

Umírání a smrt jako téma v mateřské škole z pohledu učitele

Adéla Večerková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Adéla Večerková**
Osobní číslo: **H200041**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Umírání a smrt jako téma v mateřské škole z pohledu učitele**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky úmrtí a smrti.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na koncept umírání a smrti z pohledu předškolního dítěte.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace získaných výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bowlby, J. (2013). *Ztráta: smutek a deprese*. Praha: Portál.
- Bravená, N. (2020). How do Czech kindergarten children speak about death and dying. *Theologos*. 2020(1), 7–20.
- Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Praha: Portál.
- Longbottom, S., & Slaughter, V. (2018). Sources of children's knowledge about death and dying. *Philosophical transactions of the Royal Society of London*. 2018(1754). doi: 10.1098/rstb.2017.0267
- Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Špatenková, N. (2014). *O posledních věcech člověka: vybrané kapitoly z thanatologie*. Praha: Galén.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Barbora Plisková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá umíráním a smrtí jako tématem v mateřské škole z pohledu učitele. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Na základě studia odborné literatury je zpracována teoretická část bakalářské práce, která definuje základní pojmy související s tematikou smrti a umírání, vymezuje základní teoretická východiska zaměřená na koncept smrti z pohledu předškolního dítěte a vymezuje specifika k tématu smrti a umírání aplikovatelné pro prostředí mateřských škol. Praktická část bakalářské práce zpracovává kvalitativní výzkumný design. Prostřednictvím polostrukturovaného interview s učiteli mateřských škol jsou zjišťovány postoje učitelů k tématu smrti a umírání v prostředí mateřské školy.

Klíčová slova: smrt, zármutek, dětské pojetí smrti, death education

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with dying and death as a topic in kindergarten from the teacher's perspective. The thesis is divided into theoretical and practical parts. Based on the study of the literature, the theoretical part of the bachelor thesis is developed, which defines the basic concepts related to the topic of death and dying, defines the basic theoretical background focused on the concept of death from the perspective of the preschool child and defines the specifics on the topic of death and dying applicable to the kindergarten environment. The practical part of the bachelor's thesis elaborates a qualitatively oriented research investigation. Through semi-structured interviews with kindergarten teachers, teachers' attitudes towards the topic of death and dying in the kindergarten setting are investigated.

Keywords: death, grief, children's concept of death, death education

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Barboře Pliskové, Ph.D. za vedení, trpělivost a čas, který mi věnovala při tvorbě této práce. Dále velké díky patří celé mé rodině za psychickou podporu během celého studia i při psaní této práce. Zejména Mgr. Veronice Boubich za její pomoc a korekci práce. Na závěr bych také chtěla poděkovat všem učitelům, kteří se ochotně a otevřeně zapojili do výzkumného šetření této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 UMÍRÁNÍ A SMRT	11
1.1 POSTOJE KE SMRTI.....	12
1.2 ZÁRMUTEK DĚTÍ.....	14
2 DĚTSKÝ KONCEPT SMRTI	17
2.1 KOMONENTY KONCEPTU SMRTI.....	18
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KONCEPT SMRTI.....	20
2.3 KONCEPT SMRTI U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	23
3 SMRT A UMÍRÁNÍ VE VÝCHOVĚ	25
3.1 TEMATIKA SMRTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	26
3.2 KNIHY ZPROSTŘEDKOVÁVÁJÍCÍ TÉMA SMRTI.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	31
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	31
4.2 METODA VÝZKUMU A ANALÝZA DAT.....	31
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	32
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
5.1 SMRT A UMÍRÁNÍ JAKO PŘIROZENÝ JEV V ŽIVOTĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	34
5.2 BARIÉRY V ZAČLENĚNÍ TÉMATU SMRTI A UMÍRÁNÍ DO AKTIVIT V MŠ.....	38
5.3 DO ŠKOLKY TÉMA SMRTI A UMÍRÁNÍ SPÍŠE NE!.....	39
6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	40
7 DISKUSE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
7.1 LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	43
ZÁVĚR	45
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	49
SEZNAM TABULEK	50
SEZNAM PŘÍLOH	51

ÚVOD

Pro tuto bakalářskou práci bylo zvoleno téma *Umírání a smrt jako téma v mateřské škole z pohledu učitele*. Smrt je předmětem trvalého zájmu každé kultury po celém světě. V naší společnosti je však toto téma stále tabuizováno, přestože smrt je přirozenou součástí života každého z nás. Toto téma jsem si vybrala především na základě toho, že se s tématem smrti a umírání setkáme v našem životě jednoho dne všichni, a to platí i v rámci naší budoucí pedagogické praxe. Využila jsem příležitost psaní a studium literatury ke tvorbě bakalářské práce pro rozvoj v této oblasti a celkově pro inspiraci k využití získaných znalostí pro budoucí pedagogickou praxi.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část má za cíl definovat základní pojmy související s tematikou smrti a umírání, vymežit základní teoretická východiska zaměřená na koncept smrti z pohledu předškolního dítěte a vymežit specifika k tématu smrti a umírání aplikovatelné pro prostředí mateřských škol. Samotná teoretická část je rozdělena na tři samostatné kapitoly a jednotlivé jí příslušné podkapitoly. První kapitola s názvem umírání a smrt se zabývá teoretickému vymezením základních pojmů, také pohledy autorů na téma smrti ve společnosti a na závěr popisuje proces zármutku u dětí předškolního věku. Druhá kapitola se zaměřuje na dětské pojetí smrti, komponenty jejich pojetí a jaké fakty tento koncept smrti ovlivňují. V rámci třetí kapitoly je vymezena výchova vztahující se ke smrti, jednotlivé její komponenty, cíle a v závěru také jednotlivé možnosti zpracování výchovy vztahujících se ke smrti v prostředí mateřské školy.

Na teoretickou část přímo navazuje část praktická, která je orientovaná na kvalitativní výzkumné šetření k tématu bakalářské práce. Výzkum volí kvalitativní výzkumnou strategii a klade za hlavní cíl zjistit postoje učitelů mateřských škol k tématu smrti a umírání. Její součástí jsou čtyři kapitoly. První kapitola je zaměřená na definici metodologie výzkumu, stanovení jednotlivých hlavních a dílčích cílů a z nich přímo vyplývajících výzkumných otázek, poté definování a odůvodnění volby metody a výzkumného vzorku. Druhá kapitola praktické části je zaměřena na interpretaci jednotlivých výzkumných zjištění prostřednictvím vytvořených kategorií. Třetí kapitola praktické části obsahuje představení závěrů výzkumů, limity výzkumu a následná z nich vyplývající doporučení pro praxi. Závěrečnou kapitolou je diskuze zahraničního výzkumného šetření na podobné téma smrti a umírání v prostředí mateřské školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UMÍRÁNÍ A SMRT

Pro smrt, umírání a vším s tím spojeno je definován samostatný vědní obor s názvem Thanatologie. Název tohoto interdisciplinárního vědního oboru vychází od jména řeckého boha smrti Thanatose, či ze samotného řeckého slova smrt tedy thanato a "logos", což znamená slovo nebo studium. Thanatologie se věnuje zkoumání fyzikálních, biologických, psychologických a sociálních aspektů smrti a umírání, včetně procesů ztráty, smutku a truchlení, náboženských a kulturních zvyků, rituálů a praktik spojených se smrtí a pohřbíváním. Cílem thanatologie je lépe porozumět procesu smrti a umírání, aby se lidé mohli lépe připravit na tento nepříjemný a často bolestivý zážitek a aby mohli lépe porozumět emocionálním a psychologickým aspektům smutku a truchlení. Avšak tematikou smrti a úmrtí se zabývá nepřeberné množství ostatních oborů z různých jim blízkých perspektiv. Mezi obory zabývající se tematikou smrti a umírání můžeme zařadit filozofii, teologii, medicínu, psychologii, sociologii nebo religionistiku. Thanatologie jako vědecká disciplína má poměrně krátkou historii. V průběhu 20. století se však postupně začalo ukazovat, že smrt a umírání jsou tématy, které vyžadují interdisciplinární přístup. V roce 1960 vznikla v USA první výzkumná jednotka zaměřená na studium smrti a umírání, nazvaná The Thanatology Program. V následujících desetiletích se thanatologie začala rozvíjet jako samostatná disciplína v rámci psychologie, sociologie, teologie a medicíny. V roce 1975 byla založena The Association for Death Education and Counseling (ADEC), která se stala hlavním profesním sdružením pro odborníky působící v oblasti smrti a umírání (Haškovcová, 2007; Plachá, 2021).

Základní terminologické pojmy jsou smrt a umírání, avšak definovat tyto dva termíny není vůbec jednoduché. Jelikož různé vědní disciplíny definují tyto pojmy odlišně.

Definovat **smrt** můžeme dle různých autorů. Jsou jimi Steidle a Jusoň, poté následuje definice dle Harla.

Steidle a Jusoň (1996, s. 1001, podle Špatenková et al., 2014, s. 34) definují smrt jako „zánik živého organismu, k němuž dochází buď přirozeně, v důsledku uplatnění biologických zákonitostí, nebo v důsledku násilného zásah do živého organismu, který nezvratně poškozuje a rozkládá jeho funkce“. Na druhé straně Hartl (2004, s. 248) uvádí, že smrt je „Stav, kdy u člověka dochází k nezvratným změnám v mozku a v jejich důsledku k selhání center řídicích krevní oběh a dýchání“.

Obě výše uvedené definice smrti ji popisují jako biologický proces, který označuje konec života organismu. Je to zastavení všech funkcí těla, které v důsledku vedou ke smrti jedince. Smrt jako takovou můžeme rozlišovat dle několika specifíků. Mezi ně podle Haškové (2007) patří: Důsledek smrti (nemoc, sebevražda, apod), rychlost smrti (náhlá, rychlá, pomalá, avizovaná, neavizovaná) a věk ve kterém ke smrti dojde.

V definování pojmu **umírání** se většina autorů shoduje. Společně mají to, že umírání chápou jako proces vedoucí ke konečnému stavu tedy ke smrti samotné. Podle Kupky (2014, s. 102) pod „pojmem umírání rozumíme různě dlouhé časové období, které končí terminálním stavem“. Umírání je proces, který předchází smrti. Jedná se o postupné zhoršování zdravotního stavu organismu, kdy tělo přestává plnit své funkce a dochází k rozpadu buněk a orgánů. Umírání může být způsobeno stárnutím, nemocí, úrazem nebo jiným traumatickým faktorem. Během procesu umírání se mohou objevit různé fyzické i psychologické symptomy, jako je ztráta chuti k jídlu, bolest, úzkost, depresivní nálada a další. Umírání může být krátkodobé nebo dlouhodobé a může být v různé míře pozorovatelné podle závažnosti zdravotního stavu jedince. Z hlediska pohledu na smrt a umírání se v různých kulturách mohou lišit postoje a přístupy, což může ovlivnit způsob, jakým lidé procházejí tímto procesem a jak s ním dokážou pracovat (Kupka, 2014).

1.1 Postoje ke smrti

Postoje ke smrti v dnešní době můžeme rozdělit dle Viewegha (1981, podle Kisvetrová & Kutnohorská, 2010) do tří modelů. Prvním model je nazvaný **smrt jako tabu**. Tabuizace smrti patří do našeho prostředí. Je to přirozená obrana jedince, který se schovává před něčím, čemu nerozumí, rozumět nechce, nebo se toho bojí (Preissová & Špatenkové, 2013). „Vědomí smrti narušuje člověku i jeho hierarchii hodnot, kterými se ve svém životě řídí“ (Kisvetrová & Kutnohorská, 2010, s. 218). Jenomže smrt je součástí každodenního života a za náš život se s ní setkáme nespočetněkrát až už v médiích, nebo přímo tedy osobně (Preissová & Špatenkové, 2013). I přes to dle Preissové a Špatenkové (2013, s. 230) „mezi laickou i odbornou veřejností převládá povědomí, že je lepší o těchto věcech mlčet“. Stretti v rozhovoru u Tiché (2021) uvádí, že možným důvodem tabuizace smrti v dnešní době je to, že blízká minulost byla protknuta dvěma světovými válkami. Také zdůrazňuje celkový rychlý vývoj naší doby. Nejvíce ovšem ale zmiňuje posun v nynějších letech, kdy se naše společnost snaží tematiku smrti od tabuizovat.

