

# Reflexe učitelů o tématu smrti a umírání v mateřské škole

Bc. Martina Vavrušová

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Martina Vavrušová  
Osobní číslo: H22786  
Studijní program: N0111A190015 Předškolní pedagogika  
Forma studia: Kombinovaná  
Téma práce: Reflexe učitelů o tématu smrti a umírání v mateřské škole

### Zásady pro vypracování

Výzkumný typ práce.  
Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti tématu smrti a umírání v mateřských školách.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se smrti a umírání jako tématu a jeho pedagogického zpracování v mateřské škole.  
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Bravená, N. (2020). How do Czech kindergarten children speak about death and dying? *Theologos*, 22(1), 7–20. [https://www.academia.edu/48832292/How\\_do\\_Czech\\_kindergarten\\_children\\_speak\\_about\\_death\\_and\\_dying](https://www.academia.edu/48832292/How_do_Czech_kindergarten_children_speak_about_death_and_dying)
- Dudová, I. (2013). Smutek a truchlení dítěte. *Pediatric pro praxi*, 14(4), 248–251. [https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-201304-0010\\_Smutek\\_a\\_truchleni\\_ditete.php](https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-201304-0010_Smutek_a_truchleni_ditete.php)
- Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Portál.
- Testoni, I., Cordioli, C., Nodari, E., Zsak, E., Marinoni, G. L., Venturini, D., & Macarini, A. (2019). Language Re-Discovered: a Death Education Intervention in the Net Between Kindergarten, Family and Territory. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 331–346. <https://ijse.padovauniversitypress.it/2019/1/16>
- Žaloudíková, I. (2015). *Dětské pojetí smrti*. Masarykova univerzita.

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

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**  
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....14.4.2024.....

*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 nahlédnutí 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 výtisky, 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, uctí-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 jím 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 vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá reflexí učitelů mateřské školy na téma smrti a umírání v kontextu jejich pedagogické praxe. Cílem práce je porozumět postojům, zkušenostem a praktikám učitelů v této oblasti a identifikovat největší výzvy, kterým čelí při práci s tímto těžkým tématem. Práce je strukturována na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zaměřuje na vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se smrti a umírání jako tématu v mateřské škole. Zahrnuje náhled na fenomén smrti, historické perspektivy vnímání smrti a umírání a také pohledy na jejich interpretaci v současné postmoderní společnosti. Dále se věnuje dětskému konceptu smrti, roli školy v podpoře truchlících dětí, strategiím pro otevírání tématu v prostředí mateřské školy a pozici učitele v tomto procesu. Praktická část je realizována formou kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli mateřských škol. Získaná data jsou analyzována a interpretována, aby bylo možné porozumět postojům učitelů k tématu smrti a umírání a způsobům, jak toto téma implementují do své pedagogické praxe. Na základě výsledků výzkumu jsou vyvozena doporučení pro praxi, která mohou pomoci lépe zvládat a integrovat toto citlivé téma do výuky a prostředí mateřské školy. Tato práce přispívá k lepšímu porozumění problematice smrti a umírání v kontextu mateřské školy, a může tak poskytnout základ pro další výzkum v této oblasti.

Klíčová slova: mateřská škola, dětský koncept smrti, tabuizace smrti, truchlení, death education

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the reflection of kindergarten teachers on the topic of death and dying in the context of their pedagogical practice. The aim of the thesis is to understand teachers' attitudes, experience and practice. In this area and to identify the biggest challenges they face when working with this difficult topic. The work is structured into a theoretical and practical part. The theoretical part focuses on the definition of terminology and theoretical starting points regarding death and dying as a topic in kindergarten. It includes an insight into the phenomenon of death, historical perspectives on the perception of death and dying, as well as views on their interpretation in the current postmodern society. It also deals with the children's concept of death, the role of the school in supporting grieving children and strategies for opening up the topic in the kindergarten environment and the position of the teacher in this process. The practical part is implemented in the form of qualitative research through interviews with kindergarten teachers. The data obtained are analyzed and interpreted in order to understand the teachers' attitudes towards the topic of death and dying and the ways to implement this topic in my teaching practice. Based on the research results, recommendations for practice that can help better manage and integrate this sensitive topic into the teaching and environment of the kindergarten are drawn. This work contributes to a better understanding of the issue of death and dying in the context of kindergarten and can thus provide a basis for further research in this area.

Keywords: kindergarten, children's concept of death, taboo of death, grieving, death education

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Barboře Pliskové, Ph.D. za její odborné vedení mé diplomové práce a za její cenné rady a připomínky.

Děkuji také všem učitelkám mateřských škol, které se ochotně zapojily do výzkumného šetření.

### **Prohlášení**

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



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>13</b>
<b>1 FENOMÉN SMRTI .....</b>	<b>14</b>
1.1 HISTORICKÉ PERSPEKTIVY SMRTI, UMÍRÁNÍ A RITUALIZACE.....	15
1.2 SMRT A POSTMODERNÍ SPOLEČNOST.....	18
1.2.1 Spiritualita .....	20
1.3 PERSPEKTIVA SPOLEČNOSTI NA PROCES UMÍRÁNÍ.....	21
1.3.1 Paliativní péče a hospice .....	23
1.4 POHŘEBNÍ RITUÁLY A OBŘADY .....	25
1.5 ZÁRMUTEK A TRUCHLENÍ .....	26
<b>2 DĚTSKÝ KONCEPT SMRTI.....</b>	<b>29</b>
2.1 SMRT ZVÍŘETE A DÍTĚ.....	32
2.2 VÝZNAM POHŘEBNÍCH RITUÁLŮ PRO DĚTI.....	32
2.3 SPECIFIKA DĚTSKÉHO TRUCHLENÍ .....	34
2.3.1 Komplikované truchlení .....	35
<b>3 JAK MŮŽE TRUHLÍCÍMU DÍTĚTI POMOCI ŠKOLA .....</b>	<b>37</b>
3.1 OTEVÍRÁNÍ TÉMATU SMRTI V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	37
3.2 ROLE UČITELE .....	40
3.3 JAK S DĚTMI MLUVIT O SMRTI.....	42
3.4 VHODNÉ AKTIVITY V MATEŘSKÉ ŠKOLE PRO ZPRACOVÁNÍ TÉMATU SMRTI .....	43
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>45</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>46</b>
4.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL .....	46
4.1.1 Dílčí výzkumné cíle .....	46
4.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	46
4.2.1 Dílčí výzkumné otázky .....	47
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA .....	47
4.4 VÝZKUMNÁ METODA A ORGANIZACE VÝZKUMU .....	48
<b>5 POPIS ANALÝZY DAT .....</b>	<b>52</b>
5.1 SMRT SE MATEŘSKÉ ŠKOLE NEVYHÝBÁ .....	53
5.1.1 Příležitosti .....	53
5.1.2 Benefity .....	56
5.1.3 Povědomí o smrti .....	57
5.2 OSOBNÍ REFLEXE SMRTI .....	58

5.2.1	Význam smrti .....	59
5.2.2	Emoce.....	59
5.2.3	Vlastní zkušenosti .....	60
5.2.4	Ovlivnění vlastní zkušeností .....	62
5.3	ZPRACOVÁNÍ TÉMATU SMRTI VE VÝUCE.....	63
5.3.1	Věk .....	63
5.3.2	Téma.....	64
5.3.3	Metody .....	65
5.3.4	Strategie.....	67
5.4	ZVLÁDÁNÍ OBTÍŽNÝCH SITUACÍ.....	70
5.4.1	Téma samotné .....	70
5.4.2	Profesní připravenost .....	71
5.4.3	Zasažení úmrtím .....	73
5.4.4	Rodiče .....	75
<b>6</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>78</b>
<b>7</b>	<b>DISKUSE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>81</b>
7.1	LIMITY VÝZKUMU .....	84
7.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	85
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>90</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>95</b>

## ÚVOD

Ve společnosti existuje rozšířený názor, že témata spojená se smrtí a umíráním jsou tabuizována a v komunikaci se jim často vyhýbá. Tato tabuizace není pouze individuální záležitostí, ale má kořeny v kultuře a tradicích společnosti. Smrt je vnímána jako temné a obtížné téma, které vyvolává nepříjemné emoce a obavy, proto se často stává předmětem mlčení či úplného vynechání z veřejného prostoru. V mateřských školách se setkáváme s touto tabulací nejen v rámci společnosti jako celku, ale i v rámci vzdělávacího prostředí. Pedagogové, kteří mají za úkol vzdělávat a formovat mladé jedince, se často vyhýbají diskuzi o smrti a umírání, buď z vlastní nejistoty či strachu, nebo z obav z reakcí rodičů či kolegů. Tím však mohou přenášet na děti negativní vnímání a tabuizaci tohoto přirozeného životního procesu. Může tak docházet k určitému paradoxu, kdy právě prostředí, které by dětem mělo poskytnout podporu a pomoc při zpracování životních událostí, se stává místem mlčení a nejistoty v této oblasti. Nicméně je důležité si uvědomit, že vzdělávací instituce, jako jsou mateřské školy, mají potenciál hrát klíčovou roli v detabuizaci tématu smrti a umírání. Poskytují prostředí, kde se děti učí a rozvíjejí, a mají tak možnost ovlivnit jejich vnímání a přístup k životním otázkám. Otevřená a respektující komunikace v těchto institucích může přispět k tomu, aby se smrt stala přirozenější součástí života, kterou není třeba skrývat či se jí obávat. V této diplomové práci bude zkoumáno, jakým způsobem se učitelé mateřských škol vypořádávají s tématem smrti a umírání v rámci své pedagogické praxe. Bude analyzován jejich postoj, zkušenosti a přístupy k této problematice s cílem lépe porozumět tomu, jak mohou pedagogové efektivně podporovat děti v procesu zpracování smrti a umírání a vytvářet prostředí, které podporuje zdravý a respektující přístup k těmto životním událostem.

Samotná práce je strukturována do dvou hlavních částí, a to teoretické a praktické.

První část, kterou tvoří tři hlavní kapitoly, se zaměřuje na vymezení terminologie a teoretických východisek souvisejících s tématem smrti a umírání, a to zejména s ohledem na jeho pedagogické zpracování v kontextu mateřské školy. První kapitola této diplomové práce se věnuje fenoménu smrti a zkoumá různé perspektivy na tento jev z hlediska filozofického, společenského, psychologického a náboženského. Dále se zaměřuje na historické kontexty pohledů na umírání a smrt, jakož i na současnou situaci v postmoderní společnosti a její změny ve vnímání smrti. V rámci této kapitoly jsou také zkoumány role spirituality v dnešní společnosti a perspektivy, kterými společnost nahlíží na proces umírání, včetně paliativní péče a hospiců. Kromě toho je tato část zaměřena také na

pohřební rituály a obřady a na lidský zármutek a truchlení. Druhá kapitola se zabývá dětským konceptem smrti a významem pohřebních rituálů pro děti. Dále jsou zkoumány dopady, které má smrt zvířete na děti, a analyzována specifika dětského truchlení, včetně jeho komplikovaných forem. Poslední kapitola práce je zaměřena na to, jak mateřská škola může pomoci truchlícímu dítěti. Jsou zkoumány způsoby, jakými lze otevřít téma smrti v prostředí mateřské školy, a role, kterou v tomto procesu hraje učitel. Jsou hledány vhodné přístupy k tomu, jak s dětmi komunikovat o smrti a jaké aktivity jsou vhodné pro zpracování tohoto tématu v mateřské škole.

Druhá, praktická část této diplomové práce, je koncipována jako kvalitativní studie, která využívá rozhovorů s učiteli mateřských škol jako primární zdroj dat. Struktura praktické části je rozdělena do čtyř kapitol. Kapitola Metodologie výzkumu podrobně popisuje postupy a techniky použité při sběru a analýze dat, včetně přístupu k výběru respondentů. Další kapitola Popis analýzy dat se zabývá hlubší analýzou získaných dat a jejich interpretací. Následuje kapitola Závěry výzkumného šetření, která shrnuje hlavní výsledky a závěry průzkumu, a poskytuje tak ucelený pohled na poznatky získané v průběhu výzkumného procesu. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé mateřských škol mají bohaté zkušenosti s tématem smrti, které se přirozeně vyskytuje v prostředí mateřských škol prostřednictvím dětí samotných. Integrace této problematiky do vzdělávací praxe je však omezena nedostatkem profesní přípravy a metodických materiálů. S rostoucími zkušenostmi se učitelé cítí jistěji ve zpracování tohoto tématu, avšak stále čelí výzvám spojeným s jeho začleněním do výuky. Tato problematika je dále diskutována v kapitole Diskuze výzkumného šetření, kde jsou výsledky průzkumu porovnány s existující literaturou a jsou formulována doporučení pro praxi mateřských škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 FENOMÉN SMRTI

Velký výkladový slovník soudnělékařské terminologie definuje úmrtí a smrt jako „nevratnou zástavu funkce celého mozku včetně mozkového kmene nebo krevního oběhu“ (Hirt et al., 2018, s. 131). Biologickou smrt chápeme jako nevratnou zástavu veškerých životních funkcí. „Smrt je završením a ukončením lidského života“ (Špatenková, 2014, s. 34). Podle odborných definic se tedy jedná o stav, kdy u živého organismu dochází k zástavě dechu, změnám v mozku a v krevním oběhu. Tyto změny jsou nevratné a postupně dochází k odumírání a rozkladu těla.

Právě vědomí zániku a smrti, uvědomění si konečnosti života, lidstvo odlišuje od jiných živých organismů (Šiklová, 2013). Vědomí sebe sama, uvědomování si vlastní existence a konečnosti z nás dělá lidské bytosti. Smrtelnost vyvolává v člověku množství otázek a znepokojuje lidstvo od počátku dějin (Yalom, 2014). „Na smrt tedy nelze myslet až v době, kdy se blíží nebo nastává. Na smrt musíme pomýšlet celý život“ (Ariès, 2020, s. 16). Víme, že z existenciálního hlediska se smrt týká každého člověka. Je zahalena spoustou nezodpovězených otázek, je to tajemství, které většinu lidí děsí. Intuitivně se umírání a smrti bojíme, proto v sobě myšlenky na tuto skutečnost zaháníme. Jsou pro nás nepříjemné, protože hluboko ve svém nitru cítíme, že do našeho života smrt nepatří. (Sieberová, 2019). Toto vědomí konečnosti života jistě stálo u vzniku řady náboženských směrů, filozofických otázek, celých kultur a obřadů. Z historických pramenů můžeme vyčíst, že představy o smrti se vyskytovaly téměř ve všech společenstvích. Vědomí vlastní smrti bylo vždy pro lidstvo podnětem pro aktivní tvorbu, rozvoj kultur a snahu zanechat na světě něco po sobě i po své smrti (Šiklová, 2013).

Pro člověka není snadné žít každý okamžik s plným vědomím své vlastní smrtelnosti. Nelze žít ochromen neustálým strachem, proto si vytváříme postupy, jak utlumit obavy ze smrti. Někteří lidé se soustředí na budování hmotných statků, kariéry, moci či slávy. Nejčastěji se však promítáme do budoucnosti prostřednictvím našich potomků (Yalom, 2014). Zjednodušeně můžeme říci, že tím, co po nás na tomto světě zůstává, jsou naše děti, pokračovatelé rodu. Smrt nechápeme jako zánik celého druhu, ale jako odchod jednotlivce (Šiklová, 2013).

Společenský konstrukt smrti prošel na našem území v historii mnoha změnami, které odrážely kulturní, náboženské, technologické a společenské faktory. Od středověku až po současnost se vyvíjelo vnímání a zacházení se smrtí, přičemž každá epocha přinesla své

vlastní specifické přístupy a rituály. Nicméně smrt zůstává nevyhnutelnou součástí lidské existence a stále je to téma, které zasahuje do každodenního a společenského povědomí (Ariès, 2020; Nešporová 2013).

Lidé si od počátku věků kladou otázku, zda život po smrti bude v nějaké formě pokračovat dál. Doufáme a toužíme po životě, který smrtí nekončí. Podle Seiberové (2019) je tato touha přirozená každému člověku, má ji v sobě zakořeněnou a doufá ve věčnost. Nejistota, co se s námi stane po smrti, obavy a úzkosti jsou tématem všech světových náboženství, která se pokoušejí náš strach z konce života zmírnit. Ve všech kulturách je definován Bůh, který tlumí bolest představou věčného života a také nabízí návod, jak co nejlépe a smysluplně žít život pozemský. Víra tiší lidský strach z neznámého, zmírňuje utrpení spojené se smrtí a nemocí.

Navzdory všem způsobům obrany však není možné strach a úzkost z umírání a smrti zcela přemoci. Smrt je stále přítomna, pouze jsme ji vytěsnili hluboko do naší mysli, ale víme, že je nevyhnutelná (Yalom, 2014). Obavy ze smrti hrají důležitou roli v lidském vnitřním prožívání a mají obrovský vliv na chování člověka. Smrt je původcem zdroje úzkosti a na základě jejího uvědomění si lze stavět solidní přístup k životu (Franclová, 2015).

### 1.1 Historické perspektivy smrti, umírání a ritualizace

Pojetí umírání, smrti a jejich ritualizace byla vždy spojena s událostmi daného historického období. Život člověka byl podstatně kratší, než jak je tomu v současné době, a umírání bylo častokrát bolestivé a nenadálé (Špatenková, 2014). Vnímání umírání a smrti je podmíněno zkušeností, tím, co člověk zažíval ve svém nejbližším okolí (Šiklová, 2013).

Francouzský historik Philippe Ariès ve svém díle *Dějiny smrti* přináší ucelený přehled historického pojetí smrti a postojů k ní v průběhu dějin společnosti. Jeho myšlenky zmiňuje ve své knize *O posledních věcech člověka* autorka Špatenková, která se těmito postoji západoevropské společnosti k umírání a smrti taktéž zabývá, a přehledně je uspořádala do pěti modelů tak, jak se formovaly v průběhu naší historie (Špatenková, 2014).

Postoj ke smrti typický pro jednoduchá, tradiční společenství nese název **smrt ochočená** a na našem území převládal od 5. do počátku 18. století. Pro tehdejší společnost byla smrt blízká a známá, tedy ochočená či zkrocená. Co je člověku důvěrně známé, toho se v průběhu života již tolik nebojí. Takto blízký vztah ke smrti byl dán vírou tehdejší společnosti v posmrtný život. Smrt člověka byla vnímána jako odpočinek nebo spánek.

Lidé věděli, jak se smrtí nakládat, a přijímali ji jako nezbytnou součást života. Pro toho období je typická značná ritualizace smrti, kdy byly dodržovány okázalé rituály a ustálené pohřební zvyky. Pro model **smrti sebe sama** je typická individualita, lidé se již nechtějí podrobovat kolektivnímu osudu. Člověk již více tíhne k životu než ke smrti – té se nyní brání, má z ní strach a obavy. Tento model se od předešlého liší také změnou představ o posmrtném životě, vyznačuje se menší úctou k ostatkům zemřelých, kdy se chudí lidé pohřbívali do společných hrobů nebo vůbec. Třetí model, **smrt vzdálená i blízká**, se objevuje v období novověku. Špatenková (2014) o této etapě mluví jako o období, kdy člověk k vlastní smrti začal pociťovat zdrženlivost. **Smrt těch druhých** je modelem, který se formoval v 18. a 19. století v období válek, kdy lidé byli konfrontováni se smrtí blízkých osob. Nacionalismus byl na vzestupu, typické bylo stavění pomníků národním hrdinům, smrt byla chápána jako krásná, hrdinská a byla opěvována. Od období druhé světové války, kdy docházelo k masivní úmrtnosti, a to většinou mimo komunitu, se objevuje pátý, poslední model přístupu ke smrti, a to **smrt převrácená**. Změna pohledu na smrt ve společnosti byla rychlá a odehrála se během jedné generace. Jedná se o takovou smrt, která nepatří do běžné společnosti, ale vkládá se do rukou lékařů. O umírající jednotlivce již primárně nepečují členové rodiny či komunity, ale odborníci a profesionálové. Charakteristickými znaky pro tento model jsou institucionalizace, medikalizace, profesionalizace smrti a také odmítání a odstraňování smutku. Ze společnosti jsou odejmuty rituály truchlení, lidé svůj zármutek skrývají – to je jeden ze způsobů moderní společnosti, jakým odmítá smrt a vše, co s ní souvisí.

Německý sociolog Norbert Elias se zaměřil na společnost jako celek a zdůraznil, že život ve feudálních státech často přinášel nejistotu a krutou smrt, lidé dříve umírali ve strašlivých bolestech. Strach ze smrti se měnil v průběhu dějin, například po morových ranách ve 14. století. Církevní strach z očistce, pekla a pekelných trestů nejspíše také nepřispíval k pokojnému umírání. Elias upřednostňoval jiné skutečnosti než Ariès, a došel tak k odlišnému závěru o minulosti. Nicméně oba autoři se shodují v tom, že sociální podpora umírajících byla v minulosti rozvinutější a lepší (Nešporová, 2013).

Od starověku až do 19. století byla smrt běžnou součástí lidského života, kterou lidé vnímali jako přirozenou. Nebyla považována za hrozbu a lidé věděli, jak s ní zacházet. Přechod od života ke smrti byl vnímán jako kontinuální proces, nikoli jako ostrá hranice. Umírající byl obklopen pozorností svých blízkých, kteří se řídili ustálenými zvyklostmi a rituály. Umírání bylo veřejnou událostí, která se odehrávala v domácím prostředí v kruhu



rodiny či přátel, kteří umírajícího provázeli na jeho poslední cestě, nebo ho navštívili až po jeho skonu (Nešporová, 2013; Šiklová, 2013). Kübler-Ross (2015) poukazuje na to, že se loučení a zármutku účastnily také děti. Podílely se na všech přípravách a rituálech, bylo jim umožněno vyslechnout si poslední vůli umírajícího, rozloučit se a sdílet smutek společně s komunitou. I pro ty nejmenší bylo přirozené být součástí koloběhu života, tedy setkávat se s příchodem i odchodem z tohoto světa. Podle Nešporové (2013) byla ve venkovském prostředí Čech na přelomu 19. a 20. století smrt obestřena pověrami a zvyky spojenými jak s lidovou tradicí, tak s křesťanskou vírou. Před smrtí se rodina soustředila kolem umírajícího, aby mu každý člen postupně požehnal, a modlila se za jeho duši. Římskokatoličtí věřící si přivolávali kněze, aby poskytl poslední pomazání. Po smrti se otevíralo okno, aby duše zemřelého mohla volně odejít. Nejstarší člen rodiny zavíral mrtvému oči a tělo bylo připraveno a uloženo do bílého rubáše, s orientací hlavy k východu.

V minulosti hrála církev důležitou roli při procesu umírání a pohřbívání, který byl řízen pevně stanovenými zvyky a nařízeními jak lidovými, tak církevními, aby zesnulého čekal dobrý osud na onom světě. Pohřbívání mrtvých v blízkosti svatých míst u kostelů bylo jedním z opatření pro zajištění dobrého osudu zemřelého. Tento proces byl pečlivě regulován rituálními pravidly a živí i mrtví byli vnímáni jako součást společenství. Hřbitovy byly místy veřejného života a setkávání až do období osvícenství, kdy začalo docházet k postupnému oddělování náboženství od veřejného života (Ariès, 2000, podle Nešporová, 2013).

Ještě na přelomu 19. a 20. století byla smrt v české společnosti vnímána jako nevyhnutelná, s důrazem na úlohu kněze při podpoře dobrého odchodu z tohoto světa. V průběhu první poloviny 20. století došlo k významným společenským, ideovým a demografickým změnám ovlivňujícím přístup k umírání a smrti. Zlepšení hygienických podmínek a pokrok v lékařství vedly k výraznému snížení úmrtnosti, zejména té kojenecké. Tyto změny reflektují postupný přesun autority nad smrtí od náboženství k medicíně, podporované sekularizací a osvícenstvím. V novém konceptu se tajemná a metaforická představa smrti transformovala do podoby diskrétních a identifikovatelných nemocí. Moderní pojetí smrti, kontrastující s tradiční představou, charakterizovalo většinu evropských společností v průběhu 20. století, v českém prostředí zejména pak v jeho druhé polovině (Nešporová, 2013).

Můžeme tedy říci, že před pouhými sto padesáti lety lidé odcházeli ze světa jak v dětství, tak při přírodních katastrofách, hladomorech, válkách, porodech či epidemiích. Odchod ve stáří byl výjimkou a privilegiem pouze pro nejodolnější a nejschopnější jedince, které tehdejší společnost uctívala za jejich schopnost odolávat nemocem či vítězit v bojích (Šiklová, 2013).

