proto to taky tak dělám... Prostě když jsme se na něco potřebovali zeptat, tak nám vždycky bylo odpovězeno. Takže asi proto to tak cítím a dělám. Že si myslím, že je to tak správně*“ (Učitelka č. 7).

V současné rodině učitelek bylo téma smrti otevřeno především v souvislosti s úmrtím příbuzného: „*Tak jako svým dětem to třeba vysvětluju. Protože nám už všechny babičky, dědečci zemřeli. Takže jako se s tím setkávají často. Mám 4 děti. A jako vždycky tak nějak otevřeně, ale přiměřeně věku. A ony samy se doptávají a chtějí vědět*“ (Učitelka č. 2) či dětským strachem ze smrti: „*Tak tam jako byly takové, že se občas vzbudil v noci s pláčem, že se bojí, až tady já jednou nebudu. Takže jsme měli takové jako debaty, že já tady snad ještě dlouho budu*“ (Učitelka č. 8).

7.5 Příležitost

V rámci výzkumných rozhovorů jsem se učitelek doptával také na různé příležitosti, při kterých s dětmi o smrti komunikují nebo v nich alespoň vidí k této komunikaci potenciál. Za příležitost jsem považoval jakoukoliv situaci, ve které se učitelky spolu s dětmi mohou s tématem smrti setkat, aniž by se však jednalo přímo o úmrtí člověka či zvířete. Nejčastěji byla zmiňována Památka všech věrných zesnulých, lidově nazývaná Dušičky spolu se svátkem Halloween. V neposlední řadě jsem pod kategorií Příležitost zahrnul také subkategorii Smrt v dětské literatuře a médiích. O interakcích této kategorie s dalšími kategoriemi se více rozepíšu v následujících podkapitolách.

7.5.1 Dušičky

Památku všech zemřelých určitým způsobem zpracovávají a uchopují všechny dotazované učitelky. Rozdíl je však ve způsobu, jakým si tento svátek s dětmi připomínají. Na hřbitov v tento den v předešlých letech zamířilo 5 z 8 učitelek, se kterými byl veden rozhovor. Pouze jedna z nich však uvedla, že hřbitov navštěvují pravidelně každý rok: „*My jezdíme vždycky přímo na Dušičky na hřbitov... A děti si přinesou svíčky, zapalujeme svíčky. Takže to jako děti mají rády*“ (Učitelka č. 2). Za důvody, proč s dětmi na hřbitov nechodí, učitelky zmiňovaly mimo jiné například velkou docházkovou vzdálenost: „*Ne. My tady ani nikde v okolí hřbitov jako v takové docházkové vzdálenosti nemáme*“ (Učitelka č. 8).

Mezi další aktivity, které měly učitelky připravené na tento den či jeden den z týdne, kdy se Dušičky slaví, patří například vzpomínání: „*Vysvětlili jsme si, co to obnáší a více méně jsme to vzali tak vzpomínkově. Jakože jsme vzpomínali na ty, kdo už s námi nejsou*“ (Učitelka č. 8). To opět každá z dotazovaných pojala po svém: „*No, tak to vyráběly takový knížečky... A měly tam různé nápady, jako že můžou zajít na hrob a dát tam kytičku nebo něco namalovat, a tak různě... jakoby různé činnosti, které můžou dělat*“ (Učitelka č. 3).

Některé z učitelek dětem představily, jak se slaví připomínka všech zemřelých v jiných zemích: „*A to míváme, jak se slaví Dušičky v jiných zemích. Což děti taky velmi baví... A povídáme si o Mexiku, kde vlastně se dělají ty hostiny na hrobech a ti kostlivci tam tančí v ulicích... Že můžeme být smutní, ale zároveň i vzpomínat radostí*“ (Učitelka č. 3). Jak samy totiž podotýkaly, slavení tohoto svátku u nás jim přijde příliš smutné a chtějí dětem ukázat, že vzpomínání na zemřelého může být i s emocí radosti: „*U nás mi přijde, že ty Dušičky jsou takové jako smutné, pochmurné. Ale tam se mi líbí, že je to takové jako veselé,*

to vzpomínání na ty lidi“ (Učitelka č. 7). V neposlední řadě zařadily některé z učitelek mezi aktivity s tematikou Dušiček i různé vyrábění, ať už svíček, lampiček a podobně.

7.5.2 Halloween

S tématem Dušiček se často prolínala i tematika Halloweenu. I zde se však názor a přístup k této tematice lišil. V některých mateřských školách téma Halloweenu překrylo slavení Dušiček: „*Máme týden Halloweenu, což je zas jako úplně jiný téma*“ (Učitelka č. 8). Některé z nich tyto dvě odlišná témata spojovaly dohromady: „*Samozřejmě, že se bavíme o Halloweenu jako takovém. A do toho spadají vlastně tady tyhle všechny náležitosti. Bavíme se taky o životě, o smrti se bavíme. Bavíme se o tom umírání...*“ (Učitelka č. 5). A některé z učitelek se konkrétně ke slavení či připomínání Halloweenu staví spíše odmítavě. Jeho slavení místo Dušiček považují za určitý únik od skutečné podstaty tohoto svátku, připomínky všech zemřelých: „*Já jako, ať si malujeme duchy a kostlivce, nevím prostě. Tak jako dobrý, pojďme si udělat Halloween jeden den, ale pojďme si říct, proč se to slaví nebo co za tím je. Já si třeba myslím, že ten Halloween v těch školkách a všechno, je vlastně únik od tohoto tématu. Že vlastně se bojíme...*“ (Učitelka č. 3).

7.5.3 Smrt v dětské literatuře a médiích

Téma smrti se objevuje i v některých knihách pro děti, které však nejsou vyloženě zaměřeny na vysvětlení smrti dětem. Mezi mnohými, které dotazované učitelky popisovaly, zmíním například knihu Broučci od Jana Karafiáta: „*Ale třeba když jsem četla pohádku Broučci, tak tam je hodně často, tak mi to přijde, zmiňovaná ta smrt... Že tam je furt, že ti broučci umrzli, uhynuli, že nepřežili tu zimu*“ (Učitelka č. 1) či staré pohádky sepsané Karlem Jaromírem Erbenem či Boženou Němcovou: „*... Tak jsem četla i ty staré pohádky Němcové, Erbena. A tam se jako s tím setkávaly hodně... V těch starých pohádkách, tam je hodně toho tématu té smrti*“ (Učitelka č. 4).

V souvislosti s tím také některé učitelky zmiňovaly, že se někdy uchylují k drobným úpravám čteného textu, které mají za cíl změkčit některé vyjádření týkající se smrti: „*Ale jinak to nějak neupravuju. Ale když tam je něco fakt takového, co mi přijde jako přes čáru, jako třeba sekání hlav a tak, tak to jo... To se přiznám a řekla jsem, že prostě ji jen vyhnal a tak*“ (Učitelka č. 7) či přímo užívají eufemismy pro vyjádření smrti: „*No, právě, že jsem se docela často uchýlovala k pozměnění toho textu, jak jsem si já sama myslela, že je to pro ně přijatelnější forma... Že třeba jen odešli*“ (Učitelka č. 1). Zároveň ale některé

dodávají, že samotné děti dle nich se smrtí v pohádkách problém nemají: „*Neměla jsem nějaký pocit z toho, že by se zarazily a že by z toho byly nějaké zaražené*“ (Učitelka č. 1).

Některé z učitelek zmiňovaly i přímo literaturu zaměřenou na vysvětlení tématu stáří, umírání a smrti dětem různého věku. Nejčastěji byly zmiňovány tituly z nakladatelství *Cesta domů*, jako například *Anna a Anička* (Špinková, M.) či *Když dinosaurům někdo umře* (Brown, L. K., Brown, M.): „*Mě se třeba líbilo na té knize Když dinosaurům někdo umře, že to tam je konkrétně... Že tam je třeba, co dělá živý člověk, že dýchá, cítí, dotýká se. A co ten mrtvý? Tak on už nedýchá, necítí... A to jsou vlastně konkrétní věci*“ (Učitelka č. 3).

Stejně tak se mohou děti setkat se smrtí i v médiích: „*Ty děti mají možnost vidět v televizi násilí, vidět umírající. Takže i tam je ta smrt, i když to není smrt v rodině... Prostě ty děti, když se s tím nesečkají jako od rodiny, tak se určitě s tím setkají i dneska v rámci té digitální technologie*“ (Učitelka č. 5). Zmíněny byly také počítačové hry, ke kterým se mohou děti předškolního věku dostat například prostřednictvím svých starších sourozenců: „*...Nějaké počítačové hry a tak, tak tam jakoby se to téma mnohem víc jako řeší nebo objevuje. V těch hrách*“ (Učitelka č. 3). Vlivu vyobrazení smrti v médiích na dětské pojetí smrti, kterého si dané učitelky všimají, se budu věnovat v následujících podkapitolách.

7.6 Instituce

Přístup vzdělávacích institucí k tématu smrti představoval další z klíčových okruhů výzkumných rozhovorů. Pod pojmem instituce je zahrnována jak středoškolská či vysokoškolská příprava budoucích pedagogů, tak také samotné vzdělávání pedagogů v rámci mateřských škol. Samotná kategorie instituce informuje o třech subkategoriích. Ty mapují vzdělávání o citlivých tématech ve školství, přístup kolegů v rámci konkrétní mateřské školy k tématu smrti a s ním související obsah třídních vzdělávacích plánů.

7.6.1 Vzdělávání o citlivých tématech

Pouze 1 ze všech 8 dotazovaných učitelek uvedla, že v rámci vysokoškolského pedagogického vzdělávání byla připravována na komunikaci o citlivých tématech s dětmi. Tato příprava spočívala především v doporučení literatury, vztahující se k danému tématu: „*A pak jsme tam měli nespočet různých problematik, které jsou takové ošemetnější, takové náročnější, tak jsme tam měli k tomu uvedené i ty dětské literatury*“ (Učitelka č. 1). Všechny další učitelky uváděly, že se jim jakýchkoliv doporučení, jak pracovat s citlivými tématy v prostředí mateřské školy, dostalo velmi omezeně či vůbec: „*Něco se tam k tomu zmínili,*

to určitě jo... Ale nevybavuju si nic, že bychom se o tom bavili. Jako třeba jak s tím pracovat s dětmi nebo nějaký návod nebo nějaká inspirace, to ne“ (Učitelka č. 4). Některé z nich hodnotily takovouto přípravu jako velmi nedostatečnou: „Měli jsme nějakou sexuální výchovu, ale bylo to všechno takové... já nevím, na panenkách třeba. Jako že by tam byly nějaké konkrétně... jak mě připravit na to, když se mě dítě zeptá, jak se teda dostane to semínko k té mamince do břicha třeba, tak to jsme nikdy v té škole nějak neprobírali... A to mi jako nepřijde jako příprava“ (Učitelka č. 7).

7.6.2 Přístup kolegů

Přístup kolegyně či kolegů dotazovaných učitelek k tématu smrti a umírání se různil. Některé z nich vnímaly, že mají jejich kolegyně s komunikací o tomto tématu s dětmi problém. Nejčastěji takovýto přístup kolegyně odůvodňovaly nedostatkem zkušeností: „Máme tady kolegyni, které je po kratší době jakoby. Tak ta říkala sama, že by si třeba netroufla sama to téma teď zpracovat, protože učí teď kratší dobu. A třeba je to pro ni nějak těžké“ (Učitelka č. 7). Jedna z učitelek uváděla podobný důvod ze svého vlastního pohledu: „Ale já, jako začínající učitelka, tak jakože bych to tam do budoucna ráda zařadila, ale až získám ty zkušenosti“ (Učitelka č. 1). Zbylé učitelky uváděly, že jejich kolegyně nemají s komunikací s dětmi o tématu smrti problém. Spolu s tím ale některé dodávaly, že samy by si toto téma nevybraly: „Ale nikdo z nás by si to nevybral, že to chce řešit“ (Učitelka č. 8).

7.6.3 Třídní vzdělávací plán

Ukotvení tématu smrti v třídním vzdělávacím plánu, zahrnuté například do Památky všech zemřelých, zmiňovaly 2 z 8 učitelek: „No, máme to ve třídním. Do třídního se to dostane tím, že tam dám to téma. Školní jsou takové obecnější okruhy a tohle patří pod okruh tradice a rituály“ (Učitelka č. 3). Zbylé učitelky uvedly, že toto téma přímo v třídním vzdělávacím plánu ukotveno nemají: „Ale přímo ukotveno, že bychom to měli nějak vypsáno, co je cílem, co je náplní, konkretizované výstupy, takhle to jako přímo nemáme“ (Učitelka č. 8). Přítomnost či absence tématu smrti v třídním vzdělávacím plánu může také vypovídat o tom, jak je komunikaci o smrti otevřená daná učitelka: „Myslím si, že je to hodně osobní, tak ono to asi hodně vypovídá i o tom, jak je kdo na to nastavený“ (Učitelka č. 4).

7.7 Interakce smrt – učitel

7.7.1 Zkušenost se smrtí

Nejčastější osobní zkušeností dotazovaných učitelek se smrtí byla smrt rodiče, prarodiče či jiného rodinného příslušníka. Většina z nich však popisovala, že se se ztrátou již vyrovnala a nemá tudíž vliv na případnou otevřenost v komunikaci o smrti: „*Můj tatínek zemřel teď 8 let zpátky a taky to pro mě nebylo nějaké trauma, protože věřím, že to pokračuje dál. A jo, není to ta konečná*“ (Učitelka č. 2). U učitelek hlásících se k římskokatolické církvi bylo patrné, že jim víra pomáhá se s danými situacemi vyrovnat: „*Teď mám za sebou druhou babičku velmi krátce... Jako ten prožitek byl úplně jiný. Opravdu jako přijetí toho, že ten člověk už tu není. A zároveň pro mě jako pro věřícího zůstává ta duše. Takže je to jen přesun do jiné dimenze*“ (Učitelka č. 4). Jak uváděly některé z dalších učitelek, zkušenosti se smrtí je do jisté míry ovlivnily v jejich postoji k tématu smrti: „*Vlastně zažila jsem i ve své praxi, že byl rok, kdy jsem tohle prostě nemohla zařadit. A jako nebyla jsem toho schopná dost možná i já i svými emocemi. Jako když jsem tady měla ty holky, kterým ten tatínek umíral, tak vlastně si to jako neumím představit, že bych tady stavěla hroby s dětmi*“ (Učitelka č. 3).

7.7.2 Uvědomování si smrtelnosti

4 z 8 učitelek se k otázce na uvědomování jejich smrtelnosti vyjádřilo, že se cítí se svou smrtelností z větší části vyrovnané: „*Jakože jsem s tím vyrovnaná, že ten život prostě jednou skončí. Prostě nepopírám to, tak to řeknu. Nepopírám to*“ (Učitelka č. 1). Druhá polovina se vyjádřila, že s jejich smrtelností nejsou vyrovnány především kvůli jejich dětem: „*Je to zajímavé. Řekla bych, že když se narodí jako děti, tak že se to hodně promění... To mě až jako překvapilo. Že vlastně člověk mnohem míň chce umřít. Nebo jak to říct. Má víc strach o ten život. Představuju si takové ty věci, kdyby mi umřelo dítě nebo kdyby mi umřel manžel, co bych dělala. Ne, že bych se tím zabývala neustále... Ale takové ty myšlenky, takové mě předtím vůbec nenapadaly*“ (Učitelka č. 3).

Jedna učitelka také zmínila, že ji v přístupu k její smrtelnosti ovlivnila nedávná smrt její matky: „*Obzvláště teď, jak jsem měla tu zkušenost jako s tím umíráním, tak mi to trochu nahání strach. V tuto chvíli mám já sama za sebe po těch zkušenostech strach z toho umírání*“ (Učitelka č. 7). Na uvědomování si smrtelnosti měla vliv i osobní zkušenost s vážnou nemocí: „*Po té nemoci, co jsem měla, tak je to pro mě jakože... To byl takový okamžik, že jsem si uvědomila tu konečnost života, že prostě jednou přijde*“ (Učitelka č. 1).

Jak mnohé také podotknuly, pokud pedagog sám není z větší části vyrovnaný se svou smrtelností, jen velmi těžce může s dětmi téma smrti autenticky otevírat: „*Jenomže když není ten dospělý obecně zvyklý o těch věcech mluvit, tak je pro mě otázka, jestli je schopný to dostat do toho programu... Myslím si, že to s tím hodně souvisí*“ (Učitelka č. 3). Stejný názor vyjádřila i jiná učitelka: „*Uvědomuju si, že pokud to nemá ten dospělý nějak zpracované natolik, aby o tom dokázal normálně mluvit jako o běžné součásti života, tak si do toho tématu většinou netroufne*“ (Učitelka č. 4).

7.8 Interakce smrt – dítě

7.8.1 Dětské pojetí smrti

Pro připomenutí z teoretické části mé bakalářské diplomové práce zmíním, že dle většiny odborníků a studií zaměřených na toto téma, jsou děti do konce předškolního věku schopné pochopit 2 atributy konceptu smrti – univerzalitu, tedy nevyhnutelnost a ireverzibilitu neboli nezvratnost. Chápání nezvratnosti v tomto věku však záleží na úrovni kognitivního vývoje dítěte. Principy komponent nefunkčnosti a příčinnosti konceptu smrti si dle většiny odborných studií děti osvojují až v mladším školním věku.

Pouze 1 z 8 učitelek, se kterými byl veden rozhovor, však uváděla, že u dětí zaznamenala pochopení konečnosti smrti: „*Už podle mě chápaly tu konečnost. I když tam byly takové ty naděje, jako že něco bude jinak. Ale tak to je běžné i u dospělých*“ (Učitelka č. 3). Zbylých 7 učitelek překvapivě uvádělo, že u dětí v jejich třídě zaznamenávají spíše nepochopení tohoto atributu konceptu smrti: „*Ony si to třeba ze začátku ani neuvědomují., že opravdu je to ten konec, že už toho člověka neuvidí. A proto jsem u té holčičky viděla, že až postupem času to na ni dolehlo, že vlastně si to neumí nějak představit, že už fakt tu maminku neuvidí*“ (Učitelka č. 2). Jiná učitelka uváděla podobný příklad s jejím v té době čtyřletým synem: „*A on se ptal, jak to, že tam ten děda není. On to nepochopil, jako že zemřel. I když jsme byli na tom pohřbu... Ale že jenom někde zmizel. I když vlastně viděl, jako všechno. Ale nedal si to do souvislosti... Že čekal, že přijde a furt čekal, že se někde objeví*“ (Učitelka č. 6).

Pochopení atributu univerzality konceptu smrti, které některé učitelky zmiňovaly, odpovídá závěrům většiny odborných studií: „*Ale vlastně můžou umřít nejen staří lidé, ale samy od sebe říkaly, že může umřít i třeba jako mladší*“ (Učitelka č. 7). Některé učitelky zmiňovaly i nepochopení atributu nefunkčnosti, což také odpovídá závěrům většiny odborníků, vyjadřujících se k problematice dětského chápání smrti: „*Tak ho já zastřelím,*

zabiju ho, a on se zase postaví a zase utíká. Těžko se jim to pak vlastně vysvětluje, že to takhle ve skutečnosti není“ (Učitelka č. 4).