Samostatnou problematikou potom může být ve vztahu tabuizace smrti od rodičů ve vztahu k dětem. K níž dochází často z důvodu ochrany před určitým druhem nevratného následku, ale rodiče si neuvědomují, že děti jsou zvědavé a chtějí znát odpovědi na věci, kterým nerozumí (Preissová & Špatenkové, 2013). U dospělé populace je tematika smrti a umírání tabu, avšak pro děti a smrt tabu není. V rámci života dítěte se přirozeně dostává do mnoha situací, kdy se se smrtí setkává, a tudíž se na ni bezprostředně ptá a chce na své otázky znát odpovědi. V tomto bodě, ze strany dospělého, dochází velmi často k tomu, že není k dítěti upřímný, vyhýbá se odpovědím nebo dítě za takové dotazy okřikne. Příčinou toho může být jednoduchá ochrana dítěte ze strany dospělého, protože nechťejí dítěti ubližovat vysvětlováním nepříjemné situace. Dalším důvodem může být přesvědčení, že dítě stejně nemůže smrt pochopit, dokud jsou dětmi (Démuthová, 2015).

Dle několika autorů bychom mohli shrnout několik důvodů tabuizace smrti v dnešní době. Lze definovat 5 odůvodnění. Mezi ně patří strach z neznámého, kulturní očekávání, náboženské a spirituální přesvědčení, strach z emocionálního zatížení a komercializace. Strach z neznámého lze definovat, že smrt představuje neznámou oblast, která může být pro mnoho lidí strašidelná. Je to proces, který se týká každého z nás, ale přesto se o něm často nemluví. Druhé z nich je obecné kulturní očekávání, kde v některých kulturách je smrt považována za soukromou záležitost a o ní se nemluví veřejně. Tato kultura pak může být přenášena i na další generace. S kulturním přesvědčením souvisí také přesvědčení náboženské a spirituální, kde v některých náboženstvích je smrt považována za přechod do jiného života, a proto se na ni nemusí pohlížet jako na něco negativního. Nicméně, i v náboženstvích, která smrt nevnímají jako konečný konec, se může stávat, že se o ní nemluví příliš otevřeně. Předposledním důvodem je celkový strach vyplývající z emocionálního zatížení, které může přinést smrt blízkého člověka. Mohou se bát projevit své pocity a emoce, a proto se o tématu smrti raději nehovoří. Jako poslední lze uvést komercializaci smrti. V dnešní společnosti je smrt často zobrazována v médiích a populární kultuře jako bizarní nebo senzacechtivá. To může vést k tomu, že se na smrt pohlíží spíše jako na zábavu než na přirozenou součást života (Démuthová, 2015; Preissová & Špatenkové, 2013; Tichá, 2021).

Druhým modelem postoje ke smrti je **smrt jako samota**. Tento model je spojen s tabuizací smrti jako takovou, která umírajícího člověka odsouvá ze sociálních vztahů a prostředí a tím dohází to, že je umírající jedinec sám. V dřívějších dobách byl klasický model umírání

v domácím prostředí v blízkosti rodiny. Od 20. století je smrt nejčastěji izolovaná do nemocničního prostředí (Kupka, 2014; Kisvetrová & Kutnohorská, 2010).

Posledním modelem postoje ke smrti je **smrt jako dovršení**. Model je spojen s životním přesvědčením a tím, jak jedinec vnímá smrt, nejčastěji je to ovlivněno náboženským či jiným životním přesvědčením (Kisvetrová & Kutnohorská, 2010).

1.2 Zármutek dětí

Zármutek dětí je spojen se ztrátou blízké osoby či zvířete. Existuje množství definic, které reakci na ztrátu objasňují. Na zármutek se dle Freuda (1960, s. 58, podle Bowlby, 2013, s. 26) můžeme dívat jako proces, který „v analytickém smyslu znamená snahu jedince přijmout skutečnost ve vnějším světě (ztrátu kathektovaného objektu) a navodit odpovídající změny ve vnitřním světě (odejmutí libida ze ztraceného objektu, identifikace se ztraceným objektem)“. Z obecného hlediska Samuelová (2018, s. 21) definuje zármutek jako „emoční reakci na ztrátu, v našem případě smrt“. Podobnou definici lze najít od Kubíčkové (2005, s.25 in Nešporová, 2013, s. 246), ve které „truchlení a zármutek jsou přirozenou reakcí na úmrtí blízké osoby, která je vnímána jako přirozená“. Bowlby (2013) definuje reakci na ztrátu jako zármutek. Používání tohoto pojmenování či označení obhajuje tím že „jevilo se užitečné použít pojem zármutek v širokém smyslu slova na pokrytí celé řady reakcí na ztrátu, včetně těch, které vedou k patologickým výsledkům, které jsou, jak ukazují empirická data vzájemně propojené“ (Bowlby, 2013, s 24).

Silvermanová (2007) uvádí sociálně konstruované truchlení. Toto pojetí tvrdí, že „projevy zármutku, který se odvíjí od toho, co se stalo v dřívějším období, odrážejí hodnoty a názory toho času, místa a kontextu, ve kterém k nim dochází“ (Silvermanová, 2007, s. 39). Sociálně konstruované pojetí tedy závisí na sociálních, historických a ekonomických faktorech, které jsou v dané společnosti zakořeněny a proměňovány v čase. Na druhé straně uvádí psychologické pojetí zármutku, které je zaměřeno na individuální projevy, potřeby a průběh truchlícího jedince (Silvermanová, 2007).

Podle Bowlbyho (2013) můžeme rozlišit 4 fáze zármutku. V rámci těchto fází nelze určit jejich časová či jiná posloupnost z toho důvodu, že každý jedinec si prochází jednotlivými fázemi odlišné časové období, v odlišném pořadí a také se může k jednotlivým fázím v procesu zármutku vracet. Jednotlivé fáze jsou **fáze otupělost, fáze toužení a hledání (hněvu), fáze chaosu a zoufalství a fáze nového řádu**. Oproti němu můžeme zmínit Colorosovou (2008), která uvádí tři etapy zármutku. I v tomto případě autorka zmiňuje, že

nemůžeme přesně určit jejich pořadí či časový rozestup. „Všechny tři etapy můžeme zažít během jednoho dne“ (Colorosová, 2008, s. 26). Jednotlivé fáze pojmenovává jako **fáze zoufalství, fáze hlubokého zármutku a fáze smíšených pocitů** (Colorosová, 2008). Jednotlivá stádia zármutku se liší od autorů Dudová (2013 podle Carr, 1999) ve svém článku rozděluje 8 stádií procesu truchlení. Mezi tyto stádia řadí: **šok, popření, touha a hledání, zármutek, zlost, úzkost, vina (smlouvání) a přijetí**. Také Dudová (2013, s. 249) zdůrazňuje, že „každé dítě má právo prožívat situaci ztráty blízkého člověka individuálně“. Každé dítě je individuální bytost s individuálními potřebami, a ne všechny budou prožívat ztrátu blízké osoby v slzách či v záchvatech zuřivosti (Dudová, 2013).

Jednotlivé fáze všech tří autorů se v mnoha charakteristických rysech shodují. Prvotní reakcí na ztrátu blízké osoby jsou spojené pocity zoufalství, otupělosti a celkového šoku z nové situace a změnami s tím spojenými. V rámci šoku z reality souvisí snaha nalézt zemřelého, kdy jedinec stojí na rozhraní dvou pojetí smrti. Kde na jedné straně si uvědomuje, že člověk, kterého ztratil je mrtev, ale na straně druhé si nedokáže dopustit jeho ztrátu. A právě takové přecházení mezi dvěma pojetími vyvolává u jedince hněv. Vztek kolikrát až agresivní projevy vůči všem v okolí truchlícího dítěte jsou častým projevem zármutku. Při takových projevech je důležité hledat s dítětem opravdovou příčinu takového chování. Dalšími přirozenými fázemi v celém procesu jsou úzkostné projevy a přebírání viny smrti na vlastní osobu. Poslední fází u všech autorů je přijetí a nový začátek. Do této poslední fáze se dostává každý jedinec individuálním tempem (Bowlby, 2013; Colorosová, 2008; Dudová, 2013).

Podstatné je, aby proces truchlení proběhl bez komplikací. Komplikované a nekomplikované truchlení jiným způsobem nazvané projevy zármutku s patologickými či nepatologickými jevy souvisí dle Nešporové (2013) se společenskými zvyklostmi, tradicemi a standardy chování v dané kultuře. Při komplikovaném truchlení jde v porovnání od nekomplikovaného truchlení v délce a intenzitě jeho prožívání a celkového průběhu. Komplikovaným faktorem se stává odkládání truchlení, kvůli kterému může dojít k jeho horšímu projevu při dalším setkání se smrtí nebo v obtížné životní situaci (Kupka, 2014). Do určité míry můžeme komplikované truchlení očekávat v určitých situacích. Definujeme čtyři charakteristické indikátory. Prvním indikátorem je okolnost smrti, která ovlivní vnímání a reakci na událost pozůstalého. Dalším indikátorem je vztah mezi pozůstalým a zesnulým, při silné citové vazbě například při úmrtí dítěte. Třetím indikátorem je celková individuální charakteristika pozůstalého. V poslední řadě je to indikátor okolí, ve kterém se pozůstalý nachází a který na něj přímo působí (Špatenková, 2013, podle Kupka, 2014). Sorensen (2012, s. 10) uvádí, že

“některé děti postupně procházejí všemi stadii, část dětí určitá přeskočí nebo se na chvíli vrátí do předchozích stádií, u dalších se navenek zdá, že je ztráta nijak nezasáhla, ale uvnitř znatelně trpí“. Z toho vyplývá, že truchlení a celkově prožívání zármutku je individuální záležitostí a každý jedinec tento proces prožívá vlastním způsobem. Dudová (2013) uvádí rizikové symptomy, které se mohou u dětí objevit v oblasti emoční (Zvýšená úzkost, Panické ataky, Fobie, Střídání nálad, Deprese, Pocity viny, Závislost, Poruchy koncentrace, Snížená motivace) somatické (Letargie/vyčerpání, Poruchy spánku, Nechutenství, přejídání Enuréza/enkopréza, Nevolnost, Zvýšená teplota, Ekzém) a v jeho chování (Regrese, Agresivita a Impulzivita).

Kupka (2014) uvádí symptomy, které se mohou u jedinců s komplikovaným procesem truchlení objevit. Řadí mezi ně nadměrnou aktivitu v reálném životě jako příklad uvádí nadměrnou aktivitu v zaměstnání tedy workoholismus, ale také to může být v opačném významu, tedy celková pasivita a nezájem k jakýmkoliv pracovním i volnočasovým činnostem. S pasivitou se pojí celkové sociální odloučení jak už od přátel, tak i od rodinných příslušníků. Jedinci také mohou mít problémy v oblasti různých druhů závislostí, kterým mohou lehčeji podlehnout. Při takových krizových symptomech je podstatná pomoc odborníka, který prostřednictvím krizové intervence pomáhá pozůstalým.

Jedinci, kteří si prošli v období dětství ztrátou blízké osoby mají dle Bowlbyho (2013) zvýšené riziko výskytu psychiatrických poruch projevené jak v dětství, tak později v dospělosti. Ve své publikaci uvádí časté poruchy, které se mohou vyskytnou u jedinců, kteří prožili ztrátu v dětství. U těchto jedinců je „větší pravděpodobnost, že budou vážně mluvit o sebevraždě; že budou vykazovat silný stupeň úzkostné citové vazby (nebo nadměrné závislosti); že se u nich objeví závažný depresivní stav, klasifikovatelný jako psychotický“ (Bowlby, 2013, s. 263).

Dle Sorensen (2012) si můžeme u dítěte všimnout několika změn v jeho chování. Mezi tyto změny patří zvýšení závislosti na jednoho rodiče a s tím spojené nechtění navštěvovat školu z důvodu jejich opuštění, problémy se spánkem jako jsou budivé noční můry a pomočování, nesoustředěnost, popudlivost, problematické projevy chování, bázlivost, rozpačitost, stěžování si na bolesti těla a v neposlední řadě celková pasivita dítěte jak v rodinném, školním tak přátelském prostředí. Sorensen (2012, s. 14) zdůrazňuje, že by rodiče „měli vyhledat odbornou pomoc či léčbu pro děti, které stihlo nějaké neštěstí, zvláště pokud šlo o nějakou formu destrukce, zranění či smrt“.

2 DĚTSKÝ KONCEPT SMRTI

Problematika smrti je velmi složitá a pro mnohé velkým tabu. „Ačkoli je smrt přirozenou součástí života každého člověka, chováme se, jako bychom byli nesmrtelní, jako by se nás vůbec netýkala“ (Preissová & Špatenková, 2013 s. 230-249). Můžeme se setkat s názory, že děti nechápu umírání, avšak koncept smrti a celkově snaha porozumět smrti a umírání se tvoří již od dětství. Veškeré toto dětské uvažování závisí na mnoha proměnných, mezi ně patří: věk dítěte, zkušenosti se smrtí, mentální rozvoj, přístup rodičů, sociokulturní začlenění rodiny apod (Kupka, 2014). Dospělí lidé v mnoha případech nedokážou mluvit o smrti ani jeden s druhým natož s dítětem, proto, když se se smrtí starší děti setkají nerozumí ji a v mnoha případech mají strach o ní mluvit, nebo se na něco zeptat dospělého. Děti předškolního věku neznají smrt jako my, chápou jí spíše jako přechodnou situaci, po které se jedinec vrátí nazpět (Dudová, 2013).