## 1.2 Smrt a postmoderní společnost

Dnešní společnost naopak považuje za přirozené a běžné umírání v pokročilém věku. S pomocí moderní medicíny je tato výsada dříve patřící pouze jednotlivcům umožněna téměř každému průměrnému člověku. V zemích západní a střední Evropy od druhé světové války nedochází k ozbrojeným konfliktům a díky lékům, antibiotikům a rozsáhlému očkování se podařilo téměř vymýtit řadu nemocí, na které se kdysi běžně umíralo i v mladém či středním věku. Choroby, které by pro naše předky znamenaly jistou smrt, se dnes dají díky vyspělé medicíně běžně léčit (Kübler-Ross, 2015). Z dat Českého statistického úřadu můžeme vyčíst, že v roce 1873 dosahovala kojenecká úmrtnost (tj. do 1 roku věku) 292,5 ‰, naděje na dožití u žen činila 37 let a u mužů 33 let. V roce 1950 činila kojenecká úmrtnost 64 ‰, naděje na dožití byla u žen 67 let a u mužů 62 let. V současnosti, v roce 2022, dosahuje kojenecká úmrtnost 2 ‰, naděje na dožití u žen činí 82 let a u mužů je to 76 let věku (Obyvatelstvo – roční časové řady, 2023). Průměrný věk v České republice nyní dosahuje 42,6 let, v roce 2002 dosahoval 39 let a v roce 1991 činil 36,5 let (Průměrný věk obyvatel České republiky, 2019). Z dostupných dat je tedy patrné, že klesá kojenecká a dětská úmrtnost, roste průměrný věk obyvatel a zvyšuje se předpokládaný věk dožití. Díky vyspělému evropskému zdravotnictví a lékařské péči je většině lidem umožněno vyrůst a zestárnout. Narůstá počet starých lidí a různých chronických nemocí či zhoubných nádorů, umírání a smrt si spojujeme převážně se stářím.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, po roce 1945 se smrt přesunula do nemocničních zařízení a o umírající jedince pečují především lékaři a k tomuto účelu proškolený personál. Podstatnou roli v tomto vývoji sehrál znatelný pokrok v oblasti vědy, chirurgické péče a léčebných postupů. Nemocnice dnes neslouží pouze jako odborná zdravotnická zařízení, ale jsou do nich centralizovány veškeré doprovodné služby, jako laboratoře a specializovaná pracoviště s finančně nákladnými a vzácnými přístroji. Tato skutečnost zajišťuje nemocnicím monopol. Vývoj vědy a lékařské péče s sebou přinesl resuscitační postupy a také možnosti, jak zmírnit či zcela odstranit bolest umírajícího

pacienta. Doba umírání a agonie se tak prodloužila a tento stav umožňuje fáze umírání dělit na různé etapy. V dnešní společnosti je smrt pod dozorem lékařů, kteří ji sice ze společnosti odstranit nedokáží, ale častokrát ji zvládají odsunout o několik hodin či dní, dokonce i o několik let (Ariès, 2020). Špatenková (2014) pro tento model přístupu ke smrti a umírání volí označení medikalizace a institucionalizace, kdy lidem na svých umírajících záleží natolik, že pro ně chtějí udělat to nejlepší. S vyspělou medicínou a zdravotnictvím se právě z pohledu naší společnosti tím nejlepším staly nemocniční zařízení a lékařská péče. Jako druhotnou pomoc těchto zařízení lze v současnosti považovat také to, že se staly místem, kam se umírající z rodin přesouvají a čekají na smrt. Pro rodiny je umírající člověk psychickou, fyzickou, časovou i finanční zátěží a toto je způsob společnosti, jak tuto zodpovědnost přenést na nemocniční personál. Institucionalizací, tedy odsunutím smrti do institucí k tomuto účelu sloužících, a medikalizací, kdy se ze smrti stala záležitost medicíny a lékařů, dochází k jakémusi odsunutí smrti za zeď a jejímu odstranění z očí veřejnosti. Autorka dále zmiňuje pojmy dekontextualizace a depersonalizace, kdy se k této problematice dnešní společnost staví jako k něčemu, co reálně neexistuje. Smrt je z veřejného života vytlačena na okraj zájmu a umírající lidé jsou umístěni do institucí, kde jsou, dá se říci, izolovaní od svých rodinných příslušníků a příbuzných. Smrt již není sdílena celou komunitou, jak tomu bývalo v naší historii. S přístupem ke smrti je v postmoderní společnosti dle Špatenkové (2014) spjata také ekonomizace, kdy institucionalizace a medikalizace vede k vysokým finančním nákladům na umírání, které by při domácí péči nebyly nutné.

Smrt je v postmoderní společnosti tabuizována. Je to téma, které stojí na okraji zájmu a o kterém se nesluší otevřeně hovořit jak v rodinách, tak ve veřejném prostoru. Špatenková (2017) upozorňuje na skutečnost, že díky tabuizaci smrti v naší společnosti si nyní nevíme rady při konfrontaci s ní. Neumíme utišit truchlícího, neumíme se rozloučit s umírajícími, máme pochybnosti o tom, jak a jestli vůbec o smrti mluvit s dětmi. Tyto situace jsou pro nás velmi traumatizující a trýznivé i v důsledku toho, že jsme se s nimi neměli ve společnosti kde setkat a kde se je naučit. Podle autorky se však v poslední době u odborné veřejnosti objevují názory, že se pomalu mění přístup společnosti ke smrti a začíná se toto téma opět diskutovat a zařazovat do povědomí lidí. Tento rostoucí zájem společnosti o smrt by mohl předznamenávat začátek další změny v přístupu k ní. „Může se jednat o změnu paradigmatu od smrti vytěsněné k znovunabytí významu smrti“ (Špatenková, 2014, s. 22).

Proč ale máme v současnosti takovou potřebu vytěšňovat smrt, oddalovat ji a čím dál tím více lpět na pozemském životě? Pro moderního člověka je strach ze smrti podmíněn nejen fyzickým koncem jeho těla, ale také vědomím konce všech jeho projektů, plánů, vztahů a nenaplněných možností. Smrtí toho můžeme ztratit více než naši předkové, jejichž životy byly o poznání těžší a skromnější. Čím více je společnost vědecky pokročilá, tím se úporněji snaží svoji existenci prodloužit a smrt oddálit (Kübler-Ross, 2015; Šiklová, 2013).

Významný vliv na společnost a její následné vnímání smrti mají média. Sdělovací prostředky nás denně zahrnují zprávami o vraždách, autonehodách, střelbách, teroristických útocích, válkách a zbraních hromadného ničení. Smrt je nám denně předkládána v té nejděsivější podobě. Tato skutečnost má podle mnoha autorů také zcela zásadní vliv na současný postoj společnosti ke smrti a umírání (Špatenková, 2017; Žaloudíková, 2015).

### 1.2.1 Spiritualita

Řada autorů (Kübler-Ross, 2015; Nešporová, 2013) se zamýšlí nad tím, jakou roli v naší prude se měnící době sehrává náboženství, které naše společnost postupně ztrácí. V historii věřilo v Boha a posmrtný život více lidí než dnes. Lidé měli neochvějnou víru v to, že smrtí život nekončí. Věřili v posmrtný život, který je zbaví bolesti a utrpení, doufali v nebe a ráj. Z přístupných statistik Českého statistického úřadu z posledního Sčítání lidu, domů a bytů realizovaného v roce 2021 můžeme vyčíst, že se k příslušnosti k církvi či jiné náboženské organizaci přihlásilo 18 % obyvatel (přibližně 1,5 milionů lidí) a více než 50 % obyvatel ČR je bez náboženského vyznání (ČSÚ představil první výsledky Sčítání 2021, 2021). V roce 2011 se k náboženskému vyznání přihlásilo 20 % dotázaných, při sčítání v roce 2001 to bylo 33 % obyvatel. Výsledky statistiky v letech 1991 jsou následující: 44 % věřící, 40 % bez vyznání (Nábožné vyznání obyvatelstva České republiky, 2004). Z těchto dat je patrné, že v naší společnosti klesá počet osob hlásících se k víře či k některé z náboženských organizací. Naopak stoupá počet lidí, kteří jsou bez vyznání. Šiklová (2013) zastává názor, že právě tato skutečnost může být jedním z důvodů, proč se dnešním lidem umírá hůře než v minulosti, kdy byl člověk přesvědčen o posmrtném životě. Představa smrti jako absolutního konce, prázdnoty a nicoty je opravdu těžká.

Duchovnost má nezpochybnitelnou roli, protože lidé hledají smysl svého utrpení a často se uchylují k hledání vysvětlení mimo racionální sféru. V České republice stále dominuje

křesťanské paradigma v oblasti spirituality, avšak je důležité si uvědomit, že společnost se postupně stále více přiklání k ateismu. Spiritualita se stále častěji odtrhává od tradičních náboženských forem a rituálů, přesto mnozí lidé stále zachovávají víru v jakési nadpřirozeno a vyšší moc. Tato víra jim však často nedokáže poskytnout dostatečnou útěchu při konfrontaci se smrtí, a proto hledají jiné způsoby, jak se vyrovnat s tímto faktem života. Přesvědčení o posmrtném životě obvykle existuje ve všech kulturách a může se projevit představou, že zemřelý přichází do nebe, aby splnil určité vyšší poslání. Tím se stává součástí něčeho většího a zároveň může být považován za průvodce či ochránce svých pozůstalých. Víra v posmrtný život pak může pomoci pozůstalým překonat zármutek tím, že jim dává naději na budoucí setkání se zemřelou osobou. Tato naděje na opětovné spojení se může realizovat v následujícím životě po smrti (Nešporová, 2013; Špatenková & Friedlová, 2024).

### 1.3 Perspektiva společnosti na proces umírání

Z výzkumů, které si u agentury STEM/MARKT nechává pravidelně zpracovávat společnost Cesta domů, a to za účelem mapování postojů a veřejného mínění české společnosti k tematice smrti a umírání, je patrné, že 80 % české populace by si přálo zemřít v domácím prostředí. Navzdory jejich přání však stále většina obyvatel ČR umírá v nemocnicích (60 %) a v nemocničních zařízeních dlouhodobé péče (9 %). V případě, že by někdo z respondentů byl nevléčitelně nemocný a odkázán na pomoc druhé pečující osoby, spíše než zdravotníka by si 88 % z dotázaných přálo někoho z rodiny, nejčastěji partnera či partnerku nebo děti. Co je tedy překážkou pro umírání v domácím prostředí? Z výzkumu vyplývá, že je to nejčastěji obava a strach z této psychicky a fyzicky náročné péče o umírajícího člověka. Mezi další důvody se řadí finanční náročnost této situace a obava ze ztráty zaměstnání. Také nezkušenost pečující osoby s umíráním a se zdravotní péčí a z toho plynoucí nejistota a pochyby, zda dokáže správně pomoci. V neposlední řadě je to také nedostatek času a celkový strach z umírání, smrti a mrtvého těla. Z výzkumu dále vyplynulo, že největší strach z umírání v naší společnosti pramení ze ztráty soběstačnosti, důstojnosti a z bolesti, panují obavy z osamocení a odloučení od rodiny a blízkých. Na otázku o představě důstojného umírání lidé odpovídali jejich přáním zemřít ve spánku, v kruhu rodiny, rychle a bezbolestně se slušným zacházením a dobrou péčí. Z výsledků dále vyplývá, že pro 90 % dotázaných je představa dobrého umírání a smrti taková, že nebudou svým stavem přítěží pro rodinu a příbuzné, budou mít možnost rozloučit se s blízkými (84 %), budou schopni rozhodovat o své péči či léčbě (82 %), budou mít

vyřešené finanční otázky (74 %), budou se cítit připraveni na smrt v 70 % (Umírání a péče o nevléčitelně nemocné II, závěrečná zpráva, 2013).

Jak tedy nejlépe definovat umírání, tento konečný okamžik v životě jedince? Podle Špatenkové (2014) je fáze umírání tou poslední v lidském životě. V závislosti na okolnostech či diagnóze se může jednat jak o krátký okamžik, tak i o dlouhé období v řádu měsíců či let. Jedná se o situaci, kdy odborníci i laikové chápou zdravotní stav jedince jako neslučitelný se životem.

Špatenková (2014) období umírání rozděluje na tři úseky. **Období před umíráním** je spojeno především se sdělením diagnózy dotyčnému a rodinným příslušníkům. Bezprostředně s fyzickou smrtí souvisí **období vlastního umírání**, kdy vstupuje do popředí problematika hospicové a paliativní péče, v některých zemích také otázka euthanasie. Počátkem **období po smrti** je fyzická smrt dotyčného člověka, následně péče o jeho ostatky, smutek, psychická bolest a strádání pozůstalých.

Lékařka a psychiatrička Elisabeth Kübler-Ross ve své knize *O smrti a umírání* detailně popsala celkem pět stadií procesu umírání, která se týkají psychického stavu umírajícího jedince, jeho prožívání a reakcí na tuto skutečnost. Do prvního stadia psychického procesu umírajícího patří **popírání a izolace**, kdy jedinec nevěří informacím o vážnosti svého zdravotního stavu a odmítá přijmout terminální povahu svého onemocnění. První reakcí dotyčného na diagnózu může být otřes a šok, který má však dočasný charakter. Po odeznění počátečního ochromení pacient obvykle reaguje popíráním, což je jakási obranná strategie, jejíž úzkostnější forma je častější u osob, které byly informovány necitlivě, ve spěchu nebo příliš stroze. **Zlost a agrese** je druhým stadiem, které autorka ve své knize popisuje. Po pacientově prvotním popírání nastoupí pocit hněvu a zlosti. Dotyčný může svoji diagnózu terminálního stavu nemoci chápat jako nespravedlnost osudu a klást si otázky typu: „Proč zrovna já? Proč ne někdo jiný?“ Stadium zlosti je velice náročné, obzvláště pro okolí dotyčného. Pacient svůj hněv, zášť a agresi často obrací na všechny strany, ve velké míře na nejbližší rodinu a nemocniční personál. Kübler-Ross (2015) poukazuje na důležitost snahy vcítit se do pocitů umírajícího jedince, věnovat respektující a chápavou pozornost dotyčnému a nebrat jeho výpady zloby a hněvu osobně. Dalším, tedy třetím, stadiem psychického procesu umírajícího je **smlouvání**. Podle autorky bývá období smlouvání krátké, ale pro pacienta stejně tak důležité jako stadia ostatní. Je to jakýsi pokus o odklad konce, tedy blížící se smrti. Dotyčný si nejčastěji přeje prodloužení života či alespoň možnost ještě prožít nějaký čas bez bolestí a jiných tělesných obtíží. Umírající lidé

nejčastěji smlouvají s Bohem a většinu takových dohod si nechávají pro sebe a drží je v tajnosti. V období, kdy pacientovi dochází síly a přibývá zjevných příznaků choroby, vstupuje do předposledního stadia procesu umírání, nazvaného **deprese a smutek**. Svůj zdravotní stav již nemůže ignorovat a pocity hněvu vystřídá smutek a hluboký pocit ztráty. Depresi umírajícího můžeme chápat jako nástroj, kterým se dotyčný připravuje na blížící se smrt. Toto stadium pacientovi pomáhá přejít k dalšímu, pátému stadiu, kterým je **akceptace a smíření**. To přichází ve chvíli, kdy se umírající nachází ve stavu, který v něm už nevyvolává ani hněv, ani depresi. Dotyčný je již smířený se svým osudem, akceptuje nadcházející smrt a vyhlíží ji v tichém očekávání. Nemocný již často podřimuje, dává přednost samotě a komunikace s ním bývá spíše neverbální. V tomto posledním stadiu umírající dosahuje jakéhosi vnitřního smíření a pokoje.

### 1.3.1 Paliativní péče a hospice

Paliativní péči řadíme mezi nejstarší oblasti poskytované péče. Již v průběhu historie bylo hlavním posláním jak lékařů, tak ošetřovatelek mírnění utrpení a doprovázení k dobré smrti. Na paliativní péči se v domácím prostředí podílela jak rodina, tak přátelé a duchovní. Cílem paliativní péče je zmírnit bolest a utrpení a také podpora kontaktu umírajícího s nejbližšími lidmi (Kimplová et al., 2023).

Paliativní péče je ucelená a komplexní podpora poskytovaná umírajícím pacientům a jejich rodinám, a to v oblastech **tělesných obtíží**, jako je bolest, nechutenství, nevolnost, slabost, potíže s hydratací a výživou, hygienou apod., a podpora při **psychických obtížích**, kam můžeme zařadit například úzkosti, deprese, strach, zmatenost či osamělost. Dále při **sociálních obtížích**, jako zabezpečení, hmotná nouze a příspěvky na péči, vztahy v rodině, poslední vůle či převody vlastnictví, a v neposlední řadě při **spirituálních obtížích**, kterými mohou být otázky života a jeho smyslu, hodnoty, smíření, rituály, také náboženské úkony a komunikace s duchovním (Špatenková, 2014).

Bužgová (2015) uvádí, že je paliativní péče v současnosti velmi aktuálním tématem a potřebou dnešní společnosti, zejména z důvodu stárnutí populace či kvůli přeměně našeho zdravotnictví, a to z akutní lůžkové péče na péči následnou. Podpora lidí v konečném stadiu života se tak stává prioritou jak pro české zdravotnictví, tak pro Světovou zdravotnickou organizaci (WHO), a to již od 20. let 19. století. V České republice je paliativní péče mladou disciplínou, jejíž myšlenka se na našem území začala formovat až po roce 1989, což vedlo k mírnému zaostávání za vyspělejšími zeměmi.

Paliativní péče se již od počátku v našem státě vyvíjí především jako lůžková péče zejména o onkologicky nemocné pacienty. Paliativní péče je sice v našem státě dostupná, ale pouze omezenému počtu potřebných, proto se v souvislosti se stárnutím populace objevuje potřeba zajistit rozvoj této péče širší skupině obyvatel, kromě onkologických pacientů také osobám trpícím demencí, srdečním selháním, Alzheimerovou chorobou apod. V posledních letech můžeme pozorovat také rozvoj hospiců lůžkových, ale i těch domácích.

Každý z nás si přeje důstojné umírání a dobrou smrt. Současný rozvoj medicínské péče nám může umožnit prožít konec života bez větších bolestí. Lidé dnes mají tuto možnost, avšak přesto nejsou spokojeni, protože u jejich lůžka bude stát vyškolený neznámý profesionál nebo vystrašený a bezradný člen rodiny. Zdravotnický personál může pro umírajícího člověka udělat jistě mnoho, avšak není v jeho silách zajistit každému pacientovi jeho psychický komfort. Právě spojení moderní medicíny a lékařských postupů s účastí rodinných příslušníků umírajícího člověka se zdá být optimální cestou pro řešení této problematiky. Z tohoto důvodu vznikla hospicová hnutí, čímž došlo k propojení moderní medicíny a rodinného modelu umírání (Kupka, 2014).

Hospicová péče se řídí přesvědčením, že umírání je přirozený společenský proces. Jedná se tedy o zařízení speciální paliativní péče, která na rozdíl od nemocničních zařízení poskytuje sociální a duchovní podporu umírajícímu i jeho rodině. Mobilní hospic poskytuje tuto odbornou péči a podporu v domácím prostředí (Tomeš et al., 2015). Hospic byl původně postaven na hodnotách křesťanství, ale je otevřen všem lidem bez ohledu na jejich vyznání. Základní myšlenkou hospicové péče je úcta k člověku a jeho potřebám, respektuje jeho individualitu a právo na samostatné rozhodování. Mluvíme-li o hospicové péči, účelem není prodlužování života či zaměření se jen na jeho poslední dny či hodiny. Cílem je, aby těžce nemocný člověk prožil závěr života co možná nejvíce kvalitně, zůstal v kontaktu s rodinou a blízkými lidmi a nebyl omezován ve svých aktivitách. Základním principem je komplexní podpora rodiny a umírajícího, týmová spolupráce, plnění posledních přání, uspořádání si svých záležitostí, přítomnost blízkých osob v konečné fázi života jedince a komunikace s rodinou, které je poskytována podpora i v období truchlení (Kimpllová et al., 2023).



#### 1.4 Pohřební rituály a obřady

Smrt člověka znamená ukončení veškerých reálných vztahů, které utvářely život jedince, a vyžaduje smíření, uzavření hmotné i duchovní pozůstalosti a důstojné rozloučení s pietním uložením ostatků. Různé náboženské systémy mají své specifické způsoby zacházení s ostatky a formy rozloučení. Oznámení smrti, samotný pohřeb a projevy solidarity a účasti společenství představují významné rituály, které pomáhají lidem zpracovat tuto událost (Kimplová et al., 2023).

Hlavním důvodem pohřbívání vždy bylo a je odstranit mrtvé tělo z hygienických důvodů. Důležitou úlohu při tom v naší společnosti hrají dva způsoby pohřebních rituálů, tedy uložení ostatků do země nebo zpopelnění žehem. Můžeme s jistotou tvrdit, že v současnosti je nejvíce preferovaným způsobem pohřbu kremace, kdy z těla zůstane pouze prach. Je zkrácena doba zániku těla a prostor pro uložení ostatků je minimalizován. Jedná se o nejčastější volbu ve větších městech a tam, kde se na hřbitově nachází kolumbárium (Piřha, 2023). Nešporová (2013) uvádí, že v roce 2010 byl celorepublikový průměr kremací 81 % a počet zemřelých, kteří jsou zpopelněni, neustále narůstá. Tuto skutečnost dává do souvislostí s občanskými pohřby a jejich formou a obsahem v komunistickém režimu. Před rokem 1989 rostl počet kremací vysokým tempem zejména z důvodu pragmatizmu a odcírkení velké části populace, po převratu v tomto trendu došlo pouze k nepatrným změnám. Česká republika patří k zemím s nejvyšším počtem kremací v Evropě. Autorka staví do protikladu země jako Rumunsko, Slovensko, Polsko či Itálii, kde je naopak zaznamenán nejnižší počet pohřbů žehem. V těchto zemích je rozšířená římskokatolická a pravoslavná křesťanská tradice na rozdíl od ČR, kde se většina obyvatel nehlásí k žádnému náboženskému vyznání.

Pohřeb však není pouze obřadem k odstranění tělesných ostatků, ale také důležitým rituálem k překonání smutku. Pomocí pohřebního obřadu se přenáší individuální smutek do smutku společného, kolektivního (Kupka, 2014). Špatenková (2014) chápe pohřeb jako projev úcty a uznání zemřelému. Je to důležitý rituál pro lepší akceptaci reality smrti blízké osoby, pro pozůstalé má tedy velký význam a pozitivně ovlivní proces truchlení. Pohřeb plní dle autorky čtyři základní funkce, a to **funkci biologickou**, která je spojena především se starostí o tělo. **Funkce sociální** uvádí pozůstalé do nové sociální role, a ti tak figurují jako příjemci sociální pomoci a opory. Dále je to **funkce psychologická**, kdy jsou na pohřbu pozůstalí konfrontováni se smrtí. Pohřební rituál vytváří prostor pro zármutek

a jeho ventilaci nebo sdílení vzpomínek na zesnulého jedince. V **kulturní funkci** dává pohřeb smrti význam a integruje ji do lidského života.

V důsledku civilizačních procesů však dochází k odklonu od smutečních rituálů a je na ně často nahlíženo jako na zbytečné. Nešporová (2013) upozorňuje na skutečnost, že v naší společnosti roste počet pohřbů bez obřadu. Častěji se konají pohřby určené pouze pro úzký počet pozůstalých, smuteční obřady se zkracují nebo probíhají zcela bez proslovu, také se výrazně navyšuje počet nevyzvednutých uren. Tuto skutečnost autorka připisuje ekonomickým, psychologickým a společenským faktorům.

Tradiční pohřební zvyky jsou v úpadku a modernímu člověku se mohou zdát jako zastaralé, zkosnatělé, formalizované a neosobní. Lidé však nemohou zůstat bez rituálů, proto společnost hledá nové formy, jak uctít své zemřelé. Na internetu se těší oblibě například smuteční fóra, kde mohou pozůstalí diskutovat a sdílet svůj zármutek. Existují i celé virtuální hřbitovy, kde je možné založit hrob svému zemřelému, včetně videí a fotek z jeho života, a chodit jej navštěvovat. Ozývají se však i hlasy odborníků, kteří o podobných způsobech pochybují a dodávají, že bez přímé konfrontace pozůstalých s rakví se zemřelým nemůže být rozloučení úplné, a mnohdy tak truchlící zůstávají v jakési mezní fázi, kdy se dlouhou dobu nemohou s odchodem blízkého smířit (Kupka, 2014). Špatenková (2014) uvádí jako příklad nového smutečního rituálu tzv. přírodní ekologické pohřebnictví, které je na vzestupu v západních zemích i u nás, a mohlo by se tak jednat o osobnější formu rozloučení, více vyhovující dnešní společnosti.

### 1.5 Zármutek a truchlení

Smutek, zármutek a truchlení se objevují v situacích spojených se ztrátou. Špatenková (2014) smutek charakterizuje jako reakci na ztrátu někoho blízkého, je to stav zoufalství, který může být doprovázen pláčem a nářkem. Zármutek je potom dlouhotrvající stav smutku a duševního trápení, kdy se pozůstalý rmoutí a je sklíčený žalem. Smutek a zármutek jsou počáteční fáze truchlení, což je považováno za normální a přirozený proces, jak se vyrovnat se ztrátou blízkého člověka.

Kast (2015) dělí proces truchlení na čtyři fáze. Nejprve se jedná o **fázi, kdy člověk nechce uvěřit**. Je to první období, které přichází po oznámení o přicházející smrti a trvá několik hodin až týden, v případě náhlých úmrtí trvá i déle. Truchlící nemůže uvěřit své ztrátě, může být strnulý či v silném emocionálním šoku. Pocity vzteku, smutku, viny, úzkosti či výbuchy hněvu se projevují ve **fázi otevřených emocí**. Velice neradi si přiznáváme naši

bezmocnost vůči smrti, proto se snažíme najít nějakého viníka. Truchlící může svůj hněv a bolest filtrovat směrem k sobě či ke svému okolí. **Ve fázi hledání zemřelého a odpoutávání se od něj** truchlící zpravidla vyhledává místa nebo činnosti, které mrtvý miloval. Tato fáze připravuje truchlícího jedince na další život bez svého blízkého člověka. Znovu nastávají období apatie nebo zoufalství a truchlící si uvědomuje, že život již nikdy nebude takový, jako býval dřív. Tato fáze může trvat několik týdnů či dokonce let. Poté, co jedinec dospěl do stadia, kdy již truchlení a smutek nezaměstnává veškeré jeho cítění, mluvíme o **fázi nového vztahu k sobě a ke světu**. Není tomu tak, že by zemřelý člověk upadl v zapomnění, ale v této etapě se stává jakousi vnitřní postavou a průvodcem. Truchlící osoba již přijala svoji ztrátu a nastupují u ní nové životní vzorce.

Když pomine období zařizování pohřbu, nastane pro pozůstalé čas velké samoty, únavy, truchlení a opuštěnosti. V této době může být pro truchlícího vhodné vyhledat pomoc a společnost lidí, kteří si touto zkušeností také prošli. Dobrou oporou může být vhodná literatura s tematikou umírání, smrti a truchlení. Existují také různé skupiny pro pozůstalé, kde je člověku umožněno reflektovat svou ztrátu a truchlení snadněji než s jeho nejbližším okolím, které často nechce zatěžovat prožívanou bolestí (Špinková, 2021).

Úmrtí blízkého člověka je pro pozůstalé extrémní zátěží, během které se u něj mohou objevovat tělesné změny, odlišné způsoby chování či silné emocionální reakce. Ztráta nabourává pocity vlastní identity, integrity, stability a vztahy s ostatními lidmi. Smrtí a truchlením může být systém a chod rodiny natolik narušen, že se stává disfunkčním. V důsledku toho potom nejbližší rodina nemůže být zdrojem podpory a pomoci truchlícímu, protože sama potřebuje pomoc (Gärtnerová, 2020; Špatenková, 2023).

Podle Špatenkové (2014, 2023) v současnosti neexistuje v jiné sociální situaci tak vysoká míra absence společenského rituálu, jako tomu je ve vztahu k pozůstalým v období po pohřbu. Společnost je ve vztahu k truchlícímu nejistá, lidé nevědí, jak se v takové situaci chovat, a tak se pozůstalým raději vyhýbají. Truchlící tak dnes stále častěji nalézají oporu u odborníků v pomáhajících profesích, jako jsou výše zmíněné svépomocné skupiny, dobrovolníci či na tuto problematiku speciálně vyškolení experti z řad zdravotníků, psychologů, duchovních, sociálních pracovníků či psychoterapeutů. Pozůstalí dle autorky potřebují pomoc a podporu ve čtyřech hlavních rovinách, kterými je oblast psychická, pragmatická, informační a ekonomická.