Častým názorem většiny učitelek bylo, že děti vnímají smrt jako přirozenou součást života, bez různých tabu či předsudků, které má velká část dospělých: *„Že to není až tak tabu pro ně, pokud jim to tabu neuděláme... A ony to jako umí přijmout. Ony tam nemají ty předsudky“ (Učitelka č. 4).* Podobně se vyjadřovala i další z učitelek: *„Když ty děti vyrůstají nějak jako přirozeně a nezažijí nějakou traumatickou zkušenost se smrtí někoho úplně blízkého jako sourozence nebo tak někoho, tak jako si myslím, že vlastně ten přirozený vývoj je takový, že to prostě není nějaké hrozné téma“ (Učitelka č. 3).* Stejně přirozeně a otevřeně děti dokážou o smrti i hovořit: *„Ale ony to zase řeknou tak přirozeně. Jako že nevidím, že by z toho byly rozhozené. Ony to podle mě berou jako součást života“ (Učitelka č. 2).* Spolu s tím však některé dodávaly, že některé z dětí si skutečnost smrti v předškolním věku tolik neuvědomují: *„Že jak kdyby mi u některých dětí přijde, že když jsem se třeba dneska i ptala, co to znamená, že umřeli... Tak že některé děti se na mě koukají, jako že je to nikdy nenapadlo nad tím přemýšlet, jako nikdy“ (Učitelka č. 3).*

Smrt se v předškolním věku začíná objevovat i ve hře dětí: *„S tím, že u dětí kolem toho 5. roku života nebo takhle, tak se to podle mě tím tématem stává. Jakoby i vývojově, že to tam prostě je, že se to objevuje. A je to jako hodně u kluků ve formě toho, že se tady zabíjejí a střílečky a takové věci“ (Učitelka č. 3).* Ke specifickému projevu přítomnosti smrti ve hře chlapců se vyjadřovaly i další učitelky: *„A někdy je to právě vidět i v té hře u těch kluků. Což ale zase na druhou stranu, oni prostě tady ty bojové hry v určitém věku potřebují“ (Učitelka č. 4).* Smrt se může různými způsoby objevit i ve hře dívek: *„No, že třeba jsem zažila, že si holky hrály, že jim umřelo miminko... Jakože měly tu panenku a že jim umřelo... A nějak jako dělaly, že pláčou a něco takového... To jako právě jsem na to koukala a říkala jsem si, proč si hrají zrovna na takovou věc... Ale vlastně ono se pak zase narodilo a bylo nové miminko“ (Učitelka č. 3).*

Dle dotazovaných učitelek děti v předškolním věku zatím příliš neřeší přesah smrti, tedy posmrtný život a podobně: *„Neřešily, co by mělo být po smrti. Jestli ten živočich bude někde v nebičku“ (Učitelka č. 1).* Většinou si takovéto vysvětlení spirituální stránky smrti přinášejí z rodiny: *„Někdo má to, když se to týká teda lidí, tak že někdo se stane anděličkem, někdo má, že se prostě přestěhoval do nebe“ (Učitelka č. 4).* Částečně však takovéto přesvědčení mohou dětem předávat i samotní učitelé: *„Že bych možná jako podsumula, že jsou v nebičku, jejich dětskými slovy. Aby se mohly chytit nějaké jistoty“ (Učitelka č. 1).*

Mnohé učitelky také zmiňovaly, že když už se děti setkají se smrtí, zajímá je především to, co mohou vidět či na co si mohou sáhnout: „*Mě přijde, že ty děti hlavně zajímá ta mrtvolka. Že mají potřebu to jakoby zkoumat. Že kdyby mohly, kdyby měly tu možnost, nechat je si to jako pořádně osahat, prohlídnout si to zvíře... Tak to mi přijde, že je na tom jakoby zajímá nejvíc vždycky. Co se stalo, co se tak mohlo stát. A potom vzít si ty klacíčky a teď to prostě jako zkoumat*“ (Učitelka č. 7). Především tedy jeví zájem o biologickou stránku smrti: „*Zajímá je jen ta biologická rovina*“ (Učitelka č. 1). Vnímání smrti v přírodě a jejím koloběhu přijde některým učitelkám příliš abstraktní na to, aby to děti předškolního věku byly schopné pochopit: „*Mě jako nepřijde, že by ty děti to třeba u těch rostlin a u toho koloběhu jako úplně vnímaly, no... A pak jako děláme na jaře různé i takové ty témata o rostlinách. Od semínka až po dospělou a tak. Ale já nevím. Já si jako myslím, že to pro tenhle věk je hrozně abstraktní. Že to je už naše dospělácká fabulace, kterou mi si k tomu jako přiřazujeme*“ (Učitelka č. 3).

Určitá přímá zkušenost se smrtí může mít dle velké části dotazovaných učitelek výraznější vliv na pojetí smrti u konkrétního dítěte: „*Tak já si myslím, že jde o to, jestli ty děti se vůbec setkaly s tím, že jim zemřel někdo blízký. Mě přijde, že v tomto věku ony třeba nezažily, že by jim umřela babička. Takže ony mají spíš s těmi zvířaty, pokud nějaké mají*“ (Učitelka č. 7). Podobným způsobem se k tomu vyjádřila i další učitelka: „*Myslím si, že je rozdíl v tom, jestli zažily smrt někoho blízkého nebo ne. To si myslím, že je jako zásadní věc... Jestli s tím mají tu zkušenost, přímo. To si myslím, že je jakoby rozdíl u těch dětí, které to jako vnímají různě*“ (Učitelka č. 3).

Vliv na dětské pojetí smrti mohou mít dle dotazovaných učitelek i média, například různé ztvárnění smrti v dětských filmech či seriálech: „*Asi hodně záleží, na jaké seriály a na jaké příběhy koukají... Pokud jsou to takové ty akční věci, kde prostě ta mrtvola kdykoliv vyskočí a znovu se vzpamatuje a vstane... Tak že ty děti v tomto věku všem těm věcem hrozně věří*“ (Učitelka č. 4). S nerealistickým pojetím smrti či nadmírou smrti se může dítě setkat i počítačových či mobilních hrách: „*Že třeba když mají starší sourozence a oni se dívají na nějaké filmy a hrají nějaké bojovky, jako doma, nějaké počítačové hry, tak tam jakoby se to téma mnohem víc jako řeší a objevuje. V těch hrách*“ (Učitelka č. 3).

7.8.2 Reakce dítěte na smrt

V případě, že se děti setkaly s uhynulým živočichem, nejčastější reakcí byl zájem o to, co se mohlo danému živočichovi stát: „*Jako je fakt, že se ptaly jako co se mu stalo. Jo, to se ptaly. Tak to jsme si jako povídali, co se může tak ptáčkům stát*“ (Učitelka č. 3). Některé

děti mohou projevit smutek či lítost: „*Je pravda, že když to byl ten ptáček, tak nějaké holky z toho byly takové, že to vypadalo, že budou i plakat. Že byly takové z toho rozechvělé, že chudák ptáček*“ (Učitelka č. 3). Jak poznamenala další učitelka, žádné výraznější reakce si u dětí nevšimla: „*To tam nepozoruju, na té zahrádce. Ony se oklepou a už hrabou na pískovišti dál*“ (Učitelka č. 8).

Na úmrtí domácího mazlíčka může dítě dle učitelek reagovat již výrazněji: „*Loni tady přišla vlastně holčička a říkala, že jim umřel pejsek a říkala, že je jako smutná... Jako byla z toho špatná, no. To si vybavuju, že mě to vlastně i trochu překvapilo. Že ta emoce může být tak jako silná u těch dětí tady v tom směru*“ (Učitelka č. 3). O podobnou zkušenost, kdy dítě po úmrtí domácího mazlíčka projevovalo zvýšený smutek, se podělila i další učitelka. V tomto případě se však úmrtí domácího mazlíčka událo v podobný čas jako úmrtí dědečka a je tak možné, že se proto emoce zesílila: „*A měli doma ptáčka, kanárka. A on mu zemřel. A on opravdu snad celý měsíc byl z toho úplně frustrovaný, že prostě zemřel. Ale na druhou stranu mu zrovna nějak v té době zemřel i dědeček. A on to nějak neprožíval... Tam byl víc zklamán nad tím než nad tím dědečkem*“ (Učitelka č. 5).

Smrt prarodiče může mnoho dětí prožívat velmi těžce. Dle dotazovaných učitelek i v tomto případě záleží na individuálních vlastnostech a prožívání daného dítěte: „*A teď ty holky byly každá jiná. Ta jedna říkala, v pohodě, já jako v pohodě prostě... A ta druhá holčička říká, no já prostě jsem strašně smutná. Ta babička... já tomu nemůžu věřit, že ona už tam nikdy nebude, když tam přijdeme*“ (Učitelka č. 3). Dále dodává, že děti v této konkrétní situaci velmi zajímalo, co se stane se zemřelým po smrti: „*Co se děje s tou babičkou v hrobě, to třeba řešily. Jestli ji tam nesežerou žížaly nebo prostě nějakí brouci*“ (Učitelka č. 3). Podobný smutek popisovala i další učitelka: „*A vlastně zemřel děda, tak potom z toho byl takový celý z toho špatný, zamrzlý...*“ (Učitelka č. 6). Ještě traumatictější situací je pro dítě úmrtí rodiče. To popisovala jedna učitelka, která se s touto situací během jejího působení setkala: „*Ale hlavně ta holčička jako pořád se chodila mazlit za námi. A měla takové vlny, že třeba jednou za měsíc, dva tři dny byla taková opravdu smutná a hodně jako potřebovala ten kontakt. Že to tak na ni vždycky přišlo, ten smutek... A proto jsem u té holčičky viděla, že až postupem času to na ni dolehlo. Že vlastně si to neumí nějak představit, že už fakt tu maminku neuvidí*“ (Učitelka č. 2).

U dětí se může zármutek a truchlení projevit i v jejich hře či kreativní činnosti: „*Že si to v těch hrách nějak jako odžívají podle mě, ty témata... Ty holky o tom vlastně mluvily. Objevovalo se to prostě v různých kresbách, v různých tématech. Když jsme měli téma o doktorech, tak vždycky se to tam nějakým způsobem objevilo*“ (Učitelka č. 3).

Podobně se vyjadřovala i další učitelka: „*Že on vlastně byl s paní asistentkou a něco hráli, nějakou hru. A při té hře to z něho vlastně vyšlo*“ (Učitelka č. 4).

Ne úplně ojedinělé jsou i různé vyjádření dětí o smrti, které mohou dospělí vnímat jako nevhodné: „*Vím, že i jedno dítě mamince řeklo, že taky zemře prostě. Ono to někdy ty rodiče nebo dospělé zraní, že to to dítě tak říká. No, nepůsobí to vyloženě chladně, ale je to taková informace od dítěte*“ (Učitelka č. 5). Jiná učitelka zmiňovala vyjádření jejího syna: „*A můj syn říká, no já vůbec nevím, jaké to je, když někomu někdo umře. Mě ještě nikdo neumřel. Nevím, jestli tatínek umře, ten je ještě dobrý. Ale babička možná umře, ta už je stará*“ (Učitelka č. 8). Dle většiny učitelek takováto vyjádření dětí však souvisí s tím, že smrt berou přirozeně a pouze jako další z informací, které se každý den dozvídají: „*Ale to dítě to bere jako informaci, kterou prostě pokládá za běžnou součást života. Jo, nedělá z toho jako nějaké velké trauma*“ (Učitelka č. 5).

7.9 Interakce smrt – rodina

7.9.1 Postoj ke smrti

Jak uváděly dotazované učitelky, ze své zkušenosti vnímají, že některé rodiny jsou komunikaci o smrti více uzavřené: „*Ale přijde mi, že i někdy v těch rodinách mají jakoby strach se o tom bavit a přizvat vůbec děti, třeba i když je pohřeb a tak... Tak jsou z toho pořád nějaké takové obavy*“ (Učitelka č. 7). Někteří rodiče zaujímají určitý ochranný postoj, kterým se snaží dítě před bližší konfrontací se smrtí chránit: „*Taky záleží na té rodině, jak ta rodina pustí to dítě do té situace. Že někdy ta rodina je taková ochranná a nechce, aby to dítě z toho mělo vyloženě to trauma. Tak ho chrání. Že mu ani ty informace tolik nedávají. Jenom, že dědeček tady není. Někdy mohou i lhát, když to tak řeknu, že dědeček třeba někam odcestoval. Ani nechtějí tu informaci tomu dítěti sdělit*“ (Učitelka č. 5).

Postoj rodiny ke skutečnosti smrti a posmrtného života tak dítě částečně přebírá právě od jeho rodiny: „*A podle mě se to různí opravdu tím, jak si o tom doma povídají. Že ony přijdou s tou hotovou nějakou myšlenkou, co se stalo*“ (Učitelka č. 4). Postoj rodiny tak může ovlivňovat i emocionální prožívání dítěte při ztrátě blízké osoby: „*Protože v podstatě i ten postoj té rodiny hodně záleží na tom, jak to dítě prožívá*“ (Učitelka č. 5). Jak dodává další z učitelek: „*Já si myslím, že záleží na tom, jak jim to rodiče podají... Záleží, jak s tím rodina pracuje jako dál*“ (Učitelka č. 8).

Všechny učitelky se více méně shodovaly na tom, že postoj rodiny dítěte ke smrti by měly respektovat: „*Protože z domu je vedeno nějak jinak, je vychovááno jinak, a ne*

za každou cenu můžeme něco... něco budeme mu tvrdit a doma je to jinak“ (Učitelka č. 5). Jak zmiňuje další učitelka, je však možné dítěti nabídnout více možných pohledů na danou skutečnost: „A zároveň jako respektovat to, že prostě do těch tradic nebo do toho, jak to mají doma, jim nechceme úplně zasahovat. Můžeme otevřít nový pohled, ale nechceme jim brát to jejich přesvědčení“ (Učitelka č. 4).

Podobně jako postoj mohou děti přebírat od jejich rodičů i emocionální prožívání: *„Že to prostě ty děti přečtou vlastně tu reakci těch dospělých. Že kdyby ten dospělý to nějak hodně silně prožíval, tak podle mě to dítě si to vezme i víc jako na sebe, v tomhle věku“ (Učitelka č. 4). Podobně se vyjadřovala i další učitelka, která zmiňovala její vlastní zkušenost z pohřbu její matky: „Že ta seděla, celou dobu na mě koukala a dívala se, že jako brečím. A vlastně brečela, protože já jsem brečela. Mě to tak jako přišlo. Byla taková spíš jako na mě napojená“ (Učitelka č. 7).*

7.10 Interakce smrt – příležitost

7.10.1 Aktivity

Mnohé z aktivit, zaměřených na přiblížení a vysvětlení skutečnosti stáří, umírání či smrti dětem, jsem zmínil již v předcházejících podkapitolách. Jednalo se především o aktivity, které dotazované učitelky tematicky zařazovaly ke slavení Dušiček. Jiné aktivity však zařazovaly například v reakci na úmrtí domácího mazlíčka některého z dětí: *„A já jsem jí pak nabídla, že kdyby chtěla, že bychom si mohli další týden udělat na téma domácích mazlíčků. A že bychom se mohli vlastně celý ten týden... tak vlastně to udělat o různých domácích mazlíčcích“ (Učitelka č. 3). Podobně se tato učitelka snažila pomoci truchlícímu dítěti v její třídě: „Tak jí říkám, viš co, tak pojď, třeba namalujeme nějaký obrázek nebo něco, co vymyslíme. Uděláme nějakou ozdobu třeba, kterou pak můžeš zanást babičce na ten hrobeček. Tak jsme dělaly z plastových korálků takové zažehlovačky, které tam potom nosily na ten hrob“ (Učitelka č. 3).*

Určitým způsobem lze dětem také zprostředkovat různé emoce skrze hudbu: *„Pak jsem měla vymyšlené, že budou poslouchat nějakou vážnou hudbu, v takovém hudebním stanu, a že budou mít zjistit, jestli z toho mají smutnou náladu nebo veselou náladu... Bavili jsme se o tom, co to provází, ten pohřeb. Jestli to provází smutek, nebo jestli se tam člověk může i radovat. A co se hraje za písničky, jestli smutné nebo veselé... A že nemusíme být jenom smutní, ale můžeme být potom i radostní a že to není špatně“ (Učitelka č. 3). V souvislosti s tématem smrti je možné děti také upozornit, jak se může stát, že člověk*

zemře: „*A tak jsme se o tom bavili... najednou z těch Dušiček jsme se bavili o těch tradicích a tak, tak to přešlo v to, jakými způsoby můžu jako umřít. Což bylo taky vlastně strašně zajímavé*“ (Učitelka č. 7).

Jedna z učitelek zmiňovala, že děti po nálezů uhynulého hmyzu s touto tematikou dále pracují: „*A ony tam třeba některé ty uhynulé hmyzí druhy mají na pozorování*“ (Učitelka č. 4). Skrze přírodu plánuje do budoucna dětem smrt přibližovat i další z učitelek: „*Jo, jako mě právě oslovila ještě jedna maminka, s kterou se teď potkávám... A ta říkala, že má nějaký program... Právě jako na tu smrt, ale že to má právě přes ty stromy, přírodu, a tak nějak jako vedené*“ (Učitelka č. 2).

7.11 Interakce smrt – instituce

7.11.1 Uchopení tématu smrti ve vzdělávání

Celkově 7 z 8 dotazovaných učitelek uvádělo, že na komunikaci s dětmi o smrti byly v rámci vzdělávání připravovány jen velmi okrajově či vůbec: „*Já mám střední pedág a i 2 vysoké školy pak tady na UPOLu. Ani jednou jsme tady toto téma nikde za těch spoustu let neotevřeli*“ (Učitelka č. 8). Podobně se vyjadřovaly i další učitelky: „*Nevzpomínám si, že by na to někdy přišla řeč*“ (Učitelka č. 2). Pouze jedna učitelka zmiňovala, že je na komunikaci o tomto tématu s dětmi připravovali: „*Říkali asi, že o tom se s těmi dětmi taky jako normálně máme bavit a budeme se bavit. Budeme tomu prostě vystavení a že každý máme nějaký svůj názor, svoje přesvědčení... Že nás v tom podporovali nebo říkali, že se to může stát, tak ať jsme na to připravení. Právě proto nám říkali, tady vám dáváme tu literaturu, kterou případně můžete pak použít*“ (Učitelka č. 1).

Některé z učitelek tak zdůrazňovaly, že dle nich je této problematice věnováno ve školství málo prostoru: „*... Tak mě jakoby jímá trochu taková lítost, že mám dojem, že toto nám prostě v tom školství ještě strašně chybí*“ (Učitelka č. 3). Jak však dále tato učitelka dodávala, takováto změna ve školství musí vycházet z celé společnosti: „*No, já si myslím, že dokud se to v této společnosti celkově jako neposune, tak se to jako dá těžko...*“ (Učitelka č. 3).

7.12 Interakce učitel – dítě

7.12.1 Vysvětlení smrti

Jak zmiňovala většina dotazovaných učitelek, při komunikaci s dítětem se vždy snaží přizpůsobit případné vysvětlení určitých skutečností úrovni chápání konkrétního dítěte.