Děti chtějí znát odpovědi a chtějí vědět co se s jedincem, který jim zmizel ze života stalo, kde se nachází nebo třeba jak se má. Takové otázky jsou pro dospělého jedince, který truchlí po stejné osobě, velmi složité a toto období je velmi náročné, avšak neměly by se brát tyto otázky lhostejně. Přibližně od pátého roku dítěte můžeme pozorovat změnu pohledu na smrt, kdy děti začínají chápat, že není přechodnou fází, ale fází nevratnou. Často je smrt spojována s důchodci nebo staršími lidmi a ostatních osob se netýká (Dudová, 2013).

Dle Kopecké (2015) je pro dítě právě dospělý průvodce, který bude na tyto otázky odpovídat, velmi důležitý. Tento průvodce by měl dodržovat několik pravidel. Mezi ně patří: „naslouchat, říkat pravdu, odpovídat, nabídnout možnost výběru, zachovat řád a zvyklosti, vzpomínat na zemřelého společně s dětmi, vytvoříme pro děti bezpečné místo, ve kterém můžeme truchlit, dovolíme dětem vyjadřovat všechny druhy emocí a učíme děti truchlit“ (Kopecká, 2015, s. 151-152).

Na dětské otázky bychom měly odpovídat upřímně a také volit správnou formulaci našich odpovědí, aby nedošlo k tomu, že si dítě bude myslet, že se zesnuly jedinec vrátí, nebo probudí. Štěpaník (2017, s. 50) uvádí, že vhodnou formulací je „dospělého zradilo tělo“. V odpovídání na otázky si však musíme uvědomit v jaké vývojovém stadiu se dítě nachází, aby nám a naší odpovědi na otázku správně porozumělo (Goldman, 2015).

Dle Goldmana (2015, s. 7) děti v raném dětství nepotřebují složité vysvětlování smrti a umírání. „V souvislosti se skutečností mají sebestředné představy, jejichž součástí bývá i magické myšlení.“ Dle Hartla (2006, s. 128) je magické myšlení „založeno na fantazii a víře

v nereálné možnosti“. Toto myšlení může mít pozitivní vliv na děti, protože jim umožňuje používat svou fantazii a přemýšlet o světě kolem nich z různých perspektiv. Nicméně, může také vést k nedorozuměním a mylným přesvědčením, pokud děti nedokáží rozlišovat mezi fantazií a realitou (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dětské pojetí smrti z hlediska magického myšlení se vztahuje k představě, že smrt je přechodem do jiného stavu bytí, kde může zůstat něco z toho, co zemřelý zanechal na světě. Děti mohou věřit, že když někdo zemře, mohou se stát duchem, andělem nebo jiným zvláštním zjevením, a že tito zemřelí mohou zasahovat do světa živých a pomáhat nebo škodit (Helus, 2004).

Ve třicátých a čtyřicátých letech 20. století díky výzkumům v oblasti dětského pojetí smrti se poprvé za definovaly tři stádia konceptu smrti u dětí, které Nagyová (1948, podle Kupka, 2014) rozděluje na tři fáze dle věku dítěte. V rámci výsledů z výzkumů vzešlo zjištění, že „téma smrti je dětmi vnímáno emocionálně velmi silně a je úzce spojeno se separační úzkostí a smutkem“ (Kupka, 2014, s. 80). Od této emocionální stránky se v pozdějších výzkumech odstupuje (Kupka, 2014).

Tabulka 1 Stádia vývoje konceptu smrti

FÁZE	VĚK	VNÍMÁNÍ
První fáze	0-5 let	Smrt jako druh spánku. Chápání smrti jako vratné, nekonečné události.
Druhá fáze	5-9 let	Vnímání existence smrti. Chápání trvalosti smrti, avšak nechápou, že je součástí života všech živých bytostí.
Třetí fáze	9+ let	Trvalost, nevratnost a univerzalita smrti

2.1 Komponenty konceptu smrti

V souvislosti s kognitivním vývojem dítěte se také vyvíjí to, jakým komponentům chápání smrti jedince porozumí. Tyto komponenty byly definovány díky výzkumům v této oblasti v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století. Mluvíme o potencialitě (nevyhnutelnost), univerzalitě, ireverzibilitě (nevratnost), nefunkčnosti, kauzalitě (příčinnost) a posmrtnost (život mimo tělo) (Kupka, 2014).

Potencialita (nevyhnutelnost) smrti. Dítě chápe, že smrt je součástí života, ve kterém různé organismy umírají. V rámci toho komponentu se také uvádí univerzalita, která tkví pochopením, že smrti jako takové se nevyhne žádný živý tvor, a to ani dítě samotné.

Ireverzibilita (nevratnost) smrti. Pochopení toho že smrt je definitivní a neměnná. Organismus, který zemře již nemůže nazpět ožít.

Nefunkčnost znamená pochopení toho, že mrtvý organismus již nemá žádné životní funkce, tudíž nepotřebuje uspokojovat ani základní životní potřeby.

Kauzalita (příčinnost) smrti. Dítě chápe, že smrt má určité odůvodnění, stává se příčinou či následkem něčeho.

Posmrtnost (život mimo tělo) života. Tento komponent chápání smrti se nejčastěji pojí s náboženským vyznáním. Každé z nich má jiný pohled na smrt a posmrtný život. Takové se to liší od zemí a kultur. (Démuthová, 2015; Žaloudíková, 2016; Loučka & Vančura, 2011)

Dudová (2013, s 248) ve svém článku udává jednotlivé složky konceptu smrti a jejich pochopení pohledem dítěte.

Tabulka 2 Složky vyspělého konceptu smrti a jejich výklad podle Dudové (2008, s. 248)

SLOŽKA KONCEPTU SMRTI	VÝKLAD PRO DĚTI
Nevratnost (definitivní, neodvolatelná)	Když něco živého zemře, tělo již nemůže být oživeno
Nefunkčnost (zánik, konečnost)	Smrtí ustanou životní funkce, jak pozorovatelné (dýchání, pohyb), tak psychické (myšlení, cítění, vnímání).
Univerzalita	Všechny živé bytosti zemřou, včetně mé osoby. Nevíme, kdy se to stane, ale je to nevyhnutelné.
Příčinnost (externí a interní)	Reálné příčiny smrti externí (autonehoda, pád, výbuch) a interní (stárnutí, infarkt, rakovina).
Pokračování života mimo tělo	Zjišťujeme názory dítěte na život po smrti

Jednotlivé komponenty také v rámci života jedince prochází přezkoumáním a znovu pochopením, kdy dítě bude určitý komponent chápat odlišně s desetiletým odstupem času (Žaloudíková, 2016).

2.2 Faktory ovlivňující koncept smrti

Koncept smrti má mnoho faktorů, které ovlivňují jeho vývoj z pohledu dítěte. Mezi nejčastěji uváděné faktory patří: věk, kognitivní zralost, zkušenost, kultura (religiozita), úzkost dítěte a rodiče, komunikace v rodině (Žaloudíková, 2016).

Některé z těchto faktorů jsou detailněji popsány níže v této kapitole.

Kognitivní zralost souvisí s teorií kognitivního vývoje Jeana Piageta, při které dochází ke třem podstatným procesům. Jsou to procesy asimilace, akomodace a udržení. Asimilace je způsob, jak dítě chápe nové informace a jakým způsobem je interpretuje a začleňuje do již známého a prožitého. V rámci asimilace jde „o nové využití existujících zkušenostních schémat“ (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 26). Oproti tomu stojí akomodace, která funguje na opačném principu, kdy nové informace přímo ovlivňuje známé a prožité. (Vágnerová & Lisá, 2022) Podle Vágnerové & Lisé (2022, s. 26) „spočívá v přepracování, reorganizaci stávajících kognitivních schémat, která se pod vlivem nových informací jeví neúplná a nepřesná“. Podle Piageta (1966, 1970 podle Vágnerová & Lisá, 2022; Blatný, 2017) rozlišujeme pět stádií kognitivního vývoje. Jean Piaget byl švýcarský psycholog, který navrhl teorii kognitivního vývoje dětí. Tato teorie popisuje, jak se děti učí a jak se jejich myšlení vyvíjí v průběhu jejich života. Podle Piageta procházejí děti čtyřmi stádií kognitivního vývoje. Každé stádium je charakterizováno jinými mentálními schopnostmi a způsobem myšlení (Blatný, 2017).

Prvním je senzomotorické stádium. Toto stádium trvá od narození do přibližně dvou let věku dítěte. Dítě se učí vnímat svět především pomocí smyslů a pohybu. Postupně si uvědomuje, že jeho pohyb ovlivňuje okolí a začíná objevovat příčinné souvislosti. Také začíná rozvíjet vědomí objektů a schopnost zachování objektu, tedy uvědomění si, že objekt existuje i když není vidět. Druhým je stádium předoperativní. Toto stádium trvá přibližně od dvou do sedmi let věku dítěte. Dítě se učí představovat si věci, které nejsou přítomny a začíná rozvíjet symbolické myšlení. Také si uvědomuje, že věci mohou mít různé vlastnosti a začíná se učit používat slova a jazyk. Třetí stádium je stádium konkrétní operační stádium. Toto stádium trvá od sedmi do dvanácti let věku dítěte. Dítě se učí používat logiku a rozumět matematickým operacím. Také si uvědomuje, že různé předměty mohou mít různé vlastnosti a začíná se učit klasifikovat a řadit věci. Posledním stádiem je formálně operační stádium, které začíná kolem dvanácti let věku dítěte a pokračuje do dospělosti. Jedinec se učí abstraktnímu a logickému myšlení, schopnosti plánovat a předvídat, a také se učí kriticky

myslet. Dospělí v tomto stádiu mohou řešit abstraktní problémy a zvažovat možné důsledky svých rozhodnutí (Blatný, 2017).

Tabulka 3 Klíčové charakteristiky kognitivních stádií podle Blatného (2017, s 30)

STÁDIUM KOGNITIVNÍHO VÝVOJE	VĚK	KLÍČOVÉ CHARAKTERISTIKY
SENZOMOTORICKÉ stádium	Do 18. měsíce	Rozvoj trvalosti Vjemy a pohyb
SYMBOLICKÉ stádium	2 až 4 roky	Centralismus nápodoba
PŘEDOPERAČNÍ stádium	2/3 až 6/7 roky	Fenomenismus egocentrismus
Stádium KONKRÉTNÍCH OPERACÍ	7/8 až 11/12 roky	Konkrétní operace decentralizace
Stádium FORMÁLNÍCH OPERACÍ	Od 12. let	Formální myšlení abstrakce

To, ve které z těchto stádií se dítě nachází přímo ovlivňuje jeho možnosti v pochopení jednotlivých komponentů konceptu smrti. Někteří autoři uvádějí, že kognitivní vývoj ovlivňuje dětské chápání konceptu smrti více než samotný věk dítěte (Žaloudíková, 2016).