Dříve se ve společnosti využívaly veřejné znaky truchlení v podobě smutečního oděvu a délka truchlení byla jasně dána. Dnes je smutek, jeho vyjádření a délka trvání na

individuálním rozhodnutí a veřejné projevy truchlení jsou značně minimalizovány, což je přesný opak toho, jak tomu bylo v minulosti. Dnešní společnost odstranila smutek a truchlení, což je způsob, jakým odmítá smrt. Veřejné projevy žalu jsou považovány za nevhodné a příliš dlouhé prožívání smutku se označuje za nenormální či morbidní. Tento společenský postoj je však v protikladu s názory odborníků, kteří kladou na proces truchlení značný důraz a upozorňují na nebezpečí potlačování žalu, které může mít negativní dopady na emocionální a fyzické zdraví jedince (Ariès, 2020; Špatenková, 2014).

## 2 DĚTSKÝ KONCEPT SMRTI

V dnešní technicky orientované civilizaci je pro děti mnohem těžší vyrovnat se s umíráním a smrtí a porozumět jim, než jak tomu bylo v dřívějších společnostech. Moderní společnost smrt vytěsnila, což omezilo přímý kontakt s procesem umírání i pohřbívání, proto je pro dítě obtížnější vytvořit si představu o přirozeném cyklu života. V poslední době však můžeme vnímat určité zlepšení situace v oblasti vnímání smrti zejména díky vzniku hospiců, které zajišťují umírajícím jedincům kontakt s rodinou i dětmi (Malá, 2017). Podle autorky je stále znát rozdíl mezi městskými a venkovskými dětmi, kdy děti z venkova mají častěji přímý kontakt s přírodou, zvířaty a zemědělskými aktivitami. To jim poskytuje reálnější pohled na životní cykly a proces umírání a smrti. Děti jsou připraveny kolem třetího roku života pokládat první otázky svému okolí, reakce a odpovědi rodičů ovlivní, zda budou jejich potomci chápat smrt jako přirozenou či nepřirozenou součást života.

Bravená (2020) zastává názor, že o představách smrti předškolních dětí víme stále velmi málo. Chybí také dostatek informací o formování jednotlivých pojmů souvisejících se smrtí a umíráním. Můžeme předpokládat, že chápání smrti a umírání dítětem je úzce svázáno s terminologií používanou v rodině, jeho vlastní zkušeností a schopností dospělého vysvětlit jednotlivé pojmy z pohledu jak biologie, tak i víry a spirituality. Role rodiny má klíčový vliv na dětské vnímání smrti, je totiž často primárním prostředím, ve kterém děti formují své hodnoty a učí se vyjadřovat a zvládat své emoce. Způsob, jakým rodiče a další členové rodiny komunikují a vyrovnávají se se ztrátou, může silně ovlivnit dětské vnímání této problematiky. Dítě se učí od dospělé osoby, jak se smrtí zacházet a jak se s ní vyrovnat. Jestliže dospělí své pocity skrývají, netruchlí otevřeně, a ze smrti se tím stává tabu, dítě může pociťovat emoční vzdálenost od rodičů. Osvojuje si tak tyto vzorce chování a smrt chápe jako něco nepřirozeného. Otevřená diskuse o smrti může pomoci dítětem porozumět vlastním emocím (Dudová, 2013; Malá, 2017).

Mnoho autorů poukazuje na skutečnost, že na současnou generaci mají významný vliv hromadné sdělovací prostředky, sociální sítě, videohry a filmy, kdy jsou děti vystaveny mnoha virtuálním zážitkům, které tak mohou vytvářet pokřivený pohled a odstup od skutečné reality smrti (Malá, 2017; Žaloudíková, 2015; Goldman, 2015).

Dudová (2013) uvádí, že se dětský koncept smrti vyvíjí v určitých stádiích podle věku dítěte. Pro věk dětí **do 5 let** je typické omezené chápání trvalosti smrti. Myslí si, že

zemřelá osoba se může vrátit, probudit se podobně jako při spánku nebo kouzlem. V jejich představách jsou mrtví nehybní, ale stále cítí a vidí. Děti mohou klást otázky typu: „Je mu tam dobře? Není mu zima?“ Tyto dotazy mohou být pro dospělé nepříjemné, autorka však považuje za důležité trpělivě dětem odpovídat. Děti do 5 let věku si mohou myslet, že se smrti dá vyhnout, že se jich netýká. Nemusí rozumět její biologické podstatě. Mezi **5 a 9 lety** děti postupně začínají chápat, že smrt je trvalý stav a že se zemřelá osoba nevrátí. Mohou mít však omezené chápání příčin smrti a mohou věřit, že lze nějakým způsobem ovlivnit nebo změnit okolnosti. Smrt připisují hlavně starým lidem a vnímají ji jako něco, co se může stát pouze těm druhým. Smrt je v jejich představách a kresbách znázorňována jako kostlivec, duch, anděl, postava apod. U věku dítěte nad **9 let** již dochází k chápání biologických příčin smrti. Postupně se rozvíjí lepší chápání biologických a fyzikálních příčin smrti a také se mohou objevit otázky spojené s náboženstvím či filozofií. Dochází k propojení vyspělého konceptu smrti, dítě již truchlí jako dospělý jedinec. Podle Malé (2017) mohou děti ve věku **9 až 12 let** při nedostatečné komunikaci a vysvětlení smrti chápat jako způsob trestu za špatné chování. Jestliže se u adolescentů nahromadí více ztrát, jako je například rozvod, úmrtí, ztráta sourozence a podobně, může taková situace vyústit v sebevražedné úvahy a pokusy. Podle autorky se nejméně smrti obávají dospívající jedinci, pro něž je typický pocit, že se smrt týká všech kolem, jich však nikoli. Mohou smrti vzdorovat značným riskováním. Malá (2017) dodává, že zdravé děti o vlastní smrti nepřemýšlejí. Mezi hlavní podpůrné faktory důležité pro zdravý emocionální vývoj jedince řadí zdravé, chápající a bezpečné rodinné prostředí, vyšší úroveň vzdělání, sport či zájmové činnosti a víru.

Mezi nejčastější faktory, které ovlivňují vývoj konceptu smrti z pohledu dítěte, tedy řadíme jak jeho věk, kulturní prostředí, rodiče a komunikaci v rodině, tak předchozí zkušenosti, úzkost dítěte a kognitivní zralost (Žaloudíková, 2015).

Kognitivní zralost vztahujeme k Piagetově teorii kognitivního vývoje, která se zaměřuje na tři hlavní procesy, a to asimilaci, akomodaci a udržení. Asimilace je proces, kterým dítě integruje nové informace do svých existujících mentálních schémat či struktur. Tímto způsobem interpretuje a porozumí novým situacím na základě svých předchozích zkušeností a znalostí. Akomodace představuje proces, kterým dochází k adaptaci a přizpůsobení našich stávajících kognitivních schémat na základě nových informací a zkušeností. Tento proces zahrnuje reorganizaci mentálních struktur tak, aby lépe

reflektovaly a integrovaly nově získané poznatky, což vede k dalšímu rozvoji kognitivních schémat a schopností jedince (Vágnerová & Lisá, 2021).

Podle švýcarského psychologa Jeana Piageta lze identifikovat čtyři stadia kognitivního vývoje u dětí. Jeho teorie kognitivního vývoje představuje významný přístup k porozumění procesu učení a mentálního vývoje dětí. Tato teorie detailně popisuje postupné změny v mentálních schopnostech a myšlení během dětství. Každé stadium kognitivního vývoje je charakterizováno specifickými mentálními procesy a způsoby vnímání světa, což má významné důsledky pro vzdělávací strategie a pedagogický přístup k dětem. V prvním, **senzomotorickém stádiu**, trvajícím od narození do přibližně 2 let věku dítěte, dochází k významnému rozvoji vnímání světa skrze smysly a pohyb. Během tohoto období dítě postupně poznává, že jeho pohyby mají vliv na okolí, a začíná objevovat základní příčinné souvislosti. Kromě toho se začíná u dítěte rozvíjet povědomí o objektech, což zahrnuje uvědomění si existence objektů i mimo jejich přítomnost. Druhé stadium, nazývané **stadium předoperativní**, trvajícím přibližně od 2 do 7 let věku dítěte, přináší rozvoj schopnosti představovat si neviditelné objekty a začíná se rozvíjet symbolické myšlení. Dítě si začíná uvědomovat, že objekty mohou mít různé vlastnosti, a začíná se učit používat slova a jazyk k vyjádření svých myšlenek a pocitů. Ve třetím stadiu, nazývaném **konkrétně operačním**, trvajícím od 7 do 12 let věku dítěte, dochází k rozvoji schopnosti používat logiku a porozumět matematickým operacím. Dítě začíná rozpoznávat, že různé předměty mohou mít rozdílné charakteristiky, a začíná se učit klasifikovat a řadit objekty podle určitých kritérií. Posledním stádiem je **formálně operační** stadium, které započíná kolem 12 let věku dítěte a pokračuje do dospělosti. V tomto stádiu jedinec rozvíjí schopnost abstraktního a logického myšlení, plánování a predikce a také se učí kriticky hodnotit informace a argumenty (Blatný, 2017; Vágnerová & Lisá, 2021).

Žaloudíková (2015) přibližuje aplikaci Piagetovy teorie kognitivního vývoje na vývoj konceptu smrti. Předškolní děti ve věku od 2 do 7 let, které se nacházejí v **předoperačním stadiu**, o smrti přemýšlí jako o vratném stavu a spojují si ji s charakteristickými rysy, jako je nehybnost či zavřené oči. V tomto období děti ještě nemají plně rozvinutou schopnost chápat abstraktní koncepty, jako je smrt, a často ji vnímají jako něco dočasného a reverzibilního, podobně jako spánek. Jejich chápání smrti může být ovlivněno jejich konkrétním vnímáním a zkušenostmi, a nemusí zahrnovat plné porozumění nevyhnutelnosti a nevratnosti smrti. Ve stadiu **konkrétních operací**, ve věku 7 až 11 let, již děti chápou smrt jako nevratnou, ale stále odmítají, že vše živé musí zemřít. Na smrt

nahlíží jako na nedílnou součást procesu života a její příčiny spatřují ve vnitřních faktorech. Ve **formálně operativním** období, tedy od 12 let věku, mají děti dospělý pohled na smrt. Smrt je nevyhnutelná, je to konečné stadium života, univerzální pro vše živé s koncem biologických funkcí. Zkoumají filozofické a existenciální otázky včetně smrti z různých perspektiv.

## 2.1 Smrt zvířete a dítě

Smrt v živočišné říši je obvykle vůbec první zkušeností dětí se smrtí, a jedná se tak o ideální příležitost, jak smrt dětem objasnit. Již velmi malé děti si při pobytu venku všimnou mrtvého hmyzu či přejetého zvířete na silnici. Mrtvé zvíře děti zajímá, vyvolává v nich jejich přirozenou zvědavost, proto si chtějí mrtvé tělo prohlédnout či se jej dokonce dotknout (Špatenková & Friedlová, 2024).

Autorky uvádějí, že více než polovina českých domácností má domácího mazlíčka. Nejčastěji se jedná o kočku či psa, rybičky, papoušky a různé hlodavce. Budeme-li brát v potaz délku života většiny domácích mazlíčků, můžeme předpokládat, že mnoho dětí bude zasaženo jejich smrtí a bude truchlit nad ztrátou tohoto zvířete. Truchlení nad smrtí zvířete je však velmi blízké tomu, co lidé prožívají při ztrátě člověka. Děti mohou na smrt domácího mazlíčka reagovat podobně jako na odchod kamaráda či člena rodiny. Podle autorek se však dětem po smrti milovaného zvířete nemusí ve společnosti dostávat dostatek opory.

## 2.2 Význam pohřebních rituálů pro děti

I v případě úmrtí domácího mazlíčka je vhodné uspořádat jakýsi zvířecí pohřeb a zrealizovat akt společného rozloučení. Dítě se tím učí, že rozloučení s někým, kdo zemřel, je vzpomínkový rituál a prostor pro ventilaci zármutku. Dítě by mělo být aktivně zapojeno do přípravy tohoto rituálu, může například vybrat místo pro hrobeček, vyrobit kříž, natrhat a položit květiny nebo dělat něco, co má subjektivní význam jen pro něj samotné. Při domácím pohřbu zvířat se děti učí o spojení mezi životem a smrtí a také, jak ritualizovat proces smutečného rozloučení. Při správném pochopení těchto rituálů si osvojuje kulturu pohřebnictví a nemusí se obávat budoucích pohřbů rodinných příslušníků či známých (Špatenková & Friedlová, 2024).

Pohřeb člověka je významný společenský rituál, který se koná po smrti zemřelé osoby a slouží k vyjádření smutku a ke vzpomínce na ni. Zároveň se jedná o rodinné setkání, při



kterém je smutek sdílený. Často teprve tato ceremonie definitivně potvrdí realitu smrti a pohled na rakev může dítěti pomoci uvědomit si, že jejich blízký skutečně zemřel a jeho zlý sen se stává skutečností. Účast na pohřbu je důležitým krokem v procesu uzdravování (Grollman, 2016).

Podle Goldmanové (2015) jsou však dospělí často nejistí, když mají dítě přizvat k rituálům souvisejícím s úmrtím a pohřbíváním zemřelého, proto je nechávají stranou. Někdo může mít pocit, že děti nemohou plně pochopit nebo zpracovat význam a emocionální náročnost pohřbu. Dospělí mohou mít strach, že budou ti nejmenší zneklidněni průběhem pohřebního obřadu, a chtějí je tak uchránit před možným traumatem. U někoho také mohou panovat obavy, že věci kolem smutečního ceremoniálu neumí dokonale vysvětlit. Dospělí nevědí, jak děti do příprav a následného obřadu správně zapojit a jak s nimi o smrti mluvit, ale teprve až oni vytvoří prostředí, ve kterém se děti mohou ptát a dělit se o své pocity, přizvou je k obřadu a vytvoří atmosféru otevřenosti, se z dětí stávají oficiálně truchlící pozůstalí. Autorka však poukazuje na důležitost svobodné volby dítěte o tom, zda se chce obřadu zúčastnit, či nikoli.

Amery (2017) upozorňuje na skutečnost, že každá situace i rodina je jedinečná a u pohřebních rituálů záleží na zvyklostech jednotlivých kultur. Účast na pohřbu nebo spatření mrtvého těla často pomáhá dětem vyrovnat se se ztrátou, avšak pouze v případě, že si to samo přeje. Vidět tělo zemřelého může dítěti pomoci se rozloučit, přijmout definitivnost a reálnost smrti, pochopit, co se stalo, a uvědomit si, že se zemřelý již nevrátí.

Povaha každého dítěte je unikátní, a proto je důležité respektovat jeho potřeby a přání. Pohřební rituály pro něj mohou být užitečným způsobem, jak zpracovat smutek a vyjádřit úctu zemřelé osobě. Je vhodné s dětmi o pohřbu mluvit, předem je připravit na jeho průběh a na to, co mohou očekávat. Jejich účast může být aktivní v kruhu rodiny, či mohou být pouze pasivními pozorovateli a celý proces sledovat zpovzdálí. Je vhodné dát dětem možnost vyjádřit své pocity či vytvořit pro zemřelého něco symbolického, aby se cítilo zapojeno. Na pohřeb by jej měl doprovázet někdo, kdo mu dokáže být po celou dobu rituálu emocionální oporou a následně poskytne i nějakou vhodnou formu aktivit nebo rozhovoru pro zpracování emocí (Amery, 2017; Goldman, 2015).

Pokud se dítě pohřbu účastnit nechce či z nějakého důvodu nemůže, měly by se hledat jiné možnosti rozloučení, dítě tak bude lépe zvládat svůj zármutek. Smuteční obřad je možné uspořádat u hrobu zemřelého, doma nebo na oblíbeném místě. Necháme dítě, ať se zapojí

způsobem, jakým samo chce. Může foukat balonky, koupit květiny, zapálit svíčku, nakreslit obrázek, vytvořit vzpomínkovou knihu nebo krabici (Amery, 2017).

### 2.3 Specifika dětského truchlení

Měli bychom mít na paměti, že děti truchlí odlišným způsobem než dospělí. Zprávu o ztrátě blízké osoby většinou přijímají vyrovnaněji, než by okolí mohlo očekávat. Pomoc truchlícím dětem však nekončí sdělením oné smutné zprávy či pohřbem, ale měla by trvat tak dlouho, dokud se bude se ztrátou vyrovnávat (Kokešová Kleinová & Prokopová, 2020).

Zobecnovat dětskou reakci na smrt blízké osoby bychom mohli pouze obtížně, protože jejich osobnost, povaha, okolnosti truchlení, předchozí zkušenosti se smrtí či jejich individuální odolnost je u každého jednotlivce rozdílná. Dětské truchlení probíhá velmi různorodě a jejich reakce na smrt se liší. To může být dáno jak stadiem jejich psychického vývoje, vztahem k zemřelé osobě, příčinami a přirozeností její smrti, tak péčí a podporou, které se dítěti v rámci jeho rodiny dostává (Amery, 2017).

Rozdíly v truchlení je možné identifikovat také v souvislosti s genderem. Dívky jsou zpravidla ochotnější o svém truchlení mluvit a sdílet své emoce s ostatními lidmi, ať už s rodinou, vrstevníky, či psychology. Chlapci mají obvykle menší potřebu o svém zármutku hovořit a mohou jej projevovat jinak, často spíše fyzickou aktivitou či negativním chováním (Špatenková & Friedlová, 2024).

Podle Dudové (2013) lze projevy truchlení pozorovat již u dětí do 1 roku věku, kdy mají s pečující osobou vytvořený citový vztah a reagují na odloučení od ní. Batolata na situaci odloučení reagují hledáním, neklidem či narušeným spánkem. Děti do 5 let věku jsou ohroženy izolovaností a vyloučením z rodinného dění. Jestliže rodina před nimi své pocity smutku skrývá, děti si vypěstují pocit, že smrt je nepřirozená a truchlení je něco, co se má v sobě potlačit. Děti předškolního věku zasahuje smutek v kratších okamžicích v průběhu dne a často potom svou pozornost navracejí ke hře. Jsou však v období smutku zvýšeně citlivé a nejisté. Děti školního věku mají potřebu sdílet své pocity s ostatními členy rodiny. Dospívající jedinci reagují na ztrátu blízkého intenzivněji než dospělí a proces truchlení může být doprovázen pocity viny, strachu, zmatku, bolesti, prázdnoty, vzteku a také myšlenkami či pokusy ukončit svůj život.

Dudová (2013) uvádí fáze dětského truchlení, konkrétní jedinec však nemusí projít všemi, často se také různě překrývají. Jestliže dítě projde uvedenými fázemi truchlení, je to znakem toho, že se nyní může zapojit do běžného života a truchlení absolvovalo zdravě.

Truchlení dětí začíná **šokem**, kdy je dítě zasaženo ztrátou blízké osoby, a může se objeovat snížený zájem o ostatní. Následuje období **popírání**, během kterého se stává, že hovoří s mrtvým a tvrdí, že jej vidí. Ve fázi **hledání** může dítě začít utíkat z domova a toulat se. Etapa **zármutku** se projevuje plačtivostí, objevují se poruchy spánku a příjmu potravy, špatné výsledky ve škole, nedostatek energie a trvale smutná nálada. Stadium **hněvu** se v chování dítěte projevuje zlostí a agresivitou, záchvaty vzteku, špatnou koncentrací a u starších jedinců zneužíváním alkoholu a návykových látek. Pro období **úzkostí** je typická převážně separační úzkost, kdy je dítě plačtivé, odmítá chodit do školy a objevují se somatické obtíže. Následně může dítě trpět pocity **vin**, ojediněle není ani sebepoškození či sebevražedné myšlenky. Poslední etapou je **přijetí**, kdy se dítě navrácí do běžného života a smíruje se se svou ztrátou.

Malá (2017) uvádí, že doba zdravého dětského truchlení je přibližně stejně dlouhá jako u dospělého jedince, a trvá tedy kolem jednoho roku. Dudová (2013) dodává, že u většiny dětí, tak jako u dospělých, proběhne proces smutku a truchlení bez větších obtíží, nepotřebují žádnou specifickou pomoc a na změnu v jejich životě se nakonec adaptují. Je však důležité být empatický, dítěti naslouchat a být mu oporou. Podle Goldmanové (2015) může vést potlačování komplikovaných pocitů kolem tématu smrti u dětí k depresím, vzteku či destruktivnímu chování. Autorka nabádá k otevřené a uvolněné diskusi, která dětem umožní lépe komunikovat o tomto těžkém tématu a zároveň umožní, aby proces truchlení probíhal zdravě a přirozeně.

### 2.3.1 Komplikované truchlení

U některých dětí se vyskytuje komplikovaný proces truchlení, v tomto případě je potřeba vyhledat odbornou pomoc. Komplikace se mohou projevit v oblasti fyzické, emocionální nebo behaviorální, kdy se mohou objevit závažné stavy deprese, sebepoškození, posttraumatické stresové poruchy, poruchy příjmu potravy, zneužívání návykových látek či psychotické poruchy (Dudová, 2013; Shearová, 2019).

Pokud děti, které truchlí, nedokážou zpracovat svou akutní ztrátu a proměnit ji v integrovaný smutek, mohou se vyvinout symptomy komplikovaného zármutku. Tato patologická reakce se projevuje dlouhotrvajícím, intenzivním smutkem a stavem úzkosti či deprese, což výrazně ovlivňuje jejich životní kvalitu a zvyšuje riziko depresivních stavů. Komplikovaným truchlením si může projít přibližně 10 až 20 % jedinců. Faktory, které mohou přispět k tomuto jevu, zahrnují okolnosti spojené s úmrtím, traumatické události,

důležitost přisuzovaná dané události dítětem, význam vztahu mezi pozůstalým a zemřelým, ztráta více osob, okolnosti, za nichž se o smrti dozvědí, předchozí nezpracovaný zármutek, nedostatek sociální opory a také nedostatečné doprovázení při truchlení v průběhu souběžných krizových situací. Při hodnocení smutku u dětí je důležité sledovat individuální reakce a včas reagovat na jakékoli významné změny v jejich chování, aby se předešlo prohlubování problémů. V dětství se smutek často projevuje skrze somatické a behaviorální symptomy, včetně psychosomatických reakcí. Čím mladší dítě tyto symptomy postihnou, tím je obtížnější je odstranit. Mohou se projevovat různě, včetně kolapsových stavů, úzkostí, agresivity a již zmíněných depresí, kterými děti trpí minimálně stejně často jako dospělí jedinci (Špatenková & Friedlová, 2024).

### 3 JAK MŮŽE TRUHLÍCÍMU DÍTĚTI POMOCI ŠKOLA

Škola je specifickým prostředím, které předškolní dítě vnímá jako svůj druhý domov. V prostředí mateřské školy dítě tráví polovinu dne, obklopeno vrstevníky a pedagogy, a to bez ohledu na to, co se děje v jeho rodině. Dítě, které se po ztrátě blízkého člověka vrací do školního prostředí, mohou doprovázet obavy z nové situace, z reakcí a nepatřičných poznámek vrstevníků či z jeho vlastních projevů smutku. Dítě zasažené zármutkem se po návratu do školy projevuje jinak, často dochází ke změnám v jeho běžném chování a prožívání. Ve škole „je nutné vytvořit dítěti bezpečné prostředí, kde nemusí skrývat své emoce, měl by být ponechán volný průchod jeho zármutku“ (Žaloudíková, 2015, s. 42). Komunikace s rodiči ze strany školy je klíčová pro sdílení informací o dítěti a jeho emocionálním stavu. Při úmrtí v rodině dítěte je vhodné promluvit s učitelkou a zkusit v ní najít spojence na půdě mateřské školy, jelikož spolupráce rodiny s mateřskou školou může přispět k lepšímu zvládnutí truchlení dítěte. Zvláštní podporu truchlícímu dítěti může nabídnout právě informovaný pedagog, který by měl být vnímavý k emocionálním potřebám dítěte, poskytnout mu čas na vyjadřování emocí a umožnit mu zapojit se do aktivit, které ho zajímají (Grollman, 2016; Kokešová Kleinová & Prokopová, 2020; Žaloudíková, 2015).

I když dospělí vždy dětským starostem neporozumí a mohou je bagatelizovat nebo zlehčovat, učitel jako odborník musí k dítěti, jeho trápením a úzkostem přistupovat profesionálně a s vážností. Děti potřebují být při přemýšlení o životě a smrti doprovázeny dospělou osobou. Ve chvíli, kdy rodina dítěte truchlí a prožívá těžké období, může být učitel pro dítě tím jediným, kdo to dokáže a poskytne mu útěchu a oporu. Vnímavý pedagog může s dítětem otevírat témata, která mohou být v danou chvíli pro rodinu zasaženou úmrtím příliš bolestivá, těžká nebo se o nich doma z různých důvodů nemluví. Hluboké rozhovory mezi dětmi a vrstevníky v prostředí školní třídy a při citlivém vstupu učitele mohou truchlící dítě uklidnit a uvolnit (Franclová, 2013).

#### 3.1 Otevírání tématu smrti v prostředí mateřské školy

V roce 2021 provedla nezisková organizace Cesta domů ve spolupráci s agenturou STEM/MARK další z řady výzkumů veřejného mínění, tentokrát s názvem *Je smrt školou povinná?* Průzkum mapoval názory veřejnosti na to, zda by se mělo ve školách hovořit o umírání a smrti. Z dostupných dat můžeme vyčíst, že 72 % dotázaných učitelů si myslí, že by se měla tato problematika zařazovat do výuky, přičemž pouze 8 % škol téma smrti

řeší v dostatečné míře. Názory rodičů se od pedagogů ovšem liší, téměř 80 % z nich si myslí, že by se toto téma mělo s dětmi otevírat především v domácím prostředí. Rodiče se také shodují na tom, že mluvit s dětmi o smrti je pro ně těžké, a to především s těmi nejmladšími (Je smrt školou povinná?, 2021).

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, smrt je tématem, které je v naší společnosti stále ještě tabu, natož aby se o něm otevřeně hovořilo a diskutovalo v prostředí školy. Smrt je neodmyslitelně přirozenou součástí života a je všudypřítomná, avšak pedagogická teorie ani praxe ji doposud dostatečně nereflektují (Preissová Krejčí & Špatenková, 2013). Podle Žaloudíkové (2015) se mnoho autorů shoduje v názoru, že v souvislosti s tématem smrti „je edukace u malých dětí považována za zraňující, kontroverzní. Není tedy překvapením, že edukace s tématem smrti v elementární škole není běžná“ (Žaloudíková, 2015, s. 40).