Nejinak je tomu i při komunikaci o smrti: „*A takhle jim to osvětlujeme. Takovou formou, které by ony mohly dle nás rozumět*“ (Učitelka č. 1). Stále se však velká část z nich snaží při takovýchto vysvětleních dávat dítěti upřímné odpovědi: „*Tak, jak to je, popravdě. Tak, aby to to dítě pochopilo... Řekla bych to prostě tak, jak to je a já беру to, že ono si z toho vybere to, co je pro něj podstatné... Můj názor na tohle je, říct těm dětem pravdu... Já bych to nijak nezaobalovala*“ (Učitelka č. 7). Dané vysvětlení záleží i na konkrétní situaci: „*Kdyby se stal úraz, nějaká dopravní nehoda, tak zase by se to muselo vysvětlit jiným způsobem. Kdyby byl člověk nemocný, třeba mladý, tak zase jinak... Nemůžeme všechno házet do jednoho pytle*“ (Učitelka č. 5). Mnohé z učitelek také uváděly, že nemají dopředu připravené žádné odpovědi a řídily by se intuicí: „*Protože sama to nemám nijak nikde zpracované. Jdu na to intuitivně*“ (Učitelka č. 8).

Smrt jako takovou by některé z učitelek vysvětlovaly hlavně z biologické stránky: „*To znamená, že bych mu řekla, že jedna věc je, že to tělo jako vlastně zemře, co to znamená, srdce se zastaví... To ony už většinou ví, že to srdce potřebují, aby mohly žít*“ (Učitelka č. 4). Podobně situaci vysvětlovala i další učitelka: „*Druhý den jsme měli už téma o takových těch jako praktických věcech, které ty děti často zajímají. To znamená, co to znamená, že člověk umře, že teda nedýchá a tak dále... Co se potom děje. Že se dává do hrobu nebo že se potom spálí*“ (Učitelka č. 3).

Při vysvětlení smrti by si některé z učitelek pomohly poukázáním na přirozený životní cyklus: „*A my taky jednou budeme babičky a dědečci a my taky prostě přijdeme a zase se narodí nové děti. A že babička a dědeček tady nechali na zemi spoustu krásných věcí i vzpomínek... Že pořád je tady jakože máme... Takže když je to babička, dědeček, kteří už jsou opravdu v tom věku, kdy už i opravdu to tělo je opotřebované, kdy už jsou taková i unavení s tím životem a už si i přejí takový klid, odpočinek, tak prostě určitě by se to vysvětlilo tím způsobem, že je to taková přirozená součást života*“ (Učitelka č. 5). Tato vysvětlení však selhávají například při vysvětlení smrti mladého člověka: „*Nemůžu říct, že když mladý člověk odejde, že už tady nemohl být*“ (Učitelka č. 5).

Často se učitelky uchylují také k různým formám eufemismů. Ty většinou souvisí s jejich náboženským přesvědčením: „*Aby ty děti s tím prostě žily, že je to součást života, ale do toho bych dala ty moje obláčky a andílky a trošku jim to jako poupravila, to jejich vnímání... Tak je prostě na obláčku, dívá se na nás z nebička*“ (Učitelka č. 8). Jiná učitelka uváděla podobné vysvětlení: „*A snažila bych se to vysvětlit jako tak, jak to je. Že vlastně se ten člověk pohrbí, ale jeho dušička, se z něho stane andělíček a žije v nebi*“ (Učitelka č. 6). Často se takovéto vysvětlení pomocí eufemismů týkají právě posmrtného

života: „*Nevím, jestli se mě přímo ptaly, jako co se stane s tou duší... Ale my jsme si říkali, že babička šla jakoby do nebe, je na obláčku*“ (Učitelka č. 7).

Věřící učitelky ve většině případů uznávaly, že při vysvětlování smrti a posmrtného života se opírají právě o jejich náboženské přesvědčení: „*A druhá věc, a tam už bych si pomohla tím svým, že já věřím tomu, že to tělo umírá, ale ta duše neumírá... Takže asi bych si pomohla tím, jak tomu věřím já, protože nevím, jakým jiným způsobem bych jim to mohla popsat*“ (Učitelka č. 4).

7.12.2 Podpora při truchlení

Učitel může hrát důležitou roli i jako podpora dítěte při jeho truchlení. Pokud má dané dítě takovou potřebu, může mu například poskytnou podporu formou fyzického kontaktu: „*A já jsem to nechala na ní. Jako že jsem jí byla nablízku, takže nějak jsem ji vždy pomazlila, když potřebovala*“ (Učitelka č. 2). V situaci, kdy je ztrátou blízkého člověka zasažen i rodič dítěte a nedokáže momentálně o dané ztrátě s dětmi intenzivněji mluvit, se může takovéto role ujmout například právě pedagog dítěte. Jedna z učitelek zmiňovala, že právě takovouto pomoc při ztrátě blízkého konkrétní rodiče ocenili: „*Tak ta maminka sama byla špatná. Takže kolikrát i ona sama tady plakala mezi dveřmi... A pak za mnou vlastně přišla, že je za to moc ráda. Že vlastně ona nebyla schopná nějaké období samozřejmě o tom mluvit intenzivně s těmi dětmi. A mě vlastně to nedělalo tak... nebyla jsem v tom tak osobně zainteresovaná, aby mě dělalo problém s nimi řešit, co se děje s tou babičkou v hrobě*“ (Učitelka č. 3).

7.13 Interakce instituce – učitel

7.13.1 Sdílení zkušeností

Sdílení zkušeností v pedagogickém kolektivu může dle učitelek být jedna z forem, jak pomoci kolegyním, které se otevření tohoto tématu s dětmi bojí: „*Mě napadá nejdřív to ošetřit u těch dospělých ve smyslu, nabídnout jim to, co třeba ta X prožila, že může jako nabídnout svoji zkušenost. Že ona to s těmi dětmi zpracovávala tak a tak. Není to téma, které by si někdo převzal a rovnou udělal, jak to může být u jiných. Ale mohlo by to být pro někoho takovou jako výzvou a inspirací, jak se toho vůbec chopit*“ (Učitelka č. 4). Podobně se vyjadřovala i další učitelka: „*Tak jednak bych jim nabídla možnost se přijít podívat, co jsme třeba dělali. Možná i nějaký rozhovor o tom, z čeho mají strach. A už tím, že třeba s tím mám nějaké zkušenosti, tak bych jim třeba mohla dodat odvalu, že se toho nemusí bát. I jim*

můžu třeba zprostředkovat ty reakce těch mých dětí. Tak já si myslím, že tohle by byla asi taková největší pomoc“ (Učitelka č. 7).

Učitelky také uváděly, že by v rámci jejich vysokoškolské přípravy na práci předškolního pedagoga takovéto sdílení ocenily: *„No, nějaký seminář takový. Anebo kdyby tam přišel někdo, kdo má už nějaké zkušenosti, nějakí učitelé alespoň z těch školek a řekli nám“ (Učitelka č. 1).* Zároveň však konkrétně tato učitelka vyjádřila obavu, že pouhý nácvik na komunikaci o smrti s dětmi spolu s dalšími budoucími pedagogy je nedostatečný: *„Protože ten nácvik, to bude stále jenom takové nereálné. Že to bude jenom takové, co si myslíme my, že by ty děti řekly“ (Učitelka č. 1).*

8 Zodpovězení výzkumných otázek

VO č. 1: Při jakých příležitostech je s dětmi v mateřských školách o smrti komunikováno?

S dětmi v mateřských školách je o smrti komunikováno především v souvislosti s Památkou všech věrných zemřelých, lidově nazývanou Dušičky. Smrt se s dětmi částečně diskutuje i při slavení Halloweenu, který se se slavením Dušiček v mnoha mateřských školách překrývá. Mezi další situace, kdy je o smrti s dětmi komunikováno, patří setkání se s různou podobou smrti při čtení či vyprávění pohádek a příběhů. V některých případech se jedná o literaturu přímo zaměřenou na přiblížení a vysvětlení smrti dětem. Komunikaci o smrti s dětmi v mateřské škole může otevřít i setkání se s uhynulým živočichem v rámci procházky v přírodě či hry na školním hřišti či zahradě. V neposlední řadě otevírá komunikaci o smrti i úmrtí blízké osoby některého z dětí. Jedná se například o úmrtí rodiče, prarodiče či jiného člena rodiny. Může se však jednat také o zvíře, ke kterému má dítě blízký vztah, tedy o domácího mazlíčka. V návaznosti na tyto výše popsané události otevírají děti komunikaci o smrti ze své iniciativy, a to především prostřednictvím kladení otázek.

VO č. 2: Jaké materiály jsou pro komunikaci s dětmi v mateřských školách o smrti využívány?

K otevření a přiblížení tématu smrti dětem v mateřských školách volí učitelé různé aktivity i materiály. Nejčastější takovouto aktivitou je návštěva hřbitova v čase Dušiček, která je spojená se vzpomínáním na zemřelé. Alternativou je případně pouze vzpomínání v prostorách třídy. Tyto aktivity mohou být spojeny s přiblížením podstaty Dušiček i jejich různého uchopení v jiných zemích světa. Mezi další aktivity patří vysvětlení biologických aspektů smrti či například možných život ohrožujících situací. Některé z učitelek smrt dětem přibližují prostřednictvím zkoumání uhynulého hmyzu. K přiblížení a vysvětlení stárí, smrti či umírání jsou využívány také dětské knihy, které slouží právě tomuto účelu. Nejčastěji se jedná o knihy z nakladatelství *Cesta domů*. V neposlední řadě je téma smrti zpracovááno i prostřednictvím tvorby výrobků spojených s tematikou Dušiček, jako jsou například svíčky, lampičky a podobně.

VO č. 3: Jak jsou z pohledu učitelů mateřských škol děti otevřeny komunikaci o smrti?

Téměř všechny učitelky se shodnuly v názoru, že děti berou smrt přirozeně. Informace o smrti ve většině případů přijímají jako další nové poznatky. Případná výraznější

emocionální reakce dle učitelek vychází z úzkostnější či citlivější povahy daného dítěte. V předškolním věku není ojedinělý strach ze smrti, především strach ze smrti rodičů. Pokud se děti přímo či nepřímo setkají se smrtí, projevují o ni zájem. Zajímá je především její názorná stránka, tedy to, co mohou samy vidět či si představit. Nejčastěji se tak jedná o biologické aspekty smrti. V případě požívání ztráty blízké osoby děti mohou vyjadřovat zármutek nejen slovy, ale i v jejich hře či výtvarné aktivitě. Pokud se nejedná o některou ze situací, které jsou popsány ve VO č. 1, děti se na smrt samy od sebe učitelů mateřských škol neptají. Takovéto spontánní otázky míří spíše na rodiče.

VO č. 4: Jaký učitelé mateřských škol zastávají názor na komunikaci s dětmi o smrti?

Všechny dotazované učitelky zdůrazňovaly, že je důležité o smrti s dětmi hovořit. Zároveň s tím všechny uváděly, že smrt vnímají za běžnou součást života. Za ideální příležitost pro otevření tohoto tématu s dětmi v prostředí mateřské školy považují období Dušiček či setkání se s uhynulým živočichem. Stejně tak považují za důležité reagovat určitým způsobem na situaci, kdy některému z dětí umře blízká osoba. Komunikace s dětmi o tomto tématu by dle dotazovaných učitelek měla být upřímná, zároveň by však měla být přizpůsobena jejich kognitivním schopnostem a věku. Stejně tak by měla být komunikace přizpůsobena individualitě každého z dětí v konkrétní třídě. V neposlední řadě byla často zdůrazňována autenticita a otevřenost při komunikaci s dětmi o smrti, která však respektuje pojetí smrti a náboženské přesvědčení rodiny konkrétního dítěte.

VO č. 5: Jaké faktory ovlivňují komunikaci o smrti s dětmi v mateřských školách?

Mezi faktory, které ovlivňují komunikaci o smrti s dětmi v mateřských školách, patří postoj a otevřenost k tomuto tématu na straně učitele. Dalšími faktory na straně učitele jsou jeho dosavadní zkušenosti a pociťovaná připravenost k takovéto komunikaci, jeho náboženské přesvědčení, ale i různé obavy týkající se tématu smrti a umírání. Důležitou roli hrají i rodiče jednotlivých dětí a jejich postoj k otevírání takovéto komunikace v prostředí mateřské školy. Stejně tak důležitý je i postoj vedení dané mateřské školy a jednotlivých kolegů daného učitele, který se o komunikaci o tomto tématu pokouší. V neposlední řadě hrají roli jednotlivé děti a jejich případný zájem o skutečnost smrti a umírání, který je ve většině případů podnícen událostmi popsány v zodpovězení VO č. 1.

9 Diskuze

Cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak je s dětmi v prostředí mateřských škol komunikováno o smrti. Obsahem této kapitoly je zamyšlení se nad jednotlivými body, které výrazným způsobem ovlivnily realizaci výzkumu i jeho výsledky. Především se jedná o diskuzi nad zvoleným výzkumným souborem, metodami i samotnými výsledky. Ty se pokusím uvést do souvislostí s již uskutečněnými výzkumy, zabývajícími se stejným či podobným výzkumným problémem. V neposlední řadě tato kapitola obsahuje i reflexi nad možnými limity výzkumu a doporučení pro další výzkumy, obsahující i návrh možného využití výsledků tohoto výzkumu.

9.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor nabízí mnoho podnětů k zamyšlení a reflexi. Samotný výzkumný problém této bakalářské diplomové práce představuje pro mnoho lidí velmi citlivé téma. Většinu diskuzí o mé bakalářské diplomové práci s mými blízkými a kamarády tak z jejich strany provázely mírné rozpaky až nepochopení. Vzhledem k této vysoké citlivosti výzkumného problému jsem očekával určité komplikace při procesu hledání participantů. Tato očekávání se mi však, vzhledem k mému překvapení, nepotvrdila a za relativně krátký čas se mi podařilo najít dostatek potenciálních participantů.

Během procesu hledání participantů se mi však potvrdilo jiné osobní očekávání a setkal jsem se tak s několika negativními odpověďmi, které znamenaly odmítnutí účasti ve výzkumu. Obsah těchto odpovědí spočíval především v konstatování, že se daný pedagog s tímto tématem v prostředí mateřské školy za dobu své praxe neseťkal nebo že se cíleně komunikaci na toto téma s dětmi vyhýbá. V prvním případě si dovoluji vznést mírnou pochybnost, že by nebylo téma smrti v prostředí mateřské školy přítomné. I v případě, že by se daný pedagog neseťkal se situací, kdy některému z dětí zemřel někdo blízký, může být konfrontován s tímto tématem v rámci každoroční připomínky Dušiček či Halloweenu. K zamyšlení přispívá i fakt, že všechny dotazované učitelky uváděly, že se s tématem smrti setkaly, byť se jednalo například jen o setkání se s uhynulým hmyzem. Ve druhém případě, tedy při sdělení, že se daný pedagog tomuto tématu cíleně vyhýbá, oceňuji upřímnost a přítomnost sebereflexe v těchto sděleních. Je důležité také zmínit, že v informačním dopise jsem zdůraznil, že jakákoliv zkušenost s tématem smrti či komunikací o tomto tématu s dětmi není podmínkou, a naopak vítám do mého výzkumu i pedagogy, kteří se ke komunikaci o tomto tématu nestaví přímo vstřícně.

Výše zmíněná zkušenost mě však také vedla k zamyšlení nad tím, zda se učitelky, které se zapojením do výzkumu souhlasily, určitým způsobem neliší od těch, které účast odmítnuly. Všechny zapojené učitelky se totiž vyznačovaly menší či větší otevřeností ke komunikaci o tématu smrti. Spolu s tím všechny zdůrazňovaly důležitost upřímné, autentické a otevřené komunikace s dětmi o smrti. Během výzkumných rozhovorů však dotazované učitelky často zmiňovaly také postoj jejich kolegů či kolegyně, které se ke komunikaci o smrti a umírání v prostředí mateřské školy staví spíše odmítavě. Tyto zmínky mě vedly k jednomu z možných vysvětlení, proč všechny účastnice výzkumných rozhovorů více méně sdílejí stejný názor na tuto problematiku. Důvodem tak může být prostý fakt, že pedagogové, kteří mají z komunikace o smrti a umírání určité obavy či strach, mou prosbu o zapojení do výzkumu jednoduše ignorovali.

Možnému vlivu, který jsem částečně reflektoval již výše, tedy nulovému zastoupení pedagogů s negativním názorem na komunikaci s dětmi v mateřských školách o smrti, bych se pro příště jistě snažil předejít. Snažil bych se tak najít a do výzkumu zapojit pedagogy s tímto názorem ve stejném zastoupení, jako pedagogy, zastávající názor o důležitosti komunikace s dětmi o tomto tématu.

I když tento možný vliv nepovažuji za tak podstatný, chtěl bych také reflektovat nepoměr v zastoupení participantů s náboženským přesvědčením a bez náboženského přesvědčení, a to v poměru 5:3. Avšak vzhledem k tomu, že výzkum s tímto faktorem nijak nepracuje, v příští studii bych jej také nezohledňoval. Zajímavým zjištěním dle mého názoru však bylo, že i učitelky, které dle jejich slov samy žádné náboženské přesvědčení nezastávají, měly určité představy o posmrtném životě a celkovém přesahu smrti.

V neposlední řadě bych rád reflektoval velikost výzkumného souboru. Vzhledem k dosažení teoretické saturace považuji velikost vzorku za plně dostačující. Jak jsem však již zmiňoval výše, je možné, že se mi do výzkumného souboru pouze nepodařilo získat participanty s odlišnými názory, pohledy či pocity.

9.2 Použité metody

V rámci mého výzkumu bylo třeba zvážit vhodnost hned několika metod. Jednalo se o metodu výběru participantů, metodu sběru dat, zpracování dat a analýzy dat. Ještě před zhodnocením vhodnosti použitých metod bych se rád zastavil u zvoleného výzkumného přístupu. Volbu kvalitativního přístupu ve výzkumu hodnotím jako velmi vyhovující, a to ze dvou hlavních důvodů. Prvním důvodem je velká citlivost výzkumného problému. Právě

kvalitativní výzkum umožňuje zajištění důvěrného a bezpečného prostředí. Druhým důvodem byl můj výzkumný záměr, a to co nejvíce proniknout do zkoumané problematiky a získat co nejvíce podrobnějších informací. Protože právě kvalitativní přístup realizaci takového záměru umožňuje (Strauss & Corbinová, 1999), byla moje volba jasná.

Zvolené metody výběru participantů, tedy metoda prostého záměrného výběru a metoda sněhové koule, hodnotím také jako vhodně zvolené. Metoda prostého záměrného výběru mi umožnila výběr a zařazení participantů do výzkumu dle klíčových kritérií. Metodu sněhové koule jsem využil v případech, kdy jsem dostal od již zařazených participantů doporučení na další kolegy, kteří mají o výzkumný rozhovor na dané téma také zájem. I díky využití této metody jsem byl schopen najít dostatečný počet participantů. Konkrétně využití metody sněhové koule však hodnotím po závěrečné reflexi poněkud ambivalentně. Důvodem je můj osobní předpoklad, že mimo jiné i využití této metody přispělo k tomu, že v mém výzkumném souboru není zastoupen participant, zastávající spíše odmítající postoj ke komunikaci o smrti s dětmi v mateřské škole. Participant, kteří byli vybráni do výzkumného souboru na základě doporučení, totiž projevovali o danou problematiku velký zájem a byli komunikaci o tomto tématu velmi nakloněni.