Dalším faktorem, který ovlivňuje koncept smrti je samotná **zkušenost** dítěte se smrtí. Faktor osobní zkušenosti s úmrtím v rodině či v blízkém okolí je složitý a mnoho výzkumů nejednoznačně uvádí, zdali má pozitivní nebo negativní vliv na pochopení konceptu smrti u dětí. Osobní setkání se smrtí má několik podob, nemusí být jen přímá, tedy úmrtí blízké osoby, ale také nepřímá prostřednictvím pohádek, filmů, počítačových her apod. V dnešní době se děti setkávají s nepřímou formou na každodenní bázi, tudíž je jim tato forma získávání zkušeností přirozenou. Přirozené také je setkávání v rámci každodenních hovorů, při kterých používáme nevědomě různé pojmenování v běžných situacích například „umřel mi telefon“ (Loučka & Vančura, 2011). U zkušeností dětí jako takových záleží od jejího druhu. Loučka (2008) uvádí ve svém článku tři druhy. První je zkušenost u dětí trpící vážnou nemocí, u kterých dochází k přirozenějšímu a rychlejšímu pochopení některých komponentů smrti. Jako druhé uvádí zkušenosti dětí, které žijí ve válečné oblasti a jako poslední zkušenosti dětí v obyčejných podmínkách, zde je samozřejmě také proměnou kultura a země ze které dítě

pochází. Zkušenost se smrtí ať už přímá nebo nepřímá může podle Kupky (2014) podpořit koncept smrti pozitivně ale i negativně. Negativní vliv zkušenosti souvisí s nepřímou zkušeností se smrtí, při které není zobrazovaná pravdivá stránka smrti a její konečnost a také celkovou „dobře míněnou útěchou ze strany rodičů ve stylu popření nebo aktivací psychologických obran dítěte“. (Kupka, 2014, s 86)

Vliv **kultury a religiozity** na vnímání smrti má bezpochyby velký vliv. V každé zemi je na toto téma pohlíženo z jiné perspektivy a jinou mírou otevřenosti. Různé kultury a náboženství mají různé přístupy k smrti a umírání, které se mohou lišit v závislosti na geografické oblasti, historické době nebo náboženském vyznání (Říčan, 2021). „Každá kultura, každá doba se s tímto tématem vyrovnává jinak, každá hledá jeho smysl jinak – vždy těžce, bolestně“ (Říčan, 2021, s 365). Existuje množství srovnávacích studií a jiných výzkumů zabírajících se touto problematikou, avšak závěry jsou většinou sporné (Loučka & Vančura, 2011). „Je zajímavé sledovat, jak je pohled na smrt kulturně podmíněn, jak se v různých oblastech světa liší v souvislosti s náboženským chápáním a vysvětlováním života a smrti“ (Žaloudníková, 2016, s 31). Jednotlivá náboženství mají odlišné obřady a rituály spojené se smrtí, a právě tyto rituály pomáhají vyznavačům této víry pochopit důvody úmrtí a přijmou ji. Avšak v dnešní době i tyto náboženské rituály prošly velkými renovacemi z důvodu modernizace světa. Příkladem může být technologický pokrok, přesouvání hřbitovů či oddělení smrti od rodinného prostředí (Mascarenhas Fonseca & Testoni, 2011). Různé kultury a náboženství mají různé způsoby vyjadřování smutku a truchlení. Například v některých kulturách jsou obřady hlasité a expresivní, zatímco v jiných jsou zdrženlivější a umírněnější. Také lze říct, že je kulturně a nábožensky podmíněný vztah ke stárnutí, kde různé kultury a náboženství mají různé způsoby vyjadřování smutku a truchlení. Například v některých kulturách jsou obřady hlasité a expresivní, zatímco v jiných jsou zdrženlivější a umírněnější (Nešporová, 2013). Na smrt a její důvody se u mnoha náboženství shoduje myšlenka posmrtného života v ráji nebo v pekle, které jsou charakterizovány již odlišným způsobem (Říčan, 2021). Tento názor zastupuje i Bowlby (2013, s. 239), který uvádí, že „na jednom konci jsou představy o univerzální reinkarnaci a o božském záměru, na druhém konci představy o nezvratnosti kritické smrti a o úloze přírodních příčin“. Celkově lze říci, že různé kultury a náboženství mají různé způsoby, jak se vyrovnávat s procesem smrti a umírání. Tyto rozdíly mohou odrážet různé hodnoty, přesvědčení a způsoby života, a mohou být významné pro porozumění a respektování různých kultur a zvyků (Žaloudníková, 2016).

V neposlední řadě samotný koncept smrti ovlivňuje **komunikace** o smrti. Důležitou složkou komunikace o smrti v rodinném i školním prostředí je upřímnost. Dětem v předškolním věku většinou stačí jednoduchá, nezdoluhavá odpověď. Pokud by došlo k opaku a dospělý jedinec by dítěti lhal, hrozí zde riziko ztracení důvěry v dospělého ze strany dítěte i v ostatních tématech rozhovoru (Goldman, 2015). „S dítětem, které řekne, že srdce má proto, aby mohlo mít někoho rádo, plíce, aby mohlo mluvit, není možné otevřít diskusi o smrti“ (Žaloudíková, 2016, s 39). Podstatné pro to, aby dítě bylo schopno pochopit jednotlivé nejjednodušší komponenty konceptu smrti je základem znalost biologických funkcí živých organismů (Goldman, 2015).

V dnešní době existuje bezpočet prostředků a preventivních programů, které dětem tematiku smrti přibližují. A právě tyto prostředky mohou být využité v rámci komunikace na toto téma. Obecně v literatuře či příbězích pro děti se často objevují matoucí prvky pro úmrtí a smrt, nejčastěji prostřednictvím ožívování zemřelých. Tyto koncepty si poté mohou děti přenášet do reálného světa. Proto je velmi důležité volit správné zdroje (Colorosová, 2008). V dětských pohádkách a příbězích se objevuje častá problematika v oblasti interpretace konečnosti smrti, kdy hlavní postavy příběhu ožijí či přežijí nereálné situace. Tabuizaci smrti můžeme pozorovat i v dětských klasických pohádkách, ve kterých existuje několik verzí. A pokud by se porovnala původní, první verze příběhu s novodobou verzí viděla by se velká proměna zobrazení smrti a celkově konečnosti a nebezpečnosti možného konce života (Koutsompou & Kotsopoulou, 2015).

2.3 Koncept smrti u dítěte předškolního věku

Předškolní dítě se se s tematikou smrti setkává velmi často. Toto téma je pro něj velmi zajímavé a lákavé a často jej začleňuje do svých volných her. V prostředí České republiky se dítě, na rozdíl od států, ve kterých je smrt častější například z důvodu válečných konfliktů, neseťká s úmrtím člověka na častější bázi. Pravděpodobně nejběžnější setkání dítěte se smrtí je smrt zvířete. V přírodě se mnohokrát můžeme setkat s mrtvým tvorem, usmrcení tvora před samotným dítětem (hmyz) či smrtí domácího mazlíčka apod. To, jaký koncept dítě bude mít záleží na pochopení jednotlivých komponentů. Jelikož tematika smrti je pro děti složitá může dojít k jejímu špatnému uchycení. Můžeme se setkat s dětskými záchvaty paniky strachu ze smrti například při větším zranění (Říčan, 2021).

Grieser (2023) charakterizuje dětské pojetí smrti jako spojení popírání a všemohoucnosti, které se v období dospívání mění získáváním realistických zkušeností. Avšak někteří dospělí

si realističtější pohled na smrt a umírání nepřipustí a zůstávají v oné dětské představě. Žaloudníková (2016) realizovala výzkum zaměřený na pojetí smrti u dětí ve věku 3–11 let. Využila kvalitativní výzkumnou strategii, ve které využila metodu kresby, polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Z výsledků šetření vyšlo rozdílné pojetí smrti u dětí 3–4 roky – naivní pojetí a u dětí 5–6 let – biologické pojetí. **Naivní pojetí smrti** vysvětluje tím, že děti pod pojmem smrt si jednoduše ještě nedokážou představit konkrétní věc. „Nechápou dobře co znamená skončení funkcí, váhají v nevratnosti života po smrti a obvykle neví, co se stane s člověkem po smrti“ (Žaloudníková, 2016, s 79). Období mezi třetím a čtvrtým rokem je velmi silně ovlivněna vnějšími faktory, které na dítě v rámci této tematiky působí. **Biologické pojetí** se od toho předchozího liší právě v pochopení skončení biologickými funkcemi člověka a s tím spojenou nevratnost člověka zpět mezi živé. Tyto prvky byly v rámci analýzy kresby u této věkové skupiny nejvíce zobrazovány (Žaloudníková, 2016).

Bravená (2020) uvádí pojem smrti u dítěte předškolního věku v několika kontextech. Mezi ně patří kontext nebezpečné situace, kontext stresové situace, kontext přírody, kontext pohádek, kontext křesťanství. Kontext nebezpečné situace souvisí s komunikací s ostatními lidmi, kteří mají o dítě jako takové strach. V rámci toho kontextu se dítě setkává s pojmem smrt a umírání přirozenou formou prostřednictvím strachu z toho, že se dítěti či jiné bytosti něco stane. Kontext stresové situace se váže s přímou zkušeností dítěte se smrtí například smrt rodiče, prarodiče či mazlíčka. Kontextem smrti v přírodě se dítě setkává na každodenní bázi, kdy používáme pojmy jako smrt či zabít ve spojitosti usmrcení zvířete (například hmyzu). V mateřské škole by se dětem měla předávat myšlenka toho, že je smrt nepředvídatelná, ale také nespravedlivá. Předposlední ze zmíněných kontextů je spojený s pohádkami. V českém prostředí je na smrt v pohádkách pohlíženo ze dvou stran. První strana pohlíží na smrt jako vratnou událost, při které je možné po smrti postavy její znovuzrození nejčastěji určitými magickými předměty. Druhá strana pohlíží na smrt jako nezvratnou událost, kde postavy v pohádkách zemřou nejčastěji z důvodu trestu. Jako poslední je uváděn kontext náboženského vyznání přesněji křesťanství, který jim prostřednictvím života Ježíše je předávaná myšlenka smrti a úmrtí a ta je interpretována do reálné životní zkušenosti. Jednotlivé tyto kontexty se dle Bravené (2020, s 12) „utvářejí paralelně v závislosti na zkušenostech dítěte, komunikačních mechanismech v rodině, kulturních aspektech, věku a kognitivním vývoji dítěte...s tímto souvisí i slovní zásoba týkající se smrti, která se odráží dle slovní zásoby rodičů dítěte a jeho učitelkami v mateřské škole“.

3 SMRT A UMÍRÁNÍ VE VÝCHOVĚ

I přes to, že smrt je součástí našeho každodenního života, v rámci vzdělávání v žádných ročnících vzdělávání není přímo začleněna do výuky. Historický základ výchovy ke smrti sahá až do 80. let 20. století. Prvotním odůvodněním začlenění smrti a umírání do výchovy byla odtabuizace tematiky smrti s cílem pomoci jedincům při ztrátě blízkého (Corr et al., 2019).

Z obecného hlediska dle Corr et al. (2019) výchova vztahující se ke smrti a umírání může probíhat na úrovni formální a neformální. **Formální** úroveň je výchova realizována v školních institucích (nejčastěji středních či vysokých školách) či v rámci různých vzdělávacích programů. Naopak **neformální** výchova o smrti a umírání probíhá přirozenou formou z vlastních prožitých situací a získaných zkušeností, sociální medií apod. Avšak nejen v rámci vzdělávacích institucí se setkáme s formální úrovní výchovy o smrti. V prostředí školy se můžeme setkat s nečekanými situacemi, při kterých je branná jako neformální úroveň výchovy. Pro výchovu o smrti rozdělujeme její 4 dimenze. Mezi tyto dimenze patří kognitivní, afektivní, behaviorální a hodnotová.

První z dimenzí je **kognitivní**, podle Plaché (2021, s. 10) jde v ní o „předávání poznatků o procesech truchlení či umírání, o rozličnosti rituálů v různých kulturách a dalších nejrůznějších tématech souvisejících se smrtí“. Tato dimenze si odpovídá na otázku, co lidé vědí o tematice smrti a umírání a jak jim jednotlivé informace vhodně interpretovat.

Druhou uváděnou dimenzí je **afektivní**, která se zaměřuje na interpretaci prožívání úmrtí a smrti lidem, kteří nejsou pozůstalí nejčastěji s cílem efektivní pomoci a empatické vžití se do situace pozůstalého. Mohli bychom říct, že si v rámci této dimenze odpovídáme otázku, jak se lidé cítí. V afektivní oblasti je považováno za důležité zachycení a diskuse nad projevy, zkušenostmi, délkou a intenzitou reakcí na smrt a úmrtí a zármutek.

Za třetí dimenzi považujeme dimenzi behaviorální. Předposlední z uváděných dimenzí je dimenze **behaviorální**, která se zaměřuje na chování jedinců. Výchova vztahující se ke smrti se zaměřuje na chování jedinců související se smrtí, jejich reakce, jednání, a to jak v situaci, kdy jsou samotní tak i při sociální interakci. Díky behaviorálnímu kontextu výchovy dochází k lepšímu pochopení potřeb lidí, kteří se vyrovnávají s umíráním a ukazuje, že jednotlivci a sociální organizace mohou v takových situacích hodně pomoci. Také podává možnosti dostupné pomoci (Corr et al., 2019; Plachá, 2021). Například v českém prostředí existují neziskové organizace Poradna Vigvam či Cesta domů. Poradna Vigvam se zaměřuje na širokou veřejnost, domácnosti i školy pro které pořádá kurzy a zaměřující se na různou

tématiku spojenou se smrtí a umírání. Klade za cíl „vytvořit funkční systém podpory pro děti i dospělé, kteří prožívají ztrátu člověka ve svém okolí“ (Poradna Vigvam, 2021). Druhou zmíněnou neziskovou organizací je Cesta domů, která se zabývá paliativní péčí, vzdělávání odborníků, výzkumem či publicistickou činností (Cesta domů, 2023). Poslední dimenzí výchovy vztahující se ke smrti je dimenze **hodnotová** (Corr et al., 2019). Život je neoddělitelné spojen se smrtí a v rámci této dimenze „výuka týkající smrti napomáhá identifikovat, vyjasnit si a potvrdit základní hodnoty určující naše životy“ (Plachá, 2021, s. 10). Mohli bychom říct, že pomocí hodnotové dimenze se snažíme odpovědět na otázku čeho si lidé váží. Existuje spousta alternativ, jak na hodnoty smrti pohlížet například z perspektiv různorodých náboženství (Corr et al., 2019).