Goldmanová (2015) zastává názor, že truchlící děti jsou v současnosti početně narůstající skupinou, a upozorňuje na potřebu hovořit o zármutku a smrti u stále mladších jedinců. Kübler-Ross (2015) udává počátky vnímání smrti do období mezi 3. a 4. rokem dítěte, tedy v období, kdy řada z nich navštěvuje mateřskou školu. Dítě aktivně začíná projevovat zájem o tuto problematiku a klade otázky. 4leté dítě dotazující se na smrt není zvláštní, pouze potřebuje diskutovat otázky lidského bytí, protože pochopilo, že se narodilo a život někam směřuje. Jestliže je společnost vůči otázkám umírání a smrti nejistá a uzavřená, ale zároveň usiluje o změnu v přístupu k nim, měla by tak učinit právě od těch nejmladších jedinců. Děti do 10 let věku jsou tomuto tématu otevřenější a nejsou jím tolik ovládnuté, jako smrtí tabuizovaní dospělí (Špinková & Mlynáriková, 2021). Dětské myšlení není zatíženo předsudky, a oproti dospělým lidem přijímají skutečnosti kolem umírání a smrti věcně. Tabuizováním smrti tedy nechráníme naše nejmladší, ale především sami sebe, protože právě dospělí lidé jsou ti, kterým se o umírání a smrti těžce hovoří. Náročná není problematika smrti a umírání jako taková, náročné jsou často emoce, které v lidech toto téma vzbuzuje (Breníková et al., 2023).

Mnoho dospělých je při komunikaci s dětmi o smrti nejistých, tápou a nevědí, co a jak říci. Bojí se emočního zranění svých dětí a podle Žaloudíkové (2015) u nich převládá pocit, že nejmenší děti o smrti nepřemýšlejí a nemohou tomuto tématu rozumět. „80 % rodičů si myslí, že děti mladší 5 let o smrti vůbec nepřemýšlejí, a 50 % rodičů věří, že děti do 9–10 let jen omezeně chápou koncept smrti“ (Žaloudíková, 2015, s. 37). Podle autorky je však tento postoj dospělých mylný a děti mají vyvrálejší pojetí smrti, než mnozí očekávají. Již 3leté dítě přemýšlí nad uhynulým hmyzem či smrtí jiného zvířete, projevuje zármutek

a dokáže vnímat rozdíl mezi spánkem a smrtí. Většina dětí nastupuje do základní školy s pochopením nevratnosti smrti.

Plachá (2021) uvádí situace z bezprostředního okolí dětí, za kterých se tematika umírání a smrti může dostávat do prostředí školy. Je to téma samotné rodiny dítěte a jeho spontánní vyprávění o tom, že jim někdo blízký zemřel. Mnohem častěji se však děti předškolního věku setkávají s již zmiňovanou smrtí zvířat a domácích mazlíčků. Autorka dále zmiňuje významný vliv počítavých her, filmů, televize, internetu a celkový mediální obraz smrti, který děti vnímají. Tematika smrti a umírání se také může vyskytovat ve hře jich samotných, a to například ve hrách na vojáky, policisty či hrdiny apod. Žaloudíková (2015) zmiňuje dětské pohádky, kde je problém smrti často prezentován.

Většina odborníků se však shoduje na tom, že „prevence má největší význam ve výchově v období, kdy děti jsou malé, tedy dříve, než smrt vstoupí do jejich života a emocionálně je ovlivní“ (Žaloudíková, 2015, s. 39–40). Poskytnout dětem informace o tom, že existují jasné příčiny smrti všech živých organismů, považuje autorka za stěžejní úkol školy. Dítě by mělo chápat, že smrt je nevyhnutelná a nevratná a když člověk zemře, jeho životní funkce ukončí veškerou svou činnost. Sdělením těchto faktů tak u dětí podpoříme zrání biologického konceptu smrti.

Plachá (2021) se blíže zabývá výchovou vtahující se ke smrti, neboli „death education“, což je termín používaný v odborné anglicky psané literatuře. Výchova ke smrti má za úkol téma smrti s dětmi ve školním prostředí otevírat, sdílet jej a provázet je otázkami týkajícími se umírání, truchlení a smrti. Počátek death education má kořeny v USA v druhé polovině 20. století, a přestože je tomuto tématu ve světě i v USA věnována značná pozornost, do škol proniká pomalu a je soustředována zejména na vyšší stupně vzdělávání.

Když uvažujeme o možnostech a kontextu otevírání náročných témat v prostředí školy, můžeme rozlišit tři typy situací (Breníková et al., 2023). Jedná se o rovinu **akutní**, která se ke konkrétním situacím vztahuje a těchto témat se bezprostředně týká. Jde o situace, kdy jsou děti ovlivněny silnými emocemi a učitelé cítí tlak na jejich jednání a potřebu zasáhnout a reagovat. Vzhledem k rozrušení není příliš prostor k diskusi, nejprve je potřeba nastolit pocit klidu a bezpečí, poskytnout podporu a čas na odžití prvotních emocí. Učitel by v této situaci měl být vnímavý také sám k sobě a v případě potřeby se obrátit na zkušenějšího kolegu či na pracovníka školního poradenského zařízení. Později je možné se k situaci vracet v obecnějším kontextu. Rovina **aktuální** je taková, kdy je téma přítomné a sdílené v prostředí třídy, ale již není tak emočně naléhavé. V prostředí mateřské školy se

může jednat například o nalezení mrtvého zvířete a podobně. Někdy se děti samy ptají, jindy se téma smrti může objevit ve výuce při probírání jiného (například život zvířat apod.). To může být odrazovým můstkem pro společné sdílení zkušeností a představ. Otevírání tématu v **preventivní** rovině je pedagogem dopředu plánováno a připraveno. U plánování preventivních programů je výhodou, že může učitel předem informovat rodiče, kteří mají možnost zvážit přítomnost jejich dítěte. Nevýhodou preventivních programů může být neprovázanost s životem dítěte a hrozba nepochopení kontextu.

### 3.2 Role učitele

Vyvstává však otázka, zda jsou pedagogové dostatečně profesně a teoreticky připraveni otvírat s dětmi téma smrti a umírání. Povolání učitele s sebou nese určitou flexibilitu a adaptabilitu na proměnlivost potřeb dětí a celé společnosti. Profese pedagoga vyžaduje neustálé zvyšování kvalifikace z důvodu měnících se trendů či pedagogických postupů. Tato skutečnost však ještě nemusí znamenat, že jsou učitelé adekvátně vyškoleni i o tématu smrti (Preissová Krejčí & Špatenková, 2013). I když se toto téma ve školním prostředí přirozeně objevuje, v pregraduální přípravě učitelů je opomíjeno a studenti pedagogiky se s ním příliš nese setkávají (Breníková et al., 2023). O to složitější pro učitele může být absence doporučených postupů ve školách při potřebě otvírání tématu umírání a smrti s dětmi (Špinková & Mlynáriková, 2021).

V této problematice pedagog však nepředává jen své znalosti a hotové informace, důležitý je i jeho osobní postoj, zkušenosti a přesvědčení (Preissová Krejčí & Špatenková, 2013). Zásadní roli vzhledem k emoční náročnosti tohoto tématu hraje učitelův vztah k dětem, jeho schopnost empatie, akceptace, míra autenticity, znalost a využití pedagogické diagnostiky a také znalost dětí i jejich rodinného prostředí. Současně je rozhodující i samotná osobnost pedagoga, jeho postoj i pocity při probírání tématu smrti. Mezi učiteli se tak mohou objevit ti, kteří nemají problém o smrti otevřeně hovořit, avšak pro jiné toto téma může být tabu či dokonce problémové vzhledem k jejich vlastnímu traumatu. Jako důležitá se tedy jeví i sebereflexe učitele, který se může rozhodnout vyhledat pomoc kolegy či externího pracovníka (Breníková et al., 2023).

Pozice pedagoga není při sdílení náročných témat jednoduchá. Předškolní dítě tráví v mateřské škole často většinu bdělého času a v domácím prostředí večer nebo o víkendu nebývá dostatek prostoru k nastolení této problematiky. Není proto ojedinělé, že právě učitel je tou první osobou, kterou dítě se svými dotazy ohledně smrti konfrontuje. Když



dítě vysloví otázku, co je po smrti, může pedagog pocíťovat své vlastní meze. Ví, že by měl dítěti poskytnout odpověď, avšak tato odpověď by měla být v souladu se smýšlením jeho rodiny (Špinková & Mlynáriková, 2021). Podle Goldmanové (2015) je respekt k hodnotovému systému a víře dítěte naprosto klíčový. Je ideální, když učitel dítěti dopomůže k objevení vlastního duchovního cítění, než aby mu říkal, v co by mělo věřit. Breníková et al. (2023) uvádí, že respekt mateřské školy k hodnotám a postojům rodiny dítěte je důležitým ukazatelem hodnotové variability. Rodina je pro dítě vzorem a primárním prostředím, které formuje jeho představy o světě a jeho vztah k různým tématům. Neměli bychom zapomínat na další důležité vlivy, které vyplývají z dětského rodinného prostředí, těmi jsou například sociokulturní odlišnosti dítěte, které mohou ovlivňovat způsoby, jakými téma smrti otevírat a jak jej diskutovat. „Učitel tedy musí dítě vnímat v kontextu rodinného a primárně socializačního prostředí“ (Breníková et al., 2023, s. 7).

Důležitá je schopnost učitelů rozpoznat typické projevy chování pozůstalých dětí, aby tak dokázali normalizovat jejich náročné pocity a myšlenky (Goldmanová, 2015). Netypických projevů chování spojených s truchlením je potřeba si všimnout především u nejmladších dětí, které nejsou schopny slovně vyjádřit své emoce a samy nevědí, proč jsou smutné (Žaloudíková, 2015). Podle Goldmanové (2015) mohou truchlící děti ve třídě vykazovat charakteristické znaky, jako je sociální izolace, agresivita nebo opakované šaškování. Může se také projevit pomočováním, problémy se spánkem, impulsivním chováním, nedostatkem koncentrace, nadměrnou řečností, chaotickým chováním a obtížemi s dodržováním pokynů. Děti si mohou stěžovat i na fyzické potíže, jako je bolest břicha nebo hlavy, a mít omezenou schopnost soustředit se na vnější podněty. Autorka dodává, že i dítě samotné potřebuje vědět, že jsou jeho reakce běžné a v pořádku, zmírní to tak jeho úzkost a obavy. Jestliže se ve třídním kolektivu objeví dítě zpracovávající ztrátu, učitel by měl být připraven poskytnout mu bezpečné prostředí, kde nemusí skrývat svou frustraci, emoce a představy, aby tak jeho truchlení mohlo proběhnout zdravým způsobem.

Breníková et al. (2023) upozorňuje na potřebu znalosti a aplikace předchozí diagnostiky pro zjištění klimatu třídy před samotným otevíráním těžkých témat s dětmi. Vzhledem k emoční náročnosti tématu smrti je důležité, aby se dítě ve skupině cítilo bezpečně. Pokud ve třídě nepanují dobré vztahy, autorka nedoporučuje podporovat osobní sdílení, aby se tak předešlo možnému následnému ranění truchlícího dítěte.

Podle Žaloudíkové (2015) je pro pedagoga důležité, aby byl připraven zodpovídat nejrůznější dětské otázky nejen o umírání a smrti, ale také o lidském těle, zdraví a nemoci, se kterými smrt úzce souvisí. Právě podpora dětské zvědavosti ohledně těchto témat a následná uvolněná a přirozená diskuze je nejlepším způsobem, jak omezit obavy ze smrti.

### 3.3 Jak s dětmi mluvit o smrti

Každé dítě je jedinečné, stejně tak proces truchlení a dotazy konkrétního dítěte. Na otázky odpovídáme způsobem adekvátním jeho vývojové fázi a vývojovému porozumění smrti, při komunikaci s předškolním dítětem používáme jednoduchý a jasný jazyk. Dětem říkáme pravdu způsobem úměrným jeho věku, což je podle Goldmanové (2015) zásadní, aby mezi dospělým a dítětem panovala vzájemná důvěra. Stejně tak Žaloudíková (2015) považuje za důležité při rozhovorech s dětmi používat při popisu smrti konkrétní jazyk. Děti se v období od 3 do 6 let věku nachází v předoperační fázi kognitivního vývoje, která se vyznačuje magickým a egocentrickým myšlením. Z tohoto důvodu užívání frází jako *opustil nás, odešel na dalekou cestu, Bůh si jej povolal k sobě, usnul*, může být pro předškolní dítě zmatečné, neboť věří, že se zemřelý může navrátit. Goldmanová (2015) dodává, že některé věci mohou zůstat bez odpovědi a obestřeny tajemstvím. Ne každá dětská otázka musí být nutně zodpovězena, protože nikdo nezná veškeré spojitosti o smyslu života a smrti. Dětem musíme poskytnout čas a tolik prostoru, kolik potřebují k tomu, aby se k danému zážitku či tématu mohly opakovaně vracet (Breníková et al., 2023).

Mnohdy se děti mohou bát, že na své zemřelé zapomenou. Je důležité s nimi mluvit o člověku, který jim odešel. Dětem to připomene, že mluvit o zemřelém není tabu. Výročí, narozeniny, svátky mohou být pro dítě emocionálně náročné a mohou jim připomínat pocit ztráty. V tyto významné dny pomáhá vzpomínat na zemřelého člověka, a to způsobem, který bude dítěti vyhovovat (The Dougy Center for Grieving Children: 35 způsobů jak pomoci truchlícímu dítěti, 2017).

Dítě mohou trápit pocity viny a může cítit vinu z něčí smrti, protože ve značném rozsahu používá magické myšlení. Dospělý dítěti od tohoto břemene pomůže tak, že jej nechá tyto představy volně ventilovat a vysvětlí mu fakta ohledně události či úmrtí. Mnohdy děti po prožitém traumatu svírá pocit strachu. Podporujeme dítě v objevování vlastních myšlenek

a pocitů a v kladení otázek, tím dá svým obavám průchod a dostane je ze sebe ven (Goldman, 2015).

Potřebu mluvit a sdílet své pocity však nemají všechny děti. Místo dospělých lidí si mohou za důvěrníky, jimž se svěří, zvolit vrstevníky. Nabídneme rozhovor a jsme otevření, avšak respektujeme potřebu dětí. Ty mluví, když jim to pomáhá, ale svůj smutek mohou vyjádřit i jinak, například skrze hru či výtvarnou činnost (The Dougy Center for Grieving Children: 35 způsobů jak pomoci truchlícímu dítěti, 2017).

### **3.4 Vhodné aktivity v mateřské škole pro zpracování tématu smrti**

Za nejdůležitějšího pomocníka při komunikaci s dítětem bývá považována volná hra. Dětské činnosti, které se dospělým mohou jevit jako lehkovážné a bezcílné hraní, mohou být ve skutečnosti hluboké způsoby, kterými zpracovává svůj zármutek. Při hře dítě reflektuje své emoce, aniž by je muselo přímo pojmenovávat (Goldman, 2015). Na důležitost podpory dětí při hrách poukazuje také Žaloudíková (2015), která ji vnímá jako důležitý nástroj k uzdravení. Volná hra poskytne dítěti pocit bezpečí a podpoří jeho emocionální vývoj.

Vhodným způsobem, jak ventilovat své myšlenky a pocity spojené se smrtí nebo se zemřelou osobou, jsou také způsoby tvůrčího vyjádření. Výtvarná činnost, práce s modelínou a vedení deníku mohou dětem dopomoci s vyrovnáním se se svými emocemi (The Dougy Center for Grieving Children: 35 způsobů jak pomoci truchlícímu dítěti, 2017).

V prostředí mateřské školy také můžeme představovat a diskutovat téma smrti a umírání za pomoci dětských knih s touto problematikou, kterých je na českém trhu značné množství. Žaloudíková (2015) doporučuje práci s dětskou uměleckou literaturou s následným rozborem. Seznámení se s tématem smrti v příbězích je pro děti méně emočně náročnou situací, která je vybaví určitým porozuměním zákonitostem, aniž by je hluboce citově zasáhla (Breníková, et al., 2023).

Dramatizace, hraní rolí, scénky, hra s loutkami či maňásky může být vhodným způsobem, jak s dětmi zpracovat emocionálně náročná témata (Goldman, 2015). Také hudba a častý pobyt v přírodě působí na dětský organismus terapeuticky (Žaloudíková, 2015).

Špatenková (2017) poukazuje na možnost využití zážitkové pedagogiky ve spojitosti s otevíráním tématu smrti a umírání s dětmi. Podle Žaloudíkové (2015) je vhodné využít

také situačního a projektového učení. Autorka doporučuje pro školní praxi spojit oblast zdraví a nemoci s tématem smrti a zahrnout jej do kurikula pro danou třídu. Příležitostí, jak tuto problematiku začlenit do tematického plánu, vnímá v mateřské škole mnoho. Jako příklad uvádí propojení tématu lidské smrti se smrtí v rostlinné a živočišné říši, vhodné je také období svátků, jako je Památka zesnulých či Velikonoce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část diplomové práce poskytuje základní vymezení pojmů souvisejících s umíráním a smrtí jak v historickém kontextu, tak z hlediska postmoderní společnosti a dětského konceptu smrti a truchlení. Součástí této části je také zkoumání role mateřské školy a učitelů v procesu výchovy ke smrti. Praktická část se zaměřuje na zjištění konkrétního přístupu učitelů mateřských škol k tématu smrti a umírání ve výuce. Cílem je analyzovat, jak učitelé integrují tato témata do vzdělávacího procesu a jakým způsobem je reflektují v rámci pedagogické praxe. Tato část se dále snaží zjistit, jak osobní zkušenosti a postoje učitelů mateřských škol ovlivňují jejich přístup k integrování tématu smrti do výuky.

### 4.1 Hlavní výzkumný cíl

Cílem prováděného kvalitativního výzkumu je získat podrobné a komplexní poznatky o zkoumaném jevu (Švaříček & Šed'ová, 2014). Hlavní výzkumný cíl vyplývá z názvu této práce, plně s ním koresponduje a zní takto:

- Popsat, jak učitelé mateřských škol reflektují téma smrti a umírání v kontextu své pedagogické praxe.

#### 4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

- Odhalit, jak ovlivňují osobní zkušenosti a postoje učitelů mateřských škol jejich přístup k integrování tématu smrti do výuky.
- Odkrýt způsoby, kterými učitelé mateřských škol zpracovávají téma smrti a umírání ve výuce.
- Odhalit výzvy, které učitelé při práci s tématem smrti a umírání v mateřské škole zažívají.

### 4.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka zní:

- Jak učitelé mateřských škol reflektují téma smrti a umírání v kontextu své pedagogické praxe?

#### 4.2.1 Dílčí výzkumné otázky

- Jak ovlivňují osobní zkušenosti a postoje učitelů mateřských škol jejich přístup k integrování tématu smrti do výuky?
- Jakým způsobem učitelé mateřských škol zpracovávají téma smrti a umírání ve výuce?
- Jaké jsou výzvy, které učitelé při práci s tématem smrti a umírání v mateřské škole zažívají?

### 4.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Výzkumný vzorek tvoří celkem sedm participantek, které pracují jako učitelky veřejných mateřských škol v Jihomoravském, Zlínském a Olomouckém kraji, a to ve městech či na vesnicích. K výběru participantek byla využita metoda kompletního sběru, do vzorku budou tedy zahrnuti veškerí dostupní a ochotní účastníci určité skupiny (Švaříček & Šed'ová, 2014). Kritéria pro výběr participantů byla stanovena pouze dvě: aktuální zaměstnání jako učitelé mateřské školy a ochota účastnit se rozhovoru na dané téma. Pro zachování anonymity byly učitelkám přiřazeny pseudonymy.

V oblasti vědeckého výzkumu jsou důvěrnost a etika klíčovými pojmy, které formují základní pilíře morálního a odpovědného zkoumání. Jejich důležitost spočívá v zajištění ochrany práv a důstojnosti subjektů, zachování společenského respektu a zabezpečení kvality a spolehlivosti výsledků. Důvěrnost ve výzkumu znamená, že žádná data poskytnutá účastníky nebudou zveřejněna tak, aby bylo možno jednotlivce identifikovat. Výzkumník nesmí sdělovat informace od jednoho účastníka výzkumu druhému účastníkovi, ani je sdílet s dalšími kolegy (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Před začátkem rozhovoru byli účastníci seznámeni s procesem informovaného souhlasu, který zahrnoval objasnění cílů výzkumu a průběhu rozhovoru. Poté každý účastník potvrdil svou účast ve výzkumu a souhlasil se záznamem rozhovoru podpisem dokumentu informovaného souhlasu (Příloha P1).

Pro účely analýzy dat jsou jednotliví participanté označeni pouze písmenem „U“ jako učitelka a číslem, viz Tabulka 1 níže, kde jsou vyjádřeny také charakteristické znaky jednotlivých participantů. Princip zachování důvěrnosti rozhovorů spočívá v použití fiktivních jmen při analýze dat a prezentaci pouze obecných informací při popisu účastníků.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku

PARTICIPANT	OZNAČENÍ V TEXTU	DÉLKA PRAXE	PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁNÍ	MATEŘSKÁ ŠKOLA
Petra K.	U1	8 let	Bc.	venkovská, homogenní
Klára S.	U2	2 roky	Bc.	městská, heterogenní
Tamara F.	U3	11 let	Mgr.	venkovská, heterogenní
Marcela B.	U4	40 let	SPgŠ	městská, heterogenní
Radka N.	U5	6 let	Mgr.	venkovská, heterogenní
Simona A.	U6	15 let	SPgŠ	městská, homogenní
Jitka V.	U7	17 let	Bc.	venkovská, heterogenní

Zdroj: vlastní zpracování.

#### 4.4 Výzkumná metoda a organizace výzkumu

Pro získání dat byla použita výzkumná metoda polostrukturovaného interview.

Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je rozhovor, často označovaný jako hloubkový rozhovor, hlavní metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Tento typ rozhovoru se vyznačuje nestandardizovaným dotazováním jednoho účastníka výzkumu pomocí otevřených otázek, které klademe jako badatelé. Polostrukturovaný rozhovor, někdy nazývaný jako polostrukturované interview, vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Použitím otevřených otázek badatel získává možnost porozumět pohledu jiných jednotlivců, aniž by jejich perspektivu omezoval předem stanovenými možnostmi v dotazníku. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozeném kontextu, což představuje základní princip kvalitativního výzkumu.

K oslovení učitelek mateřských škol byl využit rozsáhlý okruh známostí. Kontaktování probíhalo formou osobní žádosti, telefonicky nebo prostřednictvím internetových platforem, jako je Messenger nebo Facebook. I přesto, že několikrát došlo k odmítnutí, toto rozhodnutí bylo respektováno. Dvě učitelky s interview okamžitě souhlasily, protože je téma zaujalo a měly osobní zkušenosti, které chtěly sdílet. Tři další účastnice vyjádřily neutrální postoj a dvě učitelky se nejdříve k účasti na výzkumu stavěly odmítavě, protože



pro ně bylo téma smrti příliš těžké a osobní. Nicméně po určité době se samy ozvaly s projevem zájmu o rozhovor.

Interview jako výzkumná metoda může působit jako jednoduchá záležitost, ale ve skutečnosti je mnohem složitější. Každá metoda má své klady a zápory. Interview přináší jedinečné výhody, jako je osobní kontakt s účastníky, flexibilita při kladení otázek a možnost vyjasnění nejasností v průběhu rozhovoru. Tazatel může skrze interview získat důležité osobní informace a také vnímat řeč těla respondentů (Skutil, 2011).

Rozhovory s participantkami byly uskutečněny s ohledem na jejich časové možnosti, samy si určily vhodný čas a místo konání rozhovoru. První dva rozhovory proběhly v pracovním prostředí účastnic, konkrétně v prostorách mateřské školy, buď v místnosti vyhrazené pro potřeby učitelek, či v prázdné třídě. Zbývajících pět rozhovorů bylo realizováno online prostřednictvím aplikací jako Skype, Teams nebo WhatsApp.

Podle Gavory (2010) je klíčové vybírat prostředí, které je klidné a tiché, aby se výzkumník i účastník mohli nerušeně soustředit. Před začátkem výzkumu je důležité vytvořit dobrý vztah mezi výzkumníkem a účastníkem, což zahrnuje navození příjemné a uvolněné atmosféry, aby se účastník cítil co nejlépe a byl ochotnější sdílet své myšlenky a zkušenosti.

Před zahájením rozhovoru byla vyvíjena snaha o vytvoření přátelské, důvěrné a klidné atmosféry s cílem minimalizovat možné obavy či stres ze strany účastnic výzkumu. Nicméně řeč těla naznačovala, že participantky projevovaly různé úrovně nervozity, což se však dalo předpokládat vzhledem k citlivosti tématu, které bylo předmětem zkoumání.

Zahajovací část každého rozhovoru je klíčová. Před samotným začátkem rozhovoru s účastníkem výzkumu je důležité, aby výzkumník představil sebe a svůj projekt, zajistil anonymitu účastníka, získal souhlas k jejich účasti na výzkumu a případně se dohodl na nahrávání rozhovoru (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Pro výzkum byl předem připraven soubor otázek, jehož obecný rámec si většina účastnic vyžádala předem, aby se nad tématem mohly zamyslet a rozhodnout se o své účasti na něm. Při osobním setkání byl participantkám představen výzkumný projekt a byly informovány o nahrávání rozhovoru na hlasový záznamník. Ještě před započítím rozhovoru byl všem dotazovaným předložen informovaný souhlas, který jim byl detailně vysvětlen, a všechny účastnice výzkumu jej následně podepsaly.

Z etického hlediska je klíčové získat informovaný souhlas, neboť tím účastník dává svůj souhlas k nakládání s jeho údaji a prezentaci dat ve výzkumu (Skutil, 2011).

Během průběhu rozhovoru bylo pořadí otázek přizpůsobováno vývoji dialogu, na základě reakcí participantek byly kladeny doplňující dotazy. V některých situacích bylo nutné opakovat nebo přeformulovat otázky. Také se stávalo, že bylo nezbytné podnítit participantky k rozvinutí nebo doplnění svých odpovědí. Často se vyskytovaly momenty, kdy bylo vhodné udělat krátkou pauzu po emočním rozladění účastnic nebo je nasměrovat zpět k tématu, když od něj odbočovaly.

V rámci polostrukturovaného rozhovoru byl předem sestaven seznam otázek. První dotaz se týkal úrovně dosaženého vzdělání a délky praxe a poté následovaly další otázky dle připraveného seznamu:

- Jak vnímáte téma smrti a umírání ve vzdělávacím prostředí mateřské školy?
- Jak často a při jakých příležitostech se s tímto tématem setkáváte?
- Máte nějaké konkrétní zkušenosti, které ovlivnily Váš pohled na toto téma?
- Jaké benefity vidíte v začleňování tématu smrti do vzdělávání nejmladších?
- Co by podle Vás mělo sedmileté předškolní dítě o smrti vědět?
- Když se řekne smrt, co to znamená pro Vás?
- Nastaly během Vaší praxe situace, kdy jste měli pocit, že Vaše vlastní přesvědčení ovlivnilo způsob, jakým jste toto téma dětem prezentovali?
- Jaké strategie a metody používáte k pedagogickému zpracování tématu smrti a umírání s dětmi v mateřské škole?
- Cítíte se připraveni otevírat téma smrti a umírání s dětmi?
- Jakým způsobem zpracováváte téma smrti a umírání ve výuce a jaké volíte aktivity?
- Máte ve škole doporučené postupy či metodický materiál, při potřebě otevírat toto téma s dětmi?
- Co si myslíte o tom, že by pedagogické fakulty měly začlenit do vzdělávacích programů budoucích učitelů výuku strategií pro otevírání těžkých témat s dětmi? Myslíte si, že by to mělo být součástí přípravy učitelů během jejich vzdělávání?