Díky polostrukturovaným rozhovorům, jakožto zvolené metody sběru dat, jsem byl schopen do tématu výzkumu více proniknout. Během rozhovorů jsem se sice držel předem vytvořené struktury a okruhů otázek, mohl jsem však pokládat doplňující otázky a také ponechat jednotlivým participantům určitou míru volnosti v jejich výpovědi. Právě díky tomuto postupu, který nabízí metoda polostrukturovaného rozhovoru, byly zjištěny nové souvislosti mezi souvisejícími tématy. Určitým negativem této techniky může být nutnost usměrňovat participanta v jeho výpovědi, vzhledem k možnému výraznému vzdalování se od tématu. V rámci jednotlivých výzkumných rozhovorů jsem se však s výrazným odbíháním od tématu na straně participanta setkal pouze několikrát. Naopak jsem měl tu zkušenost, že většina takovýchto odbočení od položených otázek se určitým způsobem týkala výzkumného tématu a výrazně přispěla právě ke zjištění nových souvislostí.

Jako velmi vhodnou hodnotím také volbu zakotvené teorie, jakožto metody analýzy dat. Jak uvádí Mioviský (2006), při práci s touto metodou výsledná teorie postupně vzniká na základě našeho zkoumání dané problematiky. Právě tento dynamický postup, pracující s nově vznikajícími informacemi i postřehy, mi umožnil více proniknout do zkoumané problematiky, získat náhled z několika možných úhlů pohledu a na základě toho vytvořit ucelenou teorii. Samotná analýza dat vyžadovala jejich určitou redukci a zaměření se pouze na ústřední témata a vztahy mezi nimi. Tento krok však hodnotím jako nezbytný pro zvýšení

přehlednosti dat, zaměření se pouze na ústřední a nejpodstatnější témata a lepší orientaci ve vznikající teorii. Díky programu *Atlas.ti 9*, který jsem využíval právě při procesu analýzy dat, jsem byl schopen s daty pracovat v přehledné a strukturované podobě.

9.3 Interpretace výsledků

Všechny dotazované učitelky zdůrazňovaly důležitost mluvení o smrti s dětmi, a to i v prostředí mateřské školy. Tento výsledek je shodný s výsledky výzkumu Puskás (2021). Podobně jako švédští pedagogové v její studii, i učitelky zahrnuté do mého výzkumu zmiňovaly především dva důvody. Prvním důvodem je dle nich přirozenost smrti jako takové a její přítomnost v běžném životě. Považují tak za důležité děti s touto problematikou upřímně, otevřeně, a zároveň autenticky seznámit. Druhým důvodem je dle nich vnímaná povinnost případně pomoci dítěti, které prožívá ztrátu. Určitou zkušenost s podporou dítěte při jeho truchlení uváděla polovina učitelek. Jak uvádí Slaughter a Griffiths (2007), některé děti budou se skutečností smrti konfrontovány již v předškolním věku. Podobně jako ve studii Dyregrov a kol. (2013), i učitelky v mém výzkumu vyjadřovaly názor, že může být v případě ztráty a truchlení pro dítě mnohem důležitější podpora a povzbuzení od důvěrně známého pedagoga než od cizího specialisty. Takováto forma podpory může mít dopad na jejich prožívání a vyrovnávání se s danou situací (Bowie, 2000; Engarhos a kol., 2013).

Výsledky výzkumu také poukazují na důležitost přípravy budoucích pedagogů na komunikaci o smrti s dětmi v rámci jejich odborného vzdělávání. Galende (2015) ve své studii zjistila, že téměř žádný z pedagogů zapojených do výzkumu nemá dostatečné znalosti a přípravu na to, aby s dětmi o tomto tématu v prostředí mateřské školy komunikoval, případně aby dokázal vhodně poskytnout pomoc truchlícímu dítěti. Tento výsledek odpovídá i výsledkům mého výzkumu. Téměř všechny dotazované učitelky uváděly, že na tuto problematiku v rámci odborného vzdělávání připravovány nebyly. Na druhou stranu však nebyly od otevírání tématu smrti s dětmi ani odrazovány. Všechny se také shodovaly, shodně s pedagogy ve studii Galende (tamtéž), že by určitou přípravu či trénink ocenily. Podobné výsledky, popisované výše, prezentují i studie Bowie (tamtéž) a Puskás (tamtéž).

Téměř všechny dotazované učitelky také uváděly, že podrobnější komunikace o smrti s dětmi náleží především jejich rodičům. Takovéto jejich vyjádření se však týkala především posmrtného života a spirituálního přesahu smrti. Toto zjištění odpovídá výsledkům Puskás (tamtéž). Pedagogové v její studii zastávali názor, že komunikace o smrti s dětmi není čistě v kompetenci rodičů, ale i jich samotných. Tento svůj názor zdůvodňovali

především tím, že je problematika smrti ukotvena ve švédských osnovách pro předškolní vzdělávání. V kontrastu s těmito výsledky je zjištění Galende (2015). Ta uváděla, že většina pedagogů v jejím výzkumu zastávala názor, že o tématu smrti by měli s dítětem komunikovat především rodiče dítěte, a to v souladu s rodinnou tradicí a náboženským přesvědčením. Podobné názory pedagogů se objevují i ve studiích Engarhos a kol. (2013) či Dyregrov a kol. (2013).

Podobně jako pedagogové v jiných studiích (Bowie, 2000; Rodríguez a kol., 2022b), i většina učitelek v mém výzkumu zastávala názor, že by téma smrti a umírání mělo být s dětmi otevíráno preventivně, ještě před přímým setkáním s touto skutečností. Tedy že by komunikace o tomto tématu neměla být otevírána pouze jako reakce na smrt blízké osoby některého z dětí a jeho zármutek. Podobné názory zastávali pedagogové ve studii Puskás (2021). V jejich výpovědích však paradoxně popisovali spíše reaktivní přístup k práci s touto problematikou. Téma smrti tak většinou začalo být aktuální až v situaci, kdy zemřel některý z rodinných příslušníků některého z dětí. Na rozdíl od pedagogů z výše zmíněné studie Puskás (tamtéž), dotazované učitelky v mém výzkumu uvádí, že se jim daří zařazovat téma smrti do předškolního vzdělávání i preventivně, tedy aniž by se jednalo o reakci na smrt někoho blízkého z dětí. Nejčastější příležitostí k otevření komunikace o smrti s dětmi jsou Dušičky a Halloween. Stejně tak se běžně s tématem smrti či umírání s dětmi setkávají prostřednictvím čtení dětské literatury. Může se jednat o klasickou dětskou literaturu, ve které smrti ani její vysvětlení není hlavním tématem. Příkladem může být kniha *Broučci* (Karafiát, J.). Stejně tak některé z dotazovaných učitelek pracují s literaturou, která je přímo zaměřená na přiblížení a vysvětlení smrti dětem. Na její využití v praxi jsou zaměřeny práce Šubrtové (2007), Kráčmarové (2011) či Kassalové (2021).

Za další specifickou příležitost k otevření tohoto tématu s dětmi označovaly setkání s uhynulým živočichem. Tento poznatek odpovídá i závěrům Born (2019). Ta ve svém článku zmiňuje podobný přístup a reakce na takovouto situaci, jakou popisovaly některé učitelky v mém výzkumu. Jedná se především o poukázání na rozdíl mezi životem a smrtí, práci s emocemi jednotlivých dětí, a v neposlední řadě i určitou formu pohřbu či společné vytvoření hrobu. Stejnou podobnost nacházím i s výzkumem Chadwick (2012). Ta za jednu z možností, jak dětem vysvětlit skutečnost smrti, považuje srovnání koloběhu života s ročním cyklem v přírodě. Na příkladu živé či neživé rostliny je tak dle autorky možné poukázat na rozdíl mezi životem a smrtí. Některé z dotazovaných učitelek tento způsob vysvětlení považovaly za vhodný a uváděly, že jej samy využívají. Ty, které se k němu stavěly spíše odmítavě, svůj postoj zdůvodňovaly názorem, že pro děti předškolního věku je

toto srovnání příliš abstraktní. Závěry Ji (2017) a Nguyen a Gelman (2002), stejně jako doporučení Goldman (2015) či Born (2019) však naznačují, že děti v předškolním věku jsou schopny tyto souvislosti chápat, a naopak tato přirovnání k rostlinám napomáhají rozvoji chápání jednotlivých komponent konceptu smrti.

Tímto se dostávám k dalšímu důležitému zjištění mého výzkumu. Dle většiny dosavadních výzkumů, zaměřených specificky na chápání smrti u dětí předškolního věku (Agrawal, 2019; Ji, 2017; Slaughter & Griffiths, 2007), jsou děti do konce tohoto období schopny pochopit dva základní atributy smrti – univerzalitu a konečnost. Chápání konečnosti však záleží také na úrovni kognitivního vývoje konkrétního dítěte. V mém výzkumu pouze 1 z 8 dotazovaných učitelek uvedla, že zaznamenala u některého z dětí v její třídě pochopení konečnosti smrti. Všechny ostatní uváděly, že zaznamenávají spíše nepochopení tohoto atributu konceptu smrti. Jedno z vysvětlení, které se nabízí, může být nízký věk dětí ve třídách, ve kterých učitelky zapojené do výzkumu působí. Většina z nich totiž uvedla, že děti v jejich třídě mají 3 a více let. Polovina z nich jsou ale třídy heterogenní, což znamená, že jsou zde děti ve věku odpovídajícím celému rozmezí předškolního období. Takováto skutečnost tedy uvedené možné vysvětlení, související s nízkým věkem, vyvrací.

Jako další možné vysvětlení se nabízí vliv nerealistického zobrazení smrti v médiích. Na tuto problematiku upozorňují i mnozí autoři (Engarhos a kol., 2015; Gutiérrez a kol., 2014; Sedney, 1999; Tenzek & Nickels, 2019). Některé z dotazovaných učitelek samy toto vysvětlení zmiňovaly. Dle jejich názoru děti mylně přebírají právě tuto komponentu konceptu smrti z různých dětských filmů či seriálů, ale i počítačových či mobilní her, ve kterých je smrt zobrazena jako reverzibilní, tedy pouze jako dočasný stav.

Komponentu univerzality, tedy že smrt se vztahuje na všechny živé bytosti, dle většiny dotazovaných učitelek děti v jejich třídách chápou. Tyto zjištění odpovídají závěrům většiny odborných studií, zaměřených specificky na tuto problematiku (Agrawal, 2019; Ji, 2017; Slaughter & Griffiths, 2007; Pamagiotaki a kol., 2018).

Dle většiny dotazovaných učitelek se děti v předškolním věku příliš nezaobírají spirituální stránkou smrti, tedy například posmrtným životem. Zajímají je především viditelné okolnosti smrti a umírání. Tedy to, co mohou samy vidět, případně to, co jsou schopny si samy představit na základě toho, s čím se již setkaly. Jak však samy učitelky uváděly, při komunikaci o smrti s dětmi se k vysvětlením na základě jejich náboženského přesvědčení uchylují častěji než například k biologickým aspektům smrti. Podobné zjištění v její studii uvádí i Puskás (2021). Ta zmiňuje, že pedagogové v její studii při komunikaci o smrti s dětmi často mísí vysvětlení biologických aspektů smrti, tedy odborné znalosti,

s jejich vlastním postojem a náboženským přesvědčením. Obdobně také jako v této studii, i téměř všechny učitelky v mém výzkumu zmiňovaly, že věří v určitou formu posmrtného života, a to i přes absenci konkrétního náboženského přesvědčení. Jak dále Puskás (tamtéž) upozorňuje, vzniká tak určitý nesoulad mezi tím, co si daný pedagog myslí, že je správné dělat a tím, jak na určité situace doopravdy reaguje. Podobně jako předškolní pedagogové v její studii, i učitelky v mém výzkumu zmiňovaly, že mluvit s dětmi o posmrtném životě a spirituální stránce smrti je snazší než hovořit o tom, co je smrt z biologického hlediska.

Podobně jako pedagogové ve výzkumu Grigoropoulos (2022), i mnohé učitelky v mém výzkumu vykazovaly v určité míře strach ze smrti. Přesněji polovina z nich se vyslovila, že s jejich smrtelností nejsou vyrovnané. Zajímavým zjištěním dle mého názoru bylo, že všechny tyto 4 učitelky svůj strach ze smrti zdůvodňovaly především strachem o jejich blízké, především jejich děti. Konkrétně vyjadřovaly strach o to, co by s nimi po jejich smrti bylo a jak by se s jejich smrtí vyrovnaly. Jak však samy některé z nich zdůrazňovaly, pokud pedagog sám není z větší míry vyrovnaný s jeho vlastní smrtelností, jen velmi obtížně může o tomto tématu s dětmi hovořit autenticky, otevřeně a upřímně. K identickým závěrům dospěli například i Rodríguez a kol. (2022b). Vzhledem k tomu, že téměř všechny učitelky v mém výzkumu uváděly, že na toto téma nebyly v rámci jejich odborného vzdělávání připravovány, nemohu posoudit, jaký vliv by taková příprava měla na jejich strach ze smrti. K této problematice se však vyslovují například Rodríguez a kol. (tamtéž) či Willis (2002). Jak tito autoři uvádí, budoucí pedagogové, kterým se dostalo takovéto přípravy, vykazovali podstatně nižší strach ze smrti než ti, kterým se jej nedostalo.

9.4 Limity výzkumu

Jako největší rezervu mého výzkumu vnímám nulové zastoupení pedagogů ve výzkumném souboru, kteří se ke komunikaci o smrti s dětmi staví spíše odmítavě. Původním cílem bylo mít ve výzkumném souboru pedagogy zastupující různé názory a pohledy na tento výzkumný problém, a tím zvýšit reprezentativnost výzkumného souboru. Věřím, že pokud by se mi to podařilo, výsledná zjištění by více odpovídala reálné situaci, která v prostředí mateřských škol v souvislosti s touto problematikou převládá. Otázkou však zůstává, zda, i kdybych využil například jiné metody výběru participantů, by se pedagogové, kteří se ke komunikaci o tomto tématu staví odmítavě, byli ochotni do výzkumu zapojit.

Za další limit výzkumu, související s výzkumným souborem, považuji skutečnost, že 2 z 8 učitelek, zapojených do výzkumu, jsou zaměstnány ve stejné mateřské škole.

Výpovědi obou z nich se však v mnohých aspektech odlišovaly a byly velmi informačně bohaté, a tak tento limit nepovažuji za příliš významný.

Všechny výzkumné rozhovory byly uskutečněny v rozmezí přibližně dvou týdnů, a to především z důvodu urychlení procesu výzkumu. Z určitého hlediska by mohla být tato skutečnost hodnocena jako limitující, především pro nemožnost jednotlivé rozhovory důkladněji analyzovat ihned po jejich uskutečnění. Celkově však toto rozhodnutí hodnotím pozitivně, a to především proto, že sběr výzkumných dat probíhal právě v období, kdy se připomíná Památka všech věrných zemřelých. Dle mého názoru měly dotazované učitelky díky tomuto načasování v živé paměti jak průběh jednotlivých aktivit, vázajících se k tomuto svátku, tak reakce jednotlivých dětí.

V souvislosti s odstavcem výše bych rád také zmínil zkušenost, která mi byla umožněna jednou z učitelek zapojených do výzkumu. Na její pozvání jsem se jako pozorovatel mohl zúčastnit aktivit, zaměřených právě na Dušičky a celkovou problematiku smrti v její třídě. Měl jsem možnost všimnout si spontánních reakcí dětí na probírané téma stáří, umírání a smrti, a díky tomu si lépe propojit teoretické znalosti, popisované v teoretické části mé práce. Tato zkušenost mi také dala mnoho podnětů, které jsem následně zužitkoval při dalších výzkumných rozhovorech. Celkově tuto zkušenost hodnotím jako velmi obohacující a Učitelce č. 3 za ni, alespoň takto nepřímou, velmi děkuji.

9.5 Využití výsledků výzkumu

Výsledky výzkumu a jednotlivá zjištění nabízí detailnější pohled na to, jakou podobu může mít komunikace o smrti s dětmi v prostředí mateřské školy a jak tuto problematiku vnímají někteří předškolní pedagogové. Stejně tak tento výzkum nabízí jistou inspiraci, jakým způsobem a prostřednictvím jakých aktivit je možné toto téma s dětmi v mateřské škole uchopit. Takovéto představení však bylo pouze jedno z výzkumných témat, a tak bych pro budoucí výzkum doporučil zaměřit předmět zkoumání právě na konkrétní aktivity a jednotlivé možné způsoby zpracování tohoto tématu v prostředí mateřské školy.

Během výzkumných rozhovorů jsme se mnohokrát se všemi zapojenými učitelkami dotknuli jejich vlastního strachu ze smrti, který vždy dávaly do souvislosti se strachem o případný osud jejich rodin, především dětí. Zajímavým námětem pro další výzkumy tak sledávám zkoumání míry strachu ze smrti u učitelů – mužů a učitelek – žen. Případně také porovnání míry strachu ze smrti u pedagogů, kteří nemají děti, s těmi, kteří děti mají.

Následně by mohly být zjišťovány souvislosti mezi mírou jejich strachu z vlastní smrtelnosti a jejich přístupem ke komunikaci o smrti s dětmi v rámci vzdělávání.

Za velmi zajímavý výzkum bych také považoval provedení obdobné studie jako Galende (2015), a to s výzkumným souborem, zahrnujícím studenty pedagogických fakult z různých univerzit v České republice a budoucí předškolní pedagogy. Tématu pocíťované připravenosti na komunikaci o tématu smrti a umírání jsme se s jednotlivými učitelkami věnovali pouze okrajově. Věřím, že by si problematika (ne)připravenosti budoucích pedagogů na otevírání tohoto nelehkého tématu s žáky zasloužila pozornost a celkově by mohla napomoci zlepšení celkové situace.

10 Závěr

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak je o tématu smrti komunikováno v prostředí mateřských škol a jaké faktory tuto komunikaci ovlivňují. Pro tento cíl bylo sestaveno dohromady 5 výzkumných otázek. Ty přinesly závěry, které jsou prezentovány níže.

O tématu smrti je s dětmi v mateřských školách komunikováno nejčastěji v souvislosti s Dušičkami, Halloweenem či v návaznosti na setkání se s tématem smrti při čtení dětské literatury. Komunikaci s dětmi o smrti otevírá i setkání se s uhynulým živočichem. V neposlední řadě je o smrti komunikováno v situaci úmrtí rodiče, prarodiče, jiné blízké osoby či domácího mazlíčka některého z dětí a v souvislosti s prožívanou ztrátou. Děti jsou v otevírání tohoto tématu iniciativní pouze v návaznosti na zmíněné události.

Nejčastější aktivitou, která se přímo týká tématu smrti a je předškolními pedagogy zařazována do programu, je společná návštěva hřbitova v čase Dušiček a vzpomínání na blízké zemřelé. Další aktivitou při této příležitosti je také tvorba výrobků, jako jsou svíčky či lampičky na hroby. Dětem je také představována podoba tohoto svátku v jiných zemích. Další aktivitou je čtení literatury, která slouží k přiblížení a vysvětlení smrti dětem. S dětmi je o smrti komunikováno také v souvislosti s představováním fungování lidského těla, jeho částí a možných život ohrožujících situací.