Výchova vztahující se ke smrti si klade dle Corr et al. (2019) šest základních cílů.

Prvním cílem je interpretace a předání informací, které by měly vést k poznání vlastního života a jeho konečnosti. Druhým cíl navazuje na předešlý tím, že se zaměřuje na předání možností pomoci při řešení problematik spojených se smrtí a umíráním. Třetím cílem je „příprava na roli občana, který se orientuje a je angažovaný v otázkách týkajících se smrti a umírání“ (Plachá, 2021, s. 11). Čtvrtý cíl se zaměřuje na přípravu jedinců, kteří se setkávají s tematikou smrti a umírání v jejich profesi. Pátý cíl se soustředí na přípravu jedinců na otevřené a přímé hovory o tématech umírání, smrti a truchlení. Posledním cílem je uvědomění si vývoje života s tím spojená jeho konečnost a odlišnosti jednotlivců s vyrovnáváním se s tematikou smrti, umírání a truchlením (Corr et al., 2019).

3.1 Tematika smrti v mateřské škole

Při práci s dětmi, které prožívají ztrátu je důležité se držet několika pravidel „k nimž patří bezpečí, důvěra, sdělení pocitů až tehdy, kdy je člověk připravený, a bez přerušování, naslouchání druhému a právo nezapojit se do činností“ (Sorensen, 2012, s. 11). Důležitou částí je také akceptovat danou pozici jedince v celém procesu zármutku a umět s ní pracovat. Učitel či osoba, která pracuje s dětmi v rámci těchto témat by v ideálním případě měla zastupovat roli facilitátora (Sorensen, 2012). Facilitátor je učitel, který využívá facilitační styl výuky. Pojem facilitátor vychází z *facilitare*, které v překladu znamená ulehčení nebo usnadnění (Fenstermacher & Soltis, 2008). Učitel jako facilitátor je dle Fenstermacher & Soltis (2008, s. 17) „empatická osoba, která pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebe porozumění“. Tento facilitační styl výuky tkví v individualitě a autenticitě dítěte. Největší pozornost je daná na samotné dítěte a jeho

zkušenosti z osobního života, momentálnímu vývojovému stádiu, potřebám, touhám, strachům a všech stránkách jeho osobnosti (Fenstermacher & Soltis, 2008; Zormanová, 2014). Sorensen (2012) uvádí metodické rady pro facilitátory při práci s tématy spojenými se ztrátou a odloučením. Tyto rady jsou v rámci jednotlivých fází při práci s těmito dětmi. Tyto fáze jsou zahájení neboli zahajovací rituál, oznámení tématu i s cíli, rozdělení a příprava pomůcek, samotné cvičení a na závěr ukončovací rituál.

V mateřské škole se pracuje dle RVP PV a vychází se z něj při plánování a tvorbě didakticky zacílených činností. Výstupy, kterých chceme dosáhnout jsou v RVP PV vyjádřeny prostřednictvím klíčových kompetencí – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. Jednotlivé body, které by mohly souviset s tématem smrti a umírání jsou spojené s poznáváním kultury a světa v rámci **kompetence k učení** – „má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije“ (MŠMT, 2021, s. 11). Také při bodech o bezpečnosti, a vztahu k druhým v klíčové **kompetenci sociální a personální** – „projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost“ (MŠMT, 2021, s. 12) a také **činnostní a občanské kompetenci** – „dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)“ (MŠMT, 2021, s. 13).

Vzdělávání vychází z jednotlivých oblastí RVP PV – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Každá z těchto oblastí je dále rozdělena na kategorie – dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy a rizika. Tématika smrti, umírání a zármutku jako takové se přímo v jednotlivých vzdělávacích oblastech nenachází. Avšak při analýze jednotlivých vzdělávacích oblastí můžeme vzdálené zmínky najít (MŠMT, 2021).

V rámci smrtelnosti je základem pochopení základních biologických funkcí a potřeb pro život a jejich konečnost. Tedy základy tvoří vzdělávací oblast **Dítě a jeho tělo**, ve kterém dítě poznává své tělo a jeho funkce. Tato oblast také podává základy pro ochranu osobního zdraví a bezpečí celkově což bychom mohli zařadit do tematiky smrti a umírání – „pojmenovat části těla, některé orgány (včetně pohlavních), znát jejich funkce, mít

povědomí o těle a jeho vývoji; mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí a o tom, kde v případě potřeby hledat pomoc“ (MŠMT, 2021, s. 16).

Druhou oblastí je **Dítě a jeho psychika**, která se ještě dělí na tři podoblasti. Tato je zaměřena na psychologickou stránku dítěte, a tedy bychom mohli říct, že i když se přímo v ní nenachází zmínka o tématice smrti je v ní nepřímou začleněna v rámci psychické podpory a rozvoje dítěte.

Další oblastí je **Dítě a ten druhý**, i v této oblasti můžeme vidět zaměření na bezpečnost ve vztahu k druhým dětem a lidem obecně – „ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými; četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením“ (MŠMT, 2021, s. 23).

Oblasti **Dítě a společnost** se zaměřuje na kulturní koncept světa, a tedy i na tradice a zvyky dané kultury, ve které dítě žije, mohli bychom říct, že děti seznamujeme i s tradicemi například v rámci svátku mrtvých, který souvisí s tematikou smrti a umírání – „seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije“ (MŠMT, 2021, s. 25).

Poslední oblastí je **Dítě a svět** i zde můžeme vidět prvky ochrany a bezpečí dítěte ve vztahu ke světu a úcty k životu jako takovému, poté seznamování dětí v multikulturní výchovy s tradicemi spojené se smrtí v jiných kulturách a v neposlední řadě se tato oblast zabývá přírodou a změnami které v ní probíhají kam bychom mohli zařadit také celkově cyklus života jak zvířat, tak i rostlin – „osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy; rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách; rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám“ (MŠMT, 2021, s. 28).

3.2 Knihy zprostředkovávající téma smrti

Kubeczková (2013) ve své publikaci uvádí rozbor literárního díla s existencionální tematikou pro děti předškolního věku s názvem Princezna z třešňového království od Markéty Zinnerové. Kniha je staršího vydání, ale vyšlo i její novější přepracování v roce 2001. Naopak z novějších publikací jsou to knihy: Špuřta a já, Čekání na vlka, Annie and Granny, Stínidla, Nemůžu usnout, O smrti smrt'oucí, Anna a Anička, Návštěva malé smrti,

Děvčátko s kosou, Já som Smrt' nebo Kamzíkův velký skok a mnoho dalších (Dlouhá punčocha, 2022).

Existenciální tematika zahrnuje otázky týkající se smyslu života, existence, smrti a dalších filozofických konceptů (Yalom, 2020). Existuje několik klasických knih pro děti předškolního věku, které se zabývají existenciální tematikou:

Malý princ (Antoine de Saint-Exupéry) - Klasická kniha, která se často považuje za dětskou literaturu, ale vlastně je vhodná pro lidi všech věkových kategorií. Zahrnuje řadu existenciálních otázek, jako je smysl života, láska a smrt.

Jakub a jeho stín (Bohumil Říha) - Tato kniha se zabývá tím, jak dítě chápe svou vlastní identitu a osobnost. Hlavní postava, Jakub, se učí přijímat a chápat své já prostřednictvím svého stínu.

Velký Kamínek (Leo Lionni) - Tato kniha vypráví o malém kamínku, který se učí, že i malé a nevýznamné věci mají své místo v životě. Zahrnuje otázky existence a smyslu života.

Kůň, který měl rád lidi (Anna Sewell) - Tato klasická kniha se zabývá otázkami soucitu, etiky a lidskosti. Hlavní postava, kůň jménem Black Beauty, prochází mnoha těžkými zkušenostmi, ale stále si zachovává svou lidskost a soucit s ostatními.

Knížka o existenci (Todd Parr) - Tato kniha obsahuje jednoduché otázky a odpovědi o smyslu života a dalších existenciálních tématech pro děti předškolního věku. Je ilustrována jasnými a barevnými ilustracemi.

Tyto knihy mohou být pro děti předškolního věku velmi užitečné pro rozvoj jejich myšlení a rozumění komplexních témat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se zabývá výzkumem postojů učitelů mateřských škol na téma smrti a umírání. Pro výzkum byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie.

V následujících kapitolách si představíme výzkumné cíle a otázky, zvolenou výzkumnou metodu, charakteristiku výzkumného vzorku a analýzu získaných dat.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Pro výzkum bakalářské práce byly zvoleny výzkumné cíle a z nich vyplývající výzkumné otázky.

HLAVNÍM CÍLEM VÝZKUMU je zjistit postoje učitelů mateřských škol k tématu smrti a umírání.

DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU

- Mapovat zkušenosti učitelů mateřských škol vztahující se k tématu smrti a umírání.
- Zjistit, jaké příležitosti mateřská škola nabízí pro začlenění tématu smrti a umírání.
- Popsat způsoby zprostředkování tématu smrti a umírání v mateřské škole.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA:

Jaké postoje mají učitelé v mateřské škole k tématu smrti a umírání?

DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Jaké mají učitelky mateřských škol zkušenosti s tématem smrti a umírání v prostředí mateřské školy?
- Jaké vznikají příležitosti v mateřské škole pro téma smrt a umírání?
- Jak učitelé mateřských škol zprostředkovávají dětem téma smrti a umírání?

4.2 Metoda výzkumu a analýza dat

Pro výzkum byla zvolena jedna z nejčastějších metod kvalitativní výzkumné strategie, a to polostrukturované interview (rozhovor) s učitelkami mateřských škol na předem zvolené téma a připravené rámcové otázky (Švaříček, 2014). Švaříček (2014, s. 159) používá „označení hloubkový rozhovor, jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených

otázek“. Rozhovor byl realizován v rámci několik částí. První část se týkala organizačních informací jako vyjádření souhlasu o participaci na výzkumu a vyjádření souhlasu o zaznamenávání celého rozhovoru na diktafon (neodsouhlaseno ve všech případech). Další části jsou zaměřeny na představení tématu výzkumu a identifikační otázky ohledně participanta, které jsou poté plně anonymně interpretované v charakteristice výzkumného vzorku. Třetí část se již týkala samotného rozhovoru zaměřeného na rámcové otázky týkající se tématu.

Rozhovory byly realizované fyzicky (3 participanti) a v online formě přes aplikace Messenger a Discord (3 participanti) a to v délce 30–50 minut.

Jednotlivé audio zaznamenané rozhovory pomocí diktafonu v mobilním telefonu byly přepisovány do Microsoft Word. U rozhovorů, u kterých nebylo umožněno nahrávání na diktafon, byly jednotlivé vypovědi participantů zaznamenávané pomocí metody papír a tužka a poté přepisovány do Microsoft Word. „Při přepisu dat se používá technika zvaná anonymizace dat, která slouží k ochraně jmen účastníků a organizací, během přepisu se reálná jména nahrazují pseudonymy“ (Švaříček, 2014, s. 183).

Jednotlivé záznamy z rozhovorů byly analyzovány pomocí techniky otevřeného kódování přímo v programu Microsoft Word. Tato technika tkví v tom, že „je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Šed'ová, 2014, s. 211). V rámci této analýzy vzešly jednotlivé kategorie a subkategorie, které jsou poté interpretovány ve výsledcích výzkumného šetření.

Rámcové otázky při rozhovoru:

1. Co vás první napadne, když se řekne smrt.
2. Při jaké příležitosti se setkáváme v MŠ s tématem smrti a umírání.
3. Měli bychom vůbec o tématu umírání a smrti mluvit v MŠ.
4. Jak téma úmrtí a smrt zprostředkovávat dětem v MŠ.

4.3 Výzkumný vzorek

V rámci výzkumu k bakalářské práci se zúčastnilo 6 participantů, kteří jsou složeni z učitelů mateřských škol ze Zlínského, Olomouckého a Jihomoravského kraje. Participanti byly shánění pomocí metody sněhové koule od již zúčastněných participantů. Jednotlivým participantům byly přiřazeny pseudonymy pro zachování anonymity.