- Jaké jsou Vaše největší výzvy spojené s tématem smrti a umírání v mateřské škole?
- Setkáváte se s nějakými obtížemi při komunikaci s rodiči ohledně tohoto tématu?
- Máte nějaké konkrétní příklady situací, kdy jste považovali práci s tímto tématem za obtížnou?

Polostrukturované interview je charakterizováno tím, že má výzkumník předem připravené otázky nebo témata, ale není striktně vázán jejich pořadím. Má možnost otázky částečně upravit v závislosti na průběhu rozhovoru, avšak je důležité, aby byly položeny všechny. Tento typ rozhovoru umožňuje výzkumníkovi klást doplňující otázky podle situace a jeho potřeb (Reichel, 2009).

Všech sedm rozhovorů bylo úspěšně zakončeno a podařilo se získat veškeré potřebné informace bez větších obtíží.

Je důležité, aby badatel ukončil rozhovor vhodným způsobem, aniž by se snažil spěchat nebo ho jen odbýval jednoduchou poznámkou, i když již dostal potřebné informace. Poslouchání intimních detailů života druhých je silný zážitek jak pro badatele, tak pro účastníky výzkumu. Ti se mohou cítit zklamáni, pokud najednou skončí přátelský vztah, který se během rozhovoru vytvořil. Proto je důležité vyčlenit speciální část rozhovoru pro jeho ukončení a případné vysvětlení dalšího postupu výzkumu, aby se účastníci necítili zrazeni nebo zmateni (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Ve třech případech rozhovorů došlo k situaci, že i poté, co jsem položila všechny otázky a vypnula hlasový záznamník, jsem s účastnicemi nadále pokračovala ve vedení dialogu. Zvykly si na mou přítomnost a vnímaly rozhovor jako možnost svěřit se s těžkým a citlivým tématem, o kterém se v běžných situacích obvykle nemluví.

## 5 POPIS ANALÝZY DAT

Rozhovory s účastnicemi byly nahrávány pomocí telefonní aplikace hlasového záznamníku. Tyto nahrávky byly poté přepsány do textové formy, která se nazývá transkript, v programu Microsoft Word a následně vytištěny pro další analýzu. Pro zpracování dat byla použita metoda otevřeného kódování, která se opírala o tradiční přístup, při němž byla data analyzována ručně s použitím papíru a tužky.

Kódování obecně zahrnuje procesy, během kterých jsou data analyzována, interpretována a uspořádána do nové struktury nebo formy. „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník pracuje“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 2011).

Textové záznamy byly opakovaně prostudovány a analyzovány s cílem identifikovat relevantní informace. Tyto informace byly poté kódovány v souladu s výzkumnými otázkami. Výsledné kódy byly následně zařazeny do subkategorií, které pak formovaly hlavní analytické kategorie výzkumu. Celkově vznikly čtyři hlavní kategorie, z nichž první nese název Smrt se mateřské škole nevyhýbá, druhá Osobní reflexe smrti, dále Zpracování tématu smrti ve výuce a poslední je pojmenována Zvládání obtížných situací. Pro lepší přehlednost byla vytvořena následující tabulka, která detailně prezentuje jednotlivé kategorie a subkategorie spolu s příklady kódů:

Tabulka 2 Kategorie výzkumného šetření

KATEGORIE: SMRT SE MATEŘSKÉ ŠKOLE NEVYHÝBÁ	
SUBKATEGORIE	UKÁZKOVÉ KÓDY
PŘÍLEŽITOSTI	uhynulé zvíře, úmrtí domácího mazlíčka, hra, dětská kresba, kniha, potřeba dítěte, úmrtí v rodině, úmrtí v MŠ
BENEFITY	detabuizace, odbourání strachu, seznámení se, pochopení
POVĚDOMÍ O SMRTI	biologické aspekty, životní cyklus, nevyhnutelnost, nezvratnost, rituály
KATEGORIE: OSOBNÍ REFLEXE SMRTI	
SUBKATEGORIE	UKÁZKOVÉ KÓDY
VÝZNAM SMRTI	ukončení, začátek, naděje, vysvobození, ztráta

EMOCE	strach, bolest, smutek, beznaděj, nostalgie
VLASTNÍ ZKUŠENOST	rodina, rituály, tradice, víra, region, trauma
OVLIVNĚNÍ VLASTNÍM PŘESVĚDČENÍM	otevřenost, tabu, možnost volby, křesťanství
KATEGORIE: ZPRACOVÁNÍ TÉMATU SMRTI VE VÝUCE	
SUBKATEGORIE	UKÁZKOVÉ KÓDY
VĚK	nejmladší děti, předškolák, porozumění, abstraktní, zájem
TÉMA	Dušičky, Halloween, Rodina, Nemoci, Lidské tělo, Velikonoce, Záchrané sbory
METODY	rozhovor, diskuse, výtvarné činnosti, literatura, školní zvíře
STRATEGIE	umístění, bezpečnost, vzpomínkové a pohřební rituály, badatelsky orientované vzdělávání
KATEGORIE: ZVLÁDÁNÍ OBTÍŽNÝCH SITUACÍ	
SUBKATEGORIE	UKÁZKOVÉ KÓDY
TÉMA SAMOTNÉ	nejistota, nezkušenost, obavy, příprava, uchopení, zapojení
PROFESNÍ PŘIPRAVENOST	intuice, praxe, zkušenosti, metodika, vzdělávání
ZASAŽENÍ ÚMRTÍM	truchlím, smrt dítěte, smrt rodiče, pomoc, kolegyně, externí pracovník
RODIČE	komunikace, spolupráce, podpora, nepochopení, informace, respekt

Zdroj: vlastní zpracování.

## 5.1 Smrt se mateřské škole nevyhýbá

Smrt je nepopiratelnou součástí života, která se nevyhne ani dětem v předškolním věku, a stejně tak ani prostředí mateřské školy. V této kategorii jsou uvedeny příležitosti, za kterých je téma smrti a umírání implementováno do prostředí mateřské školy, a výhody, které mohou ze začleňování tohoto tématu do vzdělávání pro děti plynout. Je rovněž diskutováno, jaké povědomí by mělo mít o smrti předškolní dítě.

### 5.1.1 Příležitosti

Z analýzy výpovědí účastnic vyplývá, že i když učitelky samy příliš často témata spojená se smrtí a umíráním do výuky nezahrnují, objevuje se v mateřských školách přirozeně, a to prostřednictvím dětí. Nejčastěji se jedná o jejich zájem o nalezený uhynulý hmyz či jiné zvíře při pobytu venku nebo o mrtvého domácího mazlíčka.

U1: „Často když jsme venku, třeba spolu na vycházce, a vidí mrtvý zvířátko, tak se ptají a to téma otevírají.“

U3: „...s tím se setkávám poměrně často, že třeba ty děti vypráví, že mají kočku, které se narodila tři kořata, ale už mají jen dvě, protože včera jedno umřelo a tatínek mu udělal hrobeček. To je opravdu často, ta smrt u zvířete.“

U5: „A s téma zvířátkama, to je fakt, že na to člověk naráží. Ted' jsme měli na dvoře zašlápnutou mouchu a ty děti za mnou přiběhly a říkaly mi: paní učitelko, však to se nesmí, ona tím zašlápnutím umřela a už nelítá a nežije.“

Některé učitelky vypověděly, že smrt zvířat je dětem blízká.

U2: „Ale já si myslím, že ty děti nevztahují tu smrt k lidem, spíš jako k těm zvířatům. Tam u těch zvířat, to jsou si toho dost dobře vědomy. Tam jako se to stává často, to několikrát se mi stalo během školního roku, že jsme byli venku a tam uvidí mrtvou žábu, brouka, myš. To se zastaví, to je zajímavá, tam mají otázky a názory, proč umřela ta myš. Byla stará, byla nemocná, nerozhlédla se přes cestu a zajelo ji auto. Tam oni nad ní stojí a diskutují, to je zajímavá. Oni jsou si toho dobře vědomy, že můžou nějakému zvířeti ublížit tak, že zemře. Myslím hmyz třeba, že ho prostě tou botou rozšlápnou, toho mravence, a že ho tím zabijí. Takže to je častější, s tím se setkávám často.“

U4: „S tím se setkávám hodně, že děti řeknou: ,Umřel nám pejsek, umřelo nám morčátko.‘ Když jsme třeba na zahradě a najdou mrtvého ptáčka, tak to je zajímavá. Oni jsou z toho takoví vyděšení, na to oni jsou citlivé, mají vztah k té přírodě. To je zajímavá hodně, mají otázky, vymýšlí, co se mu asi mohlo stát. Na ty zvířátka jsou ohromně ty děti vnímavé, protože k té přírodě je člověk vede.“

U7: „...ale v té živočišné, to bych řekla, že tam je jim to bližší a ony jsou si toho vědomy. ...když tady najdeme mrtvou berušku na okně. A řešíme, že je mrtvá.“

Téma smrti se do prostředí mateřské školy dostává i prostřednictvím her dětí samotných.

U1: „Ted' nedávno se třeba tady to téma smrti objevilo ve hře. Kluci z kostek postavili rakev a jednoho z nich jakoby pohřbili. Takže i ve hrách těch dětí na to může člověk v té školce narazit.“

U4: „Někdy si hrají na ten pohřeb, na tu nemocnici...“

U7: „...i ve hře třeba. Oni si hrají na svatby i na pohřeb, no fakt. Asi tím tak prostě zpracovávají nějakou jejich aktuální zkušenost z rodiny třeba.“

Učitelky mateřské školy také zaznamenaly, že předškolní děti vyjadřují své pocity a myšlenky ohledně tématu smrti a umírání i prostřednictvím svých kreseb.

U3: „*Maminka tam byla v kresbách...*“

U4: „*...jiní ty mrtvé třeba kreslí. Kreslí tu zemřelou babičkou nebo ty zvířátka.*“

U5: „*Někdy se s tím setkávám v kresbě dětí. Dnes třeba dostaly ty děti postavy a ony ty děti tu postavu měly obléknout. Nakonec tam třeba někdo namaloval krev, jiný žíly a cévy a říkaly mi, že se nesmí porušit. Jiný chlapec mi tam namaloval srdce, takové prasklé, a říkal mi: ‚Paní učitelko, to mi prasklo srdíčko a umřel jsem.‘ Takže i v kresbě se ta smrt může objevit.*“

U7: „*No někdy to vidíš v kresbách těch děcek...*“

Participantka U1 vypověděla, že na tuto tematiku naráží s dětmi v knihách: „*...třeba jako i knížky si nosí do školky, takže tam taky na to spolu narazíme, tam se to taky objevuje.*“

V mateřské škole se téma smrti také vynořuje, když je třeba jej otevřít a diskutovat o něm v reakci na dotazy a potřeby samotného dítěte.

U1: „*...nebo když se u nich stane něco v rodině. Jenom opravdu takhle, když jsou to aktuální věci, který ty děti chtějí řešit.*“

U4: „*Já si myslím, že to je ožehavé téma a vyplyne to vždycky, když to dítě přijde a řekne: ‚Umřela mi babička, umřel mi dědeček.‘ Takže tady tím se ta otázka otevírá, a tím pádem se prostě snažím přiměřenou formou reagovat.*“

U5: „*Když se o tom chcou bavit, tak se snažím je vyslechnout. Snažím se jim k tomu něco říct, ale že bych toto téma zaváděla jako samotné do vzdělávacích programů, to ne. Jen když to vyplyne ze situace a od potřeb těch dětí.*“

U6: „*Ale že by měly takový téma, kdy třeba člověk slyší, že jdou ty holky třeba i jak na hřbitov s těma dětma, tak toto jsme my nikdy jako přirozeně do toho jako nezapojovaly. Spíš když jako se to děťátko zeptá nebo jako se něco stane, tak to určitě.*“

U7: „*Aji s otázkou toho, když někdo přijde, že mu zemřel třeba dědeček nebo babička nebo někdo takovej blízkej mu, tak se ta smrt jako řeší.*“

Mateřské škole se nevyhýbají ani tragédie v podobě úmrtí dítěte navštěvujícího tyto instituce. Taková událost přirozeně ovlivní celou třídu a učitel je nucen aktivně jednat. Téma smrti se tak samo otevírá a stává se nedílnou součástí života celého kolektivu.

U7: „Já jsem se s tím setkala už, že mi umřelo dítě ve školce. A bylo to pro nás hrozný a děckám jsme to vysvětlovaly.“

U6: „Hmm... no, zkušenost mám, kdy zemřela vlastně holčička nám ve třídě... na začátku to bylo spíš, že jsme si něco k tomu řekli jako všichni a... potom to bylo spíš s tou její nejlepší kamarádkou.“

U5: „Já jsem to zažila dvakrát, kdy mi zemřela holčička... ona potom už do té školky nechodila. Jen jsme vysvětlovaly těm dětem, že je hrozně nemocná, proto do té školky nemůže jít... no, a potom jsem měla kolegyni, narodila se jí holčička, bylo to její vymodlené dítě a taky umřela ta malá na rakovinu. To bylo také hrozně těžké, šli jsme jí na pohřeb všichni jako školka a tam to bylo hrozně bolestivé pro všechny, opravdu pro všechny. Pro personál, pro děti, protože i ty děti byly bezprostředně účastníkem toho dění... no ony se ptaly ty děti, ptaly se.“

Třídu předškolních dětí také ovlivní úmrtí rodiče jednoho z nich, a téma smrti se tak dostává do popředí: „Děti se k němu seběhly, to bylo na vesnici, tam to každý věděl. Tobě umřel tatka? A on: „Jo... on měl slabé srdíčko, pokazilo se mu, umřel a ted' už je v nebičku a dívá se na nás““ (U5).

### 5.1.2 Benefity

Participantky vidí v začlenění tématu smrti a umírání do výuky pro nejmladší děti výhody, jelikož to dětem umožňuje lépe porozumět této realitě a pochopit konečnost a přirozenost života.

U1: „Benefit bych viděla v pochopení toho života. Uvědomit si, jak ten život plyne a že jednou tou smrtí každý život skončí.“

U2: „Takže ten benefit nevím, jak to přesně strukturovat tu větu, ale být obeznámen s tím, že nikdo z nás tu není věčně.“

U3: „Takže benefit je určitě, že se ty děcka seznámí s tím, že když někdo, třeba to zvířátko, umře, tak že je to naporád, jo.“

U6: „To seznámení s tím, jak ten život probíhá. Ne jenom u člověka, ale i u zvířat, u rostlin.“

Účastnice výzkumu U4 si myslí, že důležitým přínosem pro děti je nezamlčovat před nimi téma smrti a otevřeně o něm hovořit, a tím tuto problematiku detabuizovat. „No, odpovědět



*přiměřenou formou na to, na co se ptají. Ať to pro ně není tabu, aby si nemyslely, že se na to ptát nemají, protože ta smrt se děje. Postupně, polehoučku ty děti musí vstupovat do té reality, musí vědět, že i to se může stát.“*

Z rozhovorů vyplývá, že důležitým přínosem otevírání tohoto tématu pro děti může být překonání strachu z něj samotného.

U4: *„Hlavně to nepřecházet, to potom v tom prameni strach a nejistota. Nepřecházet ty jejich dotazy, i když je to téma těžké, tak ony musí vědět, že to patří k životu a co patří k životu, o tom se může mluvit.“*

U7: *„Některý ty děcka to fakt jako ví a maj to uchopený, ony jsou takový klidný tady v té otázce. Ale děcka, který o tom nic neví, tak tam vidíš ten děs a stres a já nevím prostě, proč by se to jako nemělo děckám říkat narovinu... a když se s tím takto setkají, tak se jim možná potom líp uchopí ta smrt toho člověka, té babičky nebo dědečka. Myslím si, že by se tím jako předcházelo takovému tomu, jako celkově tomu strachu z toho, co to ta smrt je. Tomu strachu, co to je ta smrt.“*

### **5.1.3 Povědomí o smrti**

Podle učitelky U2 a U7 by měly děti z mateřské školy odcházet s povědomím o základních biologických aspektech smrti.

*„A když člověk zemře, tak to jeho tělo vlastně už biologicky nefunguje. Že srdce nebije, člověk nedýchá, už nic necítí... oni vědí ti předškoláci, že když zemře ten člověk, ten tvor, že srdce nebije, krev neteče, nehýbe se“ (U2).*

*„A to je ta smrt. Už se nehýbe. Už nevykazuje žádnou... žádný pohyb. Už prostě nedýchá, nehýbe se, nohy mu nefungují, nic. Konec“ (U7).*

Další účastnice uvádějí, že důležitým výstupem z mateřské školy by mělo být pochopení životního cyklu.

U6: *„Jakože by měly být připraveni na to, že se člověk rodí a člověk umírá. Anebo prostě, že to je život.“*

U4: *„Já si myslím, že by to mělo být zařazené do takového toho povědomí, že se ten člověk narodí a žije, roste, zestárne a potom už se rozloučí s tímto světem a ten svět opustí. Říkám, vy víte, že se stane potom to, že tak jak brouček, ptáček, i ten člověk zemře. Prostě uvolní se místo zase jiným na tom světě, novým děťátkům. Ale snažím se jen takto lehce,*

*nenásilně, ale toto by vědět měly ty děti, protože i v osnovách je uvedeno, že dítě chápe život a vývoj toho člověka od narození až do... že. Takže to tam taky je v těch osnovách.“*

Nevyhnutelnost smrti je také podle některých participantek důležitým povědomím předškolních dětí.

U1: *„Uvědomit si, jak ten život plyne a že jednou tou smrtí každý život skončí. Takový prostě ten základ toho, že každý živý tvor jednou zemře a každý život smrtí skončí.“*

U2: *„...že nikdo z nás tu není věčně.“*

Podle učitelky U3 a U7 by mělo předškolní dítě vědět, že smrt je nezvratná:

*„Tak mělo by vědět, že smrt je napořád, že je to nezvratný proces, že se mrtvý už nikdy nevrátí, už neožije“ (U3).*

*„Takže prostě ta osoba nebo to zvíře, že už jako se nevrátí. Že by mohlo mít povědomí o tom...“ (U7).*

Dítě, které opouští mateřskou školu, by mělo být obeznámeno se základy pohřebních rituálů naší společnosti, jak naznačují výpovědi některých účastnic.

U2: *„Ty děti by měly vědět, že to tělo se potom pohřbí. A to oni vědí, já jsem se jich jednou ptala, co s našimi mrtvými děláme, a jeden chlapec mi řekl: ‚Zahrabeme je.‘ Takže oni vědí a je to taky důležité, byť jako je to morbidní... že na mrtvé vzpomínáme, připomínáme si je, uctíváme jejich památku. Že o hroby mrtvých pečujeme, staráme se o ně, tím na ně vzpomínáme, i tou svíčkou jako. A je důležité, aby věděly, jak se na hřbitově chováme.“*

U7: *„...no ještě si myslím, že je důležitý, aby ty děcka věděly, že je dobrý se rozloučit s tím zvířetem, i s tím člověkem. Tak, že se pochovávají na tom hřbitově a tam můžeme chodit jako vzpomínat, ale víme, že už nikdy tady nebude.“*

## 5.2 Osobní reflexe smrti

Tato kategorie se blíže zabývá osobní reflexí smrti učitelů mateřských škol, která je ovlivněna různými faktory. Jedním z klíčových faktorů jsou jejich osobní zkušenosti, jako je ztráta blízké osoby nebo jiné životní události spojené se smrtí. Roli hraje i jejich výchova v dětství, kulturní a náboženské pozadí, které formuje jejich pohled na smrt, pohřební rituály a život po smrti. Individuální postoje a přesvědčení učitelů jsou také velice důležité, stejně jako jejich schopnost a ochota otevřeně komunikovat o smrti s dětmi. Tyto faktory dohromady formují způsob, jakým učitelé přistupují k tématu smrti při své profesi.

Vnímání a zpracování tématu smrti může být pro každého jednotlivce individuální a zahrnuje jak vědomé, tak nevědomé faktory.

### 5.2.1 Význam smrti

Pro každého z účastníků výzkumu měla smrt individuální význam, přesto se objevily společné charakteristiky, zejména ve vnímání smrti jako ukončení určitého procesu nebo fáze života.

U1: „*Konec života.*“

U4: „*Pro mě je to prostě ukončení všeho. Smrt je uzavřená kapitola jednoho člověka na tomto našem pozemském světě.*“

U5: „*Narodíš se, přijdeš, máš tady na tom světě nějaký úkol, umřeš, protože sis splnila, cos měla, a pak umřeš, protože svíčka dohořela a tak to prostě je.*“

Participantka U7 uvedla, že smrt pro ni neznamena konec, ale v souvislosti s vírou ji vnímá právě jako začátek něčeho dalšího: „*Smrt je jen začátek. Ale... my jsme katolíci, my to máme jinak.* Právě v souvislosti s vírou zmiňuje tato účastnice i naději na opětovné setkání se svými blízkými: „*Jako věříme v ten posmrtný život, že dál bude něco ještě, že ta duše bude někde. Ano, nemám představu, jak to bude vypadat, to vůbec. Ale myslím si, že se tam setkám s těma, který už tady nemám.*“

U3 vnímá smrt jako vysvobození: „*Zatím mi zemřeli jen prarodiče a můžu říct, že pro ně ta smrt byla vysvobození. Někdy je smrt vysvobození, konec bolesti a trápení, jako to bylo třeba pro mého dědu...*“

V účastnicích výzkumu U2 a U5 smrt evokuje ztrátu:

„*No, znamená to... já si tu smrt vždycky stáhnu k těm mým nejbližším, které mám ráda. To je první moje myšlenka, když se řekne smrt. Pro mě smrt znamená, že ztratím něco, co je pro mě strašně cenné*“ (U2).

„*Pro mě to znamená ztráta nejbližšího člověka v životě. A cítím u srdce studeno a chlad*“ (U5).

### 5.2.2 Emoce

Otázka na osobní význam a vnímání smrti mezi účastnicemi vyvolala také silné a převážně negativní emocionální reakce. Nejčastější emocí je strach ze smrti.

U1: „*Konec života. A z osobních zkušeností ne moc šťastný a veselý, znamená to vlastně úplný opak, ten odchod z toho světa, a já se toho bojím.*“

U7: „*Není to lehký, není to tak, že bych řekla v pohodě, to určitě ne. Neříkám, že bych neměla strach...*“

Participantka U6 má se smrtí spojenou bolest: „*Pro mě bolest... pro mě je to bolest.*“

Další emoci, kterou v účastnících vyvolává úmrtí blízkých, je smutek.

U3: „*...pojí se mi s tím i stesk a tyto emoce...*“

U5: „*Ale dva roky zpátky mi umřela babička a pořád s tím bojuju. Smutno je mi a prázdné je ve mně strašně.*“

Účastnice U4 také popisuje beznaděj, kterou cítí při doprovázení svých blízkých: „*Ale je hrozný ten pocit, že ten člověk se ztrácí a vy nemůžete nic. Vy nemůžete...*“

Smrt však nemusí vždy vyvolávat pouze negativní emoce, participantka U3 upozorňuje i na ty pozitivní, a to ve spojitosti s jakousi nostalgií a kladnými vzpomínkami na zemřelé prarodiče: „*...u mě i ty pozitivní. Já si vzpomenu na ty moje prarodiče, kteří tady už nejsou, kteří už umřeli, tak mám úsměv na rtech. Vybaví se mi vzpomínky s nimi a ten čas, který jsem s nimi prožila.*“

### 5.2.3 Vlastní zkušenosti

Z výpovědí účastnic vyplývá, že osobní zkušenosti s umíráním a smrtí jim blízkých lidí mají vliv na jejich životní perspektivu a postoje v souvislosti s tímto tématem.

Jasný vliv měla výchova v rodině na současný postoj některých účastníků.

U2: „*Nevyvolává to ve mně samotné nic konkrétního, žádné nepříjemné pocity, necítím žádnou úzkost nebo tíseň a nevádí mi se o tom takhle bavit, i doma jsme se o tom vždycky normálně bavili.*“

U3: „*Já jsem nikdy o nikoho nepřišla nečekaně, vědělo se o tom, u nás se o tom normálně mluvilo, je to o přístupu každé té konkrétní rodiny.*“

U5: „*Ale u nás, když já jsem byla malá, tak se o smrti nemluvílo vůbec. Mě nikdy nebrali ani na hřbitov, když jsem byla dítě. A já s dětma s kočárem, když jsem jela na Památku zesnulých zapálit svíčku na hřbitov, tak mi mamka nadávala, že s kočárem na hřbitov se nesmí. Ani na pohřby jsem děti nikdy nebrala, to se u nás v rodině nedělalo potom už, to vůbec... mně když umřel tatka, tak děti jsem doma musela nechat. I sestřenice malé tam na*

*tom pohřbu a na hřbitově nebyly, žádné děti, to vůbec. Jako já si myslím, že to asi patří k těm dětem nějaký ten posmrtný život, aby věděly, že ta smrt tu je a patří to k životu. Dřív patřilo, ale teď se to prostě vytratilo.“*

Participantka U4 zdůrazňuje vliv svého regionálního původu a víry: *„Já pocházím ze Slovácka, tam to bylo trošku jiné. Tam jsou stále lidé věřící a oni jsou na tu smrt prostě lépe připravení, než je to teď ty mladé rodiny ve městech. Ti se o tom nechtějí moc bavit. Oni se tím až tak moc nezaobírají. Řekla bych, že je to sice niterně bolí, ale těm dětem to řeknou tak nějak okrajově a ti to přijmou jako nějaký fakt a už se potom k tomu moc nevrací. Na tom Slovácku se to řešilo hodně, tam je ještě takové náboženské založení. U těch mladých je to takové větší tabu, já si to myslím.“*

Učitelka U7 popisuje její zážitky z dětství na velkém statku, kde se choval dobytek pro hospodářské účely, a účastnila se zabíjení těchto zvířat, což výrazně ovlivnilo její pohled na smrt: *„My jsme to viděli, my jsme to chápali. Viděli jsme to na těch zabijačkách, na těch zvířatech. Jako pro nás smrt byla normální, třeba zabijačka prasat, my jsme zabíjeli normálně. Chytali jsme krev, věděli jsme, že to prase umírá... naši nám to tak nevysvětlovali jo, že on už nežije, umřel a tak... my jsme vyrostli trošku jinak.“*

Také silně zakotvená tradice a rituály v rodině mohou být pro člověka zdrojem traumatu: *„Naše starka nás donutila a řekla a musíš. A já jsem to tak necítila... a když dědu dovezli a my tam stáli a řekli nám, těm vnoučatům, teď tam budete stát v té chodbě a budete mu tam nosit ty dary, který se dávají, všechny ty růžence, že jo, a ty panenky Marie na fotkách a ty kytky uvázaný z těch klasů, tak já jsem se bála mu to tam položit, on byl úplně jinej... no, a pak jsem se bála chodit spávat. Večer jsem měla poprvé vlastně ten záchvat srdečního rytmu a pak mi dali nějaký ty léky, abych se vyspala, a pak jsem se aspoň půl roku bála chodit spávat. Bála jsem se, že umřu... to byl takovej šok, že já si to ponesu asi na celej život“ (U7).*

Participantka U6 popisuje své šťastné dětství a trauma v podobě smrti babičky: *„Nepamatuju si, že by se někdy o smrti mluvilo. Naopak jsem měla maximálně šťastné dětství, jakože nevím o tom, že bysme někdy řešili téma smrti. Nastalo to, až když zemřela babička a... to už jsem byla dospělá. A to právě chci říct, že to pro mě byl takový ten největší zásah... ta bolest, poprvé v životě, kdy mi někdo zemřel blízky...“*

#### 5.2.4 Ovlivnění vlastní zkušeností

Právě zkušenosti, rodinné vlivy, náboženství a vlastní traumata jsou faktory, které ovlivňují postoje a osobní pohled na smrt a umírání. Někteří účastníci jsou si toho vědomi a reflektují tyto vlivy, zatímco jiní mohou být těmito faktory ovlivnění nevědomky.