Dle názorů dotazovaných předškolních pedagogů děti vnímají smrt přirozeně a informace o ní přijímají jako další nové poznatky. Zajímají se především o názornou stránku smrti, především o její biologické aspekty. Výraznější emocionální reakce vychází z úzkostlivější či citlivější povahy konkrétního dítěte. V předškolním období některé děti prožívají strach ze smrti, především strach ze smrti rodičů. Prožívání zármutku děti vyjadřují nejen slovy, ale i v jejich hře či výtvarné aktivitě.

Předškolní pedagogové zastávají názor, že je důležité o smrti s dětmi komunikovat. Komunikace by měla být upřímná a autentická, zároveň ale také přizpůsobená kognitivním schopnostem i individualitě každého z dětí. Téma smrti a související témata by měla být s dětmi komunikována s respektem ke zvykům a náboženskému přesvědčení jejich rodiny. Ideální příležitostí je dle nich období Dušiček či setkání se s uhynulým živočichem.

Mezi faktory, které mají vliv na komunikaci o smrti s dětmi v mateřských školách, patří dosavadní zkušenost a připravenost daného předškolního pedagoga, jeho náboženské přesvědčení, otevřenost tématu smrti i strach ze smrti. Důležitou roli hraje i postoj rodičů jednotlivých dětí, vedení mateřské školy a kolegů učitele k otevírání komunikace o tomto tématu. Důležitým faktorem je také případný zájem dětí o téma smrti.

Souhrn

Tato diplomová práce se zabývá komunikací o smrti s dětmi v mateřských školách. Bakalářská diplomová práce je členěna na teoretickou a výzkumnou část.

Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. V první kapitole je čtenář seznámen se základní charakteristikou předškolního období, především s kognitivním vývojem dítěte v tomto věku. V krátkosti je také představen koncept smrti a jeho jednotlivé komponenty, kterými jsou *nevymutelnost, univerzalita, ireverzibilita, nefunkčnost a příčinnost* (Démuthová, 2010; Slaughter, 2005; Slaughter & Griffiths, 2007; Speece, 1995). Následuje charakteristika pojetí smrti u dětí předškolního věku a s ním související strach ze smrti, který se v tomto období může objevit (Agrawal, 2019; Longbottom & Slaughter, 2018; Panagiotaki a kol., 2018). V neposlední řadě jsou blíže popsány jednotlivé faktory, ovlivňující chápání smrti u dětí předškolního věku. Mezi tyto faktory patří *úroveň kognitivního vývoje, věk dítěte, vlastní zkušenost, komunikace v rodině, kulturní prostředí a emoce*, spojené s tímto tématem (Cotton & Range, 1990; Hunter & Smith, 2008; Ji, 2017; Speece & Brent, 1992; Žaloudíková, 2016). Kapitola je doplněna také o poznatky, týkající se vlivu médií na dětské pojetí smrti (Renaud a kol., 2015; Tenzek & Nickels, 2019).

Druhá kapitola pojednává o komunikaci o smrti s dítětem předškolního věku. Podrobněji jsou popsány dva faktory, které takovouto komunikaci ovlivňují, a to *přesvědčení o zralosti dětského pojetí smrti a typ sdělovaných informací* (Longbottom & Slaughter, 2018; Willis, 2002). Dále jsou zde představeny odborné i praktické doporučení, týkající se takovéto komunikace (Goldman, 2015; Schonfeld, 2021; Slaughter & Lyons, 2003; Willis, 2002). V závěru kapitoly jsou přiblíženy i jistá specifika, která obnáší komunikace s dítětem, kterému umírá jeden z rodičů (Forest a kol., 2006; Christ & Christ, 2006; Semple & McCance, 2010; Stiffler a kol., 2008).

Třetí kapitola představuje specifika práce s truchlícím dítětem předškolního věku a přibližuje prožitky a potřeby, které dítě při prožívané ztrátě vyjadřuje (Clark, 2010; Dyregrov, 2008; Lytje a kol., 2022). Další část této kapitoly se věnuje bližšímu popisu primární a sekundární reakce dítěte na ztrátu (Bugge a kol., 2014; Willis, 2002). Poslední část této kapitoly nabízí odborné i praktické doporučení pro pečující osoby i pedagogy dětí prožívajících určitou ztrátu (Christ & Christ, 2006; Lytje a kol., 2022; Lytje & Dyregrov, 2023; Schonfeld, 2021)

Poslední kapitola teoretické části je věnována vzdělávání o smrti ve školství. Zmíněny jsou stěžejní výzkumy, zaměřené na pedagogy a jejich postoj ke komunikaci

o smrti s dětmi v rámci vzdělávání (Bowie, 2000; Dyregrov a kol., 2013; Engarhos a kol., 2013; Galende, 2015; Grigoropoulos, 2022, Rodríguez a kol., 2022b, Puskás, 2021). Část kapitoly je věnována i výzkumu veřejného mínění organizace *Cesta domů* (2021), zaměřeného na názor pedagogů a rodičů na otevírání tématu smrti v rámci vzdělávání. Závěr kapitoly je věnován námětům pro uchopení tématu smrti v mateřské škole (Born, 2019; Chadwick, 2012; Ji, 2017; Špinková & Mlynáriková, 2021).

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak je o tématu smrti komunikováno v prostředí mateřských škol a jaké faktory tuto komunikaci ovlivňují. Výzkumné otázky mapovaly příležitosti, při kterých je o smrti komunikováno, spolu s aktivitami a materiály, které jsou k tomu využívány. Byl zjišťován také názor předškolních pedagogů na postoj dětí k tématu smrti, jejich vlastní postoj ke komunikaci o smrti s dětmi a faktory, které ji ovlivňují.

Výzkumný soubor tvořilo dohromady 8 předškolních pedagogů – žen. Participantů bylo vybráno na základě metody prostého záměrného výběru a metody sněhové koule. Sběr dat byl uskutečněn prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru. Následná analýza dat byla provedena na základě metody zakotvené teorie (Miovský, 2006; Řiháček a kol., 2013; Strauss & Corbinová, 1999). Zvolená centrální kategorie *smrt* měla významný vliv na další kategorie *učitel, dítě, rodič, instituce a příležitost* a jejich vzájemné interakce.

Nejčastěji je s dětmi v mateřské škole komunikováno o smrti v souvislosti s Dušičkami, Halloweenem či v návaznosti na setkání se s tématem smrti při čtení dětské literatury. Komunikaci o smrti otevírá také setkání se s uhynulým živočichem v prostředí školní zahrady či v přírodě. O smrti je v mateřské škole komunikováno také v případě úmrtí rodiče, prarodiče, jiné blízké osoby či domácího mazlíčka některého z dětí.

V čase Dušiček je dětem téma smrti přibližováno prostřednictvím návštěvy hřbitova a vzpomínání na blízké zemřelé. Děti tvoří výrobky s touto tematikou, především svíčky a lampičky na hroby. Dětem jsou také představovány různé způsoby slavení tohoto svátku v jiných zemích světa. Nejvyužívanějším materiálem, který předškolní pedagogové při komunikaci o smrti s dětmi využívají, je dětská literatura, zaměřená právě na přiblížení a vysvětlení tématu smrti dětem. O smrti je s dětmi v mateřské škole komunikováno také v souvislosti s představením fungování lidského těla a možných život ohrožujících situací.

Dle pedagogů předškolní děti vnímají smrt přirozeně, jako další novou informaci. Zajímá je především názorná, biologická stránka smrti. Intenzivnější emocionální reakce dítěte při setkání se s tématem smrti vychází dle pedagogů z citlivější či úzkostlivější povahy daného dítěte. Děti vyjadřují truchlení nejen slovy, ale také v jejich hře či výtvarné aktivitě.

Všichni dotazovaní předškolní pedagogové vnímají smrt jako běžnou součást života a považují za důležité o smrti s dětmi v mateřské škole komunikovat. Vhodnou příležitostí pro otevření takovéto komunikace jsou dle nich Dušičky či setkání se s uhynulým živočichem. Komunikace o smrti by měla být upřímná, otevřená a autentická. Zároveň s tím by ale měla také respektovat zvyky a náboženské přesvědčení rodiny každého z dětí a měla by být přizpůsobena jejich kognitivním schopnostem. Předškolní pedagogové také vnímají jako určitou svou povinnost, poskytnout podporu truchlícímu dítěti v jejich třídě.

Důležitými faktory, ovlivňujícími komunikaci o smrti v mateřské škole, jsou postoj a otevřenost k tématu smrti konkrétního pedagoga. Dále jeho zkušenost, pociťovaná připravenost na takovouto komunikaci a náboženské přesvědčení. Na straně pedagoga hraje také významnou roli jeho strach ze smrti a umírání. Dalším důležitým faktorem je postoj rodičů dětí, vedení dané mateřské školy i kolegů konkrétního pedagoga k otevírání tématu smrti v prostředí mateřské školy. V neposlední řadě komunikaci o smrti ovlivňují samy děti, prostřednictvím jejich případného zájmu o toto téma.

Práce upozorňuje na důležitost komunikace o smrti s dětmi v mateřských školách. Poskytuje informace o pojetí smrti u dětí předškolního věku a nabízí odborné i praktické doporučení pro vedení takovéto komunikace v různých situacích.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Agrawal, J. (2019). What Do Preschool Children in India Understand About Death?: An Exploratory Study. *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 83(2), 274-286. <https://doi.org/10.1177/0030222819852834>
- Barnes, J., Kroll, L., Burke, O., Lee, J., Jones, A., Stein, A. (2000). Qualitative interview study of communication between parents and children about maternal breast cancer. *BMJ (Clinical research ed.)*, 321(7259), 479-482. <https://doi.org/10.1136/bmj.321.7259.479>
- Beale, E. A., Sivesind, D., Bruera, E. (2004). Parents dying of cancer and their children. *Palliative & supportive care*, 2(4), 387-393. <https://doi.org/10.1017/s1478951504040519>
- Berg, L., Rostila, M., Hjern, A. (2016). Parental death during childhood and depression in young adults – a national cohort study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 57(9), 1092-1098. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12560>
- Born, D. P., & Schonfeld, D. J. (2019). Life and Death in Nature: Outdoor Discoveries Bring the Topic of Death into a Preschool Classroom. *YC Young Children*, 74(2), 68-77. Získáno 6. 2. 2023 z <https://www.jstor.org/stable/26808915>.
- Bowie, L. (2000). Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum?. *Pastoral Care in Education*, 18(1), 22-26. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00150>
- Bugge, K. E., Darbyshire, P., Røkholt, E. G., Haugstvedt, K. T. S., Helseth, S. (2014). Young Children's Grief: Parents' Understanding and Coping. *Death Studies*, 38(1), 36-43. <https://doi.org/10.1080/07481187.2012.718037>
- Camp, M., & Willis, C. (1999). *You can't leave till you do the paperwork: Matters of life and death*. Philadelphia: X-Libris Corporation.
- Carr, M. J., Mok, P. L. H., Antonsen, S., Pedersen, C. B., Webb, R. T. (2020). Self-harm and violent criminality linked with the parental death during childhood. *Psychological medicine*, 50(7), 1224-1232. <https://doi.org/10.1017/S0033291719001193>
- Cesta domů. (2021). *Je smrt školou povinná? Exkluzivní výzkum: Zda a proč mluvit o smrti a umírání ve školách*. www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna
- Clark, C. D. (2010). *In A Younger Voice: Doing Child-Centered Qualitative Research*. Oxford, Oxford University Press.
- Cotton, C. R., Range, L. M. (1990). Children's Death Concepts: Relationship to Cognitive Functioning, Age, Experience with Death, Fear of Death, and Hopelessness. *Journal of Clinical Child Psychology*. 19(2), 123-127. <https://doi.org/10.1017/S0033291719001193>
- Dalton, L., Rapa, E., Ziebland, S., Rochat, T., Kelly, B., Hanington, L., Yousafzai, A., Stein, A., Communication Expert Group (2019). Communication with children and

- adolescents about the diagnosis of a life-threatening condition in their parent. *Lancet*, 393(10176), 1164-1176. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)33202-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)33202-1)
- Démuthová, S. (2010). *Keď umiera dieta*. Pusté Úľany: Schola Philosophica.
- Doka, K. J. (2015). Hannelore Wass: Death education: An enduring legacy. *Death Studies*, 39(9), 545-548. <https://doi.org/10.1080/07481187.2015.1079452>
- Dyregrov, A. (2008). *Grief in Young Children: A Handbook for Adults*. Londýn: Jessica Kingsley Publishers.
- Dyregrov, A., Dyregrov, A., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.754165>
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., & Renaud, S. (2013). Teachers' attitudes and experiences regarding death education in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126-128. <https://doi.org/10.11575/ajer.v59i1.55691>
- Forrest, G., Plumb, C., Ziebland, S., Stein, A. (2006). Breast cancer in the family-- children's perceptions of their mother's cancer and its initial treatment: qualitative study. *BMJ (Clinical research ed.)*, 332(7548), 998-1003. <https://doi.org/10.1136/bmj.38793.567801.AE>
- Gaab, E. M., Owens, G. R., MacLeod, R. D. (2013). Caregivers' estimations of their children's perceptions of death as a biological concept. *Death Studies*, 37(8), 693-703. <https://doi.org/10.1080/07481187.2012.692454>
- Galende, N. (2015). Death and its Didactics in Pre-School and Primary School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 185, 91-97, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.403>
- Galvas, Z. (2016). Vývoj „pojetí smrti“ v předškolním věku. In Šulová, L. & Zaouche-Gaudron, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum
- Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Praha: Portál.
- Grigoropoulos, I. (2022). Can We Talk About Life Without Taking Death Into Account? Early Childhood Educators' Self-Perceived Ability to Approach the Topic of Death With Children. *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/00302228211057733>
- Gullone, E. (2000). The Development of Normal Fear: A Century of Research. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 429-451. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(99\)00034-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(99)00034-3)
- Gutiérrez, I. T., Miller, P. J., Rosengren, K. S., Schein, S. S. (2014). III. Affective dimensions of death: children's books, questions, and understandings. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, 79(1), 43-61. <https://doi.org/10.1111/mono.12078>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

- Hunter, S. B., Smith, D. E. (2008). Predictors of Children's Understandings of Death: Age, Cognitive Ability, Death Experience and Maternal Communicative Competence. *OMEGA*, 57(2), 143-162. <https://doi.org/10.2190/OM.57.2.b>
- Chadwick, A. (2012). *Talking About Death and Bereavement in School: How to Help Children Aged 4 to 11 to Feel Supported and Understood*. Londýn: Jessica Kingsley Publishers.
- Christ, G. H., Christ, A. E. (2006). Current Approaches to Helping Children Cope with a Parent's Terminal Illness. *CA: a cancer journal for clinicians*, 56(4), 197-212. <https://doi.org/10.3322/canjclin.56.4.197>
- Jansenová, T. (2019). *Motiv smrti v mateřské škole zprostředkovaný skrze dětskou literaturu* (Bakalářská diplomová práce). Získáno 9. 11. 2022 z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/111179>
- Ji, Y., Cao, Y., Han, M. (2017). An Investigation on 3-6-year-old Chinese Children's Perception of "Death". *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 203-208. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050205>
- Kane, B. (1979). Children's Concepts of Death. *Journal of genetic psychology*, 134(1), 141-153. <https://doi.org/10.1080/00221325.1979.10533406>
- Kassalová, T. (2021). *Problematika umírání a smrti v komunikaci s předškolními dětmi* (Bakalářská diplomová práce). Získáno 9. 1. 2022 z <https://otik.zcu.cz/handle/11025/45219>
- Koocher, G. P. (1973). Childhood, death and cognitive development. *Developmental Psychology*, 9(3), 369-375. <https://doi.org/10.1037/h0034917>
- Kráčmarová, B. (2011). *Recepce motivu smrti v dětské literatuře* (Magisterská diplomová práce). Získáno 19. 2. 2023 z <https://theses.cz/id/nr0qih/>
- Kübler-Ross, E. (2003). *O dětech a smrti*. Praha: Ermat.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing
- Longbottom, S., Slaughter, V. (2018). Sources of children's knowledge about death and dying. *Philosophical transactions of The Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 373(1754), 20170267. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0267>
- Lytje, M., Dyregrov, A. (2023). When young children grieve: Supporting daycare children following bereavement – A parent's perspective. *Omega*, 86(3), 980-1001. <https://doi.org/10.1177/0030222821997702>
- Lytje, M., Dyregrov, A., Holiday, C. (2022). When young children grieve: daycare children's experiences when encountering illness and loss in parents. *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2025581>
- Mahmoodashiri, R., Khodabakhsi-Koolae, A. (2020). Explaining the Concept of Death from the Perspective of Children Aged 4 to 8: A Descriptive Phenomenological

- Study. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences*, 9(1), 10-17.
<https://doi.org/10.22062/jqr.2020.90998>
- Mahon, M. M., Zagorsky-Goldberg, E., Washington, S. K. (1999). Concept of death in a sample of Israeli Kibutz children. *Death Studies*, 23(1), 43-59.
<https://doi.org/10.1080/074811899201181>
- Marshall, J. G., Marshall, V. W. (1971). The treatment of death in children's books. *Omega*, 2(1), 36-41. <https://doi.org/10.2190/ULLV-YDHD-RQWU-CD9V>
- Matalon, T. H. (1998). The relationship among children's conceptualization of death, parental communication about death, and parental death anxiety. New York: Fordham University. Získáno 6. 2. 2023 z <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI9960950/>
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén.
- McClatchey, I. S., & King, S. (2015) The impact of death education on fear of death and death anxiety among human services students. *OMEGA – Journal of Death And Dying*, 71(4), 343-361. <https://doi.org/10.1177/0030222815572606>
- McGovern, M., & Barry, M. M. (2000). Death education: knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), 325-333. <https://doi.org/10.1080/074811800200487>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada publishing.
- Nagy, M. (1948). The Child's Theories concerning Death. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 73(1), 3-27. <https://doi.org/10.1080/08856559.1948.10533458>
- Nguyen, S. P., & Gelman, S. (2002). Four- and 6-years-olds' biological concept of death: The case of plants. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 495-513. <https://doi.org/10.1348/026151002760390918>
- Nguyen, S. P., Rosengren, K. S. (2004). Parental reports of children's biological knowledge and misconceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 411-420. <https://doi.org/10.1080/01650250444000108>
- Ogelman, H. G., Gündoğan, A., Sarıkaya, H. E., & Erol, A. (2016). Teacher ratings of resilience and peer relationships of preschoolers whose fathers died unexpectedly. *Death studies*, 40(7), 414-418. <https://doi.org/10.1080/07481187.2016.1159260>
- Panagiotaki, G., Hopkins, M., Nobes, G., Ward, E., Griffiths, D. (2018). Children's and adults' understanding of death: Cognitive, parental, and experiential influences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 96-115. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.014>

- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324-339. <https://doi.org/10.1080/1357627021000025478>
- Poling, D. A., Hupp, J. M. (2008). Death sentences: a content analysis of children's death literature. *The Journal of genetic psychology*, 169(2), 165-176. <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.2.165-176>
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál
- Puskás, T., Jeppsson, F., & Andersson, A. (2021). There is no right or wrong answer: Swedish preschool teachers' reflections on the didactics of death. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14639491211049480>
- Renaud, S. J., Engarhos, P., Schleifer, M., Talwar, V. (2015). Children's earliest experiences with death: circumstances, conversations, explanations, and parental satisfaction. *Infant Child Dev.*, 24(2), 157-174. <https://doi.org/10.1002/icd.1889>
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, Pérez-Bonet, G., & Sánchez-Huete, J. C. (2022b). What do teachers think of death education?. *Death Studies*, 46(6), 1518-1528. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176>
- Rosengren, K. S., Gutiérrez, I. T., Schein, S. S. (2014). IV. Cognitive dimensions of death in context. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(1), 62-82. <https://doi.org/10.1111/mono.12079>
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sedney, M. A. (1999). Children's grief narratives in popular films. *Omega*, 39(4), 315-324. <https://doi.org/10.2190/UN7P-9RXY-J9H5-BHN6>
- Semple, Ch. J., McCance, T. (2010). Parent's Experience of Cancer Who Have Young Children: A Literature Review. *Cancer Nursing*, 33(2), 110-118. <https://doi.org/10.1097/NCC.0b013e3181c024bb>
- Shands, M. E., Lewis, F. M., Zahlis, E. H. (2000). Mothers' and children's interactions about the mother's breast cancer: an interview study. *Oncology Nursing Forum*, 27(1), 77-85. Získáno 15. 2. 2023 z https://www.researchgate.net/profile/Frances-Lewis-6/publication/12653793_Mother_and_child_interactions_about_the_mother%27s_breast_cancer_An_interview_study/links/5ab71f140f7e9b68ef5025fd/Mother-and-child-interactions-about-the-mothers-breast-cancer-An-interview-study.pdf
- Schonfeld, D. J., Kappelman, M. (1990). The Impact of School-Based Education on the Young Child's Understanding of Death. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 11(5), 247-252. <https://doi.org/10.1097/00004703-199010000-00005>
- Schonfeld, D. J. (1993). Talking with Children About Death. *Journal of pediatric health care: official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates & Practitioners*, 7(6), 269-274. [https://doi.org/10.1016/s0891-5245\(06\)80008-8](https://doi.org/10.1016/s0891-5245(06)80008-8)

- Schonfeld, D. J., & Demaria, T. (2016). Supporting the Grieving Child and Family: Clinical Report. *Pediatrics*, *138*(3), e20162147. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2147>
- Schonfeld, D. J. (2019). Helping young children grieve and understand death. *YC Young Children*, *74*(2), 74-75. Ziskáno 9. 2. 2023 z <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2019/helping-young-children-grieve>
- Schonfeld, D. J. (2021). How early childhood educators can explain death to children. *Teaching Young Children*, *14*(3), 7-9. Ziskáno 19. 2. 2023 z <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2019/helping-young-children-grieve>
- Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, *40*(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00050060500243426>
- Slaughter, V., Lyons, M. (2003). Learning about life and death in early childhood. *Cognitive Psychology*, *46*(1), 1-30. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00504-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00504-2)
- Slaughter, V., & Griffiths, M. (2007). Death understanding and far of death in young children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *12*(4), 525-535. <https://doi.org/10.1177/1359104507080980>
- Speece, M. W., Brent, S. B. (1984). Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development*, *55*(5), 1671-1686. <https://doi.org/10.2307/1129915>
- Speece, M. W., Brent, S. B. (1992). The acquisition of a mature understanding of free components of the concept of death. *DeathStudies*, *16*(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/07481189208252571>
- Speece, M. W. (1995). Children's Concepts of Death. *Michigan FamilyReview*, *1*(1), 57-69. <http://dx.doi.org/10.3998/mfr.4919087.0001.107>
- Stiffler, D., Haase, J., Hosei, B., Barada, B. (2008). Parenting experiences with adolescent daughters when mothers have breast cancer. *Oncology Nursing Forum*, *35*(1), 113-120. <https://doi.org/10.1188/08.ONF.113-120>
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Špinková, M., Mlynáriková, E. (2021). *Slon u tabule: Pozvánka k povídání o nelehkých tématech*. Praha: Cesta domů.
- Šubrtová, M. (2007). *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Šulová, L., & Zaouche-Gaudron, Ch. (2016). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- Taimalu, M., Lahikainen, A. R., Korhonen, P., Kraav, I. (2007). Self-reported fears as indicators of young children's well-being in social change: a cross-cultural perspective. *Social Indicators Research*, *80*(1), 51-78. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9021-2>

- Tenzek, K. E., Nickels, B. M. (2019). End-of-life in Disney and Pixar Films: An Opportunity for Engaging in Difficult conversation. *Omega*, 80(1), 49-68. <https://doi.org/10.1177/0030222817726258>
- Testoni, I., Cordioli, C., Nodari, E., Zsak, E., Marinoni, G. L., Venturini, D., Maccarini, A. (2019). Language Re-Discovered: a Death Education Intervention in the Net Between Kindergarten, Family and Territory. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 331-346. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2019-1-16>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vaculová, T. (2021). *Pojetí smrti u dětí z rodin praktikujících římskokatolické vyznání a z rodin bez náboženského vyznání* (Magisterská diplomová práce). Získáno 2. 12. 2022 z <https://theses.cz/id/oj36pe/>
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- Willis, C. A. (2002). The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221-226. <https://doi.org/10.1023/A:1015125422643>
- Yubero, V. M. de, Gascón, A. H. de la, Herrero, P. R., Ambit, S. R. (2022). How do School Counsellors Perceive Death Education?: A Qualitative Study. *Revista de Educación*, 396, 255-278. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-537>
- Žaloudíková, I. (2016). *Dětské pojetí smrti*. Brno: Munipress. Získáno 4. 12. 2022 z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/822>

Seznam uvedených tabulek, schémat a obrázků

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled a charakteristiky participantů

Tabulka č. 2: Ukázka otevřeného kódování rozhovoru s Učitelkou č. 4

Tabulka č. 3: Ukázka seskupování kódů do subkategorií a výsledných kategorií

Seznam schémat

Schéma č. 1: Centrální kategorie, kategorie a vztahy mezi nimi

Schéma č. 2: Kategorie, subkategorie a jejich vzájemné vztahy

Seznam příloh

Příloha č. 1: Český a anglický abstrakt diplomové práce

Příloha č. 2: Informační dopis

Příloha č. 3: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha č. 4: Základní struktura rozhovoru

Příloha č. 5: Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha č. 1: Český a anglický abstrakt bakalářské diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Komunikace o smrti s dětmi v mateřských školách

Autor práce: Jan Bajaja

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Cahel

Počet stran a znaků: 97 stran, 199 328 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 92

Abstrakt:

Práce se zabývá komunikací o smrti s dětmi v mateřských školách. Cílem bylo zjistit, jak je o smrti s dětmi v prostředí mateřských škol komunikováno a jaké faktory tuto komunikaci ovlivňují. Teoretická část představuje chápání smrti u dítěte předškolního věku a specifika komunikace o tomto tématu s ním. Dále přibližuje práci s truchlícím dítětem a vzdělávání o smrti. Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metodologie. Výzkumný soubor tvořilo celkem 8 předškolních pedagogů. K získání dat byla zvolena metoda prostého záměrného výběru a metoda sněhové koule. Ke sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor. Metoda zakotvené teorie určila za centrální kategorii smrt. O smrti je komunikováno především v souvislosti s Dušičkami, setkáním se s uhynulým živočichem či v návaznosti na smrt blízké osoby některého z dětí. K otevírání komunikace o smrti je využívána především dětská literatura s touto tematikou, nejčastější aktivitou spojenou se tématem smrti je návštěva hřbitova a vzpomínání na blízké zemřelé. Děti vnímají smrt přirozeně, zajímají se především o její biologický aspekt, a to v návaznosti na přímé či nepřímé setkání s tímto tématem. Dle pedagogů je důležité o smrti s dětmi komunikovat otevřeně, autenticky a s respektem k jejich individualitě, kognitivním schopnostem a rodinným zvyklostem. Komunikaci o smrti ovlivňuje především postoj pedagoga a jeho otevřenost tomuto tématu.

Klíčová slova: smrt, předškolní dítě, vzdělávání o smrti, mateřská škola

ABSTRACT OF THESIS

Title: Talking about death with children in kindergartens

Author: Jan Bajaja

Supervisor: Mgr. Tereza Cahel

Number of pages and characters: 97 pages, 199 328 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 92

Abstract:

The thesis deals with communication about death with children in kindergartens. The aim was to find out how death is communicated with children in the kindergarten environment and what factors influence this communication. The theoretical part presents the preschool child's understanding of death and the specifics of communicating about this topic with him/her. It also introduces working with the grieving child and death education. Qualitative methodology was chosen for the research. The research sample consists of 8 preschool teachers. Simple purposive sampling and snowball method were chosen to select data. Semi-structured interviews were used to gather data. The grounded theory method identified death as the central category. Death is mainly communicated in the context of All Souls' Day, encountering a dead animal or following the death of a loved one of one of the children. Children's literature with this theme is mainly used to open up communication about death; the most frequent activity associated with the theme of death is visiting the cemetery and remembering the deceased loved ones. Children perceive death as natural, they are mainly interested in its biological aspect, following direct or indirect encounters with this topic. According to educators, it is important to communicate about death with children openly, authentically and with respect for their individuality, cognitive abilities and family customs. Communication about death is mainly influenced by the attitude of the educator and their openness to the topic.

Key words: death, preschool children, death education, kindergarten

Příloha č. 2: Informační dopis

Dopis pro ředitele MŠ o výzkumu v rámci bakalářské diplomové práce

Název práce: Komunikace o smrti s dětmi v mateřských školách

Autor práce: Jan Bajaja

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Cahel

Vážená paní ředitelko / Vážený pane řediteli,

jmenuji se Jan Bajaja a jsem studentem 3. ročníku bakalářského studia oboru psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. V současné době píšu bakalářskou diplomovou práci, která nese název „*Komunikace o smrti s dětmi v mateřských školách*“. Cílem výzkumné části mé práce je zjistit, jak je o tématu smrti a umírání komunikováno v prostředí mateřských škol a jaké faktory tuto komunikaci ovlivňují.

Výzkumná část mé práce bude realizována prostřednictvím rozhovoru s Vámi či pedagogy z Vaší mateřské školy na téma komunikace o smrti s dětmi v mateřských školách. Celý rozhovor zabere 30 až 90 minut. Během něj se dotkneme témat, která mohou být citlivá, proto prosím berte tento fakt při zapojení se do výzkumu na vědomí. Rozhovor bude nahráván a následně převeden do textové podoby. Získané informace budou uschovány v uzamčeném počítači a anonymizovány. Následně bude provedena kvalitativní analýza sesbíraných dat a publikace výsledků těchto analýz v mé bakalářské diplomové práci. Vaše účast na výzkumu je dobrovolná a můžete z něj kdykoliv odstoupit. Výsledky z výzkumu Vám v případě Vašeho zájmu velmi rád zašlu k nahlédnutí.

V případě Vašeho zájmu či dotazů mě, prosím, kontaktuje na e-mail xxx.

Děkuji za Váš čas,

Jan Bajaja

Příloha č. 3: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu v rámci bakalářské diplomové práce

Název práce: Komunikace o smrti s dětmi v mateřských školách

Autor práce: Jan Bajaja

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Cahel

Termín a místo realizace:

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výzkumu k bakalářské práci s názvem „*Komunikace o smrti s dětmi v mateřských školách*“ a že dobrovolně souhlasím s účastí na tomto výzkumu.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou **anonymní** a nebudou použity jinak než k interpretaci výsledků v rámci bakalářské práce. Souhlasím s tím, že rozhovor bude zvukově zaznamenán a následně zpracován pro účely výzkumu.

Rovněž беру na vědomí, že mám možnost kdykoliv vyjádřit změnu svého postoje a z výzkumu odstoupit.

Dne:

Jméno a příjmení:

Podpis respondenta:

.....

Příloha č. 4: Základní struktura rozhovoru

Základní informace

1. Kolik je Vám let?
2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
3. Jak dlouho působíte jako učitel/ka v mateřské škole?
4. Kolik let mají děti ve Vaší třídě?
5. Máte nějaké náboženské přesvědčení? Pokud ano, jaké?

A. Při jakých příležitostech je s dětmi v mateřských školách o smrti komunikováno?

6. Máte s dětmi nějaký rituál či tradici, kterou provozujete na Dušičky? Pokud ano, jaký?
7. Setkali jste se s dětmi někdy s nějakým uhynulým živočichem?
8. Pokud ano, jak na tuto situaci reagovaly děti?
9. Jak jste jim tuto situaci vysvětlil/a?
10. Navštívil/a jste s dětmi alespoň jednou hřbitov?
11. Pokud ano, jak tato situace probíhala?
12. Řešil/a jste někdy situaci, kdy některému z dětí zemřel někdo blízký?
13. Řešil/a jste někdy situaci, kdy některému z dětí zemřel domácí mazlíček?
14. Jestli ano, jaké byly reakce ostatních dětí?
15. V jakých dalších situacích se s dětmi setkáváte s tématem smrti a umírání?

B. Jaké materiály jsou pro komunikaci s dětmi v mateřských školách o smrti využívány?

16. Co uděláte, když za Vámi přijde dítě s otázkou týkající se tématu smrti?
17. Máte už dopředu připravené odpovědi na takovéto otázky? Pokud ano, jaké?
18. Je ve Vašem TVP ukotvena problematika smrti a umírání? Pokud ano, jak?
19. Jaké knihy, zaměřené na vysvětlení tématu smrti a umírání dětem, znáte?
20. S jakými z těchto knih pracujete?
21. Máte připravené nějaké další aktivity, díky kterým můžete dětem vysvětlit smrt a umírání?
22. Kde byste hledal/a odbornou pomoc v situaci, kdyby bylo některé z dětí ovlivněno úmrtím někoho ze svých blízkých?

23. Jaké znáte organizace, které se touto problematikou zabývají?
24. Navštívila jste někdy nějaký kurz či workshop, zaměřený na toto téma?

C. Jak jsou z pohledu učitelů mateřských škol děti otevřeny komunikaci o smrti?

25. Jak podle Vás děti předškolního věku chápou smrt?
26. Co děti v předškolním věku na smrti zajímá? Čemu věnují největší pozornost?
27. Jak často za Vámi přichází děti samy od sebe s otázkou týkající se smrti nebo umírání?

D. Jaký učitelé v mateřských školách zastávají názor na komunikaci s dětmi o smrti?

28. Jak by se podle Vás mělo s dětmi o smrti komunikovat?
29. Od jakého věku je dle Vašeho názoru vhodné s dětmi o smrti mluvit? Proč?
30. Jak by toto téma mělo být dle Vás uchopeno v prostředí mateřské školy?
31. Považujete za důležité, aby se s dětmi o tématu smrti a umírání hovořilo?

E. Jaké faktory ovlivňují komunikaci o smrti s dětmi v mateřských školách?

32. Jakým způsobem jste byl/a na komunikaci s dětmi o smrti připravován/a v rámci středoškolské či vysokoškolské výuky?
33. Jak se o komunikaci s dětmi o smrti vyjadřovali vyučující?
34. Jak jsou komunikaci s dětmi o smrti otevřeny Vaše kolegyně či kolegové?
35. Stalo se Vám, že rodiče negativně reagovali na otevření citlivého tématu s dětmi?
36. Pokud ano, jak tato situace probíhala a jaké bylo její řešení?
37. Jak jste mluvili ve Vaší původní rodině o smrti?
38. Myslíte si, že jste vyrovnaný/á se svou smrtelností?

Závěr

39. Je něco, co byste doporučil/a dalším kolegům v souvislosti s tímto tématem?
40. Je něco, co ještě nezaznělo a chtěl/a byste to závěrem dodat?
41. Je něco, co jste si při tomto rozhovoru uvědomil/a?
42. Jak jste se cítil/a při rozhovoru na takovéto téma?

Příloha č. 5: Ukázka přepisu rozhovoru

Rozhovor s učitelkou č. 4

A. Základní informace

1. Tazatel (dále jako „T“): **Kolik vám je let?**

Bliží se mi čtyřicetiny. To je ještě hezkej věk, to se ještě hlásí.

2. T: **A jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

Vysokoškolské magisterské.

3. T: **A jak dlouho působíte jako učitelka v mateřské škole?**

Jako učitelka v mateřské škole působím už 16 let. A 5 let jsem ve funkci ředitelky.

T: *Tak to je dlouhá doba.*

Už je to pár let, ano.

T: *A když jste byla... psala jste, že s dětmi se už moc nestřetáváte...*

Jo, většinou je to na nějakých zástupech. Nejsem tam úplně pravidelně, nemám svoji kmenovou třídu, kmenovou skupinu. Ale to jsem vlastně ještě nepřestala zastupovat, protože pořád je někdo nemocný, takže v rámci těch zástupů.

T: *A děti tady máte po kolika zhruba ve třídě?*

My máme... ve 2 třídách je to podobný, tam je 25 a 24. A v jedné třídě je 20.

T: *A to jsou heterogenní?*

Jsou to heterogenní třídy všechno.

4. T: **A máte nějaké náboženské přesvědčení?**

Já jsem věřící.

T: *Římskokatolická?*

Římskokatolická církev, mhm.

B. Při jakých příležitostech je s dětmi o smrti v mateřských školách komunikováno?

5. T: *Dobře, tak teď bych přešel k těm trochu konkrétnějším otázkám. Nechci vám tedy moc dlouho zdržovat. Tak bych se zeptal přímo konkrétně, protože tento týden jsou dušičky, tak jestli máte nějaký přímo rituál na dušičky? Nebo nějakou třeba tradici, co děláte s dětmi?*

Jo. Vim, že na tý druhý školce právě, kde jste se toho účastnil, tak tam se právě toho tématu ujali. Tady jsem to nezaznamenala u nás. Dneska některý rodiče očekávali možná nějaké halloweenské slavnosti, protože jsem zaznamenala, že někde ve školách to jako vyloženě slaví a ty děti vybízeli, aby se na to nějak připravily doma, na ten halloween. My jsme to nějak neprezentovali tady. Asi 2 děti s tím dneska přišly a jenom se ptaly, jestli se to bude slavit a když ne, tak ne. Nezaznamenala jsem u nás, že by se to téma nějak probíralo, dušičkové. A není to ani tak, že bychom to měli jako dané, ale je to hodně na volbě té učitelky, jestli si to zvolí nebo nezvolí.

6. T: Takže přímo záleží, jestli to dá do toho třídního vzdělávacího plánu?

Ten třídní vzdělávací plán ony si tvoří na těch jednotlivých třídách. A záleží na nich, jestli se toho tématu nějak dotknou nebo nedotknou. Myslím si, že je to hodně osobní, tak ono to asi i hodně vypovídá i tom, jak je kdo na to nastavený.

7. T: To právě zmiňovala i ta paní učitelka z X, že hodně záleží přímo na té učitelce, jak se k tomu tématu postaví. A setkala jste se někdy s dětmi s nějakým uhynulým živočichem? Třeba někde na procházce nebo třeba tady na dvorku?

No asi na zahradě. Ony třeba ty hmyzy, no. Někaký hmyzáky, tak to jako nosily.

8. T: A potřebovaly to nějak vysvětlit?

Jako co se stalo?

T: *No.*

Teď si nevybavuju, že by o tom nějak jako vedly nějaký větší debaty. My máme vlastně jedno z těch větších míst, kde děti pracují, z těch center, tak jsou pokusy a objevy. A ony tam třeba některé ty uhynulé hmyzí druhy mají na pozorování. Takže spíš, co já si vybavuju reakci, tak že když jako něco takovýho našly, tak to byla jako radost ve smyslu, že máme nějaký úlovek pro to pozorování. Že ony se takhle k těm zvířatům nedostanou. Jednou tady byl mrtvej holub na zahradě. Tady jsou nějaký zábrany proti těm holubům na těch vedlejších domech. Tak tam byla taková ta reakce jako, chudák ptáček. Takže jako co se stalo, to jsme si říkali. A proč se to děje. A jak je to vlastně... jaký je v tom rozdíl třeba ve městech, kde ti holubi jsou přemnožení a tak. Tak já se snažím tam jako jít po nějakých faktech. Jo, jakože tak, jak ty skutečnosti jsou. A ty děti to nějak... ony na to nějak nereagovaly, jako nějak, že by jim to něco připomínalo. A někdo tam začal mluvit o tom, že on má své zvířátko. Ale tam jsem zavnímala, že je to úplně jinej vztah. To je prostě mazlík. Kdežto tohle prostě bylo jako zvíře, který žije někde venku. Ale jako lítost tam nad tím byla. Jako to, prostě chudák ptáček.

9. **T:** *A teď mě tak napadá, kdybyste třeba zkusila popsat, jestli jste zaznamenala, jak děti vnímají tady v tomto věku smrt? Může to být takové návodné ta otázka, ale jestli je to třeba čistě biologicky, takže nehýbe se, nedýchá? Nebo říkáte, že už je tam ta lítost, tak jestli už to má nějaký přesah do emocí?*

No, na mě to působí tak, že hodně záleží, jak se s nimi o tom tématu mluví. Když tu zkušenost třeba udělají doma, tak jak jim to bylo jako popsáno. Jo, někdo má to, že je to někdo jako... když se to týká teda lidí, tak že někdo se stane anděličkem, někdo má, že se prostě přestěhoval do nebe. Tak tam jsem jako zaznamenala tyhle různé reakce. A jako podle mě se to různí tím opravdu, jak si o tom doma povídají. Že ony už přijdou s tou hotovou myšlenkou nějakou, co se stalo. A teď se snažím vybavit, jestli jsme to nějak rozebírali ve školce... Já teď jako z poslední doby si nepamatuju nikoho, kdo by třeba zažil nějaké úmrtí v rodině nebo to nějak popisoval. Zprostředkovaně vím, že tady jeden chlapeček... tam zemřel myslím dědeček. A on to popisoval. Ale to je věřící rodina a tam to oni prožívali vlastně jako všichni společně. Takže to bylo něco jako součást té rodiny. Prostě situace, která byla součástí té rodiny. A určitě tam byl jako velký smutek. Oni měli k sobě navázáno. Ale už to nějak nepřenášel dál, do té třídy. A asi jenom jednou, dvakrát o tom mluvil. Neměl ani potřebu to nějak víc jako rozebírat. Ale tam vím, že to bylo jako popsáný, vysvětlený, co se děje, od té rodiny. A bylo to v tom stylu, jako jejich, jako v souhlasu s jejich vírou, tak jak to mají.

T: *A vzpomenete si třeba, co říkal o tom? Jak jste říkala, že to měl jednou, dvakrát potřebu zmínit.*

On to jenom popsal. Prostě náš dědeček zemřel. Tam to bylo jako velmi racionální. Náš dědeček zemřel, on už tady s náma není. Nějak víc to neprobíral. Někdy ty děti... a zase si myslím, že to vychází z toho, jak se k tomu stavíme my dospělí... ani to slovo, že zemřel, jako nepoužijí. A že se jim to vlastně nahrazuje, jako kdyby nám to možná přišlo, že je to třeba tvrdý na ně.

T: *Usnul, odešel...*

Jo. Takže se to jako nahradí nějakým jiným výrazem. Tak to je to, že se z něho stal někdo jinej nebo že prostě má někde jinde teď domeček.

T: *A vy třeba konkrétně se snažíte občas něco změkčit, třeba když si čtete pohádku? Ne, mě připadá jako lepší jim říct tu realitu, ale začít to s něma jakoby... povídat si o tom. Vlastně co to slovo znamená. Protože ty děti v tomhle věku si tvoří tu slovní zásobu, a vlastně připadá mi důležité, aby rozuměly těm pojům. A aby ty pojmy šly*

fakt i v tý podobě jaký jsou, jako u těch dospělých. Aby se to všechno právě jako nezměkčovalo. Až mi to potom připadá, že je to takový infantilní hodně. Že automaticky, když se bavíme s dítětem, tak začínáme prostě dělat ty zdrobněliny a tu už jsou potom v takový podobě, že už se to ani nevyskytuje. A ty děti se to učí jako pojem. A to si myslím, že je špatně, když se to naučí tou zdrobnělinou. Takže i kdybychom to četli někde v příběhu, tak se spíš jako zastavit a zjistit, jestli ty děti ví, co to je, co to znamená. Co o tom vlastně ví a otevřít jim tu mysl.

- 10. T:** *To je pěkné. A byl třeba někdy nějaký problém s rodiči, že jste třeba otevřeli nějaké citlivé téma, a to dítě o tom třeba doma mluvilo a pak přišli rodiče a stěžovali si na to?*

Pamatuju si... to se nestalo mě, ale kolegyni, ještě když jsem začínala, na tý vedlejší školce... tak zpívali nějakou písničku, Osířelo dítě. A ona jim to vyprávěla a zpívala. To byla starší kolegyně, která to znala od své maminky a od své babičky. A tam ten text je takovej trošku jako... týká se vlastně celej smrti a toho sirotkování a tak. A druhý den přišla jedna maminka a ptala se na tu paní učitelku, jestli by to teda nemohli vynechat. Že ta holčička byla z toho hodně jako smutná a že se jí to vybavuje. A že večer, když prostě má jít spát, tak je hodně taková jako smutná a uplakaná z toho. Tak nějak se na tom domluvily, že se to chvilku vynechalo. Ta nad tím přemýšlím, kdyby se to stalo třeba teď, tak asi ta cesta by byla, zkusit to otevřít s tím rodičem. Že vlastně jak to vnímají oni, jak to vnímáme my. A zároveň jako respektovat to, že jim prostě do těch jejich tradic nebo do toho, jak to mají doma, jim nechceme úplně zasahovat. Můžem otevřít novej pohled, ale nechceme jim brát to jejich přesvědčení. Protože si myslím, že to je jejich přesvědčení, ne těch dětí, co jim předávají. Ale tady to se mi vybavilo, no, tady ta holčička, jak z toho byla... A to, že je jako z toho někdo smutný, to si myslím, že je jako dobře. Že i ty děti vlastně potřebují vědět, co to znamená. Dneska jsme tam měli takovou situaci, kdy chlapeček přišel a byl hodně uplakaný. A potřeboval vlastně jenom někoho, kdo tam s ním bude a chvilku posedí a přijme ten jeho smutek. Snažíme se to přijímat ty emoce, ne jít úplně hned... hned to jako dát stranou. Tak aby i ten prožitek i vlastně ten popis k tomu, aby si to mohli zažít. Aby věděly, že je to součást jejich života a že můžou být smutní.

- 11. T:** *To je pěkné. A vy jste teda říkala, že jste tady ve školce nikdy neřešili úmrtí nějakého blízkého člena rodiny. Například maminka, tatínek, sourozenec?*

Takhle blízký ne.

T: *Dědeček, babička?*

Jo, ti prarodiče maximálně. Ale ani nějaký tety, strýce, to si nepamatuju, že by z té širší rodiny někdo něco říkal. Ale u toho dědečka to bylo teď, jako třeba 5 let zpátky, už nevím. Jako nic výrazného mi tam teď nenastupuje, no.

12. T: A zmiňují třeba někdy děti úmrtí domácího mazlíčka?

Někdo mě kdysi hlásil, že jim umřel pejsek. Ale vlastně mě to vysvětlovaly, že už byl jako starej a nemocnej, takže to měly jako od někoho popsanej a vysvětlovaly těm ostatním, že to takhle bylo. Já, když jako o tom mluvím, tak mě to pořád vrací k tomu, že to prostě ty děti přečtou vlastně tu reakci těch dospělých. Že kdyby ten dospělý to nějak hodně silně prožíval, tak podle mě to dítě si to vezme i víc jako na sebe, v tomhle věku.

T: A zároveň to asi potřebují mít popsanej?

Mhm. Vlastně měly by tomu nějakým způsobem rozumět. A ty děti, jak jsou různý, tak někoho se to víc dotkne, někoho míň, jak ty emoce mají různý. Takže někdo to možná opláče a někdo to vlastně, když mu ten dospělý řekne, že takhle se to jako děje, tak to vlastně přijme za svý. Že takhle se to děje a jde dál a nějak to... Třeba ten chlapeček, jak jsem mluvila o tom, že mu zemřel ten dědeček, tak je takový víc... no jako emočně je takový víc nestabilní. A odpozorovali to i rodiče po smrti toho dědečka. Jo, že je tam něco, co je vlastně takový jakoby... nějak s ním ty emoce pracujou, ale nebyla to jediná událost, která se tam stala. A takže ne že by o tom až tak mluvil, ale když jsme to věděli, tak jsme to vypožorovali v tom jeho chování. Že něco se s ním prostě změnilo, že nějaká jako nestabilita nastala.

13. T: A všimly si něčeho takhle třeba i děti?

No že je víc rozdováděný, tak to jo. No, tam se vlastně vystřídala kolegyně v té třídě, takže oni to tam potom s ním probírali. Ale on to ani dětem neříkal. Někdo třeba... my máme ty ranní kruhy, jestli je tam zažil... tak někdo má potřebu o tom povídat před ostatníma, ale u toho chlapečka to ani tak nebylo. Že on vlastně si vzal... byl s paní asistentkou a něco hráli, nějakou hru. A při té hře to z něho vlastně vyšlo. Ono se to stalo na konci prázdnin, takže ony tu ani ty děti nebyly. Možná by to jinak prožíval, když by bezprostředně třeba druhý den přišel do té skupiny.

14. T: A navštívili jste někdy s dětmi hřbitov?

Když jsem ještě učila na X, tak jsme byli... vedle jsme byli u Y. Ale nebyli jsme na hřbitově, ale mluvilo se o nějaký hrobce, která byla součástí kostela. Tak tam se o tom mluvilo, že je tam jako někdo pohřbený.

15. T: A reagovaly na to nějak děti? Jako asi je to těžké, si na to vzpomenout, já vím.

Si na to vzpomenout zpětně, no. Ono to bylo, jak máte prostě skupinu dětí a vlastně nějaký bratr nás tam doprovázel. Nevím, možná tam nějaký reakce byly, ale fakt si je nevybavím.

- 16. T:** *A vzpomenete si třeba, ještě v jakých jiných situacích jste se setkali s tady s tím tématem smrti nebo umírání s dětmi? Může to být úplně cokoliv dalšího třeba, co by vás napadlo. Třeba jedna paní učitelka zmiňovala, že to má tak spojené s podzimem, že jakoby opadávají stromy, takže tak to nějak ty děti spojí. A jestli to máte takto nějak spojené ještě s něčím? Nebo v nějakých aktivitách, pohádkách, písničkách...*

Spíš, když se to stane v tý pohádce, ale tak tam se o tom mluví jako v souvislosti s tou pohádkou. Ale že bychom to nějak víc rozebírali... Tam asi hodně záleží, jak ten děj třeba tý pohádky pokračuje. Jestli to tím skončí. Ale my vlastně, když ty příběhy čteme, tak nejčastější je ta četba před tím odpočinkem. Takže tam se o tom mluví třeba, já nevím, vysvětlí se nějaký pojmy. Ale tam není cílem úplně jako rozmluvit ty děti.

T: *Jo, spíš tak uklidnit?*

Ano, spíš než jako rozmlouvat. Kdysi, když jsem ještě četla, tak jsem četla i ty starý pohádky Němcový, Erbena. A tam se jako s tím setkávaly hodně.

T: *Někdo třeba zmiňoval Broučky, že tam je to taky dost.*

Mhm. U Broučků to je, to je pravda. Ty už jsem nečetla hrozně dlouho. Jenom jsem chtěla říct, že ty velký pohádky potom třeba ty současné děti, který sledují takový ty krátký příběhy kreslený, a ty klasický pohádky ne, tak to nevydrží. Že je to na ně tak hrozně dlouhý a ten děj je tak složitý, je vlastně jim to uniká ta podstata. Takže spíš jsme na ty četby, jsme spíš přešly na takový ty četby na pokračování, kde jsou kratší příběhy. Jo, že i jak máme ty heterogenní třídy a jsou tam vlastně ty děti od 3 let, tak že tu velkou by asi nevezly. To by bylo na ně asi hodně složité. A ani je už neznají. Občas se vracíme k těm klasickým, Karkulkám, Perníkovým chaloupkám a tak, aby se učily trochu vyprávět a navazovat děj. A je to jakoby čím dál víc... že to není o tom, že by třeba navazovaly na to, co už slyšely někde nebo si o tom vyprávěly, ale že i jak se miň vypráví doma... Když už, tak se alespoň čte. Rozhodně se miň vypráví. A u toho vyprávění jsou ty emoce. Když je to ještě ten blízký člověk. A tohle, když ony nemají, tak se jim to těžko přenáší jako v tý skupině. Tam to potřebuje vlastně každé prožít třeba jinak dlouho, a to prostě do tý skupiny nedáte. Tam to

potřebujete víc jako ošetřit pro všechny jako společně. A v těch starých pohádkách, tam je hodně toho tématu tý smrti.

C. Jaké materiály jsou pro komunikaci s dětmi o smrti v mateřských školách využívány?

17. T: A znáte třeba knížky, které jsou přímo zaměřené na to vysvětlení té smrti dětem?

Neřeknu vám názvy, ale vím, že právě Y, se kterou jste mluvil, tak nám je tady představovala na jednom workshopu. A holky si to psaly. Jestli si to už objednaly, koupily, to nevím. Ale že vlastně představovala jim to, že jí to pomohlo ten příběh, jak to téma třeba zpracovat. Ale i tak si uvědomuju, že pokud to nemá ten dospělý nějak zpracovaný natolik, aby o tom dokázal normálně mluvit jako o běžný součásti, tak si do toho tématu většinou netroufne.

T: *To je důležitá poznámka.*

Ale vlastně, a je to tak ale s každým jiným tématem, i se snažím ty lidi vést k tomu, aby opravdu šli oni mezi ty děti. To znamená, aby předávali tu svoji osobnost. Aby byli takoví, jací jsou. Že ty děti si přečtou to, jaký je, ne to, co mi povídá. Takže pokud s tím má někdo nějaký obavy, pak už to je jeho krok, jestli s tím něco udělá anebo si to odsune do té skříňky, jako tohle se mě nesmí týkat nikdy. Tak asi to může být. Ale vím, že ta Y je se snažila tady v tom směru inspirovat, no. Někdo, zaznamenala jsem, no hlavně to nebudeme dělat, aby z toho nevyšly nějaký halloweeny. Někdo má jakoby problém s těma svátkama, který se tady dostávají odjinud. A nechtějí jim to propojit. Já si pamatuju, jednou jsem to téma asi zpracovávala, kdysi dávno s dětma. A bavili jsme se o tom, jaký existují vlastně různé typy tady těch svátků. Jak to slavíme my tady u nás, jak to slaví v jiných zemích. A tam mi šlo o to, abychom nějak jim dali ty rozdíly. Ale na konkrétní reakce dětí už si nevzpomenu, to fakt bylo dávno. Ale vím, že jsem to takhle pojala, že vlastně máme různé ty... prostě Vánoce slavíme různě, Velikonoce různě. Takže třeba i tady vlastně ty dušičkový slavnosti slavíme různým způsobem.

18. T: A už jste vlastně zmiňovala, že to téma v tom školním vzdělávacím plánu a vlastně i ve třídním nemáte přímo. A nemáte ani žádné aktivity, které by na to přímo byly zaměřené?

Ne. Jako takhle cíleně ne, nemáme.

19. T: *A teď taková otázka... Není to žádné zkoušení. Kdyby za vámi přišlo dítě a chtělo by tu smrt nějak vysvětlit nebo by něco nechápalo, tak jak byste mu to třeba vysvětlila? Nemusíte ani konkrétně, ale spíš jako jakým principem nebo tak?*

Jo. Asi bych šla jako přes sebe. To znamená, že bych mu řekla, že jedna věc je, že to tělo jako vlastně zemře, co to znamená, srdce se zastaví... To oni už většinou ví, že to srdce potřebují, aby mohly žít. To jo. Že jako je to ten nedůležitější... nebo ony to popisují, že to je ta nejdůležitější věc v tom těle. Tak to je jedna věc. A druhá věc, a tam už bych si pomohla tím svým, že já věřím tomu, že to tělo umírá, ale ta duše neumírá. A teď co to znamená, umíme si to představit, můžeme si na to šáhnout. Takže zase popsat si to, že to je něco, co je vlastně naše součást, ale nevidíme to. A je to něco, co máme každéj vlastně úplně jinak, v tom jsme jiní. Něco třeba bychom si mohli připodobnit, jako v rámci toho těla, co máme stejný, co máme jiný. Že ta duše je něco, co máme úplně jiný. A že já věřím tomu, že vlastně ta duše jako je v nebi.

T: *A myslíte, že by dokázaly chápat tady ten přesah?*

Nějakým způsobem to vnímaj. Jestli tomu jako rozumí... Já si myslím, že já tomu sama pořádně nerozumím. Že to už je pak vlastně záležitost tý víry. A to třeba kolem Vánoc, Velikonoc, tak jsme o tom s dětma mluvili. A vždycky jim říkám, každéj se rozhoduje, jestli tomu věří nebo nevěří. A ony na to nějak reagují. Jo, moje maminka, ta říkala, že tomu prostě nevěří. Mhm, je to takhle v pořádku, takhle to máte a já to mám jinak. Mhm, takže asi bych si pomohla tím, jak tomu věřím já, protože nevím, jakým jiným způsobem bych jim to mohla popsat.

T: *Asi člověk nemůže vykládat o něčem, co má jen naučené, pokud to sám... nějak tomu nevěří...*

A pak by hrozně záleželo, kdo by to byl konkrétně. Jestli by to nějakým způsobem rozvíjel a vlastně jakým způsobem by se ptal. Jsou děti, jedna odpověď, jedna věta stačí. A nemají to jako otevřený dál. A pak jsou děti, který potřebují jít jako a proč, a jak se to děje. Potřebují to, dokud na to to nedojdou vlatně. Dokud tomu nepřijdou na kloub. Tak tam pak ty reakce jsou podle toho, kam ty děti směřují, no.

20. T: *A kdyby to třeba bylo spojené s nějakou nepříjemnou událostí v rodině, nějakým tím úmrtím, a viděla byste, že třeba i rodiče by potřebovali nějak navést nebo pomoci, tak věděla byste třeba, na koho se obrátit? Skrz třeba tady to truchlení...*

No tak asi nějaká ta terapie. Jako v rámci toho, pokud by to takhle vyloženě potřebovali. Jo, asi bych řekla, že prostě je to v rámci nějaké terapie, pak už je to na nich. Jako nějaký konkrétní, jestli se tomu věnujete jako psychologové, nějaká

konkrétní, nevím, typ, druh. To nevím, to já jsem zatím ani do svého života nějak nepotřebovala. Takže jsem to nějak nezjišťovala. Ale jinak kdybych jako viděla, že tam ta potřeba je, tak buď bych já šla hledat, někde pátrat po internetu, jestli existují nějaký konkrétní třeba poradny na to. Ale jenom chci říct, že vlastně u těch rodičů se snažíme ty věci jako nezametat pod práh, ale opravdu to otevřít. Takže pokud by to dítě fakt s tím mělo nějaký jakoby potíže, tak nám se osvědčilo to, že jenom popisujeme situaci. Že jako nic nehodnotím, nic nedoporučuju, pokud se mě nezeptá, jestli bych něco doporučila. Ale pokud bych viděla, že to dítě se nějak standardně nechová, má třeba větší nějaký smutnění nebo se k tomu hodně vrací, hodně o tom potřebuje povídat, tak minimálně bych jim popsala, že o tom prostě mluvíme, jak o tom mluvíme, jak o tom oni mluví doma. Jestli by třeba potřebovali, abychom si ty věci třeba říkali nějak stejně s tím dítětem. Že to by mu taky pomohlo, dávat se do nějaký jednoty, protože to přináší tu jistotu. Takže to si umím představit, že bychom to otevřeli, konkrétně kam bych ho poslala, to nevím.

T: *Ne, to je v pořádku úplně. A to je asi potřeba, protože ti rodiče jsou často taková náchylní na to hodnocení.*

To si myslím, že jsme obecně. Protože tam jsou ty dva úhly pohledu prostě. Já to nějak vidím z té naší strany, ale já nevím, co se tam odehrává. Co v té rodině a jak tam koho ovlivnilo. A mockrát se nám to osvědčilo, že když při těch konzultacích individuálních, když povídáme o tom, jak to dítě se chová ve školce, jak se chová doma, tak vždycky aby se ta komunikace nezablokovala, aby se prostě nelekl někdo, tak vždycky se to otevře jenom tím popisem. Popíšete situaci jenom takovou, jaká je. A tam jako není... maximálně ten rodič řekne, že o tom nechce mluvit nebo nechce to dál rozebírat. Tak to respektujeme. Ale když to popíšete, tak tam vlastně jim hrozně moc pomůžem. Mnohým z nich hrozně pomůžem, že si toho někdo všimnul, že oni třeba se doma taky tím trápí. A teď můžeme hledat cesty, tak co s tím spolu. A to je, i když se třeba dostávám ke studentům na pedagogickou fakultu, tak jim to říkám, že to je prostě alfa a omega komunikace. Otevřít a nechat. I když mě tam napadají třeba 4 verze.

T: *Stejně vlastně nakonec hlavní slovo má ten rodič.*

Jo. A často je to tak, že oni vlastně tímhle tím se jako uvolní, uklidní. Získají nějakou důvěru. A pak klidně přijdou s tím, a tak co byste s tím třeba udělala, můžete mě nějak pomoci. A to je výborný. Protože když si o to řeknou, tak chtějí pomoci. Kdežto když

já hned nastartuju s nějakýma konkrétníma věcma, tak to může opravdu udělat ten blok.

T: A asi se nebudu ptát, jestli třeba znáte nějaké přímo konkrétní organizace nebo nějaké workshopy. Ale zase to není nějaké zkoušení, spíše tak teď zjišťuji v tuto chvíli...

Nevím, fakt nevím.

D. Jak jsou z pohledu učitelů mateřských škol děti otevřené komunikaci o smrti?

21. T: *To je úplně v pořádku. A možná bych se ještě vrátil k tomu dětskému pojetí smrti.*

Tak jestli dokážete nějak popsat, co je třeba nejvíc na tom zajímavá? Já jsem se třeba ptal, jestli dokážou pochopit ten přesah, anebo jestli je opravdu zajímavá čistě ta biologie, nebo je třeba zajímavá to z toho náboženského hlediska?

Jak to jako prožívají... No, ještě mě tam napadá, že můžou být rozdíly v tom... asi to nedokážu říct úplně obecně... To, co je pro ně hmatatelný, to je pro ně vždycky bližší než to, co je symbolické. Vzhledem k tomu, jak se vyvíjí to myšlení. Takže možná to biologický tam možná určitě hraje jakoby nějakou roli, kór když se s tím setkaly. Tak na tom můžou zkoumat, hýbe se, nehýbe se. A s dopomocí dospělých můžou tohle nějak vyhodnocovat. A ještě mě napadá k tomu, že vlastně tam asi tak hodně záleží, na jaký seriály a na jaký příběhy koukají. A že to vlastně pro ně může být... pokud jsou to takový ty akční věci, kde prostě ta mrtvola kdykoliv vyskočí a znovu se vzpamatuje a vstane... tak že ty děti v tomhle tom věku těm věcem všem hrozně věří. Takže pro ně vlastně, pokud tohle někdo jako nakoukává, tak pro ně si umím představit, že to je takový jakože... tak ho jako zastřelím, zabiju ho a on se zase postaví a zase utíká. Těžko se jim to pak vlastně vysvětluje, že to takhle ve skutečnosti není. A pak možná musí fakt až jako prožít něco, ať už s tím mazlíčkem nebo teda s někým jako blízkým, že to opravdu... že takhle se setkají s tou realitou poprvé. Pokud se s tím nesetkaly, tak si myslím, že ty příběhy je dokážou hodně ovlivnit tady v tomhle směru. Jo, že vlastně když povídají o nějakých takových... a někdy je to právě vidět i v tý hře u těch kluků. Což ale zas na druhou stranu, oni prostě tady ty bojový hry v určitém věku potřebují, že, aby pak jste nebojovali, až když už pak nemáte bojovat (smích).

E. Jaký učitelé v mateřských školách zastávají názor na komunikaci s dětmi o smrti?

22. T: *A vlastně celou dobu se tady bavíme o nějaké té komunikaci o smrti s dětmi.*

Myslíte, že to je důležité?

Rozhodně. Rozhodně ano. Myslím si, že to je důležité pro nás dospělý pochopit, že je to součástí života. A nebát se o těch věcech mluvit. A tím pádem na to vlastně připravovat ty děti, že to takhle je. A nebát se o tom mluvit v tomhle tom věku, kdy nám hodně věří. A hodně vlastně jakoby přijímají ty naše prožitky. Takže pokud my to máme nějak v sobě zpracované. Což samozřejmě nikdy není úplně jako, vždycky, když se to týká někoho hodně blízkého. A můžeme je tam v tom vlastně naučit právě prožívat ty emoce. Mě to přijde strašně důležitý. My jako se snažíme s tím pracovat. O tom si asi myslím, že ta Y mluvila. Že máme i práci s těma velkýma loutkama. A vlastně jít přes ten prožitek ty loutky, protože je to dětská postava, tak je jim to zase bližší. A dovolovat si to, že když prostě jsem smutný, tak ne proto, že učitelko, tys mi tady nachystala hezký téma, tak já si tady teď budu vesele skotačit, ale prostě teď jsem smutný a má to nějaký důvod. Takže určitě je to podle mě hrozně důležitý. Právě proto se to naučit jako... vzít si to jako součást sebe a naučit se to.

23. T: *A nerozlišovala byste věk? Myslíte, že je to v pořádku i v tomto věku?*

Myslím si, že je to v pořádku v tom předškolním. Musí to být s dospělou osobou a za mě ideálně s dospělou osobou, který to dítě důvěřuje. Takže pokud je třeba smutný i z nějakýho úmrtí nebo z nějaký nemoci a nemá s tou učitelkou navázaný vztah, tak si myslím, že to jako nepřijme od ní tak, jak kdyby to bylo s někým, v kom tu důvěru má. Že to je podle mě hodně důležitý pro ně. Zabezpečit jim vlastně jakoby to prostředí, ty podmínky. A pak se nemusíme těm vážným tématům vyhýbat.

F. Jaké faktory ovlivňují komunikaci o smrti s dětmi v mateřských školách?

24. T: *A vy jste teda říkala, že to téma hlavně... nebo i vaše kolegyně... že to integrujete tak do toho vzdělávání těch dětí, že to je součástí života a tak. Takže myslíte, že by to třeba mělo být probíráno, když to vztáhnou obecně na všechny školky, nebo... kdybyste to měla nějak generalizovat. Možná to položím trochu jinak tu otázku. **Kdybyste třeba mohla nějak poradit kolegyním z jiných školek, jak to téma zařadit nebo jak pojmout. Tak co byste poradila?***

No, Mě napadá vlastně nejdřív to ošetřit u těch dospělých ve smyslu, nabídnout jim to, co třeba ta Y ten prožila, že může nabídnout jako svoji zkušenost. Že ona to s těma dětma zpracovávala tak a tak. Není to téma, který by si někdo převzal a rovnou udělal, tak jak to může být u jiných. Ale mohlo by to být pro někoho takovou jako

výzvou a inspirací, jak se toho vůbec chopit. Ale zároveň bych tam hodně zdůraznila, ale musíte to mít propojené se sebou. Že nejdřív si musíte vy uvědomit, jak o tom přemýšlíte. A věci, který jsou vaše přesvědčení, říkat těm dětem tak vlastně to myslím já. Jo, možná, že tvoje maminka, tvůj tatínek by to řekli jinak. Můžeš se jich na to zeptat. A nebát se to do toho jít i v tom, že by třeba ten rodič na to nějak reagoval. Jo, že vlastně to je v pořádku, že máme nějaký přesvědčení. Ale neříkám to jako generalizování pro všechny.

T: To se mi vlastně taky moc líbilo u té vaší kolegyně Y, že ona jim třeba dala na výběr. Probírali jednu knížku a tam jim řekla, někdo věří v to, že se ta duše promění. Někdo že je v nebičku. To se mi moc líbilo.

Nechávat tu otevřenost a učit ty děti, že vlastně jsme různý jako v tomhle. A že je to v pořádku. A ony to jako umí, že jo přijmout. Ony tam nemají ty předsudky. A tady v tomhle tom věku úplně, jako fakt to nasávají. A myslím si, že když tady zažívají tu různost a je důležitý, co i u toho prožívají. Kdyby to bylo někomu nepříjemné, protože... nevím, já si neumím představit, jestli by to nějaký dítě tam vyložene prožívalo, jako že by mu to něco připomnělo. To nevím, to jsem nezažila. Tak i tak je to jako potřeba otevřít a mluvit o tom. Ale spíš mám pocit, že to ty děti prostě nasávají jako nějakou další skutečnost. Že to není až tak tabu pro ně, pokud jim to tabu neuděláme. Ale že v tomhle tom věku, ony jsou hodně otevřený a nasávají to, že je to prostě součást, nějaká jejich. Stejně jako když jsou nějaký intimní témata, tak záleží hrozně, co u toho prožíváme my. Jo, pokud máme hrůzu, na co se mě ještě zeptá, tak to dítě vycítí tu emoci a zeptá se, že jo (smích). Tak tohle mi přijde podobný. Že vlastně fakt si to musíme nejdřív jako my sami uspořádat, jako dospěli.

25. T: A připravovali vás na to nějak na vysoké škole? Když si na to zkusíte vzpomenout.

Nebo jestli vám to nějak zmiňovali?

Ne. Tam si to vůbec nevybavuju. Ohledně tématu smrti jsme se asi bavili v psychologii, ale jestli jsme se odrazovali od toho anebo nás k tomu někdo povzbuzoval, to vůbec nevím.

T: Jo, takže pamatujete si, že to bylo zmíněné?

Něco jsme tam k tomu zmínili, to určitě jo. Ale to fakt, to bylo jakoby fakt jenom téma, které se k tomu vztahuje. Ale nevybavuju si nic, že bychom se o tom bavili. Jako třeba jak s tím pracovat s dětma nebo nějaký jako návod nebo nějaká inspirace, to ne.

26. T: A vaše kolegyně mají k tomu takový podobný otevřený vztah jako vy? Tady ke všem těmto tématům? Samozřejmě, každý to má jinak, ale...

Umím si představit konkrétní lidi, který tam mají hodně velký obavy, protože to saami nemají zpracovaný. A jsou to lidi, který to vezmou jakoby z pohledu toho věřícího a nevěřícího, takže pro ně asi není problém oslavit halloween, protože se to prostě takhle děje kolem nich. Jestli bychom to téma... protože my teď máme tento týden tady praktikantky... A jestli bychom to téma otevřeli, když by tady ta praxe nebyla, že to mě připadá jako hodně těžký, my vlastně jako s něma komunikujeme témata. Možná i proto to ta Y měla minulý týden, taky má praxe a nechtěla o to přijít. Tak to nevím, to nedodá teď jako odhadnout. Přijde mi, že to fakt jako záležitost, která je hodně osobní. Teď přemýšlím, u jaký příležitosti to bylo, že tady Y měla nějaký knížky. To jsme měli asi nějakou čtenářskou dílnu. Ví, že to tam zmínila. Ale to je tak, že když to jako slyšíte a netýká se vás to teď bezprostředně, tak to takhle projede kolem těch uší. Nebo já jsem to tak jako zavnímala. Někteří to zaujalo. Ale spíš možná u některý to bylo, kdyby to někdo přinesl z těch dětí, tak aby třeba si mohly něčím pomoci. Ale umím si představit kolegyně, který do toho tématu vůbec nepůjdou, protože...

T: *A určitě je to v pořádku.*

Mě to taky tak připadá. Kdyby to ty děti přinesly a hodně to prožívaly, tak pak se snažíme, aby ty třídy prostě vnímaly, že můžou spolupracovat mezi sebou. A myslím si, že ví, za kým by měly zajít, kdyby s tím potřebovaly nějak pomoci.

27. T: *A vzpomenete si, jak se o tom mluvilo ve vaší původní rodině? Vy jste zmiňovala, že jste římský katolík...*

No, ale nebylo to téma, který bychom nějak měly... jako že bychom si o tom povídali. Já pocházím ze Z a na mě to tam působí ta oblast, že je taková docela tvrdá. Necítím to úplně jakože... To byl jeden z důvodů, proč já jsem tihla trošku jako jinam. A takže že by se to tam nějak otvíralo, extra ne. Já si jako dítě pamatuju, že jsem se bála toho mrtvého. Když zemřel jako strejda a dědeček, tak to jsem byla malá. Ale strejda potom, tak to jsem se bála tam jít. A pak jsem to vlastně překonala až někdy jako mladá žena, dospělá, když odcházela babička. Tak tam vím, že jsem si to prožila se vším tím. Jsem prostě to přijala, rozloučila jsem se s ní a pochopila jsem na sobě, jak moc je to důležitý pro mě.

28. T: *Takže myslíte, že už jste vyrovnanější se svou smrtelností?*

Jo. To rozhodně. Teď mám za sebou druhou babičku velmi krátce. A to... jako ten prožitek byl úplně jinej. Opravdu jako přijetí toho, že ten člověk už tu není. A zároveň

pro mě jako pro věřícího vlastně zůstává ta duše. Takže je to jako přesun do jiný dimenze.

G. Závěr

29. T: *Tak možná už jen pár otázek na závěr. Na to doporučení kolegům, na to už jsem se ptal. Je ještě něco, co byste chtěla dodat? Co vás ještě napadlo v průběhu, ale třeba jsem vám skočil do řeči, tak se to nějak ztratilo?*

No jenom jsem chtěla ocenit to, že se jako věnujete tomu tématu. Mě to zaujalo. Je to jakoby těžký téma. I třeba z vašeho úhlu pohledu možná, když člověk ještě není tolik v té praxi, zatím jste v tom statusu studenta, takže se s tím setkáváte nějak jenom vy sám. Ale myslím si, že to je hodně důležitý. Že vlastně se toho někdo takhle ujme a hledá ty cesty a otvírá to v té praxi, že vlastně to téma je důležitý. Že možná někomu to jako otevřete. Že je vlastně dobrý se k tomu nějak vrátit. Tak mě to zaujalo moc. Jak občas se studenti ozývají, tak ta témata se hodně opakují a tohle bylo takový mimořádný.

T: *Tak děkuju. A možná mě k té praxi napadá něco, co byste ocenila. Jako ohledně tohoto tématu, kdyby se v té praxi něco dělalo jinak. Třeba teď mě napadá, kdyby třeba byla nějaká internetová stránka, kde by bylo přímo zmíněno pár aktivit. Nebo třeba kde by byla nějaká doporučení nebo nějaká publikace.*

Jako inspirativní věci kolem toho tématu určitě. Tak jak jste říkal. Publikace nebo nějaké konkrétní aktivity. To je to, že Y to potom... my máme v rámci toho programu Začít spolu vlastně facebookovej profil nějakěj, kde se dávají náměty. A tam si myslím, že ona to i dávala. A je to vlastně, sesbírat ty zkušenosti od těch pedagogů. Jo, takže třeba soustředit někde nějaký místo, kde by oni mohli ty svoje zkušenosti si sdílet nebo předávat. Tak to určitě jo, to si myslím, že by mohlo pomoci. A pak klidně se nebát, pokud by třeba nějaká katedra pořádala nějakěj workshop nebo nějaký takový setkání. I s tím, že tam vlastně bude nějakěj člověk, kterej třeba má zkušenost o tom, nějak terapeut, kde ti lidi přichází. A nějaký doporučení k tomu, i to si myslím, že by mohlo některý kolegy zaujmout. Že jednak by si tam mohli prožít něco svýho, pro sebe. A mohla by tam být nějaká inspirace i pro to, jak to vlastně zpracovat s dětmi. A klidně by se tam mohlo připomenout vlastně, jak se k tomu staví třeba ta psychologie. Jak to vidí v rámci vývojový psychologie. Jako kde se to doporučuje, nedoporučuje. To jsou vždycky doporučení, že jo. Tam zase záleží na tom, jestli to ten člověk přijme nebo ne.

30. T: *To je pěkný nápad. A je něco, co jste si třeba uvědomila? Nemusela jste si uvědomit vůbec nic klidně, ale třeba něco, co vás napadlo. Ale to už je tak na závěr, jestli nic, tak...*

Jako mě potěšilo, že se toho ta Y ujala. Tak to bylo fajn. A že to vlastně jakoby znovu vlastně mohou nabídnout, jako nějakou svoji inspiraci. Že máme jednou za rok takový inspirativní setkání v rámci týmu, kde si přinášíme věci, který jsme ... Tak že to může být něco... Tak to se mi na tom líbilo, a to vlastně díky tomu, že jste se nějak ozval, tak jsem to zjistila, že to tam probíhá.

31. T: *A jak jste se cítila, při rozhovoru na tady toto téma?*

V pohodě.

T: *Jo? Nebylo to pro vás nějak nepříjemné?*

Nebylo. Možná bych do toho ani nešla, kdyby nebylo. Kdybych jako cítila, že se mi o tom nechce mluvit.

T: *To jsme vlastně zase u toho, jak to vnímá ten člověk sám.*

Mhm. Jo. Bylo to úplně v pohodě.

T: *Tak děkuju.*