Etická dimenze výzkumu vychází z etických zásad chování a etického kodexu pro výzkum od Britské asociace pedagogického výzkumu. Důvěrnost je jeden z hlavních principů etiky ve výzkumu dle Švaříčka (2014, s. 45) „znamená, že nebudou zveřejněna žádná data, jež by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu. Výzkumník by v žádném případě neměl sdělovat účastníkům nebo i svým kolegům informace od jiného účastníka výzkumu“. Jednotliví participanti byli ujištěni o zachování důvěrnosti prostřednictvím informovaného souhlasu (Příloha P I) a obeznámení participantů před zahájením samotného rozhovoru. Informovaný souhlas obsahuje představení výzkumníka a konceptu výzkumného šetření s uvedením hlavního cíle a záměru. Podpisem participant utvrdil jeho účast ve výzkumu a souhlas se zvukovým záznamem. Pro participanty, kteří nevyjádřili souhlas pro zvukové zaznamenávání rozhovoru byl vytvořen druhý informovaný souhlas bez schválení tohoto bodu (Příloha P II). Základním principem zachování důvěrnosti rozhovorů je využití pseudonymů při interpretaci dat a obecné představení při charakteristice participantů.

Níže v tabulce jsou vyjádřeny charakteristické znaky jednotlivých participantů.

Tabulka 4 Charakteristika výzkumného vzorku

PARTICIPANT	DĚLKA PRAXE	PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁNÍ	MATEŘSKÁ ŠKOLA	VĚK DĚTÍ VE TŘÍDĚ
ZDENA (P.Z)	15 let	Bez pedagogického vzdělání	Vesnická MŠ	Heterogenní (3-7)
TEREZA (P.T.)	1 rok	SPgŠ, probíhající VŠ	Městská MŠ	Homogenní (5-7)
KAMILA (P.K)	10 let	SPgŠ, Mgr.	Městská MŠ	Homogenní (4-7)
MARTA (P.M)	20 let	SPgŠ, Bc.	Vesnická MŠ Městská MŠ	Homogenní (4-7 let, 2-4 let)
ANETA (P.A)	3 roky	SPgŠ	Vesnická MŠ	Homogenní (4-7)
JITKA (P.J)	6 let	SPgŠ	Vesnická MŠ	Homogenní (2-4)

5 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základě získaných dat z analýzy jednotlivých rozhovorů vzešly tři kategorie a k nim příslušné subkategorie vycházející z hlavní výzkumné otázky.

Tabulka 5 Kategorie výzkumného šetření

KATEGORIE: SMRT A UMÍRÁNÍ JAKO PŘIROZENÝ JEV V ŽIVOTĚ	
SUBKATEGORIE	UKÁZKOVÉ KÓDY
Témata	Legendy, Dušičky, Velikonoce, Moréna, dopravní výchova, multikulturní výchova
Formy	Příběhy, pohádky, legendy, filmy
Pravidla	Bezpečí, kultura, empatie, respekt
Spontánní rozhovory	Zkušenosti dětí, svěřování
KATEGORIE: BARIÉRY K ZAČLENĚNÍ TÉMATU DO AKTIVIT V MŠ	
SUBKATEGORIE	UKÁZKOVÉ KÓDY
Nevím jak	Nedostatečná průprava, semináře, školení
Strach	Neřešitelné, způsobení traumatu, psychologové a poradny
Média a technologie	Hry, nesmrtelnost
KATEGORIE: DO ŠKOLKY TÉMA SMRTI A UMÍRÁNÍ SPÍŠE NE!	
SUBKATEGORIE	UKÁZKOVÉ KÓDY
Rodina	Informovanost, role rodičů
Tabuizace	Schovávání smrti, zmírnění pohádek, lítost, média, smrt jako hra

5.1 Smrt a umírání jako přirozený jev v životě mateřské školy

Kategorie nazvaná Smrt a umírání je přirozený jev v životě mateřské školy je zaměřena na jednotlivé možnosti, jak dětem předškolního věku v mateřské škole zpracovat tematiku smrti

a umírání a celkově při jakých příležitostech vstupuje nejčastěji do mateřské školy. Pro tuto kategorii jsou stanoveny tři subkategorie: témata, formy, spontánní rozhovory.

Z výpovědí učitelů vzešlo, že vidí téma smrti a umírání jako přirozenou součást lidského života, o které je třeba otevřeně a upřímně s dětmi diskutovat. Dle citací participantů: „*V té školce si myslím že by se o tom mluvit mělo a nemluví se o tom téměř vůbec...*“ (P.T) „*Děti tráví ve školce velkou část svého času a o smrti prostě a jednoduše mluví a je důležité o tom s nimi mluvit.*“ (P.Z)

SUBKATEGORIE: FORMY

Uváděnou formou jsou využívání knih a příběhů: Knihy jsou zdrojem, jak přiblížit téma smrti a umírání pro děti v mateřské škole. Při volbě správné knihy s příběhy, které je vhodné pro jejich věkovou kategorii a které pomáhají dětem pochopit, že smrt je přirozenou součástí života. Právě tyto knihy, které přímo zpracovávají problematiku smrti a umírání jsou pro učitele pomocí. „*Ve školce jsem pracovala s knížkou, a to je knížka je vysvětlená vyloženě pro dětičky. Je tam jako popsané, že umírají rostlinky, zvířátka, lidi a všechno to má takový ten svůj koloběh a jsou tam různé takové ty domněnky, jakože položené v tazacích větách a podobně Ta knížka se jmenuje O smrti smrtoucí..*“ (P.T) „*Hodně k tomu využívám i klasické pohádky a příběhy, které třeba nejsou přímo zaměřené na tu smrt, ale i tak se to tam objevuje víc.*“ (P.A.) „*Ono se da využít i jakýkoliv příběh, kde jsou různé přirovnání a ty těm dětem pomůžou v tom si to třeba představit, i když se má mluvit pravda, tak stejně jim to přes ty přirovnání všichni říkají jako třeba andělci, duha, hvězda na nebi a tak.*“ (P.M.) Časté byly také zmiňované různé druhy filmů, které tematicky zprostředkovávají dětem smrt, které by však participanté doporučili spíše pro domácí prostředí kvůli své délce, na kterou není v prostředí mateřské školy prostor. Mezi ně zařazovali *V hlavě, Malý princ, Coco a Duše.* „*Pustit, aby třeba to v nich probudilo nějaké jako třeba ty emoce nebo třeba se jim trošku vytvořila nějaká představa o té smrti*“ (P.T.)

V rámci řízené činnosti byla uváděna práce s představami dětí prostřednictvím jejich samostatné práce. „*Aktivita, jako je malování, modelování, tvorba příběhů, mohou dětem pomoci vyjádřit své pocity a myšlenky ohledně smrti a umírání.*“ (P.M.)

SUBKATEGORIE: PRAVIDLA

Z rozhovorů vzešla „pravidla“, pro začlenění tématu smrti a umírání do mateřské školy.

První z nich je vytvoření bezpečného prostoru. Témata smrti a umírání mohou být pro děti velmi děsivé a stresující. Je důležité vytvořit bezpečný prostor, kde děti mohou svobodně

vyjádřit své pocity a myšlenky bez obav z odsouzení nebo hanby. „...děti jsou pak pod tlakem, že musí něco říct, musí si něco myslet a cítí třeba tlak, proto to musí být dobře promyšlené v rámci zachycený správného momentu.“ (P.J.) Druhé z nich bychom mohli nazvat jako respektování kulturních rozdílů. Je potřeba si uvědomit a vědět jaké děti ve třídě jsou. Tedy jakého vyznání a z jakého pocházejí kulturního prostředí. Je důležité respektovat tyto rozdíly a vzdělávat děti o různých způsobech, jak lidé na celém světě pracují s touto tematikou. „Mám ve třídě holčičku romského původu a od ní i od rodičů vím, že oni tam mají úplně jiný tradiční rituály, než je pro nás klasický, a to platí celkově pro všechny kultury a náboženský lidi...“ (P.K.)

SUBKATEGORIE: TÉMATA

Do této kategorie jsou začleněna také jednotlivá témata využívaná při práci učitelů v mateřské škole, do kterých lze přirozeně začlenit prvky smrti a umírání. Nejčastějším pro začlenění tématu smrti a umírání do mateřské školy jsou Dušičky a zvířata.

Svátek mrtvých neboli Dušičky bylo nejvíce rozebírané téma při rozhovorech. Kdy učitelkám přijde, že období dušiček je nejvhodnějším obdobím pro začlenění tématu smrti a umírání. „Listopad je možná aj jediné období, na kterém se řeší smrt a úmrtí. Jediná doba, kdy se to jako do školky dostane.“ (P.T.) „Přirozeně nejvhodnější čas by mohl být kolem listopadu na dušičky, protože to je památka zesnulých.“ (P.Z.) Lze zformulovat několik možností, jak Svátek mrtvých zpracovat dle participantů:

1. Získat dostatečné poznatky o Svátku mrtvých jeho historii, významu a tradicích, abychom dětem předávali reálné informace. „U mladých kolegyně jsem si všimla, že často mají tendenci mluvit o věcech, kterým nerozumí jenom protože je to teď moderní.“ (P.M)
2. Kreativní činnosti, které dětem mohou pomoci projevit jejich myšlenky a emoce ohledně Svátku mrtvých. Mohou to být činnosti výtvarné, hudební či hudebně pohybové. „Celkově v té výtvarce můžeme vidět, jestli je to dítě s tím, co prožívá v pohodě, lze ve výtvarném projevu po zármutku vidět nějaký rozdíl.“ (P.Z) „Ono i v různých písničkách se zpívá umírání, a to jde využít.“ (P.K)
3. Ranní kruh je ideální možností pro diskusi na téma Svátku mrtvých. „...jako asi bych to rozebrala víc třeba v ranním kruhu těch dětí.“ (P.K)
4. Návštěva hřbitova může být způsob, jak dětem přiblížit Svátek mrtvých. Avšak jak vzešlo z rozhovorů, někteří učitelé s tímto mohou mít problém, to stejné platí i pro

rodiče, kterým by mohla návštěva hřbitova dělat problém. „*Je důležité děti seznamovat, že místa jako hřbitov existují a vysvětlit jim proč se zapaluje svíčka, proč se tam chodí a tak.*“ (P.K.)

V rámci tématu zvířat, které bylo druhé nejčastěji zmiňované téma na zařazení smrti a umírání. Participanti poukazovali na to, že se často při procházkách či výletech setkají s mrtvých zvířetem a děti to přirozeně řeší, proto je vhodné třeba využít této situace pro začlenění tohoto tématu. „*Když se třeba najde nějaké mrtvé zvířátko na zahradě tak se to potom dá využít po procházce na ty činnosti.*“ (P.T.)

Dalšími tématy uváděnými participanty již v menší četností byly Halloween, Historické legendy – Ježíš, Moréna nebo sv. Mikuláš, Rodina, Multikulturní výchova, Dopravní výchova, Lidské tělo a zdraví.

SUBKATEGORIE: SPONTÁLNÍ ROZHOVOR

Přirozeně dle participantů vstupuje téma smrti a umírání prostřednictvím samotných dětí a jejich spontánních rozhovorů jak mezi sebou navzájem, tak i s učitelkou. „*Vytvářeli jsme si přáníčka na Den Otců a on na mě, že nemá, komu to přání udělat, protože je tatínek mrtvej.*“ (P.T.) „*Z mé zkušenosti si o tom děti normálně povídají mezi sebou a berou to tak přirozeněji než dospěláci.*“ (P.M.) Při takové příležitosti participanti uváděli, že pokud to z dítěte lze vidět, že se o tom chce svěřit, tak je důležité ho nechat a vyslechnout jej.

Téma smrti může vstupovat do spontánního rozhovoru předškolních dětí různými způsoby. Někdy mohou děti přijít s otázkami týkajícími se smrti samy, například když vidí mrtvé zvíře nebo když se dozví o úmrtí zvířete v rodině nebo v okolí. Téma smrti může také vzniknout během rozhovorů o rodinných záležitostech nebo když se děti baví o tom, co se stane, když někdo zemře, kde jdou lidé po smrti, proč musí lidé umírat atd. Tyto otázky mohou být vysvětleny prostřednictvím jednoduchých a jasných odpovědí, které berou v úvahu věk a zralost dítěte. Participanti často uváděli, pojmy, které jsou vhodné pro děti, aby si mohly představit co je to smrt: „*andílek, hvězda na nebi, duha, dívá se z obláčku, babička je hvězdička nebo cesta na most*“ (P.A.; P.M.) Oproti takovému eufemistickému pojmenování stojí názory jiných participantů, kteří si myslí, že je důležitá konkrétnost a doslovnost samozřejmě s velkou dávkou citlivosti a empatie. „*Ono je důležitý vyvarovat se abstraktním pojmům a eufemismům, které děti berou doslovně (dědeček odešel, usnul), pak se budou bát že když někdo usne tak se neprobudí nebo tak.*“ (P.Z.)