Učitelka U2 je tématu smrti otevřená: „...*když to dítě projevilo potřebu, tak mně nedělá absolutně žádný problém ho vyslechnout, podpořit ho, od toho já tam jsem. Mě to téma neděsí, já necítím žádnou úzkost v sobě s tím spojenou...*“

Participantky U4 a U7 uvádí, že jsou při výuce těžkých témat do jisté míry ovlivněny svou vírou. U7 Považuje po traumatu z dětství za důležité děti k ničemu ohledně umírání a smrti nenutit a dát jim možnost volby:

„*No, je to pravda, já věřím, já jsem věřící... já si myslím, že smrtí končí život těla a ten náš život pozemský, ale duše je jinde, ještě něco je a duše je s námi tady někde. Tak já to říkám těm dětem. Já jim říkám, že na tom světě se nic neztratí. Že bude obláček nebo na obláčku se na nás dívá, ochraňuje tě, dává na tebe pozor, je s tebou. To já jim říkám, já v to věřím*“ (U4).

U7: „*Tak když seš katolík a vnímáš to jinak a je ti to tak vlastně předkládaný odjakživa, tak to tím způsobem předkládáš pak i těm ostatním... jo, ovlivní tě to, to víš, že tě to ovlivní, to tvé přesvědčení, ale zas mu to jako nenutíš. Posmrtný život jim nenutím, to ne...*“

U7: „*Ale no a to si nemyslím, že je dobré, aby děti viděly mrtvé lidi. Děti. Myslím si, že by měly mít možnost si vybrat. Já jsem takhle viděla toho dědy, bylo mi dvanáct a prostě oni mi řekli, ty se musíš jít rozloučit za dědem, protože ty už ho nikdy neuvidíš.*“

Účastnice U4 má špatné zkušenosti s účastí dětí na pohřbu, a proto by tuto možnost nedoporučovala: „*Ale třeba nejsem zastáncem toho, aby ty děti chodily po pohřbech. Já vždycky říkám, že to je takové traumatizující, a já jsem to zažila, když náš Pavel byl babičce na pohřbu, a už bych to nikdy nikomu nedoporučovala.*“

Pro některé učitelky je smrt tak těžké a nepříjemné téma, že ho do výuky příliš nezapojují a dětem ho spíše tabuizují:

U1: „*Jako těžko se mi o tom mluví, není mi to téma příjemný. Jako já vím, že bych to měla vnímat tak, že ta smrt je nějaká přirozená součást života, ale nejde mi to. Těžko o tom můžu přesvědčovat ty děti, když já sama se tak na to dívat nedokážu.*“

U5: „Ale já to s nimi nijak nerozebírám. Jinak mě to nenapadlo nikdy se s nimi o tom bavit, je to pro mě tabu, no, přecházím to. I třeba narození dětí nerozebírám moc. Já si myslím, že my učitelky to těm dětem neumíme vysvětlit, tu smrt. Já jsem to nikdy neřešila. Já si nedovedu představit, jak bychom si o tom povídali.“

U6: „...takže asi se tady tomu tématu spíš tak u těch dětí vyhýbám... já tím, že pro mě je to bolestivé, jsem nikdy necítila nějakou potřebu jim to jako dávat do té hlavičky a něčím takovým je zatěžovat. Pro mě je to bolest, nerada o něčem takovém mluvím, takže asi v sobě nějaký ten důvod nemám, abych jim to předkládala... spíš mě to jako zastavilo, že když jsme měli to téma Rodiny, téma Nemoci, tak jsem nikdy nezacházela až k té smrti, no.“

### 5.3 Zpracování tématu smrti ve výuce

Tato kapitola se zabývá jednotlivými tématy, ve kterých se učitelé mateřských škol dotýkají problematiky smrti a umírání ve výuce. Mapuje metody a strategie, které používají k otevírání a zpracování tohoto tématu. Významnou roli hraje i věk samotných dětí, jak naznačují výpovědi účastníků výzkumu.

#### 5.3.1 Věk

Většina účastníků se shoduje na klíčovém významu věku dětí. Podle nich je těžké téma smrti pro nejmladší děti příliš abstraktní a obtížně pochopitelné, naopak starší, předškolní děti o něj projevují zvýšený zájem.

U1 a U6 pracují v současnosti jako učitelky v homogenní třídě, kdy jsou jim svěřeny nejmladší děti ve věku 2 až 4 let.

„Záleží, jakou má člověk třídu, no. U těch předškoláků je to něco jinýho, je to na jiné úrovni. Tam třeba se to může nějakým způsobem otevřít, anebo i oni sami se hodně zajímají... no a samozřejmě u těch maličkatých dětí, tam vůbec. Tam mi to přijde, že oni jak kdyby tomu vůbec nerozumí, nedokážou si to spojit, že je život a potom následuje smrt, takže tam to neotevírám vůbec“ (U1).

„Nechtěla jsem ty děti zatěžovat něčím takovým. Ale zároveň je to asi i o tom, že já jsem spíš pracovala u malých dětí. U těch nejmenších. Takže přirozeně jsem to jako do žádného takového tématu nezapojovala... ale říkám, je to o tom opravdu, že když máš ty nejmenší děti, tak záleží na tom, jak moc to děťátko je opravdu, jak ho to zajímá, něco takového.“

*A pak když už máš ty předškoláky, tak když jsem měla potom možnost procházet ty třídy, nebo když už jsem potom měla ty středňáčky, tak už to bylo potom třeba zase jiné...“ (U6).*

Stejný názor má také U4: *„Ty malé děti to nechápou, ale ti předškoláci už jsou vnímaví a třeba mají zájem a ty zkušenosti, že jim třeba někdo zemřel.“*

Že je pro děti smrt abstraktní pojem, si myslí i účastnice U2 a U3:

*„...mnohdy je to téma jako strašně abstraktní, že si nedokážou představit, co se pod pojmem smrt skrývá, a že vlastně si ani nedokážou uvědomit, že tady jednou někdo z nich nebo třeba jejich blízký, babička a podobně, nebude... já myslím, že oni si to ty děti úplně jako neuvědomují, že ten člověk zmizel navždycky a už nikdy tady s náma nebude“ (U2).*

*„No tak v prostředí mateřské školy je téma smrti strašně abstraktní, ty děti si to neumí představit a celkově si myslím... protože u nich je ta smrt hodně abstraktní, oni neví, co to je napořád, oni si neuvědomují, že už ho nikdy neuvidí, že už nikdy nepřijde, neprobere se“ (U3).*

### 5.3.2 Téma

Subkategorie nazvaná Téma se snaží identifikovat oblasti vzdělávání v mateřské škole, kde se vyskytuje téma smrti a umírání. Cílem této podkategorie je zjistit, v jakých tématech v průběhu školního roku učitelé zahajují diskuzi o této problematice či se jí alespoň částečně dotýkají.

Nejčastějším tématem, ve kterém se učitelé věnují tematice smrti a umírání, je bezesporu listopadový svátek Památka zesnulých, jinak řečeno Dušičky a Halloween.

U1: *„Třeba když jsou ty Dušičky a tak dál, tak o tom mluví samy a ptají se...“*

U2: *„Ty Dušičky, no... to mi přijde hrozně jako zvláštní, když nad tím přemýšlím, tu smrt vztahovat jenom k těm Dušičkám.“*

U3: *„Tak samozřejmě mě hned napadají Dušičky, to jo... nikdy jsme neměli týdenní plán Dušičky, to ne, vždycky je to součástí nějakého širšího bloku, třeba Uspávání broučků, kde v jednom dni připomeneme Dušičky a tam se tak jako polehku dotkneme té smrti a Památce zesnulých.“*

U4: *„No na Dušičky to zařadíme...“*

U5: *„Děti o tom hodně mluví na ty Dušičky. Tam na to často narážíme... na Dušičky to máme pojaté jako jeden den v týdnu, Halloween.“*



U6: „*Jo, někdo zapojuje do tématu Dušičky nebo něco takového...*“

U7: „*Když jsou Dušičky, tak se to téma hodně otevírá, když se slaví Dušičky. Některý ty děti: Halloween, Halloween... ale my jim říkáme Dušičky, nejsme v Americe.*“

Další vzdělávací téma, kde se objevuje tematika smrti a umírání, je Rodina.

U1: „*...a možná ještě, když se bavíme o té rodině, tak tam je asi nějaký vývoj toho člověka, že jo, jako narození, stáří, smrt. Tak dejme tomu tam se nabízí to otevřít, ale zase to prostě není mým cílem, ta smrt je tam jakoby okrajově.*“

U2: „*Třeba téma Rodina, tam to taky jako okrajově zmíníme, že. Narození člověka, stáří, potom je smrt, to oni si i vzpomenou, kdo umřel komu, babička, dědeček a tak.*“

U7: „*V tématu Rodina.*“

Participantky U4 a U5 téma smrti a umírání zmiňují v tématu Lidské tělo.

U4: „*Potom se toho dotkneme, když si vykládáme o tom těle lidském.*“

U5: „*Potom možná ještě téma, kde se okrajově té smrti dotkneme, je Lidské tělo, z čeho se skládá a tak. To ty děti občas nadhodí samotné, že srdíčko je důležité, když přestane bouchat, umřeš.*“

Účastnice U5 vypověděla, že se problematika smrti objevuje v tématu Nemoci: „*Potom možná ještě téma Nemoci. Samy ty děti řeknou, že babička byla nemocná moc, pan doktor už ji nemohl vyléčit, nešlo to, tak umřela.*“

U2 zmiňuje jako vhodnou oblast k otevírání tématu smrti týdenní blok s názvem Záchranné sbory: „*Nebo téma Záchranné sbory, tam se to hodí, koho zachraňujeme, že, no, zraněné, nemocné. Proč? Protože jsou právě v ohrožení života a hrozí jim smrt, snaží se zachránit lidský život.*“

Participantka U7 poukazuje na křesťanské svátky, konkrétně Velikonoce, kde se otevírá téma smrti v podobě diskuse o ukřižování Krista: „*No ještě jsme vlastně řešili s děčkama, který jsou katolický, ukřižování Krista. To bylo na Velikonoce. Ukřižování Krista, uložení do hrobu a zmrtyýchvstání, třetího dne vstal z hrobu a to bylo na ty Velikonoce.*“

### 5.3.3 Metody

Tato subkategorie se snaží odhalit metody, které učitelé mateřských škol používají při své pedagogické praxi ke zpracování tématu smrti a umírání.

Nejčastěji zmiňovanou metodou byl individuální rozhovor a společná diskuse, nejčastěji v ranním kruhu:

U1: „*Já je vždycky sama nechám, ať oni sami o tom mluví, ať oni si mezi sebou povypráví a nasdílí. Já jim jakoby ani nepředávám nějaký tady jako poznatky o tom, oni vědí sami a já je jen doplním. Řešíme to v kruhu, takže mojí metodou je diskuse a rozhovor.*“

U2: „*Takže moje metody určitě rozhovor a diskuse.*“

U3: „*Jenom si o tom povídáme s dětma, vedeme diskusi. Já nikoho nenutím mluvit, spíš je nechám, ať sami řeknou, kdo chce, kdo mu zemřel a na koho vzpomíná.*“

U4: „*My jsme jim řekly, že byla hrozně nemocná a že pan doktor už jí nepomohl. Že už to neusála, nedalo se jí pomoci a zemřela a už je v hrobečku a dušička její už je obláček a sleduje nás, dívá se na nás.*“

U5: „*O té Památce zesnulých si povídáme v kruhu, to si řekneme, kdy se to slaví, proč se to slaví.*“

U7: „*A vysvětlovaly jsme děckám, že prostě se to bohužel může stát, že někdy přijde nemoc, i jsme mluvily o dětech, co jsou nevléčitelně nemocný, a že se může stát, že ty děti umřou. A že se může stát i neštěstí, jako se stalo tohle.*“

U6 sdělila, že při akutní potřebě třídy se téma úmrtí řešilo prostřednictvím společné diskuse. Nicméně poté, co akutní situace odezněla, se učitelka zaměřila na individuální přístup a rozhovor s tím dítětem, které nadále prožívalo trauma spojené s úmrtím: „*...ale řešili jsme to s téma dětma, že jsme vzpomínali, jaká byla, co byla, že na nás myslí, že je v nebičku, že se na nás dívá... na začátku to bylo spíš, že jsme si něco k tomu řekli jako všichni a... potom to bylo spíš s tou její nejlepší kamarádkou.*“

I učitelky U2 a U3 vypověděly, že vypořádávání se se ztrátou u truchlících dětí řeší především individuálně, prostřednictvím rozhovoru a dialogu.

U2: „*No, a pokud si o tom vážně chce povídat, tak se dozeptám, co se stalo, a jsem tu pro něj... se mnou on o tom hodně mluvil, že byla babička nemocná, že ležela v nemocnici, že nemohla dýchat a že už se z té nemocnice domů nevrátila a tak podobně.*“

U3: „*Jako já jsem vše řešila individuálně s tím dítětem, nikdy jsem neotevírala téma smrti před celou třídou.*“

Z výpovědí účastnic také vyplynulo, že tematika smrti a umírání se v prostředí mateřských škol zpracovává také prostřednictvím výtvarných činností.

U2: „...říkám, je to takové zvláštní, ale my v rámci Dušiček děláme i výtvarné práce a děti to téma výtvarně zpracovávají. Měly centra aktivit a v každém centru aktivitu, kterou zpracovávaly. V manipulačních činnostech zápichy dělaly z květin sušených a to se nosilo právě na ten hřbitov... potom jsme vytvářely lucerničky...“

U5: „Zapojujeme i výtvarné činnosti, vyrobíme věnce, svícny a kdo chce, dá je příbuzným na hřbitov.“

U2 zpracovává tematiku smrti i za pomoci práce s literaturou: „...v písmenech a knihách jsme vytvářeli nápis: Dušičky, svátek všech zemřelých, a podobně. Tenhle rok jsem využívala knihu od Daniela Zadiny, to je takový učitel ve školce, který zpracovává materiály konkrétně o Dušičkách, a tam byl zpracovaný i konkrétně ten Halloween a i ten svátek zemřelých v tom Mexiku, tam to je tak jako vhodnou formou popsáné pro děti i s obrázky a další aktivity. Četli jsme Chaloupku na vršku, tam to je celkem hezky jakože popsáné, co to znamená ty Dušičky.“

Stejně tak U7 využila knihu, konkrétně dětskou Bibli, k otevření tématu smrti. Nicméně dětem bylo dáno na výběr, zda se chtějí do této činnosti zapojit: „No, já jsem si donesla dětskou Bibli, tam je to tak hezky popsáný a jsou tam obrázky. A některý ty děcka se tehdy u stolečku přidaly a některý ne. A já je nenutila. A bavili jsme se o tom...“

U5 zmiňuje školní zvíře, což můžeme ve spojitosti se smrtí chápat jako metodu, která dětem umožní interaktivně prozkoumat životní cyklus a pochopit témata, jako jsou život a smrt. Zvíře slouží jako konkrétní příklad, který dětem umožňuje vidět a zažít cyklus života na vlastní oči, což usnadňuje jejich porozumění tomuto abstraktnímu konceptu: „Vloni měla kolegyně ve třídě králíka jako školní zvíře, takže i tam by šel ten život a smrt u těch dětí potom zařadit a nějak jim to přiblížit, na tom školním zvířeti.“

#### 5.3.4 Strategie

Tato podkategorie se zaměřuje na odhalení konkrétních strategií, které učitelé mateřských škol používají ke zpracování tematiky smrti a umírání v rámci své pedagogické praxe a vzdělávacího prostředí.

Z výpovědí některých účastnic vyplývá, že strategicky využívají polohy mateřské školy při otvírání tématu smrti a umírání s dětmi.

U2 využívá polohu školy v blízkosti hřbitova k pravidelným návštěvám s dětmi. Tyto návštěvy umožňují dětem seznámit se s okolím a získat vhled do pravidel slušného chování na hřbitově. Zároveň se děti učí projevovat úctu k pozůstalým a pochopení pohřebních rituálů: *„Co jsem chtěla říct je to, že naše škola má takovou zvláštní polohu, my sousedíme zrovna se hřbitovem. Takže ty děti chodí kolem každý den, z okna máme výhled na hroby. My když jsme s dětmi na zahradě, tak ony vidí za plotem všechny ty hroby městského hřbitova a ty lidi, kteří truchlí u těch hrobů. Takže tím víc si ty naše děti uvědomují, že nesmí křičet, že nesmí rvát, když tam ti lidé stojí u hrobů a truchlí a vzpomínají, my jim to vysvětlujeme... my se vždycky před tím hřbitovem, když tam jdeme, zastavíme a já se jich zeptám, jak se máme chovat, a oni vždycky vědí, jo. Že musí prostě nikoho nerušit, že tam odpočívají zesnulí, no, oni jim říkají úmrtníčci, jo, nebo něco takového, a že prostě musíme v tichu projít, abychom nikoho nerušili...“*

U5 také využívá polohy mateřské školy v blízkosti hřbitova, kam s dětmi chodí na občasné procházky v období Památky zesnulých: *„Někdy jdeme na hřbitov i se školkou a ty věnce pokládáme na opuštěné hroby, aby měly i takové hroby výzdobu. Někdo řekne třeba, já, tam leží moje babička, tak se tam jdeme podívat.“*

U4 používá rozlehlou zahradu školy jako místo pro pohřbívání nalezeného hmyzu či drobných zvířat, což je strategie přibližující dětem pohřební rituály: *„To my vezmeme toho ptáčka a uděláme mu na zahradě hrobeček a já jim vysvětlím, že kdo umře, ten patří do hrobečku, aby tam mohl odpočívat. Dáme mu na hrobeček kytičky a to my vždycky máme takový rituál.“*

Učitelka U7 také využívá pro otevírání tématu smrti a umírání a pro větší povědomí dětí polohu mateřské školy, a to v blízkosti kostela: *„Někdo umřel, paní učitelko, někdo umřel. Zvoní zvony, někdo umřel.‘ ,Ano, asi někdo umřel děčka, protože jsou dvě hodiny a zvoní kostelní zvony a zvoní až ve tři, že?‘ ,No, zvoní až ve tři a v poledne.‘ Když obědváme a ve tři: ,Hm, někdo asi umřel, protože takhle to normálně nezvoní dlouho.““*

U3 a U7 využívají venkovského prostředí a přírody k otevření diskuse o tématu smrti a umírání s dětmi, pokud naleznou uhynulá zvířata.

*„I v přírodě... děčka tady třeba jednou viděly mrtvou srnu v lese. Tak jim holky vysvětlovaly, že třeba něco špatně snědla, a proto umřela, nebo že třeba měla úraz, třeba ji někdo srazil autem, a už nežije. Byla tam krev, tak se bavily o tom, že vytekla krev jo...“*  
(U7).

„...naše školka je vesnická, hodně chodíme na vycházky, chodíme do lesa, na pole, na louku. Tam je to skoro denně, ať je to mrtvý brouk, přejetá žába, nebo sražený kos, v té vesnické školce se s tím setkávám poměrně často“ (U3).

U4 využila u dětí zasažených úmrtím jednoho z nich prostředí vesnice a vesnické sounáležitosti ke komunitě: „To bylo tak hrozně těžké, šli jsme jí na pohřeb všichni jako školka... tam to bylo jinak, to bylo na dědině. Ona ta maminka byla učitelka, tam to ti rodiče brali tak, že ji jdeme všichni podpořit.“

Z výpovědí participantek také vyplývá, že jako strategie k otevření diskuse o tématu smrti ve výuce může sloužit začlenění tématu ochrany zdraví a bezpečnosti, a tím i prevence úrazů.

U2: „...jeden chlapeček šel k zásuvce a začal tam strkat prsty. A já jsem mu říkala, ať prsty do zásuvky nedává, protože by se mu mohlo něco stát, a ho strašně zajímalo, co by se mu mohlo stát. Říkala jsem, že by musela přijet záchranka, že by to bylo strašně vážné, že by mu přestalo bít srdíčko a podobně, a jakmile jsem řekla, že by mu přestalo bít srdíčko, tak on mi řekl: ‚Takže bych umřel?‘ Takže věděl.“

U4: „Já jim to říkám i na zahradě, když třeba zlobí a jsou k sobě nepozorní, tak jim říkám, víš, co by se mohlo stát? Takto by sis mohl rozbít hlavičku, už by nám pan doktor nepomohl, jo? Prostě se snažím to vztahovat i k té ochraně zdraví, ať ví, co všechno se může stát, a končí to smrtí a musí si na sebe dávat pozor a být k sobě opatrní.“

U5: „Já bych to spojovala s ochranou zdraví, s bezpečností, předcházení úrazů. Že na sebe musí být opatrní, aby se jim nic nestalo. Neměly by brát vše na lehkou váhu. Ony ty děti někdy moc divočí, říkám, dávejte na sebe pozor, jinak spadnete, budeme muset zavolat záchranku. Mám to spojené i se zdravou stravou, nepít energetické nápoje, HCC bonbony a podobně, žít zdravě a opatrovat a chránit si to svoje zdraví a život.“

Badatelsky orientované vzdělávání je vhodnou strategií pro otevření diskuse o tématu smrti a umírání dětem. Zvláště pokud jde o smrt v rostlinné a živočišné říši, děti jsou často přirozeně zaujaté a toto téma je pro ně bližší a přístupnější.

Podle U6 je badatelsky orientované vzdělávání vhodné i pro nejmladší děti: „To třeba jsme jako dělali, aby ty děti poznaly, že té kytice je třeba dávat tu vodičku, že potřebuje sluníčko, kyslík... to ano, i u těch malinkých.“

U5: „*Já dělám s dětma ráda badatelsky orientované vzdělávání, tak jsme si tu smrt, ten zánik, často vysvětlovali na těch kytkách. My jsme si zasadili semínko a teď mi děti říkaly, že ta kytky je uschlá. Takže jsme si vysvětlovali, proč je ta květina uschlá. No neměla vodu, tak umřela. Tam jim můžu říct, že ty kdybys neměl vodu, taky umřeš, bez pití. Takže v tom přírodovědném vzdělávání jim to přibližuju.*“

U7: „*Hodně využíváme ty mikroskopy a využíváme tam všechny ty mrtvý zvířata, co děti nosí do školky... takže určitě to badatelsky orientované vzdělávání, ten mikroskop, tam je jasně vidět... ta živočišná říše, tam to jde jednoduše dát do kontrastu, ta lezoucí beruška a ta mrtvá beruška. Ten mikroskop pojme tu berušku, která se hýbe, a pojme tu mrtvou, která má už jenom strnulej stav.*“

## 5.4 Zvládání obtížných situací

Tato kategorie se zaměřuje na náročné situace, kterým čelí učitelé mateřských škol v souvislosti s tématem smrti a umírání. Tyto situace samotné participantky označily za výzvy, které ovlivňují jejich praxi a vyžadují zvláštní pozornost a dovednosti v pedagogickém prostředí.

### 5.4.1 Téma samotné

Podle vyjádření některých účastnic je samo téma smrti, spolu s jeho pedagogickým zpracováním ve výuce, vnímáno jako problematické a náročné.

U1: „*Asi uchopení celého toho tématu. Dejme tomu prostě, smrt zpracovat jako téma. Anebo třeba smrt zpracovat do jiného tématu třeba v rámci té Rodiny. To by pro mě znamenalo největší výzvu, s tím nemám absolutně žádnou zkušenost.*“

U3: „*Pro mě je to výzva v samotném pojetí těch témat a bloků ve školce, jo. Ať už jsou to Dušičky, Den matek, Den otců, Mezinárodní den žen, Den rodiny, besídky, výroba dárečků k Vánocům...*“

U4: „*Myslím si, uchopit to tak, aby to pro to dítě nebylo traumatizující, a vysvětlit jim to přirozenou formou.*“

U7: „*Tak možná by výzvou bylo, když se to dělá, tady to téma, tak ta smrt tam jako je v tom tématu, ale je to tam zapadený. A výzva by byla dojít až k ní a s téma děckama takto pracovat. Na tu smrt se jich zeptat, probrat to, co to je smrt. Jenom tím, že se jich zeptáš, jim nahlodáš tu hlavu. Nějak se snažit to uchopit. Nějak to zapojit do nějakého tématu, ale*

*nějak si být vědoma, že tím jako neuděláš víc škody než užitku. Lehce se toho dotknout a tu smrt do nějakého tématu víc zapojit.“*

#### **5.4.2 Profesní připravenost**

Některé dotázané učitelky vypověděly, že se necítí být profesně dostatečně připraveny na otevírání tématu smrti a umírání s dětmi.

U2: *„Ne, v tuto chvíli jako ne. Já si myslím, že nemám dostatečné zkušenosti, profesní zkušenosti, jako začínající učitelka. Nevěděla bych, jakým způsobem jim to podat, těm dětem, je to strašně citlivé téma.“*

U3: *„Ne, necítím se připravená.“*

U5: *„Ne, nejsem na to připravená, vůbec.“*

Pocit připravenosti je ovlivněn především délkou pedagogické praxe a předchozími zkušenostmi s tímto obtížným tématem.

U1: *„No, dalo by se říct, že po tom, co jsem musela řešit tu situaci s tou Sárinkou, po tom, co jsem o tom musela přemýšlet, o tom, jak bych to mohla předat, tak už je to lepší. Myslím si, že tam už tě potom nemá co překvapit. Když přijdou ty děti a začnou to rozebírat a víc se o to zajímat, tak teď už by mě to nepřekvapilo. Ale říkám jako, do té doby s tou Sárinkou jsem nebyla připravená.“*

U4: *„Po tolika letech praxe už ano. Můžu říct, že po tolika letech mne ty moje zkušenosti, dalo by se říct, že mne už opravňují k tomu, že vím, jak šlapat po tom tenkém ledě a jak s těma dětma jednat.“*

U6: *„Úplně nedokážu říct, že necítím. Asi postupem času, jak to člověka tak ovlivní, tak bych se dokázala a cítila bych se jistější.“*

U7 vypověděla, že kromě jejích předchozích zkušeností by se cítila jistěji i díky své víře:

*„Asi jo, asi bych se tomu jako nebránila, kdyby to přišlo. Já bych čerpala asi z vlastní zkušenosti. Asi fakt časem se s tím člověk tak nějak sám naučí pracovat, protože ono to tak prostě je, to člověka v té praxi prostě potká. Asi by mi pomohlo k té připravenosti mojí to křesťanství.“*

Profesní připravenost je rovněž propojena s úrovní vzdělávání učitelů v oblasti zvládnutí obtížných témat a s jejich schopností tato témata otevírat v praxi s dětmi. Většina

respondentů vypověděla, že by uvítala zavedení předmětu zaměřeného na tyto dovednosti již během své pedagogické přípravy ve vzdělávacích institucích.

U3: „*To by možná mohlo být, třeba v rámci nějakého psychologického semináře nebo třeba v rámci nějakého předmětu na katedře psychologie, to by třeba mohlo.*“

U4: „*To si myslím, že by pro ty mladé učitelky bylo dobré. Protože ony ty holky jsou úžasné v různých aktivitách, znalostech, v počítačích, ale toto si myslím, že jsou takové neohrabané, když přijdou do praxe ze školy. Toto si myslím, že by byl pro ně bonus do života a praxe, jak k tomu přistoupit.*“

U6: „*To si myslím, že určitě by to bylo fajn. Myslím si, že pokud by se něco takového mělo řešit v mateřské škole, tak by to bylo dobré. Protože ty paní učitelky nejsou na to připravené, každý si to pojme jako po svém, ty témata, a co se s dětma řeší.*“

U7: „*Rozhodně. Dokážu si to představit v rámci třeba těch zdravotě, protože didaktiky obecný, to všichni mají zmáknutý, a dělat znovu nějakou osobnost dítěte nebo psychologie dítěte, to jako... věci, který chybí, tak se jako nedělají.*“

Některé učitelky projevíly zájem o účast na semináři, webináři nebo školení zaměřeném na zvládnutí otevírání tématu smrti a umírání s dětmi v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

U2: „*Ano, já ano, já myslím, že to je zajímavé téma, takové neobvyklé. Určitě bych se cítila jistější. To je téma, které je opravdu tabu v mateřské škole, a já bych na takové školení určitě šla, mne by to zajímalo.*“

U7: „*Já bych se klidně ještě přihlásila. Zajímalo by mě, jestli to dělám dobře. Každý si z těch různých webinářů vezme nějakou inspiraci, toto bych nedělal, nebo toto bych dělala jinak. V něčem to člověka třeba ujistí, že si řeknu, tak toto dělám dobře a tak.*“

Některé participantky vyjádřily preferenci, že by dávaly přednost začlenění tématu smrti a umírání právě do přípravného vzdělávání budoucích učitelů namísto účasti na seminářích či školeních v rámci dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků.

U1: „*Ne jako asi ne. To je tak málo časté v té školce, že musím říct, že teď by mě zajímaly spíš jiný témata než smrt.*“

U3: „*Víceméně asi proto, že moje zkušenost s DVPP je taková, že je vše strašně obecné, a já si troufnu říct, že po zkušenostech za 11 let ve školství už toto nepotřebuju.*“



U5: „*Ne. Myslím si, že by mi asi na semináři ani nedokázali dát nějakou radu. Tam to je prostě moc obecné, to by mi podle mě nic nedalo. To je tak individuální s tou smrtí, že se člověk připraví ze semináře, a potom to stejně v praxi bude jinak.*“

Profesionální připravenost učitelů k otevírání tématu smrti a umírání s dětmi je také ovlivněna absencí jasných postupů v mateřských školách a nedostatkem metodických materiálů. Některé učitelky vyjádřily zájem o metodický materiál či příručku speciálně určenou pro učitele v mateřských školách.

U1: „*Postup nemáme a metodický materiál určitě taky ne. Na sex máme knížku, ale na smrt nic.*“

U4: „*Je toho spousta o lidském těle a tak, ale ke smrti jsem za celou dobu nic neobjevila. Je to takové tabu. Myslím si, že něco by mohlo být vydáno, nějaká brožurka pro učitele.*“

U7: „*Určitě, no jasně, rozhodně. Metodickou příručku pro školky bych si určitě přečetla.*“

#### **5.4.3 Zasažení úmrtím**

Tato subkategorie pojednává o další náročné situaci, kterou účastnice jednoznačně identifikovaly, a to umírání a smrt v prostředí jejich pracoviště. Úmrtí rodičů dětí nebo samotných dětí ve třídě měla na učitelky velký emocionální dopad a zvládání těchto situací v profesním kontextu označují jako výzvu a velice obtížný úkol.

U1: „*Určitě smrt tatínka té malé Sárinky. Bylo to poprvé, kdy jsem musela něco takového řešit. Hrozně se mě to dotklo, bylo to pro mě těžký. Když řeším třeba to mrtvý zvíře nebo ty Dušičky, to mi vůbec nevadí, s tím nemám problém, to je takový obecný vesměs. Ale smrt toho rodiče té holčičky malé pro mě byla hrozně těžká.*“

U3: „*To bylo těžké emocionálně hodně, ty emoce tam byly obtížné pro mě moc, no, když tam vidím tu odcházející maminku a ty dvě holčičky smutný... dotklo se mě to, hodně se mě to dotklo. To byla skvělá paní, ona za náma nemocná chodila a připravovala nás na to, vysvětlovala, jak připravují na její smrt ty holčičky, takže to bylo těžké i pro nás učitelky. Ty rodiče známe, vidím je každý den, trávím s nimi spoustu času i na mimoškolních akcích, takže jejich smrt je těžká i pro nás, velmi.*“

U5: „*Ve velké třídě jsem měla chlapečka a tomu umřel tatínek venku, na ulici, klepla ho pepka prostě. Maminka mi volala: ‚Manžel se vyvrátil po cestě z práce a umřel, přijdu si pro syna později...‘ Měla jsem z toho hrozný stres a strašně velkou hlavu.*“

U6 vypověděla, že smrt dítěte, které docházelo do kolektivu její třídy, při těžké nehodě, bylo tou nejtěžší situací v jejím životě a dodnes se s touto bolestivou zkušeností nemůže zcela vyrovnat: „*Mně to prostě... prostě mě to hrozně zasáhlo. Bylo to fakt hrozně náročné, protože byla hrozně šikovná. Byl to takový, u těch nejmenších dětí to byl takový tahoun té třídy. Taková druhá paní učitelka a najednou byl telefon, že už... že už není, no... že zemřela. Takže ten zásah byl obrovský a... a tak jsem se nedokázala se s tím úplně vyrovnat.*“

Stejně tak U4 a U7 popisují náročné situace z jejich pedagogické praxe, které se týkají úmrtí dětí z jejich třídy mateřské školy.

„*Já jsem to zažila dvakrát, kdy mi zemřela holčička. Jedna zemřela, měla rakovinu mozkomíšních blan. Bylo to hodně kruté, dodnes na to nemůžu zapomenout... já vím, kde leží ta maličká, vím, kde má hrob, a já se tam za ní někdy zastavím, vzpomínám na ni celou tu dobu*“ (U4).

„*Já jsem se s tím setkala už, že mi umřelo dítě ve školce. Umřel na obyčejný zánět. Šlo o celkový selhání organismu, umřel a byl to jediný vymodlený syn. Maminka tam asi na čtyřikrát chodila a my jsme s ní vždycky seděly a poslouchaly. A brečely. Poslouchaly a brečely a brečely. A pak ji zavřeli do blázince. A bylo to pro nás hrozný... my jsme jako... my jsme to s něma řešily až... on umřel a my jsme to s něma řešily, až tak za 14 dní, jo, až jsme se trochu daly dohromady. Až jsme se srovnaly*“ (U7).

U4 vypověděla, že jednou z nejtěžších situací za celých 40 let její pedagogické praxe byla doba, kdy její manžel podlehl těžké nemoci, a ona tak byla zasažena úmrtím v rodinném prostředí. Současně v její třídě truchlily dvě děti, jejichž prarodič zemřel. Tyto děti vyjadřovaly smutek a pokládaly otázky a učitelka se musela postarat o jejich emocionální podporu, přestože se sama nacházela v procesu truchlení: „*Bylo to pro mě těžké, když mi umřel manžel. To bylo pro mne moc bolestivé. Když těm chlapcům tenkrát umřela ta babička a chtěli o tom mluvit a truchlili, ale já jsem také truchlila po manželovi. A zrovna také ležela ta babička na stejném paliativním oddělení jako můj manžel, všechno mi to připomínalo a moc to bolelo... ono je to hezké to vysvětlovat, když jste sama v pohodě a máte to z nějakého odstupu. Ale když je to pro vás hrozně čerstvé a sám člověk truchlí, tak to je moc těžké.*“

V některých případech je třída zasažena úmrtím akutně a tak silně, že učitel sám není schopen situaci řešit a je zapotřebí pomoci profesionálního psychologického poradce.

U7: „No, ředitelka to zařídila. My jsme si o to řekly, protože co s tím... děcka se ptaly. My jsme jako... měly jsme tehdy ve škole psycholožku, tam jak je to Help centrum nebo něco takovýho. A vysvětlovaly jsme děckám, že prostě se to bohužel může stát, že někdy přijde nemoc, i jsme mluvily o dětech, co jsou nevyléčitelně nemocný, a že se může stát, že ty děti umřou. A že se může stát i neštěstí, jako se stalo tohle.“

U3 při obtížné situaci, se kterou si nevěděla rady, využila pomoc zkušenější kolegyně, nicméně také poukazuje na možnost využití externího psychologa: „Když jsem to tenkrát potřebovala řešit, tak jsem se poptala kolegyně a případně bych se obrátila na pedagogicko-psychologickou poradnu. Nebo bych zavolala na linku pomoci, jsou linky přímo pro učitele, tam se dá zavolat a poptat se.“

#### 5.4.4 Rodiče

Tato subkategorie zkoumá roli rodičů při zpracování tématu smrti a umírání, kterou všechny respondentky označily za klíčovou. Zdůraznily zejména potřebu otevřené komunikace a poskytnutí dostatečných informací z rodinného prostředí, což učitelkám umožní lépe pracovat s dětmi v této oblasti.

U1: „Nás ta maminka dopředu navštívila a dopředu nás na to upozornila, že měli v rodině takovou jako situaci. No a rozebírali jsme to, jakým způsobem jí pomoci, co jí v tomto ohledu předat a jak se na to ta Sárinka dívá doma. Ona jako vyloženě nechtěla, abychom to jako přecházeli nebo kvůli ní téma Rodina, které nás čekalo, nerozebírali... no ona chtěla, abychom to věděly a abychom s tím nějak pracovaly.“

U3: „Tam se to vědělo dopředu, že je to s tou maminkou špatné, oni nám to přišli říct, ti rodiče. Ta maminka nám prostě řekla, že zemře a že mají přesně daný plán od psychologa, jak by chtěla, aby škola a my učitelky na tuto skutečnost zareagovaly. Oni s těma holčičkama doma o tom hezky a otevřeně mluvili, dobře se jim povedlo to téma zpracovat, opravdu měli psychologickou pomoc a oporu, jak to téma holkám dobře podat a přiblížit, jak je na to připravit. No, a když to pak nastalo, tak se to dalo zvládnout. Samozřejmě smutek tam byl, to truchlení tam bylo. Ale tou spoluprací s tou rodinou jsme na to byly připravené.“

U6: „Ona chodila a ptala se. A nebylo to jenom u nás, že by se ptala. Protože na tom pracovali samozřejmě rodiče, že jo. My jsme byli spíš jako jejich doplňková, ta mateřská škola, jo, kde vlastně doplnila ty rodiče.“

U3 poukazuje na důležitost poskytnutí potřebných informací ze strany nejbližšího okolí dítěte, aby mohla efektivně pracovat s dětmi v této oblasti: *„Tam pro mě byla těžká ta sebevražda hrozně, ze dne na den, z ničeho nic. To byla zvláštní situace, taková těžká. Ten kluk mlčel, ten o tom nechtěl mluvit, maminka taky ne, prarodiče taky ne, nikdo. Člověk neví, jak správně reagovat, když jsem neměla vůbec žádné informace... to je potom strašně těžký, bez těch informací z rodiny toho dítěte s ním nějak pracovat v průběhu roku... bez těch informací z rodiny nemůžeme na tu situaci toho dítěte zareagovat...oni si to ti rodiče možná ani sami neuvědomí, že to je tak důležitý a je to v té školce tak potřeba, jo, ta komunikace. Oni v tu chvíli asi myslí na tisíc různých věcí, mají svoje trápení v tu chvíli, asi nemyslí na to mluvit o tom s učitelkou ve školce, a chápu, že jim to ani nemusí být příjemný...“*

U2 poukazuje také na nepochopení ze strany rodičů: *„Ano, to bylo minulý rok, zrovna při těch Dušičkách, a jedna maminka s tím měla problém, s tou naší každoroční návštěvou hřbitova. Říkala nám, že děti na hřbitov nepatří, a nepřála si, abychom tam to její dítě braly, ona ji v ten den odhlásila ze školky, jak moc se jí to nelíbilo.“*

Některé učitelky zdůraznily, že klíčovým prvkem je cítit postoje a pohled na smrt dané komunity a konkrétní rodiny. Je důležité brát v úvahu víru dítěte a rodiny v existenci posmrtného života a respektovat ji.

U3: *„Holkám tatínek říkal, že je maminka hvězdička na nebíčku, co je ochraňuje a dává na ně pozor, to jsme samozřejmě nerozporovaly a to je důležité právě, předem dostat od rodiny informace, jejich představu o smrti a nerozporovat v dítěti jejich přesvědčení, které si přináší z rodiny.“*

U4: *„Jeden chlapec se mě ptal po této události: ‚Paní učitelko, no, a kdybyste se přeinkarovala, co byste chtěla být? Včelička, nebo motýlek?‘ ...tam jde vidět, že každá ta rodina vnímá ten posmrtný život jinak a nemůžeme jim to brát. Já jsem to respektovala vždycky. Je to jejich názor, jsou tak z domu vedení.“*

Některé participantky zdůrazňují význam svého povolání v kontextu úmrtí v rodině dítěte, v těchto náročných okamžicích se snaží profesionálně poskytnout podporu jak dítěti, tak rodině, která prochází obdobím smutku.

U2: *„...takže já jsem to brala tak, že když pro ty rodiče je to třeba nepříjemné nebo těžké z různých důvodů, tak já jako podpora, co vyslechne starosti tohoto dítěte, můžu pomoci a být tu pro něj, když třeba rodiče z nějakých důvodů v tu chvíli nemůžou, anebo třeba*

*vůbec nebudou, jestli se o tom u nich doma nemluví. Trošku mu dát toho pochopení, toho porozumění, že má někoho, komu to může říct a s kým si o tom popovídat a tak.“*

*U3: „Ty děti potřebují mít tu jistotu, tu oporu v té školce, protože doma je to čerstvé, tam ta smrt bolí tu nejbližší rodinu v tu chvíli. Takže to je právě důležité v té školce, aby tam ta opora pro ty děti byla. Ty děti v té školce tráví většinu času, tam oni potřebují někoho vyrovnaného a tu oporu.“*

*U6: „Spíš ne jako profesionální, spíš se člověk snaží být blíž těm rodičům a být jim v takové situaci velkou oporou. Takže ne si zachovat ten profesionální odstup, tam asi o žádnou profesionalitu nejde v tu chvíli, ale naopak prostě člověk je s těma rodičema tak blízko, a ti rodiče vlastně to potřebují.“*

## 6 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část diplomové práce měla za úkol pomocí kvalitativní výzkumné strategie zjistit, **jak učitelé mateřských škol reflektují téma smrti a umírání v kontextu své pedagogické praxe**. Z provedených rozhovorů vyplývá, že učitelky mateřských škol mají s tímto tématem bohaté zkušenosti. Smrt se vyskytuje přirozeně v prostředí mateřských škol především prostřednictvím dětí samotných. Tato zkušenost se projevuje například nalezením mrtvého hmyzu nebo jiných zvířat během pobytu venku, úmrtím domácích mazlíčků, dětskými hrami, kresbami, pohádkami, potřebami a zájmy dětí, ale také úmrtím v rodině dítěte nebo úmrtím dítěte v kolektivu třídy mateřské školy.

Je patrné, že učitelky se s tématem smrti přirozeně setkávají, avšak do své vzdělávací praxe ho zatím neintegrují zcela cíleně. To je způsobeno bariérami v podobě jejich osobního postoje k tématu a nedostatečné profesní a didaktické připravenosti. Nejsou si jisté, jak by mohly toto téma lépe začlenit do své pedagogické praxe, chybí jim metodický materiál a dostatečná příprava v této oblasti již od studia ve vzdělávacích institucích pro budoucí učitele. Dále chybí možnost účastnit se seminářů a dalšího odborného vzdělávání zaměřeného specificky na práci s náročnými tématy, jako je právě téma smrti, což významně omezuje jejich schopnost pracovat s tímto těžkým tématem v prostředí mateřské školy.

Z výpovědí učitelek vyplývá, že s rostoucími zkušenostmi a délkou jejich pedagogické praxe se cítí jistěji při zpracování tématu smrti a umírání. Benefity v začlenění tohoto tématu do výuky předškolních dětí vidí v jeho detabuizaci, odstranění strachu a pochopení přirozenosti smrti a konečnosti života. Respondenti, kteří se průzkumu zúčastnili, zdůrazňují důležitost informování předškolních dětí o smrti jako nevyhnutelném a nezvratném procesu, porozumění jejím základním biologickým aspektům a pochopení životního cyklu.

První stanovená dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na to, **jak osobní zkušenosti a postoje učitelů mateřských škol ovlivňují jejich přístup k integrování tématu smrti do výuky**. Na základě analýzy rozhovorů lze konstatovat, že osobní zkušenosti s umíráním a smrtí zásadně ovlivňují postoje a názory zkoumaných učitelek. Důležitým faktorem se ukázala být i výchova v dětství, kde bylo vnímání smrti buď tabu, nebo naopak otevřené téma. Učitelky, které zažily v dětství otevřenou diskuse o smrti, projevují větší otevřenost

a ochotu pracovat s tímto tématem ve své pedagogické praxi. Naopak ty, jejichž rodinné prostředí smrt tabuizovalo, měly tendenci tento postoj přenášet i do své učitelské role.

Dále byl zaznamenán vliv regionálních tradic a prostředí, které formují postoje jednotlivců během dospívání. Opomenout nemůžeme ani vliv víry, který má rovněž zásadní dopad na postoj jednotlivců k tématu smrti. Kromě toho se ukázalo, že prožitá traumata mají rovněž významný vliv na to, jak učitelé přistupují k tématu smrti ve své pedagogické praxi.

Další dílčí výzkumná otázka se zabývá **způsoby, jakými učitelé mateřských škol zpracovávají téma smrti a umírání ve výuce**. Podle zjištění je přístup respondentů k tématu závislý na věku dětí a charakteru třídy. Učitelky zdůraznily, že pro nejmladší děti je smrt abstraktní a obtížně pochopitelné téma, zatímco starší děti projevují větší zájem a schopnost porozumění.

Nejčastěji se učitelé dotýkají tématu smrti a umírání v kontextu svátku Památky zesnulých, často také při probírání témat, jako je Rodina, Nemoci, Lidské tělo a Záchrané sbory.

V praxi je nejčastěji využívána metoda diskuse, která probíhá během ranního kruhu. Učitelé individuálně přistupují k potřebám truchlících dětí prostřednictvím rozhovorů. Vedle diskuse se často uplatňují výtvarné aktivity, práce s dětskou literaturou a péče o školní zvířata.

Učitelé také strategicky využívají prostředí mateřské školy k otevírání tohoto tématu s dětmi a často ho spojují se strategiemi ochrany zdraví a bezpečnosti. Badatelsky orientované vzdělávání se ukázalo jako vhodný přístup pro zpracování tématu smrti s předškolními dětmi. Podle učitelek mají děti větší schopnost pochopit abstraktní téma smrti prostřednictvím zániku v rostlinné říši nebo smrti v živočišné říši. Tento přístup je méně emocionálně náročný jak pro děti, tak pro učitelky mateřských škol.

Poslední výzkumná otázka se zaměřuje na **výzvy, kterým čelí učitelé při práci s tématem smrti a umírání v mateřské škole**. Podle výpovědí respondentů je klíčovou výzvou samotné téma a jeho začlenění do vzdělávacích bloků v mateřské škole. Nedostatečnou profesní přípravu a absenci metodických materiálů k tomuto tématu vnímají jako překážku v efektivním pedagogickém zpracování.

Další výzvou je ukázalo být zvládnutí náročných situací, a to zejména v případě úmrtí rodiče či dítěte v kolektivu mateřské školy. Důležitou roli hraje i spolupráce s rodiči, kterou učitelé označili za klíčovou. Pro lepší zvládnutí pedagogického aspektu tématu

smrti a umírání potřebují učitelé dostatečné informace z rodinného prostředí dětí a otevřenou komunikaci, která jim však není vždy poskytnuta.



## 7 DISKUSE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Z výzkumných dat vyplývá, že učitelé mají bohaté zkušenosti s tématem smrti, které se vyskytuje přirozeně v prostředí mateřských škol prostřednictvím dětí samotných. Avšak integrace této problematiky do pedagogické praxe je zatím omezena osobními postoji učitelek a nedostatkem profesní přípravy. S rostoucími zkušenostmi se však učitelé cítí jistěji v zpracování tématu smrti a umírání. Klíčovým faktorem ovlivňujícím jejich přístup jsou osobní zkušenosti s umíráním a smrtí, a ty mohou pocházet z rodinného prostředí, dětství či regionálních tradic.

V práci autorky Plaché (2021), která zkoumá význam smrtelnosti a smrti v kontextu výuky na základních školách, jsou citovány rozhovory s učiteli, ve kterých se zamýšlejí nad svými osobními zkušenostmi se smrtí a ztrátou blízkých. Tyto rozhovory poskytují vhled do chápání a zpracovávání tématu smrti učiteli. Je patrné, že jejich osobní zkušenosti s touto problematikou ovlivňují jejich postoj a přístup k diskusi o smrti se žáky. Tato zjištění mají vliv na to, jak se učitelé snaží komunikovat a jaký projevují zájem a odvahu hovořit s dětmi o této nesnadné tematice. Tato diplomová práce se zabývala reflexí učitelů mateřských škol o tématu smrti a došla ke stejným zjištěním, že osobní zkušenosti učitelů s problematikou smrti ovlivňují jejich schopnost otevřeně komunikovat s dětmi na toto téma. Tato paralela s výzkumem Plaché (2021) zdůrazňuje, že osobní zkušenosti mohou formovat přístup pedagogů k náročným tématům, což může mít vliv na efektivitu jejich práce s dětmi v oblasti emocionálního a sociálního rozvoje.

Plachá (2021) dodává, že děti vyrůstající na vesnici mají často větší zkušenost se životem a smrtí domácích zvířat. Také přemýšlí o vlivu víry a náboženství rodin žáků, což může tyto děti vést k tomu, že smrt neberou jako fatální událost, ale spíše ji vnímají v kontextu víry v pokračování existence po smrti s oporou v křesťanském světonázoru. Z jejího výzkumu vyplývá, že důležitost vztahu učitele s rodinou žáka je klíčová. Otevřená a častá komunikace s rodinou umožňuje učiteli lépe porozumět obtížným situacím, kterým žáci mohou čelit doma, a včas poskytnout potřebnou podporu. Tato práce dospěla k obdobným závěrům, avšak zdůrazňuje, že ve věkové kategorii předškolních dětí je komunikace mezi učitelem a rodinou ještě zásadnější. Vzhledem k tomu, že předškolní děti se teprve učí komunikovat a mohou mít omezenou schopnost rozpoznání a vyjádření svých emocí, je klíčové, aby učitelé disponovali dostatečnými informacemi z rodinného prostředí. Tímto způsobem mohou učitelé poskytnout dětem potřebnou podporu v případě náročných

životních událostí, jako je úmrtí blízkého člověka nebo zvířete, a zároveň mohou předcházet komplikovanému truchlení a emočním obtížím.

Z poznatků diplomové práce je dále patrné, že pro předškolní děti je důležité uvědomovat si nevyhnutelnost a nevratnost smrti, porozumět základním biologickým aspektům tohoto jevu a pochopit, že smrt je součástí přirozeného životního cyklu. Žaloudíková (2015) konstatuje podobné závěry, a to takové, že je důležité se ve škole zaměřit na výchovu k pochopení smrti a dětem poskytnout informace o tom, že smrt je nenávratný proces, při kterém životní funkce jedince definitivně končí. Existují jasné příčiny úmrtí, které jsou součástí přirozeného životního cyklu organismů. Tato nevyhnutelná realita by měla být součástí výchovy dítěte, aby lépe porozumělo tématu a dokázalo se lépe vyrovnat s fenoménem smrti. Diskuse o této problematice by podle ní měla probíhat jak v rodině, tak i ve škole jako součást vzdělávacího procesu.

Podle Špatenkové & Friedlové (2024) hraje spiritualita v procesu truchlení u dětí nepopíratelnou roli. Často se odvíjí od duchovního kontextu rodiny nebo komunity, ve které vyrůstají. Víra v existenci života po smrti může pomoci dětem lépe zvládat smutek, neboť jim dává naději na opětovné setkání se svými zesnulými blízkými. Autorka Goldmanová (2015) zdůrazňuje, že je zásadní respektovat hodnotový systém a víru každého dítěte. Místo toho, aby dospělý dítěti říkal, v co má věřit, je prospěšnější vést ho k objevování vlastního duchovního cítění. Tato studie potvrdila podobné závěry, kdy z provedeného výzkumu vyplývá, že učitelé mateřských škol jsou si této problematiky vědomi a respektují hodnotový systém a víru dítěte stejně jako představy dítěte a jeho rodiny o posmrtném životě.

Autorka Breníková et al. (2023) se zabývá problematikou kontroverzních témat ve vzdělávání v mateřských školách a na prvním stupni základních škol, a to prostřednictvím inspirace pro učitele, jak otevírat tato náročná témata ve výuce budoucích pedagogů. Zkoumá situace, kontexty a podmínky, které usnadňují diskusi o kontroverzních tématech ve školním prostředí.

Podle autorky je z důvodu emoční náročnosti a osobní povahy tématu smrti a umírání klíčové, aby se děti ve skupině cítily v bezpečí a přijaty. Pokud ve skupině panují špatné vztahy, není vhodné podporovat osobní sdílení pocitů dětí, aby nedošlo k jejich zranění. Důležitý je také vztah pedagoga k dětem, zahrnující schopnost akceptace, empatie, autenticity a znalost a využití pedagogické diagnostiky. Je nezbytné zaměřit se na diagnostiku klimatu třídy a individuální diagnostiku, včetně znalosti dětí a žáků na základě

diagnostiky jejich rodinného prostředí. Důležitou součástí práce pedagoga je práce s třídou a průběžná intervence. Avšak výzkum provedený v rámci diplomové práce ukázal, že učitelky mateřských škol častěji řeší potřeby truchlících dětí individuálně a neotevírají toto téma před celou třídou, pokud jím však také není akutně zasažena. Tento přístup je pravděpodobně způsoben specifickým prostředím mateřské školy, což je spíše typické pro tuto úroveň vzdělávání než pro školy základní.

Studie Galandeové (2015) *Death and Its Didactics in Pre-School and Primary School*, na University of the Basque Country ve Španělsku, ukazuje na podstatnou absenci didaktiky tématu smrti ve vzdělávacích systémech. Výzkum poukázal na nedostatečnou přípravu budoucích učitelů pro řešení této problematiky. Studenti studující učitelství pro předškolní a základní stupeň prokázali nejistotu ve vztahu k tématu smrti a jejich reakci na něj. Je zjevné, že je nezbytné provést dvě hlavní změny, a to posílit přípravu budoucích učitelů a implementovat vzdělávací zdroje pro prevenci a reaktivní řešení situací spojených se smrtí. Tato zjištění se kryjí s výsledky výzkumu této diplomové práce, který zdůrazňuje potřebu edukace budoucích učitelů v oblasti těžkých témat, jako je smrt. Zjištění rovněž poukazuje na nedostatek metodických materiálů a školení v této oblasti, což představuje výzvu pro pedagogickou praxi. Oba výzkumy shodně naznačují, že osvěta a příprava učitelů jsou klíčové pro řádné zvládnutí problematiky smrti ve vzdělávacím prostředí.

Výzkum s názvem *Language Re-Discovered: a Death Education Intervention in the Net Between Kindergarten, Family and Territory* (Testoni et al., 2019), byl proveden mezi lety 2013 – 2014 v Itálii, zkoumal vzdělávací intervence ohledně smrti ve spolupráci se školou a rodinou a prezentuje pozitivní výsledky. Projekt, který reflektoval na témata smrti a spirituality, zapojil 46 dětí z mateřské školy a 50 rodičů. Zkušenost byla monitorována participativním pozorováním, rozhovory a dotazníky. Učitelé vedli otevřenou diskuzi o smrti a spiritualitě s dětmi a postupně pomáhali rodičům překonávat jejich úzkost a hledat spojení mezi smrtí a transcendencí. Výsledky naznačují, že děti dokázaly čelit tématu smrti a získat reprezentaci duchovní dimenze. Celkově tyto zjištění podtrhují významné možnosti vzdělávání o smrti a spiritualitě ve spolupráci se školou a rodinou. Tato studie a výsledky diplomové práce sdílejí důležitý společný závěr a to, že vzdělávání o smrti a duchovnosti má pozitivní vliv na děti. Obě studie zdůrazňují schopnost dětí čelit tématu smrti a získat určitou duchovní perspektivu. Tento závěr zdůrazňuje potřebu lepší přípravy učitelů na práci s tímto citlivým tématem, což by mohlo vést k lepšímu porozumění a zvládnutí této životní oblasti dětmi.

## 7.1 Limity výzkumu

Průběh výzkumu a sběr dat často odkrývají různé výzvy a limity, které mohou ovlivnit kvalitu a interpretaci získaných informací. Tato kapitola se zabývá identifikací a reflexí limitů, které ovlivnily průběh praktické části diplomové práce, ve které bylo pojednáváno o reflexi učitelek mateřských škol nad tématem smrti a umírání.

Prvním z významných limitů byla obtížnost získání účastníků pro rozhovory vzhledem k citlivosti tématu. Toto téma se ukázalo být tabu, což se projevilo opakovanými odmítnutími ze strany učitelek mateřských škol, které byly za účelem interviu osloveny. Mnohdy přicházelo odmítnutí okamžitě, nebo později při diskuzi nad otázkami rozhovoru. Byla jsem touto situací velice znejistěna, neboť jsem pochybovala o kvalitě otázek a měla jsem obavy, že bych měla přehodnotit přístup k rozhovorům či reformulovat otázky.

I přes tuto počáteční výzvu byl nakonec nalezen dostatečný počet učitelek, které souhlasily s rozhovorem, a původní otázky se osvědčily jako adekvátní. Následujících sedm rozhovorů bylo dokončeno bez větších problémů. Tato zkušenost však poskytuje cennou reflexi pro budoucí práci, a to včetně možnosti upravit otázky nebo přístup k účastníkům v případě potřeby.

Dalším významným limitem byla moje vlastní nezkušenost s kvalitativním výzkumem a prováděním rozhovorů, zejména na tak náročné téma. Pocit nervozity a soucitu s účastníky mě někdy zasahoval během rozhovorů, což mohlo ovlivnit jeho průběh. Během rozhovorů nad tématem smrti a umírání byly učitelky často emotivní, což ve mně vyvolalo pocit nejistoty. Cítila jsem lítost nad tím, že jsem to zrovna já, kdo přináší do diskuse toto náročné téma a kdo v učitelkách vyvolává tyto emocionální reakce. Tento limit tak ukazuje, že osobní nezkušenost a emocionální reakce mohou ovlivnit průběh a interpretaci výzkumu. Nezkušeností s prováděním kvalitativního výzkumu mohla ovlivnit také rozsah provedeného výzkumu. Původně bylo plánováno provést 8–10 rozhovorů s učiteli, avšak při sedmém rozhovoru jsem pochopila, že zpracování takového objemu informací pro mě bude velmi náročné, a tak jsem se rozhodla se se sedmi rozhovory spokojit. Přestože jsem byla s dostupnými informacemi z rozhovorů spokojena a považovala jsem je za dostatečně různorodé a zajímavé, uvědomuji si, že zkušenější výzkumník by byl schopen provést a zpracovat více rozhovorů, což by přineslo širší a komplexnější vzorek dat.

Dalším omezením bylo prostředí mateřské školy, ve kterém probíhaly první rozhovory. Časté rušení ze strany externích faktorů, včetně dětí, kolegů, telefonátů a rodičů, výrazně

narušovalo průběh rozhovorů a znesnadňovalo navázání hlubšího dialogu. I přes rušivé vlivy se podařilo dokončit rozhovory a získat potřebná data, avšak průběh dialogu nebyl tak intenzivní, jak bylo zamýšleno. Toto rušivé prostředí bylo impulzem k nalezení alternativních způsobů, jak provádět rozhovory, což následně vedlo k rozhovorům prostřednictvím online platform, jako je Skype, Teams nebo WhatsApp. Tento přechod umožnil zachování klidného prostředí a delší, hlubší rozhovory s účastníky.

Posledním, ale neméně důležitým limitem, byla moje tendence k příliš složeným otázkám. Komplexnost otázek často způsobila nepochopení účastníků a vyžadovala opakované vysvětlení nebo reformulaci. Přestože byl výzkum veden prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, který tak umožňoval flexibilitu ve formulaci otázek, postupně vyplynulo, že jednodušší otázky by mohly přispět k efektivnější komunikaci a lepšímu porozumění perspektivám účastníků.

Závěrem, přestože se v průběhu výzkumu objevilo několik výzev a limitů, podařilo se získat různorodé a cenné informace, které poskytly důležitý kontext pro interpretaci výsledků. Tyto limity se staly zdrojem poznatků pro budoucí výzkum a poskytly příležitost k jejich překonání v případě realizace další práce. Tato zkušenost mi ukázala význam reflexe nad metodologií a průběhem výzkumu a umožnila mi lépe porozumět komplexitě zkoumaného jevu.

## 7.2 Doporučení pro praxi

Učitelé v mateřských školách by měli aktivně netabuizovat téma smrti a umírání pro děti v této věkové skupině. Jejich role by měla spočívat v citlivém a otevřeném zařazování tohoto tématu do vzdělávacích situací, reagování na dotazy dětí s ohledem na jejich věk a kognitivní úroveň a poskytování odpovědí a podpory v souladu s individuálními potřebami dětí.

Jeví se jako důležité, aby učitelé již od studia na pedagogických institucích získávali potřebné dovednosti a znalosti k práci s náročnými tématy. To zahrnuje zařazení postupů pro otevírání náročných témat s dětmi do vzdělávacích programů pedagogických škol a univerzit. Z výzkumu této diplomové práce vyplývá, že neexistují dostatečné metodické materiály zaměřené specificky na téma smrti a umírání v mateřských školách, ačkoliv učitelé projevují zájem o jejich vytvoření. Rovněž je zjevný zájem o různé semináře, webináře a školení v rámci DVPP, zaměřené na to, jak otevírat téma smrti a umírání s dětmi. Nicméně tyto zdroje jsou často zaměřeny spíše na základní a střední školy. Je

nezbytné, aby se dostupnost těchto zdrojů pro učitele mateřských škol zlepšila, aby tak mohli získat potřebné dovednosti a znalosti k efektivní práci s těmito tématy ve svých třídách.

Kromě těchto obecných doporučení vyplynulo z výzkumu také jakési „*Desatero pro učitele mateřských škol*“, které obsahuje konkrétní tipy a strategie pro práci s tématem smrti a umírání:

- 1. Bud'te připraveni** na téma smrti. Smrt je přirozenou součástí života a nevyhýbá se ani životu předškolních dětí. Je důležité být připraven na to, že téma smrti se pravděpodobně jednou ve třídě objeví, ať už prostřednictvím pohádek, knih, her samotných dětí, filmů, nálezu uhynulých zvířat a smrti domácích mazlíčků, všetečných dětských otázek, či ze samotného rodinného prostředí dítěte a z toho pro něj plynoucích potřeb.
- 2. Netabuizujte smrt.** Místo toho se snažte otevřeně a bez strachu diskutovat o smrti jako přirozené součásti života všech živých tvorů a organismů. Tímto postupem můžete pomoci dětem vnímat smrt jako normální součást lidské existence, což odstraňuje strach z tématu a umožňuje jim lépe porozumět životnímu cyklu.
- 3. Bud'te oporou** dítěti a jeho rodině v těžkých situacích, zejména když čelí ztrátě a úmrtí. Vaše podpora může sehrát klíčovou roli, ať už poskytnete praktickou pomoc, nebo zastáváte roli důvěrníka a posluchače. Je nezbytné, abyste jako učitelé usilovali o podporující komunikaci a snažili se vytvořit prostor, kde dítě může své pocity sdílet. V situaci, kdy rodina truchlí a prožívá hluboký smutek, pro ni mohou být dětské dotazy příliš bolestivé či zraňující. V takových okamžicích můžete zaujmout roli opory pro dítě a citlivým způsobem zodpovídat jeho otázky, čímž poskytnete pocit bezpečí a porozumění.
- 4. Respektujte přesvědčení a víru** dítěte a rodiny. Je důležité projevat citlivost k různým náboženským a spirituálním přesvědčením rodiny a dítěte, zejména v situacích spojených se smrtí. Mějte otevřený přístup k různým názorům na posmrtný život a smrt, a nevnucujte své vlastní přesvědčení. Poskytněte podporu a porozumění, které odpovídá víře a hodnotám rodiny.

- 5. Respektujte dítě a jeho hranice.** Každé dítě reaguje na téma smrti individuálně, také truchlí odlišně. Proto je důležité respektovat jeho rozhodnutí o tom, zda se chce podělit o své pocity před ostatními. Před otevíráním těžkých témat s dětmi je nezbytné provést diagnostiku třídy, abyste lépe porozuměli aktuálnímu klimatu ve třídě a vztahům mezi dětmi. Pokud diagnostika ukáže, že prostředí třídy není příznivé pro otevřenou diskusi o smrti před celou skupinou, může být vhodnější jednat s truchlícím dítětem individuálně, v soukromí. Je důležité být otevřený a dítěti dostupný, ale je třeba respektovat jeho rozhodnutí, pokud se vám svěřit odmítne. Některé děti si mohou za důvěrníka přizvat raději vrstevníka nebo jinou důvěryhodnou osobu a to je třeba respektovat.
- 6. Naučte se rozeznávat znaky truchlícího dítěte,** a to včetně jeho komplikovaných forem. Truchlící dítě se ve třídě může projevovat sociální izolací, agresivitou nebo se snadno stává třídním šaškem. Může se také projevit pomočováním, problémy se spánkem, impulsivním chováním, nedostatkem koncentrace, nadměrnou řečností, chaotickým chováním a obtížemi s dodržováním pokynů. Děti si mohou stěžovat i na fyzické potíže, jako je bolest břicha nebo hlavy, a mít omezenou schopnost soustředit se na vnější podněty. Je důležité, aby dítě vědělo, že jsou jeho pocity a reakce běžné a v pořádku a po čase odezní. Pokud u dítěte pozorujete dlouhodobé stavy depresí, kolapsových stavů, sebepoškozování či jiných závažných projevů, může se jednat o komplikovaný proces truchlení a je důležité vyhledat pomoc.
- 7. Badatelsky orientované vzdělávání** je skvělým prostředkem k otevírání tématu smrti a umírání, zejména u nejmladších dětí. Studium smrti v rostlinné a živočišné říši může být přirozenější a méně emočně náročné jak pro děti, tak pro učitele. Také péče o školní zvíře může být užitečným nástrojem pro demonstraci koloběhu života. Témata jako Dušičky, Svět zvířat, Lidské tělo, Rodina, Nemoci případně Záchranné sbory se jeví jako přirozené a vhodné kontexty pro začlenění diskuse o smrti a umírání. Dále lze využít bohatou nabídku dětské literatury s tematikou smrti a práci s ní jako prostředek k učení a porozumění.
- 8. Pohřební a vzpomínkové rituály,** jako je pokládání květin a hloubení hrobečků školnímu zvířeti či nalezenému uhynulému hmyzu, jsou důležitými součástmi výchovy dětí k porozumění a respektu k životu a smrti. Vytváření zvířecích

pomníčků může být pro děti prvními zkušenostmi s pohřebními rituály. Tato praxe dětem umožňuje zažít a pochopit procesy spojené s umíráním a pohřbíváním, což může sloužit jako příprava na podobné události v jejich životě. Uvedení dětí do kontaktu s těmito základními rituály může snížit možný šok či úzkost, které by mohly prožít při konfrontaci s podobnými událostmi v budoucnosti, a poskytuje jim tak prostor k emocionálnímu zpracování těchto situací v bezpečném a podporujícím prostředí.

- 9. Externí pomoc** je vhodná v případě, že se v mateřské škole vyskytne situace, kdy je třída zasažena úmrtím natolik silně, že si učitel sám neví rady. Je důležité vyhledat pomoc a podporu. To může zahrnovat například kontaktování zkušenějšího kolegy nebo ředitele školy, kteří mohou poskytnout odborné poradenství a pomoc při řešení této náročné situace. Pedagogicko-psychologické poradny a různé linky pomoci pro učitele jsou také vhodnými zdroji podpory, které mohou nabídnout odbornou pomoc a poradenství v oblasti zvládání emocionálních reakcí a poskytnutí podpory dětem. V případech, kdy si nevíte rady, je vhodné do třídy pozvat externího pracovníka, který je proškolený a zkušený v poskytování pomoci v situacích smrti a ztráty.
- 10. Nezapomínejte na sebe.** Je důležité si uvědomit, že i pro vás jako pedagoga může být situace kolem úmrtí a truchlení těžká a náročná. Pokud pociťujete, že situaci nezvládáte a dosahujete svých psychických i fyzických mezních bodů, vyhledejte odbornou pomoc a podporu.



## ZÁVĚR

Tato diplomová práce s názvem „*Reflexe učitelů o tématu smrti a umírání v mateřské škole*“ se zaměřuje na zkoumání postojů, zkušeností a přístupů učitelů mateřských škol k této náročné problematice a na identifikaci výzev, kterým čelí při pedagogické práci v této oblasti.

Na základě teoretických základů, které byly nastíněny v první části práce, bylo zkoumáno široké spektrum perspektiv spojených se smrtí a umíráním, včetně filozofických, společenských, psychologických a náboženských aspektů. Na základě této analýzy se ukázalo, že smrt je komplexní jev, který je vnímán různě v závislosti na historickém kontextu, kulturních tradicích a osobních přesvědčeních.

Práce taktéž zkoumala dětský koncept smrti a jeho význam pro vývoj dětí, včetně analýzy dopadů smrti na děti a specifických forem dětského truchlení. V poslední části teoretické části byly zkoumány možnosti, jak mateřské školy mohou podporovat truchlící děti a jakým způsobem lze otevřít téma smrti v tomto prostředí.

Praktická část práce se zabývala provedením kvalitativního výzkumu, který využil rozhovorů s učiteli mateřských škol. Na základě analýzy těchto rozhovorů bylo identifikováno, že učitelé mají bohaté zkušenosti s tématem smrti a umírání, avšak často čelí výzvám spojeným s nedostatkem profesní přípravy a metodického materiálu v této oblasti. Ukázalo se, že čím více mají učitelé zkušeností s řešením tématu smrti, tím se cítí jistěji při jeho otevírání a zvládání.

Výsledky práce ukazují, že mateřské školy mohou sehrát klíčovou úlohu v procesu detabuizace tématu smrti a umírání, a tím vytvořit prostředí, které podporuje zdravý a respektující přístup k těmto životním událostem. Získaná doporučení pro praxi ukazují na potřebu posílení odborné přípravy učitelů, aby byli lépe vybaveni k řešení a otevírání citlivých témat s dětmi. To zahrnuje nejen poskytnutí konkrétních metodických nástrojů, ale i podporu a prostor pro jejich profesní růst v této oblasti. Klíčovým prvkem je podpora otevřené komunikace v rámci mateřských škol, která umožní učitelům sdílet své zkušenosti, hledat nové přístupy a navzájem se podporovat v procesu práce s těmito obtížnými tématy. Takové opatření může napomoci k vytvoření prostředí, ve kterém se smrt a umírání stávají součástí přirozeného životního cyklu a není se jich třeba obávat, ale naopak je možné s nimi otevřeně a citlivě pracovat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Amery, J. (2017). *Opravdu praktický průvodce dětskou paliativní péčí pro doktory a zdravotní sestry kdekoli na světě*. Cesta domů.
- Ariès, P. (2020). *Dějiny smrti* (2. vyd). Argo.
- Blatný, M. (2017). *Psychologie celoživotního vývoje*. Karolinum.
- Bužgová, R. (2015). *Paliativní péče ve zdravotnických zařízeních: potřeby, hodnocení, kvalita života*. Grada.
- Bravená, N. (2020). How do Czech kindergarten children speak about death and dying? *Theologos*, 22(1), 7–20.  
[https://www.academia.edu/48832292/How\\_do\\_Czech\\_kindergarten\\_children\\_speak\\_about\\_death\\_and\\_dying](https://www.academia.edu/48832292/How_do_Czech_kindergarten_children_speak_about_death_and_dying)
- Breníková, J., Kouřilová, J., Laibr, L., Najmonová, M., Pavlíčková, M., Plachá, V., & Vítečková, M. (2023). *Kontroverzní témata v MŠ a na 1. stupni ZŠ: Inspirace pro pregraduální přípravu vyučujících mateřských a základních škol*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- ČSÚ představil první výsledky Sčítání 2021. (2021). Český statistický úřad.  
<https://www.czso.cz/csu/czso/csu-predstavil-prvni-vysledky-scitani-2021>
- Dudová, I. (2013). Smutek a truchlení dítěte. *Pediatric pro praxi*, 14(4), 248–251.  
[https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-201304-0010\\_Smutek\\_a\\_truchleni\\_ditete.php](https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-201304-0010_Smutek_a_truchleni_ditete.php)
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada.
- Galande, N. (2015). Death and Its Didactics in Pre-School and Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (185), 91–97.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815021965>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Paido.
- Gärtnerová, A. (2020). *V době zármutku: těm, kteří ztratili blízkého člověka: těm, kteří je provázejí* (8. vydání). Cesta domů.
- Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Portál.
- Grollman, E. A. (2016). *Slon v pokoji: o smrti a zármutku pro dospívající*. Cesta domů.
- Hirt, M., Vorel, F., & Hejna, P. (2018). *Velký výkladový slovník soudnělékařské terminologie*. Grada.
- Je smrt školou povinná?* (2021). Cesta domů. <https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna>
- Kast, V. (2015). *Truchlení: fáze a šance psychického procesu*. Portál.

- Kimplová, T., Jochmannová, L., & Svoboda, J. (2023). *Psychologie rodiny*. Grada.
- Kokešová Kleinová, G., & Prokopová, J. (2020). *Děti truchlí jinak: Jak s dětmi dobře projít obdobím smutku* (3. vyd.). Cesta domů.
- Kupka, M. (2014). *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Grada.
- Kübler-Ross, E. (2015). *O smrti a umírání: co by se lidé měli naučit od umírajících* (2. přeprac. vyd.). Portál.
- Malá, E. (2017). Dítě, smrt a zármutek. *Vesmír*, 96(6), 364–365. <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2017/cislo-6/dite-smrt-zarmutek.html>
- Nešporová, O. (2013). *O smrti a pohřbívání*. Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Pitřha, P. (2023). *O pohřbech a pohřbívání*. Karolinum.
- Obyvatelstvo - roční časové řady*. Český statistický úřad. [https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo\\_hu](https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_hu)
- Plachá, V. (2021). *Zkušenosti učitelů s výchovou vztahující se ke smrti*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Preissová Krejčí, A., & Špatenková, N. (2013). Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě. *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*, 2013(2), 230–249. <https://www.paidagogos.net/>
- Průměrný věk obyvatel České republiky*. (2019). Český statistický úřad. <https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/prumerny-vek-obyvatel-ceske-republiky>
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Shearová, K. (2019). *Komplikované truchlení: Pro pacienty, přátele a rodinné příslušníky*. Cesta domů.
- Sieberová, J. (2019). *Proč máme strach ze smrti?: jak zvládnout její příchod*. Triton.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Šiklová, J. (2013). *Vyhoštěná smrt*. Kalich.
- Špatenková, N. (2014). *O posledních věcech člověka: vybrané kapitoly z thanatologie*. Galén.
- Špatenková, N. (2017). Tabuizace smrti. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 11(1), 9–13. <https://gymnasion.org/produkt/g20-smrt/>
- Špatenková, N. (2023). *Poradenství pro pozůstalé: principy, proces, metody* (3., aktualizované vydání). Grada.
- Špatenková, N., & Friedlová, M. (2024). *Zármutek dětí a dospívajících*. Grada.

- Špínková, M. (2021). *Jak být nablízku: provázení posledními týdny a dny života* (10. vydání). Cesta domů.
- Špínková, M., & Mlynáriková, E. (2021). *Slon u tabule: pozvánka k povídání o nelehkých tématech*. Cesta domů.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
- Testoni, I., Cordioli, C., Nodari, E., Zsak, E., Marinoni, G. L., Venturini, D., & Macarini, A. (2019). Language Re-Discovered: a Death Education Intervention in the Net Between Kindergarten, Family and Territory. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 331–346. <https://ijse.padovauniversitypress.it/2019/1/16>
- The Dougy Center for Grieving Children: 35 způsobů jak pomoci truchlícímu dítěti*. (2017). Cesta domů.
- Tomeš, I., Dragomirecká, E., Sedlářová, K., & Vodáčková, D. (2015). *Rozvoj hospicové péče a její bariéry*. Karolinum.
- Umírání a péče o nevléčitelně nemocné II, závěrečná zpráva*. (2013). Umírání. <https://www.umirani.cz/data#povedomi-o-pp>
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. vyd.). Karolinum.
- Yalom, I. D. (2014). *Pohled do slunce: o překonávání strachu ze smrti* (3. vyd.). Portál.
- Žaloudíková, I. (2015). *Dětské pojetí smrti*. Masarykova univerzita.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Bc.	Akademický titul, bakalář
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
et al.	A kolektiv
Mgr.	Akademický titul, magistr
MŠ	Mateřská škola
s.	Strana
SPgŠ	Střední pedagogická škola
WHO	Světová zdravotnická organizace

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 <i>Charakteristika výzkumného vzorku</i> .....	48
Tabulka 2 <i>Kategorie výzkumného šetření</i> .....	52

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro diplomovou práci**

**Název práce:** Reflexe učitelů o tématu smrti a umírání v mateřské škole

**Držitelka souhlasu:** Bc. Martina Vavrušová

**Předmět a provedení:**

Výzkum je zaměřen na učitele mateřských škol a jeho hlavním cílem je zjistit, jak tito učitelé reflektují téma smrti a umírání ve vzdělávacím prostředí v kontextu své pedagogické praxe. Výzkum je prováděn v rámci zpracování diplomové práce na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáši Bati ve Zlíně.

Výzkum proběhne prostřednictvím rozhovorů, které budou nahrány pomocí telefonní aplikace zvukového záznamníku. Tyto nahrávky budou použity pouze k vytvoření doslovných prepisů, které budou dále analyzovány a interpretovány. Po vytvoření prepisů budou originální nahrávky smazány. Doslovné prepisy budou důkladně anonymizovány, aby byla zajištěna ochrana totožnosti všech účastníků rozhovoru, a aby nebylo možné je identifikovat na základě textu. Nebudou uvedena žádná jména osob. Informovaný souhlas a doslovné prepisy budou uchovávány autorkou diplomové práce a v samotném textu práce nebude zmiňováno ani celkové znění rozhovorů, ani tento souhlas. V příloze bude pouze vzor tohoto dokumentu. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného prepisu, mohou být použity pro účely výzkumu.

**Prohlášení:**

- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.
- Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.
- Byla jsem seznámena s tím, že obsah rozhovoru a další informace mohou být osobní a citlivé záležitosti a obtížná témata.
- Byla jsem seznámena s tím, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky a mohu rozhovor kdykoliv ukončit.

**Jméno a příjmení:**

**Datum a podpis:**