5.2 Bariéry v začlenění tématu smrti a umírání do aktivit v MŠ

Kategorie nazvaná Bariéry v začlenění tématu smrti a umírání do aktivit v MŠ je zaměřena na jednotlivé bariéry a problematické podněty pro začlenění tématu smrti a umírání do činností mateřské školy. Subkategorie byly zvoleny: nevím jak, strach a média a technologie.

SUBKATEGORIE: NEVÍM JAK

Důvody, které vzešly pro nezačleňování tohoto tématu do řízené činnosti je nedostatečná příprava učitelů na řešení tohoto problematického tématu. Nedostatečné vzdělání nebo školení, kdy se participanti necítí dostatečně připraveni na to, jak mluvit s dětmi o smrti. Nemají dostatečné vzdělání nebo školení v této oblasti a nevědí, jaké otázky mohou děti mít a jak na ně reagovat. Také převažovala nejistota ve správném přístupu, a právě volba špatného přístupu by mohla být traumatizující nebo může vyvolat nevhodné emoce u dětí. *„Kdyby nějaké dítě mělo nějaké trauma spojené se smrtí je na místě vyhledat spíše psychologickou pomoc.“* (P.J)

SUBKATEGORIE: STRACH

V rámci rozhovorů vzešly jednotlivé důvody, ze kterých mají participantky strach při začleňování tématu smrti a umírání. Mezi ně patří například strach z reakce rodičů na to, že se jejich děti učí o smrti. Májí obavy, že se rodiče budou cítit nepříjemně nebo že nebudou souhlasit s tím, jak je téma smrti zpracováváno. Také samostatné vlastní zkušenosti se smrtí budují strach z tohoto tématu.

SUBKATEGORIE: MÉDIA A TECHNOLOGIE

Řešeným tématem v rozhovoru byla problematika médií a technologií ve vztahu ke smrti a umírání. *„Já myslím že v televizi se to projevuje úplně běžně, ale že nad tím asi lidi tak nepřemýšlí. V médiích je smrt všude mě přijde jako skoro ve všech filmech většinou jako někdo zemře.“* (P.K.) *„Si myslím, že o smrti ví celkem dost protože hrají takové ty hry na počítači a podobně, prostě takové ty počítačové hry, které rodiče dají dětem do ruky a oni si právě tu smrt u těch kluků, co mám já ty předškoláky, tak podle mě si smrt představují tak, že je někdo zastřelí anebo že je sežere zombie a podobně a že se pak probudí znovu a můžou hrát, a to je blbě a musíme jim aspoň v té školce to vysvětlit, že to tak není.“* (P.T.) Jelikož jsou počítačové hry v dnešní době ze strany rodičů zpřístupněné již v předškolním věku, je dobré i s touto zkušeností v rámci mateřské školy s dětmi pracovat. Počítačové hry mohou mít vliv na pohled dítěte na smrt a umírání. Některé hry mohou obsahovat násilné a grafické

scény smrti, což může vést k normalizaci a desenzibilizaci vůči tématům, která jsou ve skutečnosti velmi závažné a emocionálně náročné. Děti mohou mít tendenci si myslet, že smrt je v pořádku a že nejsou s ní spojeny negativní důsledky. V některých hrách se také objevuje téma nekonečnosti života, kdy jsou některé postavy nebo hrdinové nesmrtelní, což může vést k mylnému pojetí smrti a umírání jako něčeho, co není přirozené a konečné. Také některé hry mohou vytvářet falešnou představu o smrti jako o něčem, co je zábavné a bez důsledků. Na druhé straně mohou některé hry využívat téma smrti a umírání jako součást příběhu nebo jako motivaci pro postavy, což může vést k uvažování o konceptu smrti a vyvolávat u dětí empatii a porozumění pro ztrátu a smutek.

5.3 Do školky téma smrti a umírání spíše ne!

Kategorie nazvaná Do školky téma smrti a umírání spíše ne! zastupuje postoje učitelů, jejichž názor vůči tématu smrti a umírání je negativní, což znamená, že si myslí, že toto téma by se v prostředí mateřské školy nemělo řešit. Součástí jsou subkategorie s názvem: Rodina a tabuizace.

Kategorie jako taková stojí na základní myšlence, kterou je smrt a umírání by mělo zůstat v rodinném prostředí. „*Téma je celkově spíš takový, že by to měli dětem vysvětlit rodiče než učitelky*“ (P.T.) „*Já bych to s nimi v řízené činnosti nedělala a ani nedělám, je to moc brzo to těm dětem nějak zprostředkovávat.*“ (P.J.)

Participanti často zmiňovali, že celkově společnost není připravená na otevřené řešení těchto témat. Z čehož vyplývá názor toho, že je celkově smrt tabuizovaná. „*V minulosti se o tom vůbec nemluvalo, bylo to tabu. I o různých rodinných tragédiích se nemluvalo nebo se s téma lidma mluvilo ale začlo se s něma jednat jinak a hned že chudáček malej. V dnešní době se otevřeně řeší morbidičtější a divnějši věci a smrt je přece přirozená tak nevím, proč z toho mluvit o tom mají takový strach.*“ (P.Z.) Tabuizace tématu smrti může mít však negativní dopad na děti a jejich schopnost porozumět a zvládat situace spojené se smrtí a umíráním. Děti mají přirozenou zvědavost a zájem o svět kolem sebe, včetně témat, které se mohou zdát dospělým tabuizované nebo tabuizované ve společnosti. Dle participantů je důležité, aby byla tato témata vyučována v souladu s věkem a zralostí dětí, aby se zajistilo, že děti porozumějí konceptům, jako je smrt a konečnost života, a zároveň nebudou přetěžovány těžkými emocemi.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část bakalářské práce měla za úkol prostřednictvím kvalitativní výzkumné strategie zjistit, jaké **postoje mají učitelky mateřských škol k tématu smrti a umírání**. Z realizovaných rozhovorů vyplynul nejčastěji neutrální postoj, který můžeme charakterizovat tím, že se učitelky setkávají s tematikou smrti a umírání přirozeně avšak cíleně ji do činností nezačleňují. Proti začleňování tématu smrti a umírání stojí určité bariery, které jim v tom brání ať už z osobnostního hlediska či z hlediska jejich didaktické připravenosti.

První stanovená dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké mají učitelky mateřských škol zkušenosti s tématem smrti a umírání v prostředí mateřské školy?**

Zúčastněné učitelky mateřských škol mají bohatou zkušenost se vstupováním tématu smrti a umírání do prostředí mateřské školy, jelikož s tím nejčastěji děti přicházejí v rámci spontánních rozhovorů nebo přirozeně při například nalezení mrtvého zvířete.

Druhá stanovená dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké vznikají příležitosti v mateřské škole pro téma smrt a umírání?**

Celkově příležitosti a okolnosti kdy vstupuje téma smrti a umírání do prostředí mateřské školy byla nejdiskutovanější při rozhovorech. Z rozhovorů vzešly tři nejčastější příležitosti. Nejčastější možnost, jak se děti se smrtí sekvávají je smrtí zvířete. A to buď při nalezení mrtvého zvířete nebo při smrti domácího mazlíčka. V pořadí druhým nejzmiňovanějším bylo setkávání kvůli smrti příbuzného dítěte, které nejčastěji vstupuje do mateřské školy přirozeně a prostřednictvím samotných dětí či informací od rodičů. A třetí nejzmiňovanější příležitostí je období Svátku mrtvých, na kterém se učitelky mateřských škol shodují jako na nejideálnějším období pro začlenění do řízených činností.

Třetí stanovená dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak učitelé mateřských škol zprostředkovávají dětem téma smrti a umírání?**

Z rozhovorů vzešlo, že učitelky celkově neví, jakým způsobem didakticky zpracovat toto téma do řízených činností. Proto nejčastěji toto téma zařazují v rámci ranního kruhu a nejčastěji to s dětmi řeší metodou rozhovorů.

Z výzkumu vzešly výhody a nevýhody začlenění tématu smrti a umírání do mateřské.

Jednotlivé výhody, které může přinést začleňování tematiky smrti a umírání do prostředí mateřské školy. Mezi ně patří:

1. Pomoc dětem porozumět přirozenosti života a smrti – Téma smrti a umírání může dětem pomoci porozumět cyklu života a smrti. Děti se mohou naučit, že každý život má svůj konec a že smrt je přirozenou součástí života.
2. Podpora rozvoj empatie a respektu – Rozhovory o tématu smrti a umírání může pomoci dětem rozvíjet empatii a respekt k druhým lidem. Může je naučit, jak být citliví k potřebám jiných lidí a jak projevit soucit.
3. Pomoc dětem vyrovnávat se s emocemi – Téma smrti a umírání může být emocionálně náročné pro děti, ale také jim poskytuje příležitost naučit se vyrovnávat se s emocemi a najít způsob, jak se s nimi vypořádat.
4. Podpora multikultury – Když se v mateřské škole začlení téma smrti a umírání, může to podpořit přijetí různých kultur a náboženství. Děti se mohou učit o různých způsobech, jak jednotlivé kultury a náboženství přistupují k tématu smrti a umírání. „*Myslím, že je zajímavý, jakože to, že každá ta kultura ta bere úplně nějak jinak. A hodilo by se nějaký ty cizí kultury tam představit tady v tomto tématu třeba těm dětem.*“ (P.K)

Naopak také vzešly dvě zásadní nevýhody, které může přinést začleňování tematiky smrti a umírání do prostředí mateřské školy. Mezi ně patří:

1. Náročnost tématu pro malé děti – Téma smrti a umírání může být pro malé děti velmi náročné po emoční stránce a při špatném uchopení ze strany učitele to může vyvolat strach a úzkost. „*Děti se pak můžou bát, že se jim to taky stane ne ještě hůř se stane to, že to s něma začnu řešit a zjistím, že to zrovna probíhá u nich doma a začnou hysterčit. Bych jim způsobila ještě újmu.*“ (P.J.)
2. Náročnost tématu pro učitele – Téma smrti a umírání může být pro učitele také náročné, protože vyžaduje citlivost a zkušenosti v práci s emocemi dětí. Pokud učitelé nejsou dostatečně připraveni, mohou mít potíže s tím, jak s dětmi o tématu hovořit a jak jim pomoci porozumět konceptu smrti a umírání.

7 DISKUSE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Prostřednictvím této kapitoly jsou představeny dva výzkumy, které se zabíraly podobnou tematikou jako tato bakalářská práce. V tabulce číslo 6 jsou poté vyjádřeny jednotlivé shodné a relevantní položky, kterými se tyto výzkumy zabíraly a jsou shodné s výzkumem této bakalářské práce.

V roce 2015 bylo realizováno výzkumné šetření s názvem *Death and Its Didactics in Pre-School and Primary School* společně s 52 studenty pedagogického oboru na University of the Basque Country, kde se zaměřují na výchovu a vzdělávání budoucích učitelů dětí ve věku 0-12 let, tedy v našem případě děti v mateřské i základní škole. Výzkumníci využívali dvojí metodu. První část se zaměřovala na kvalitativní hloubkové rozhovory s budoucími učiteli a v druhé části výzkumu byla využita metoda kvantitativní, a to tedy dotazník o 6 otázkách, na které účastníci odpovídali prostřednictvím Likertovi škály.

V českém prostředí byl realizován za spolupráce Cesty domů, agentury STEM/MARK a fondu Abakus výzkum s názvem *Je smrt školou povinná?*. Tento výzkum byl zaměřen na učitele a rodiče dětí základních škol. Důležité je však celkové zjištění, ze která jsou zaměřená na to, že by smrt pro děti nemělo být tabu, a to ani ve školním prostředí.

V následující tabulce jsou vyjádřeny jednotlivé shodné kategorie z výzkumného šetření v bakalářské práci s výzkumem *Death and Its Didactics in Pre-School and Primary School* a výzkumem *Je smrt školou povinná?*.

Tabulka 6 Srovnání výzkumů

DEATH AND ITS DIDACTICS IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL.	
KATEGORIE	FINÁLNÍ VÝSLEDKY
Školení	58, 8 % nezbytné
Potřeba hovorů s dětmi	80 % nutné
Nevědí, jak zpracovat	Většina
Schopnost zpracovat téma	13,46 % schopní
Zařazení tématu	36,4 % jakákoliv příležitost
JE SMRT ŠKOLOU POVINNÁ?	
KATEGORIE	FINÁLNÍ VÝSLEDKY

Potřeba hovorů s dětmi	¾ nutné
Schopnost zpracovat téma	5 % připraveno

7.1 Limity výzkumu a doporučení pro praxi

Výsledky také zdůrazňují důležitost přípravy učitelů mateřských škol na téma smrti a umírání, aby dokázali správným způsobem dětem toto téma zprostředkovat. Všichni participanti prohlásili, že si neprošli žádnou formou vzdělání týkajícího se smrti a umírání v předškolním vzdělávání i když ho považují za nezbytné, protože je součástí života každého jedince. Z následujících závěrů je zpracovaná následující kapitola zabývající se limity a doporučeními pro praxi vycházejících z výzkumu.

LIMITY VÝZKUMU

Realizace výzkumného šetření k bakalářské práci měla několik limitů, se kterými jsem se setkala. Při prvním rozhovoru jsem musela pracovat s vysokou mírou nervozity z mé strany a měla jsem problém se správnou formulací jednotlivých navazujících otázek na výpovědi participantů tak, aby mi bylo správně rozuměno. V jednom případě také došlo k nedorozumění, při kterém jsem přisuzovala výpovědi participanta jiný význam než on sám.

Druhým velkým limitem tohoto výzkumného šetření je celkově samotné téma bakalářské práce. Téma smrti a umírání je stále silně tabuizované téma ve společnosti, a ne všichni jsou otevření o tom hovořit s dospělým a natož s dětmi. Při zajišťování participantů pro výzkumnou část práce jsem se setkala s neochotou toto téma řešit.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výzkumných šetření vzešla dvě aplikovatelná doporučení, které se sebou přímo souvisejí. Tato doporučení vzešla také v rámci výpovědí učitelek. Prvním z nich je potřeba otevírání tématu smrti a umírání v prostředí mateřské školy. V posledních několika letech se děti v rámci společnosti a světa obecně setkávaly s tématy spojenými se smrtí, jako pandemie, válečné konflikty apod. Je potřeba dětem vysvětlit tuto problematiku jiným způsobem než jen číselným vyjádřením usmrcených lidí. S tímto doporučením přímo souvisí druhé, které se týká poskytnutí podpory ve formě přípravy, školení a obecně příležitostí vzdělávání učitelů mateřských škol v rámci této oblasti. Většina existujících školení je založena na dobrovolné a individuální účasti, nebo cílí především na učitele základních a středních škol. Již výše v teoretické části jsou zmíněné dvě organizace (Poradna Vigvam a Cesta domů),

které se zaměřují na osvětu v tématice smrti a umírání, od tabuizaci a pomoci školám v intervenci.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala tématem *Umírání a smrti jako tématu v mateřské škole z pohledu učitele*. Cílem teoretické části bylo definovat základní pojmy související s tematikou smrti a umírání, vymezit základní teoretická východiska zaměřená na koncept smrti z pohledu předškolního dítěte a vymezit specifika k tématu smrti a umírání aplikovatelné pro prostředí mateřských škol.

Bakalářská práce se zabývala dvěma částmi, a to částí teoretickou a praktickou.

Na základě studia odborné literatury byly zkompleťované tři kapitoly. První kapitola se zabývala teoretickým vymezením základních pojmů, také pohledy autorů na téma smrti ve společnosti a na závěr popisovala proces zármutku u dítěte předškolního věku. Druhá kapitola se zaměřovala na dětské pojetí smrti, komponenty jejich pojetí a jaké fakty tento koncept smrti ovlivňují. V rámci třetí kapitoly byla vymezena výchova vztahující se ke smrti, jednotlivé její komponenty, cíle a v závěru také jednotlivé možnosti zpracování výchovy vztahujících se ke smrti v prostředí mateřské školy.

Na teoretickou část navazovala část praktická. Jejím cílem bylo zjistit, jaké mají učitelé postoje k tématu smrti a umírání, zmapovat zkušenosti učitelů mateřských škol s tématem smrti a umírání, a zjistit, jak zprostředkovávají učitelé tematiku smrti a umírání v prostředí mateřské školy. V praktické části bakalářské práce byla definována metodologie kvalitativní výzkumné strategie a její využitou metodu – polostrukturovaného interview. Také zde byly představeny jednotlivé výsledky výzkumného šetření, z nichž vyšlo hned několik limitů a doporučení pro praxi. V závěru praktické části bylo představeno porovnání prostřednictvím diskuze se zahraničním výzkumným šetřením.

Z výzkumu jako takového vzešla potřeba otevírání tématu smrti a umírání již v prostředí mateřské školy, avšak všichni z participantů jsou toho názoru, že nejsou dostatečně připraveni na řešení tohoto tématu v prostředí mateřské školy z didaktického hlediska. Věřím, že by tato bakalářská práce by mohla být podnětem pro další obsáhlejší výzkumy a celkovou osvětu v mateřských školách ohledně tématu smrti a umírání. Většina participantů vyjádřili zájem o sdílení závěrů z výzkumu pro inspiraci, jak s dětmi pracovat v rámci tématu smrti a umírání. I v tomto vidím malou míru toho, jak inspirovat učitele pro začleňování tohoto tabuizovaného tématu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Blatný, M. (2017). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum.
- [2] Bowlby, J. (2013). *Ztráta: smutek a deprese*. Praha: Portál.
- [3] Bravená, N. (2020). How do Czech kindergarten children speak about death and dying. *Theologos*. 2020(1), 7–20.
- [4] Colorosová, B. (2008). *Krizové situace v rodině: jak pomoci dětem překonat smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod a traumata adopce*. Praha: Ikar.
- [5] Corr C. A. Corr D. M. & Doka K. J. (2019). *Death & dying life & living* (Eighth). Boston: Cengage.
- [6] Démuthová, S. (2015). *Vybrané problémy tanatologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- [7] *Dlouhá punčocha*. (2022). Retrieved January 4, 2023, from <https://www.dlouhapuncocha.cz/knihy-stitek-smrt--3-6-roky>.
- [8] Dudová, I. (2013). Smutek a truchlení dítěte. *Pediatric pro praxi*. 14(4), 248–251.
- [9] Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- [10] Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Praha: Portál.
- [11] Grieser, J. (2023). Über den Tod sprechen. *Forum der Psychoanalyse: Zeitschrift für psychodynamische Theorie und Praxis*, 39(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s00451-023-00500-4>.
- [12] Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. Dostupné z <https://www.bookport.cz/kniha/strucny-psychologicky-slovník-3256/>.
- [13] Haškovcová, H. (2007). *Thanatologie: nauka o umírání a smrti*. Praha: Galén.
- [14] Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- [15] Kisvetrová, H., & Kutnohorská, J. (2010). Umírání a smrt v historickém vývoji. *KONTAKT – Journal of Nursing and Social Sciences related to Health and Illness*, 12(2), 212-219. doi: <https://doi.org/10.32725/kont.2010.029>.
- [16] Kopecká, I. (2015). *Psychologie 3. díl. Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. Dostupné z <https://www.bookport.cz/kniha/psychologie-3-dil-2026/>.

- [17] Koutsompou, V. I., & Kotsopoulou, A. (2015). The Concept of Death as Depicted in Fairy Tales. *International Journal of Languages: Literature and Linguistics*, 1(2), 154–157. doi: <https://doi.org/10.7763/IJLLL.2015.V1.30>.
- [18] Kubeczová, O. (2013). *Smrt a dítě: existenciální motivika v české literatuře pro děti a mládež*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [19] Kupka, M. (2014). *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Praha: Grada. Dostupné z <https://www.bookport.cz/kniha/psychosocialni-aspekty-paliativni-pece-1025/>.
- [20] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-51/>
- [21] Loučka, M. (2008). Koncept smrti u dětí. In *Psychologické dny 2008: Já & my a oni*, 55(1), 38–48. Dostupné z <https://sancedetem.cz/publikace/koncept-smrti-u-deti-komponenty-determinanty>.
- [22] Loučka, M., & Vančura, J. (2011). Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 55(1), 38-48. Dostupné z <https://kramerius.lib.cas.cz/uuid/uuid:d646e98e-1ca7-4abd-9d51-b58f844c7b74>.
- [23] Mascarenhas Fonseca, L., & Testoni, I. (2011). The Emergence of Thanatology and Current Practice in Death Education. *OMEGA: Journal of Death and Dying*, 64(2), 157–169. doi: <https://doi.org/10.2190/OM.64.2.d>.
- [24] MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Grada.
- [25] Nešporová, O. (2013). *O smrti a pohřbívání*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- [26] Plachá, V. (2021). *Zkušenosti učitelů s výchovou vztahující se ke smrti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [27] Preissová, A. & Špatenková, N. (2013). Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě. *Paidagogos*. 2013(2), 230-249. Dostupné z <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=15>.
- [28] Říčan, P. (2021). *Česta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- [29] Samuelová, J. (2018). *Cesty zármutku: příběh o životě, smrti a přežití*. Brno: Host.

- [30] Silvermanová, P. R. (2007). Truchlení: změna pojetí. In P. Firthová, G. Luffová, & Oliviere, *Ztráta, změna a zármutek v kontextu paliativní péče* (s. 39-58). Brno: Společnost pro odbornou literaturu.
- [31] Sorensen, J. (2012). *Vyrovňávání se dítěte se ztrátou a odloučením*. Praha: Portál.
- [32] Šedřová, K. (2014). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šedřová, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (s. 207–247). Praha: Portál.
- [33] Špatenková, N. (2014). *O posledních věcech člověka: vybrané kapitoly z thanatologie*. Praha: Galén.
- [34] Štěpaník, P. (2017). Dítě po ztrátě blízkého člověka. In O. Matoušek (Ed.), *Dítě traumatizované v blízkých vztazích*. (s. 47–51) Praha: Portál.
- [35] Švaříček, R. (2014). Hloubkový rozhovor. In R. Švaříček & K. Šedřová, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (s. 159–184). Praha: Portál.
- [36] Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. Dostupné z: <https://vufind.katalog.k.utb.cz/Record/bkp508615179>.
- [37] Yalom, I. D. (2020). *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.
- [38] Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada.
- [39] Žaloudíková, I. (2016). *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠ Mateřská škola

SPgŠ Střední pedagogická škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Stádia vývoje konceptu smrti.....	18
Tabulka 2 Složky vyspělého konceptu smrti a jejich výklad.....	19
Tabulka 3 Klíčové charakteristiky kognitivních stádií.....	21
Tabulka 4 Charakteristika výzkumného vzorku	33
Tabulka 5 Kategorie výzkumného šetření	34
Tabulka 6 Srovnání výzkumů	42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas 1

Příloha P II: Informovaná souhlas 2

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS 1

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným zpracováním pro účely bakalářské práce.

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Adéla Večerková a jsem studentkou na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Učitelství pro mateřské školy. Zpracovávám bakalářskou práci na téma Umírání a smrt jako téma v mateřské škole z pohledu učitele. Mým hlavním cílem je zjistit postoje učitelů mateřských škol k tématice smrti a umírání.

Tímto bych Vás chtěla požádat a poskytnutí informovaného souhlasu na účasti ve výzkumu k bakalářské práci. Výzkumné šetření má anonymní formu, žádné z Vašich osobních údajů nebudou zveřejněny.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícím:

- Byl mi sdělen účel a cíl rozhovoru.
- Byla mi sdělena délka rozhovoru a jeho průběh a také možnost odmítnutí odpovědi na otázky či odstoupení od pokračování v rozhovoru.
- Souhlasím se zvukovým záznamem rozhovoru a jeho následným zpracováním, který bude plně anonymní.

Děkuji za spolupráci.

Večerková Adéla
email: a_vecerkova@utb.cz

Jméno a příjmení účastníka:.....

Podpis účastníka:

Datum:

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS 2

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným zpracováním pro účely bakalářské práce.

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Adéla Večerková a jsem studentkou na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Učitelství pro mateřské školy. Zpracovávám bakalářskou práci na téma Umírání a smrt jako téma v mateřské škole z pohledu učitele. Mým hlavním cílem je zjistit postoje učitelů mateřských škol k tématice smrti a umírání.

Tímto bych Vás chtěla požádat a poskytnutí informovaného souhlasu na účasti ve výzkumu k bakalářské práci. Výzkumné šetření má anonymní formu, žádné z Vašich osobních údajů nebudou zveřejněny.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícím:

- Byl mi sdělen účel a cíl rozhovoru.
- Byla mi sdělena délka rozhovoru a jeho průběh a také možnost odmítnutí odpovědi na otázky či odstoupení od pokračování v rozhovoru.

Děkuji za spolupráci.

Večerková Adéla
email: a_vecerkova@utb.cz

Jméno a příjmení účastníka:.....

Podpis účastníka:

Datum: