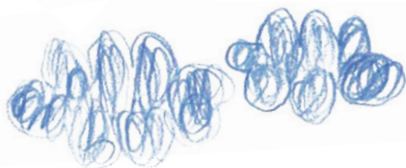




Dětské pojetí smrti

Iva Žaloudíková



Dětské pojetí smrti

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Masarykova univerzita
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie

Dětské pojetí smrti

Iva Žaloudíková

Brno 201(

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Lize proti rakovině Praha za podporu, díky níž mohla tištěná verze této publikace vzniknout.

Recenzenti:

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D., PF Univerzita Hradec Králové

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D., PdF MU Brno

Na obálce jsou použity kresby převzaté z práce autorek Horníčkové (2014), Dlouhé (2015), Bočkové (2015), Přindišové (2016).

© 2015 Iva Žaloudíková

© 2015 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8104-8 (brož. vazba)

ISBN 978-80-210-8268-7 (online : pdf)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8268-2016

ÚVOD.....	9
1. DĚTSKÉ POJETÍ SMRTI.....	11
1.1 Vymezení pojmů	11
1.2 Historie zkoumání dětského pojetí smrti.....	13
1.3 Vývoj dětského pojetí smrti	15
1.4 Vývoj dětského pojetí tělesných funkcí	18
1.5 Vývoj dětského pojetí nemoci	20
2. KONCEPT SMRTI	23
2.1 Komponenty konceptu smrti.....	23
2.1.1 Zralý koncept smrti	24
2.1.2 Vývoj jednotlivých komponent konceptu smrti.....	25
2.2 Faktory ovlivňující koncept smrti.....	27
2.2.1 Kognitivní zralost	28
2.2.2 Věk	28
2.2.3 Vlastní zkušenost	29
2.2.4 Komunikace v rodině.....	30
2.2.5 Kultura, religiozita	30
2.2.6 Emocionální faktory.....	31
2.3 Výzkumy konceptu smrti u dětí	32
3 JAK MLUVIT S DĚTMI O SMRTI.....	37
3.1 Pohled dospělých na dětské pojetí smrti	37
3.2 Komunikace v rodině o smrti	38
3.3 Přístup ve škole k fenoménu smrti.....	39
3.4 Jak pomoci dětem v truchlení	41
3.5 Doporučení pro učitele a vychovatele.....	43
3.6 Doporučení pro rodiče, jak mluvit s dětmi o smrti.....	43
4 POJETÍ SMRTI U DĚTÍ (3–11 LET).....	45
4.1 Cíl šetření	45
4.2 Výzkumné otázky	45
4.3 Zkoumaný soubor	46
4.4 Etická dimenze výzkumu	46
4.5 Metodologie výzkumu	47
4.5.1 Kresba	48
4.5.2 Individuální polostrukturovaný rozhovor.....	49

4.5.3 Pozorování	50
4.5.4 Pojmová mapa	50
4.5.5 Dotazník pro rodiče	50
4.6 Sběr dat	51
4.7 Analýza dat	51
4.8 Výsledky výzkumu	52
4.8.1 Vyhodnocení pozorování	52
4.8.2 Analýza a vyhodnocení kresby	52
4.8.3 Analýza rozhovorů	63
4.8.4 Vyhodnocení pojmových map	74
4.9 Diskuse	78
4.10 Závěry šetření	103
ZÁVĚR	105
Použitá literatura a zdroje	107
Resumé	111
Summary	113
Seznam obrázků a tabulek	115
Přílohy	117
Jmenný rejstřík	139
Věcný rejstřík	143

Anotace

Publikace se zabývá představami školních a předškolních dětí o smrti. Přibližuje faktory ovlivňující pojetí smrti, jako je věk, kognitivní zralost, religiozita, vlastní zkušenost se smrtí a další. Sleduje vývoj pojetí smrti u dětí ve věku od 3 do 11 let v jednotlivých komponentách (nevyhnutelnost, univerzalita, nevratnost, skončení funkcí, příčinnost) a současně zjišťuje vyzrálost pojetí smrti. K tomuto zjištění je použito metody kresby, rozhovoru, pozorování, pojmové mapy a dotazník pro rodiče. Zaměřuje se na doporučení, jak seznámit děti se smrtí, na proces truchlení, na to, jak s dětmi o smrti hovořit ve škole nebo v rodině.

Klíčová slova

Děti, smrt, koncept smrti, dětské představy o smrti, dětské chápání smrti, dětské vnímání smrti, dětské pojetí smrti.

Annotation

This monography deals with young school and preschool children's perceptions, images, understanding of death phenomena. It is concerned on the factors which influenced the maturity of death concept like, cognitive development, personal experience etc. It focuses on development of death concept in children aged 3 to 11 with its components as inevitability, universality, irreversibility, nonfunctionality, causality. The qualitative methodology is used in the research part: drawings, an individual semistructured interview, an observation, mental maps and questionnaire for parents. In the end there is a recommendation how to talk with children about death in school and in the family environment.

Key words

Children, death, death concept, children's images of death, children's understanding of death, children's conceptions of death.

Bibliografický záznam

ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. (2015) Dětské pojetí smrti. Brno. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8104-8

ÚVOD

Jestliže se zamyslíme nad životem a smrtí, zjišťujeme, že život získává svůj význam a hodnotu pro člověka prostřednictvím smrti. Smrt svou limitací dává našemu životu smysl. Přesto, nebo právě proto se v našem současném světě s rozvinutým kulturním, technickým a ekonomickým prostředím smrti vyhýbáme. Smrt vytlačujeme na okraj našeho zájmu, jde o marginální téma až do té doby, než se nás konkrétně osobně dotkne. Vědomí vlastní smrtelnosti a smrtelnosti našich blízkých má silný citový náboj. Je to obrovské obecně lidské téma. Každá kultura, každá doba se s tímto tématem vyrovnává jinak, každá hledá jeho smysl a osobní význam. Konzumní přístup k životu degraduje smrt na ztrátu možnosti užívat si. Pěstujeme kult mládí, krásy a výkonnosti a na smrt se snažíme zapomenout. Když jednou někdo umře, není žádný způsob, jak by se mohl vrátit zpět do života. Vytlačení smrti na okraj zájmu však neodstraní její realitu a jistotu, že jednou nastane. Lidé žijící v harmonii s přírodou mají ke smrti mnohem blíže a lépe se s ní vyrovnávají. Vyspělé země kladou důraz na život, na plnost prožití, na komfort pozemského života a smrt záměrně opomíjejí, obávají se o ní mluvit. Je to tabuizované téma. Stáří a smrt nejsou ve vyspělé západní civilizaci oblíbená témata. Smrt znamená ohrožení, nebezpečí. Lidé se jí bojí. Většina lidí se hovorů o smrti vyhýbá. Rození a umírání bylo v minulosti mnohem více chápáno jako přirozená součást životního běhu. Langmeier a Krejčířová (2007) uvádějí, že smrt je vytlačena do ústavního prostředí, mimo okruh rodiny, což oplošťuje plně prožívání celého života.

Dospělí proto s dětmi o smrti neradi mluví. Obávají se jejich emočního zranění. Avšak zkušenosti dětí se smrtí jsou v dětství docela časté, ačkoli si to dospělí nepřipouští. Proč s malými dětmi o těchto věcech hovořit, vždyť děti o smrti nepřemýšlejí a smrti nerozumí. Je přirozené, že rodiče chtějí děti před smutkem a strachem ze smrti ušetřit, ochránit. Děti jsou vnímavé a poznávají svět se vším, co život přináší, a se smrtí se setkají v každodenním životě. V přírodě sledují mrtvého broučka, ptáčka, myš nebo mravence. Smrt často potkávají a prožívají se svými hrdiny v pohádkách, dětských knížkách, vyprávění, příbězích. V současné době se s ní téměř každodenně setkávají v televizi a na internetu. Často je to smrt hlavního hrdiny, který znovu několikrát virtuálně ožívá a neohroženě bojuje s nebezpečím. Dítě tyto zážitky zpracovává a ukládá do své struktury smrti. Má svou představu, co je smrt, a také má potřebu o tom s dospělými diskutovat, aby ji správně pochopilo. Bez diskuse o tématu v rodinném prostředí může dojít k misinterpretacím a k silnému emocionálnímu prožívání, které může dítě ohrožovat a zvyšovat jeho strach a úzkost, někdy naopak může dítě smrt přijímat jako něco, čemu se lze vyhnout.

Malé dítě se smrti nebojí, nechápe, co je smrt, ale už o ní přemýšlí. Teprve asi ve věku 5–6 let se začne měnit jeho vnímání času a mění se chápání smrti. Děti ji poznávají stejně jako svět kolem sebe, často hledají pro sebe svá vysvětlení. Všimají si, že smrt častěji přichází ke starým a nemocným lidem. Obtížně však vnímají i svou vlastní smrt. Ta se jich netýká. Strach ze smrti je běžnou součástí života a má svůj ochranný význam. S vědomím vlastní smrtelnosti se člověk vyrovnává postupně. Thorová (2015) popisuje změny ve vnímání strachu ze smrti v průběhu života. Strach ze smrti se objevuje u dětí kolem 5 let, nejsilnější bývá mezi 5–8 lety, vrcholu dosahuje v adolescenci. V dospělém věku strach ze smrti opět s narozením dětí a větší zkušeností se smrtí znovu narůstá a ve stáří pak slábně. Staří lidé se smrti bojí méně. U malých dětí se strach ze smrti projevuje strachem z odloučení od matky (blízké osoby), úzkostnými obavami o vlastní zdraví. K rozvoji fobie přispívá nezralost dětí ve vnímání času. Abstraktní myšlení a schopnost introspekce způsobují, že adolescenti o smrti často přemýšlejí, mohou trpět úzkostnými stavy.

Kulturní prostředí, věk, religiozita, komunikace v rodině jsou faktory, které výrazně zasahují do dětského pojetí smrti. Jaké je pojetí smrti u dětí ve věku 3–11 let v českém prostředí? Jak mluvit s dětmi o smrti? Jak s tímto tématem pracovat ve školním vzdělávání? Na některé tyto otázky jsme se pokusili v naší publikaci odpovědět.

1. DĚTSKÉ POJETÍ SMRTI

Co je smrt? Jak dítě rozumí smrti? Jak probíhá vývoj konceptu smrti? To jsou otázky, kterým se již dlouhá desetiletí věnuje řada výzkumníků. Smrt je vnímána jako neurčitý smutek, úzkost, tiseň, zoufalství. Řičan (2004, s. 367) popisuje smrt jako psychologickou realitu, jako „*velmi složitou strukturu myšlenek, představ a citů*“.

Nejstarší studie zabývající se tématem smrti se objevily v literatuře už ve 30.–40. letech minulého století (např. Schilder, Wechsler, 1934; Nagyová, 1948 aj.). Mnoho studií, především v psychoanalytické literatuře, zkoumalo emocionální reakce, odpovědi na smrt, zatímco výzkumníci zaměřeni na Piagetův přístup zkoumali dětské chápání smrti v souvislosti s kognitivním vývojem. V současné době se objevuje intuitivní teorie, naivní teorie dítěte, která zkoumá dětské představy o smrti v souvislosti s vývojem jeho intuitivních, naivních teorií (Slaughterová, Griffithsová, 2007).

V druhé polovině 20. století se zvyšoval zájem o sledování psychologických aspektů smrti a umírání. Současně se zvyšoval počet výzkumných studií na téma smrt. Empirické studie se zabývaly dětským chápáním pojetí smrti jako biologického fenoménu u zdravých i u nemocných dětí (Childers, Wimmer, 1971; Koocher, 1973; Speece, Brent 1984; Lonetto, 1980; Slaughterová, Griffithsová, 2007). Další se zabývaly přístupem dospělých k fenoménu smrti i možnostmi intervence, tedy pomoci lidem konfrontovaným se smrtí blízkých. Jiné studie pojetí smrti u dětí spojovaly s výchovným působením ve škole, v rodině, v komunikaci s dětským pacientem atd. (Schonfeld, Kappelmanová, 1990). Každý z těchto přístupů dokumentuje fáze a změny v dětském chápání konceptu smrti a jejich pohledy jsou poměrně konzistentní.

Cicireli (2001) porovnával skupinu mladých dospělých (19–29 let) a starších dospělých (70–97 let) z pohledu významu, který oni sami smrti přiřkládají. Ženy se více obávaly procesu umírání než muži. Ti zase měli vyšší hodnoty u strachu z neznámého. Autor rozlišil objektivní a subjektivní složku konceptu smrti. Objektivní koncept charakterizuje smrt jako nevratné ukončení životních funkcí. Formuje se přibližně do 8–10 let věku. Subjektivní složku charakterizuje osobní specifický význam smrti pro jednotlivce. To, jak je pro něj důležitá, nakolik se jí bojí. Výzkumy sledující vývoj pojetí smrti se většinou zaměřují na objektivní stránku.

1.1 Vymezení pojmů

Dětské poznávání světa je velmi specifické a odlišuje se od poznávání dospělých. Děti si vytvářejí o světě svá dětská pojetí, představy, koncepce. V literatuře se

pro dětské pojetí používá řada termínů (např. představy, koncepty, interpretace, prekoncepty, naivní teorie), mnohdy nejednotných. Mívají ale dva základy – **koncepte nebo teorie**. Dětská pojetí jsou subjektivním nazíráním světa, ve kterém dítě žije. Jsou vytvářena všemi dosavadními vlivy a zkušenostmi, které na dítě působily po celý jeho předchozí život. Škoda a Doulík (2011) uvádějí, že se zde uplatňují faktory exogenní, tj. sociální a ekonomické, kulturní, náboženské, a dále faktory endogenní, které vycházejí z individuálních charakteristik každého jedince. Jsou ovlivněny vlastními osobními zkušenostmi, spontánním učením, jsou to produkty zkušenosti jedince. Čáp a Mareš (2001) zmiňují, že soubor dětských poznatků o světě má vnitřní logiku, je provázán a slouží dítěti k vysvětlování a předpovídání toho, co kolem sebe vidí a slyší, tedy okolního světa.

Gavora (1992) uvádí, že pojem **prekoncept** se v česky psané literatuře hojně používá, avšak v cizojazyčné tak běžný není. Tam je časté užití naivní teorie (naive theory) se snahou o postžení složitějších skutečností a komplexnějších celků. Jde o teorii, která něco popisuje, něco vysvětluje, něco předpovídá, dává návod, jak něco udělat. Podle Mareše (2013, s. 395) jsou dětské prekoncepty „*svébytné představy o obsahu pojmů, které si vytváří dítě samo a které neodpovídají vědeckému poznání. Dítě k nim dospívá na základě vlastních zkušeností.*“

Někdy se používá pro laické nevědecké představy pojem prekoncepte, naivní teorie, mentální reprezentace nebo subjektivní pojetí, implicitní teorie, přesvědčení a další. Žaloudíková (2013, s. 40) chápe prekonceptci jako „*laickou, naivní, prvotní, subjektivní představu dítěte o světě*“. Koncepty jsou chápány jako představy jedince o obsahu pojmů, které si vytváří především na základě vlastních poznatků a zkušeností.

Vztah mezi dětským pojetím, dětskou představou: konceptem a prekonceptem je složitý. Pojetí můžeme chápat jako komplexní aspekt určitého fenoménu, které nemusí být jasně zformulované, spíše intuitivní. Dětská pojetí mohou v sobě zahrnovat koncepty, prekoncepty, miskoncepty (mylné představy), mentální mapy, emocionální prožitky. Škoda a Doulík (2011) chápou termín dětská pojetí jako stavební jednotky vnitřního poznatkového systému žáka.

V odborné literatuře najdeme nejednotné informace v otázce vymezení **struktury dětského pojetí**. Čáp a Mareš (2001) uvádějí tři dimenze: kognitivní, afektivní a konativní, podobně jako Škoda a Doulík (2011), kteří rozlišují složku kognitivní, afektivní a strukturální.

V kognitivní složce jde o znalosti a vědomosti, vztahující se k danému fenoménu. Vznikají jednak spontánně osobní zkušeností, situačním učením, vyplývajícím z každodenního života, a jednak záměrně jako výsledek cílené výuky nebo zájmové činnosti, tedy když se jedinec sám aktivně učí. Je součástí vnitřního poznatkového systému, kterým si dítě vysvětluje svět. Může obsahovat

mylné představy, tzv. miskoncepce, představy, které neodpovídají současnému vědeckému poznání.

Afektivní složka vyjadřuje emocionální kontext, postoj k danému fenoménu. Má výrazný vliv na utváření paměťových stop. Obě tyto složky mohou vznikat souběžně, nebo jedna může vznikat dříve a ovlivňovat utváření druhé. Obvykle vzniká na základě individuální zkušenosti a je emocionálně zabarvena. Afektivní složka tak může výrazně ovlivnit kognitivní i strukturální dimenzi. Emocionální podbarvení učební situace nemusí být vždy zřejmé, ale přesto může mít vliv na utváření paměťových stop v epizodické paměti. Emocionální složka přispívá k vytvoření subjektivního smyslu zapamatované situace.

Strukturální složka podle Škody a Doulíka (2011) vychází z asociačních vazeb mezi pojmy, které reprezentují dětské chápání světa. K jejich vyjádření použili myšlenkové mapy dětí, strukturování konceptu v kognitivní mapě jedince (mentální mapy), kde jsou zachyceny vztahy, ale i hierarchie a vzájemné vazby. Nový pojem je začleňován do konceptuálních struktur, vnitřního poznatkového systému dítěte. Prekoncepce jako součásti dětského poznání vstupují do interakce s dalšími pojmy a vytvářejí tak mentální mapy, které jsou součástí komplexu dětského pojetí, poznatkového systému žáka.

1.2 Historie zkoumání dětského pojetí smrti

Psychoanalytické studie

Podle Slaughterové (2005) se první publikované výzkumy dětského konceptu smrti objevily v **psychoanalytických studiích** ve 30.–40. letech 20. století. Byly primárně deskriptivní, používaly nestrukturované rozhovory a projektivní techniky, jako vyprávění příběhů nebo kresbu. Vzhledem k psychoanalytické orientaci autorů **sledovaly především emoční reakce**. Byly zaměřeny na strach, úzkost a smutek u dětí v souvislosti se smrtí. Děti do deseti let chápou smrt jako separaci, odchod buď do nebe, nebo na nějaké místo určené pro mrtvé lidi (hřbitov, rakev), odkud se nelze vrátit (Nagyová, 1948). Některé děti chápaly smrt jako spánek, smrt jako permanentní spánek, kdy se mrtvý nemůže probudit. Příčiny spatřovaly ve stáří nebo nemoci. Jiné děti zase smrt často personifikovaly a chápaly smrt jako trest. Předškolní děti věří, že mrtvý může ožít, může mluvit, snít. Psychoanalytické studie vyvozují, že dětská kapacita je v pochopení smrti limitovaná kognitivní a emoční nezralostí, což je spojeno s jejich úzkostí.

Piagetovský výzkum

Další vlna výzkumů dětských pojetí smrti byla více systematická a kognitivně orientovaná. Studie popisují, že dětské mylné chápání smrti je odvozeno z neschopnosti rozpoznat smrt jako biologický koncept. V 60.–70. letech 20. století byly výzkumy orientovány na smrt **z pohledu kognitivní Piagetovy teorie**. **Zaměřovaly se více na kognitivní procesy** než na emoční aspekty dětského

chápaní smrti. Kane (1979) a Koocher (1973) spojovali vývoj pojetí smrti s vývojem kognitivních schopností. Popsali komplexnost konceptu a vymezili jednotlivé elementy konceptu smrti, tzv. subkomponenty. Různí autoři definovali různé komponenty. Napříč studii byla vymezena *nevratnost* (když člověk zemře, nemůže již ožít), *univerzalita* (všechno živé jednou zemře), *osobní smrtelnost* (chápaní vlastní smrti), *nevyhnutelnost* (vše živé musí jednou zemřít), *skončení funkcí* (tělesné a mentální funkce po smrti skončí), *příčinnost* (smrt je způsobena zhroutilím tělesných funkcí), *nepředvídatelnost* (člověk neví dopředu, kdy umře). Vymezení komponent umožnilo výzkumníkům více specifikovat, jakým aspektem smrti dítě rozumí a také definovat vyspělý koncept smrti. Výzkumníci charakterizovali dětské pojetí smrti ve shodě s Piagetovými stadii kognitivního vývoje. Chápaní mladších dětí je více egocentrické a animistické, zatímco koncepty starších dětí jsou relativně konzistentní a logické. V první fázi vývoje (předoperační, 2–7 let) chápou děti smrt jako vratný stav a popisují smrt podle konkrétního chování jako zavřené oči nebo odloučení. V druhé fázi (konkrétních operací, 7–11 let) dítě zjišťuje, že vše živé musí zemřít, že smrt je nevratná a je způsobena konkrétními příčinami, a chápe smrt jako vnitřní a přirozenou součást životního cyklu, ale nechápe, jak se to stane. V závěrečné fázi formálních operací již děti mají pohled dospělého a vnímají smrt jako nevyhnutelnou, univerzální, závěrečnou fázi životního cyklu všeho živého, charakterizovanou skončením funkcí.

Výzkum individuálních rozdílů ve vývoji konceptu smrti

Další fáze studia konceptu smrti pokračovala výzkumy individuálních rozdílů u dětí ve vývoji fenoménu smrti. Studie poukázaly na to, že nejen kognitivní zralost, ale také jedinečné sociální a kulturní prostředí má vliv na konceptualizaci smrti u dětí. Výzkum se zaměřoval na individuální rozdíly ve vývoji pojetí. Mnohé studie také zkoumaly vliv vlastní zkušenosti dítěte na zralost pojetí. Přinesly potvrzení předpokladu, že zkušenost ovlivňuje pojetí smrti ve prospěch dřívějšího vyzrálého pochopení smrti, a to konkrétně v subkomponentě univerzalita (Kane, 1979; Cotton, Range, 1990). Jiné studie prokázaly akceleraci ve vyzrálosti subkomponenty nevratnost, skončení funkcí a příčinnost u dětí trpících dlouhodobou chorobou. Jejich nemoc je ovlivnila a urychlila jejich chápaní biologických aspektů přirozené smrti. Také religiozita ovlivňuje dětské chápaní smrti. Data jsou nekonzistentní. Věřící děti měly často ve srovnání s dětmi nevěřícími méně vyzrálé pojetí smrti v komponentě nevratnosti (Cotton, Range, 1990). Jiné studie tuto skutečnost nepotvrdily. Děti s vyšší mírou úzkosti odmítaly univerzalitu smrti. Příčinou nebylo nepochopení, že vše živé jednou zemře, ale obrana proti úzkosti ze smrti.

Naivní dětské teorie o biologickém světě

Slaughterová (2005) popisuje, že v posledních desetiletích se objevil nový přístup ke zjišťování dětského pojetí smrti v souvislosti s **konstruktivistickými**

teoriiemi v procesu poznávání a učení. Podle nich si dítě vytváří své vlastní struktury, naivní teorie, kterými si vysvětluje svět. Tento model zdůrazňuje roli vysvětlování příčin v organizování dětských znalostí a objevuje existenci a důležitost konceptuální změny v dětském učení (Careyová, 1995). Je všeobecná shoda v tom, že největší posun v chápání specificky biologických fenoménů (např. rozmnožování, dědičnost, přenos nemocí, struktura a funkce lidského těla, smrt) se objevuje ve věku 5–8 let. Je to důležitý posun v dětském myšlení o biologickém světě. Dítě poprvé ve věku 4–6 let začíná chápat lidské tělo jako biologickou entitu. Děti si konstruují jakýsi naivní biologický rámec pro pochopení těla, života a smrti. Je zde spojitost mezi pochopením funkcí tělesných orgánů a jejich skončením, tj. smrtí. Takovýto vývoj dětského pojetí smrti jako biologického konstruktu je stabilní pro západní kultury. Děti přijímají biologické chápání smrti.

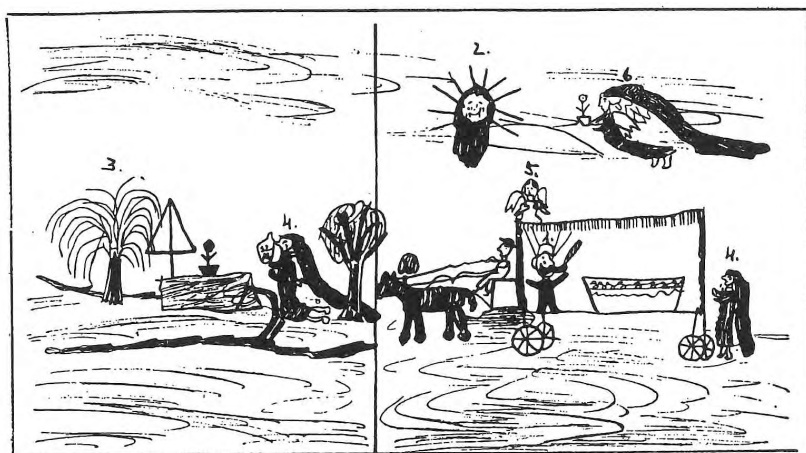
1.3 Vývoj dětského pojetí smrti

Pro děti je velice důležité porozumět smrti, už od raného věku se s ní setkávají. Mezi nejstarší výzkumy zkoumající pojetí smrti u dětí patří šetření Nagyové (1948). Již v polovině minulého století zjišťovala dětské teorie o smrti. Ve své studii se zaměřila na děti věkového rozmezí 3–10 let. Pomocí písemné kompozice, kresby a rozhovoru získala 484 protokolů od 378 dětí. Pokládala dětem otázku, co je smrt. Výsledky rozdělila do tří skupin a vymezila tři stadia vývoje konceptu smrti.

První skupina dětí ve věku 3–5 let smrt nepřijímala, odmítala. Smrt viděla jen jako odchod, spánek nebo odloučení. Smrt chápala jako život za jiných podmínek. Smrt identifikovala se spánkem. Život a smrt plynule opakovaně přechází jeden do druhého, často děti chápou smrt jako postupný proces. Převládá egocentrický způsob představ, živé a neživé není rozlišováno.

Druhá skupina dětí (5–9 let) smrt personifikovala. Zpodobňovala ji jako Kostru nebo jako Smrtku, která je neviditelná, přichází v noci, často se schovává, je nebezpečná a mrtvého odnáší pryč. Smrt je mimo nás a není univerzální. Roli zde hraje egocentrický pohled na svět a formuje se artificialismus (vše někdo stvořil) a animismus (oživování neživých věcí). Může to být duch, který je neviditelný. Děti často se Smrtkou bojují. Smrt nosí nemoci a bacily, smrt je trest. Popisují smrt jako zlého ducha nebo jako neviditelnou duši, která odchází zpravidla v noci. Smrt je na světě kromě Boha nejmocnější, podobá se Dáblu. Často spojují smrt s vinou, s hříchem. Další představy se projeví v identifikaci smrti s mrtvým člověkem.

Třetí skupina dětí, starších 9 let, chápala smrt jako ukončení života na zemi. Tělo zemře, jsou ukončeny funkce orgánů. Smrt je proces, který probíhá uvnitř nás. Smrt je reálná stejně jako pohled dítěte na svět. Nikdo smrti nemůže uniknout, smrt je univerzální. Teorie, které si dítě vytvoří o smrti, věrně reflektují jeho všeobecný pohled na svět.



Obrázek 1. První setkání se smrtí (Nagyová, 1948, s. 5)

Další autoři se ve vymezení věkové zralosti jednotlivých fází mírně odlišují. Schonfeld (1999) uvádí, že v raných fázích je dětský pohled na smrt konstruován jejich magickým a egocentrickým myšlením. Děti často nechápou, proč lidé umírají, nechápou reálné důvody smrti. Také si často myslí, že smrti se dá vyhnout a je reverzibilní. Děti si myslí, že hračky, panenky jsou živé. **Nechápou všechny fyzické rozdíly mezi životem a smrtí** a také se často bojí, že jejich mrtví příbuzní mají hlad nebo je něco bolí.

Ve věku 5–7 let jsou již schopny chápat smrt jako něco konečného a nevyhnutelný konec všeho živého. Ale stejně jako u dospělých, jejich vlastní smrt je více problematická k pochopení. Je těžké přijmout, že zkušenosti s fyzickým světem jednou mohou skončit. V tomto období se děti velmi zajímají o fyzické detaily smrti. V tomto věku se také děti začínají zajímat o spirituální a religiózní záležitosti: „Co se stane s duší, když tělo zemře?“

Lonetto (1980 in Žaloudíková, 2010) zkoumal dětské reprezentace smrti pomocí kresby a také potvrzuje, že dětská koncepce smrti se mění a prochází vývojem, dozrává. Dochází ke zrání kognitivních schopností dítěte, ale spolupůsobí zde i sociální vlivy a především i vlastní zkušenost se smrtí. Poukazuje na to, že dětský pohled na smrt se vyvíjí jako řeč. Podléhá podobným procesům. **Vývoj dětské koncepce smrti je součástí jejich celkového kognitivního vývoje a není jen jednoduše funkcí věku.** Lonetto popisuje několik stadií.

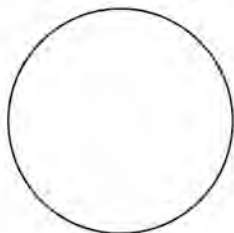
1. stadium: 3–5leté děti se setkávají se smrtí zvířat nebo v rodině. Předškolní dítě vidí smrt jako **reverzibilní, jako spánek a probuzení**. Strach ze smrti je **strachem z oddělení od rodičů**. Děti do 5 let vnímají smrt jako **život za jiných podmínek**. Smrt také vidí jako následek postupujícího času a stárnutí.

2. stadium: 6–8leté děti smrt personifikují. Děti vidí častěji smrt jako **mužskou postavu**, někdy ženskou, ale nikdy jako dítě. Smrt chápou jako **separaci, izolaci**, asociují ji se stářím a s nemocí. Chápou postupně, že umře každý, ale smrt nemá pro ně osobní význam. Více se zajímají o ceremoniál, jako pohřeb, pohřbívání. Lidé, kteří zemřou, se nemohou hýbat, mluvit, dýchat, vidět, jíst, jsou pohřbeni. Je to konec života na zemi. Lidé po smrti jdou do nebe, formuje se spirituální chápání. Archetyp smrti je asociován s tmou, vodou, spánkem, prázdnotou, beztvárností, personifikací, smrt je pro ně maskuliní. Je spojena se smutkem, strachem, trestem, agresí.

3. stadium: 9–11 let je období, kdy se děti pomalu odpoutávají od rodičů a připoutávají se k vrstevníkům. Piaget popisuje toto období jako období konkrétních operací, počátek abstraktního myšlení. Dítě chápe čas a prostor, chápe minulost. Smrt je externalizována do podoby kostlivce, ducha. **V 9 letech dochází ke kognitivnímu obratu, kdy chápe smrt jako univerzální, konečnou, nevyhnutelnou. Smrt je zákonitý proces.** Smrt se stává osobní věcí. Dítě chápe, že také někdy zemře, smrt dosahuje osobního a univerzálního statusu. V 11 letech se smrt stává abstraktnější. Postupně ztrácí spojitost s lidmi, zvířaty, s konkrétní představou. **Děti akceptují nevyhnutelnost smrti, není možno se jí vyhnout. Zemřít mohou staří i mladí.** Trápí je bolest způsobená smrtí, těžko přijímají smrt matky, smrt prarodičů je přijímána. Touží po bezbolestné smrti. Objevuje se přesvědčení o vlastní smrtelnosti, sama smrt však pro ně stále zůstává něčím vzdáleným a odvislým od věku.

Dětské pojetí smrti se mění, svůj původ nachází v magičnosti, cyklicky se opakující zaměnitelnosti života a smrti. Mladší děti mají na smrt cyklický pohled. Narození se mění ve smrt a smrt ve zrození. Tento proces utváří kruh. Dospělí a děti přibližně od 9 let vidí smrt lineárně jako narození – počátek a smrt – konec (Žaloudíková, 2010, s. 130).

Pojetí smrti u mladších dětí



Pojetí smrti u starších dětí a dospělých



Obrázek 2. Pojetí smrti u dětí (Žaloudíková, 2010, s. 130)

Projekcí kruhu je přímka – přímka života. Ve věku 9–12 let se dítě vzdává animisticko-magického myšlení ve prospěch logicko-kausálního. Tento posun

v myšlení je doprovázen pochopením přirozenosti vnějšího času. Jeho pohled na smrt je blízký pohledu dospělých. Když dítě dospěje k závěru, že smrt a stáří jsou nevyhnutelné a univerzální, přibližuje se k dospělému postoji.

1.4 Vývoj dětského pojetí tělesných funkcí

Pojetí smrti dítě lépe porozumí, když chápe **biologickou podstatu fungování lidského těla. Snáze tak porozumí i skončení těchto funkcí, které jsou příčinou smrti.** Již předškolní děti jsou schopny porozumět biologickému fungování tělesných orgánů, i když zatím intuitivně. Mnohé studie se zabývaly zkoumáním biologické podstaty konceptu fungování lidského těla, života, smrti u malých předškolních dětí (Inagaki, Hatano, 2006; Slaughterová, Lyonsová, 2003). Ty děti, které chápou biologický princip fungování lidského těla, lépe pochopí smrt jako skončení tělesných funkcí. Slaughterová, Jaakkolaová a Careyová (1999) zkoumaly odpovědi 4–5letých dětí na otázky týkající se smrti. Ty děti, které měly hlubší znalosti o biologickém fungování tělesných orgánů, měly i vyzrálejší koncept smrti. Chápaly, že smrt je univerzální, nevratná a vztahuje se k ukončení tělesných funkcí.

Podle šetření autorů Munari, Filippini et al. (1976 in Žaloudíková 2013, s. 57, 58), kteří provedli výzkum se 635 dětmi ve věku 5–13 let ze Švýcarska a z Itálie, děti chápou funkce jednotlivých orgánů lidského těla postupně. Děti měly nakreslit a popsat, jak vypadá tělo uvnitř. Pak byl proveden rozhovor s každým dítětem. Bylo zjištěno, že malé děti mají problém namalovat vlastní tělo a orgány uvnitř těla. Nejmladší děti, pětileté, namalovaly vnitřní orgány rozptýleně, a dokonce i mimo tělo, vždy zachytily srdce a pupík. Systematicky se objevuje přítomnost vnitřních a vnějších částí na témže obrázku. Vyskytuje se malý počet kreseb se zobrazením pohlaví, chlapci zobrazili pohlaví častěji než děvčata a téměř výhradně mužské. Naproti tomu děvčata obě pohlaví. Munari, Filippini et al. (1976) uvádějí dále i orgány, které děti kreslí. V šetření byly hodnoceny jen ty orgány, které byly správně umístěny a pojmenovány. Nikoli přesné anatomické umístění, ale znázornění umístění jednoho orgánu vůči druhému jako dostatečný ukazatel pochopení.

- 1) Nejčastěji zakresleným orgánem bylo **srdce** v 65,5 %, je také jediným orgánem, které 5leté děti zakreslily správně. Nikdy není nakresleno na nesprávném místě. Možná je to proto, že tlukot srdce je hmatatelný, což usnadňuje jeho lokalizaci. Děti se mohou samy přesvědčit o jeho činnosti. Není to tak vždy, ale obecně děti považují srdce za nejdůležitější orgán v těle a spojují ho s životem. Když srdce nefunguje, člověk umírá nebo funguje špatně, člověk je nemocný.
- 2) Dále děti zobrazovaly **mozek**, jeden z nejnižších orgánů, je přítomen u 49 % případů. Výskyt na obrázcích se s věkem zvyšuje, nikdy není umístěn jinde než v hlavě.
- 3) Dalším často zobrazovaným orgánem byly **plice**, až na třetině obrázků.

Přehled četností znázornění jednotlivých orgánů:

<u>Orgán</u>	<u>relativní četnost znázornění (%)</u>
Srdce	65,5
Mozek	49,0
Plíce	28,0
Játra	26,9
Žaludek	19,4
Jícen	15,9
Slezina	11,6
Močový měchýř	7,9
Průdušnice	4,4

Děti v 1 a 2. třídě nebyly schopny vidět tělo jako soustavu, této schopnosti dosahují až jako 10–11leté. Děti postupně uvádějí prvky do vztahů. Je pro ně obtížná syntéza jistého množství rozdílných prvků.

Nejdříve je kreslena:

- 1) Cévní soustava, trubice, které jsou vzájemně propojeny a zakresleny po celém těle.
- 2) Trávicí soustava, častěji se objevuje kolem 9. roku, za správně nakreslené obrázky považujeme ty, které obsahují ústa spojená s jícnem, žaludkem střevy, konečník a výstup.
- 3) Dýchací soustava se výrazně objevuje až u 9letých dětí.
- 4) Kosterní soustava je zobrazována nejméně často a také později.

Zastoupení soustav

Cévní systém	13,1 %
Trávicí systém	9,5 %
Dýchací systém	7,4 %
Kosterní systém	6,5 %

Děti nejčastěji znázorňovaly srdce a mozek. Mezi soustavami byla nejčastěji zakreslena oběhová, naopak nejméně často a také v pozdějším věku to byla soustava kosterní. Toto zjištění je důležité pro to, abychom si uvědomili, jak děti různého věku vnímají funkci svého těla, jednotlivých orgánů a systémů, jak vnímají jejich ukončení. Na těchto souvislostech závisí i jejich přemýšlení a chápání života a smrti, zvláště v souvislosti s častým znázorňováním kostlivce jako personifikované smrti v období 7–9 let věku dětí.

Děti, které dobře chápou fungování tělesných orgánů, dokonce i předškolní děti, lépe přijímají a zdůvodňují, konceptualizují fenomén smrti. Mají vyspělejší pojetí smrti, lépe chápou nefunkčnost, nevratnost života, když tělesné

funkce skončí. Slauhgerová a Lyonsová, (2003) prokázaly ve své studii, zahrnující 60 předškoláků, že cílenou intervencí, poučením dětí o biologickém fungování lidského těla, tělesných orgánů (srdce, mozek, plíce atd.) se zvýšila znalost dětí o lidském těle. To mělo přímý dopad i na úroveň vyspělosti jejich pojetí smrti. Došlo k signifikantnímu zvýšení v chápání pojetí smrti. Příčinnost je tedy poslední subkomponentou, kterou děti pochopí.

To má další důsledky pro praxi. **Záměrným učením je možné dětské pojetí smrti významně ovlivnit směrem ke zvýšení úrovně v chápání a komplexnosti pojetí smrti.** Tato studie má **důsledky pro vzdělávací přístupy k výuce malých dětí o lidském těle a smrti.** Zabývala se jí Vyskočilová (2005), která didakticky zpracovala některá témata pro učebnice prvouky a přírodovědy.

1.5 Vývoj dětského pojetí nemoci

Podobně jako vývoj pojetí smrti fenomén nemoci byl hojně zkoumán. Stejně jako u smrti je důležitou determinantou kognitivní vývoj dětí, který podmiňuje adekvátní pochopení nemoci, především příčin nemocí. Inspirativní pohledy může přinést zkoumání a chápání pojetí života a smrti, nebo nemoci a smrti. Nemoc a smrt jsou si blízké, neboť smrt může být přirozeným následkem těžké nemoci. Tento fakt je pro děti poměrně srozumitelný vzhledem k možné vlastní zkušenosti v běžném životě.

Žaloudíková (2013, s. 52) uvádí, že autorky Bibaceová a Walshová (1980) **zkoumaly vývoj dětského pojetí nemoci** vzhledem k ontogenezi příčinných vztahů. Bylo nalezeno 6 vývojových kategorií vysvětlení nemoci. Jsou konzistentní s Piagetovými hlavními stadii kognitivního vývoje dítěte.

Piagetova stadia:

- 1) senzomotorické stadium (do 2 let);
- 2) předoperační období/prelogické stadium (2–6 let) – příčiny nemocí založeny na vlastní zkušenosti, jeden aspekt jako fenomén;
- 3) stadium konkrétních operací (7–10 let) – vidí fenomén z více pohledů, chápou více dimenzí situací, méně egocentriční, používají elementární logické operace k řešení problémů;
- 4) stadium formálních operací (od 11 let) – užívají abstraktní myšlení.

To je velmi přínosné pro pediatrii v komunikaci s dětskými pacienty a také pro pedagogy ve strategii výuky ke zdraví. Dětské vnímání a chápání nemoci je úzce spojeno s kognitivním vývojem dítěte, vychází z ontogeneze příčinného vyvozování, zdůvodňování. Autorky Bibaceová a Walschová (1980 in Žaloudíková, 2013, s. 52) popisují tři stadia:

1. stadium – prelogické/předoperační/myšlení (2–6 let) zahrnuje:

- a) fenomén – dítě vidí příčiny nemoci v nějakém vnějším konkrétním jevu, fenoménu a nedokáže jej vysvětlit. (Co způsobuje rýmu? Slunce, ale jak, nevím.)
- b) nákazu – příčina nemoci je v objektu, v lidech, je to magické, nevysvětlitelné.

2. stadium – konkrétních logických operací (7–10 let), více diferencuje „já a svět“, dítě umí rozlišit, co je vnitřní a vnější příčina, rozlišuje mezi příčinou nemoci a způsobem, jakým se nemoc projevuje a používá dvě charakteristická vysvětlení:

- a) znečištění, kontaminace – umí rozlišovat mezi příčinou a nemocí. Příčina je viděna v osobě nebo objektu nebo vnější aktivitě, která má charakter „špatný, nebezpečný, ohrožující“. Příčinu nemoci vidí ve fyzickém kontaktu nebo účasti na nebezpečné aktivitě.
- b) zvnitřnění – starší děti nemoc umísťují dovnitř těla, zatímco příčina může být vnější. Dítě konstatuje, že nemoc se odehrává v něm samotném. Mají zmatek ve vnitřních orgánech.

3. stadium – formálních logických operací (od 11 let), diferencuje mezi vnitřním a vnějším světem, příčinu nemoci pokládá do těla a rozlišuje příčiny:

- a) fyzilogické – příčiny nemoci leží ve vnitřní struktuře těla, nefungující orgán těla.
- b) psychické – vysvětlení příčin a průběhu nemoci, vysvětluje nemoc jako vnitřní fyziologický proces, nachází i psychické příčiny. Chápe, že myšlení nebo prožívání může ovlivnit i funkci těla. Projevuje se zde změna ve stupni osobní kontroly, zahrnují i emocionální oporu.

Tyto fáze odpovídají Piagetovým stadiím kognitivního vývoje.

David Schonfeld (1999) popisuje fáze v **chápaní příčin nemocí**. Vysvětlení velmi malých dětí má tendenci směřovat k **egocentrickému a magickému myšlení**. Nemoc chápou jako formu trestu za reálné i imaginární činnosti. („Nechoval jsem se ke svému bratrovi pěkně a on onemocněl a musel jít do nemocnice.“) I dospělí mají mnohdy tendenci takto uvažovat, když jim onemocní někdo blízký. Děti poskytují příčiny nemocí jako **kruhové odpovědi**, častá jsou **fenomenologická vysvětlení**. To znamená, že určitý aspekt, fenomén, považují za příčinu nemoci. Například „Máš rýmu, protože ti teče z nosu“. Příčinu různých událostí přičítají nevztahujícím se jevům jen proto, že se objevují ve stejnou dobu („Včera nám zhasli elektriku a dnes ráno jsem se probudil s rýmou.“).

V předškolním věku se u dětí začíná vyvíjet přesnější chápání fyzické nemoci. Chápou, že nemoci **jsou způsobeny mikroby** a lidé se mohou **nakazit jeden od druhého**. Mají ale problém odlišit infekční nemoci od neinfekčních. Postupně jsou děti schopny podat specifická vysvětlení příčin nemocí. V další fázi děti chápou nemoc tak, že mikroby musí vstoupit do těla a vyvíjet určitou činnost. Stále ještě nemají jasný přehled o příčině nemocí. **Často příčiny směšují**. Například:

„Člověk může dostat leukemii, když na něj někdo kašle.“ Dále jsou děti schopny diferencovat mezi několika nemocemi. Jsou schopny **pojmenovat specifické příčiny nemocí** („Jestliže jsou buňky poškozeny nadměrným sluněním nebo tabákovými zplodinami, může to způsobit rakovinu.“).

V závěrečné fázi děti, ale i dospělí upřednostňují zdůrazňování příčin a vývoje choroby („Když poškozené buňky vytvářejí nádor, mohou ovlivnit zdravé buňky a způsobují tak nemoc.“). Pokusili jsme se o porovnání vývoje pojetí smrti a pojetí nemoci. Jsou zde jisté podobnosti a souvislosti, které je možné v komunikaci s dětmi ve výchově využít.

2. KONCEPT SMRTI

Přibližně od 70. let minulého století bylo všeobecně přijato, že koncept smrti není jednodimenzionální konstrukt, ale že je tvořen relativně vzdálenými subkoncepty, jež jsou nazývány komponenty. Výzkumníci se liší v počtu a ve vymezení těchto komponent. Přesto se shodují v hlavních pěti. Jsou to nevyhnutelnost, univerzalita, ireverzibilita, skončení funkcí a příčinnost (Speece, 1995; Speece, Brent, 1984; Slaughterová, 2005; Slaughterová, Griffithsová, 2007). Dále jsou uváděny i komponenty jako lékařská reverzibilita, pokračování života mimo tělo, posmrtnost, finalita aj. Autoři se snažili vymezit vyspělý, vyzrálý koncept smrti u dospělých, aby jej mohli porovnávat s vývojem konceptu u dětí. Pokoušeli se také najít, vymezit a definovat faktory ovlivňující koncept smrti, jakési determinanty. V mnoha studiích byly vymezeny věk, úroveň kognitivního vývoje, religiozita, komunikace v rodině, vlastní zkušenost a další (Schonfeld, Smilanská, 1989; Nagyová, 1948; Tammová, Granqvistová, 1995; Mahonová, Zagorsky-Goldberg, Washington, 1999 aj.). Při studiu tématu se setkáváme především s celou řadou zahraničních výzkumů. V ČR se tématem zabývaly závěrečné práce mnoha studentů (např. Maruščáková, 2006; Loučka, 2007, 2009; Kupka, 2011 aj.). Naše práce byla inspirována i těmito zdroji. Smrt je aktuálním tématem pro teologii, sociologii, medicínu, psychologii, pedagogiku a mnohé další oblasti i v současné době.

2.1 Komponenty konceptu smrti

Postupně bylo výzkumy popsáno a zkoumáno několik komponent konceptu smrti.

Vymezení jednotlivých komponent smrti:

Nevyhnutelnost (inevitability) nevyhnutelnost smrti pro vše živé, smrt je nevyhnutelná.

Univerzalita (universality) je definována jako pochopení faktu, že všechno živé musí jednou zemřít, je pochopena i vlastní smrt. Někdy je pod univerzalitu zahrnována i nevyhnutelnost (inevitability). Smrt se týká všeho živého.

Nevratnost (irreversibility) znamená, že když jednou fyzické tělo zemře, nemůže znovu ožít, smrt je nevratná, permanentní, konečná. Může se zde objevit otázka pokračování života po smrti mimo tělo (např. reinkarnace, resuscitace v nemocnici. atd.). Toto zůstává otevřeno. Také je důležité rozlišit nevratnost smrti fyzického těla (koncept biologické smrti) od pokračování životních funkcí po

smrti (metafyzický /spirituální koncept). Když jednou někdo umře, není žádný způsob, jak by se mohl vrátit zpět do života.

Nefunkčnost (nonfunctionality/finality) je definována jako skončení životních funkcí po smrti, všech tělesných funkcí (konzumování potravy, dýchání, pohybování aj.) i mentálních funkcí (přemýšlení, snění atd.). Se smrtí končí funkce všech orgánů v těle.

Příčinnost (causality) – zde není jasná shoda ve vymezení této komponenty. Avšak různé přístupy navrhují, že příčinnost zahrnuje jak abstraktní, tak i reálnou složku v pochopení vnitřních a vnějších událostí, které mohou způsobit smrt. Abstraktní příčiny jsou obecně platné pro vše živé, reálné příčiny jsou všeobecně přijímány zralými dospělými jako platné příčiny smrti.

Posmrtnost je chápána jako pokračování života po smrti v různých podobách. Vztahuje se k náboženským představám, co se děje s člověkem po smrti. Podle mnoha autorů tento pohled na smrt neodporuje zralému chápání smrti (metafyzický/spirituální koncept smrti).

2. 1. 1 Vyspělý koncept smrti

Jak bylo zmíněno výše, v průběhu let byly nalézány a postupně definovány dimenze vyspělého konceptu smrti. Většina výzkumů se zaměřuje na biologické komponenty: nevyhnutelnost, univerzalitu, nevratnost, nefunkčnost a příčinnost. Diskutována byla také další komponenta, a to pokračování života po smrti mimo tělo, posmrtnost. Co rozumíme vyspělým konceptem smrti? Je to poslední vývojové stadium konceptu, které odpovídá pojetí dospělého člověka. Co obsahuje vyspělý (biologický) koncept smrti?

Vyspělý (biologický) koncept smrti

Pro dospělé je koncept smrti komplexní a mnohvrstevný, zahrnující sociální a kulturní tradice, osobní a emocionální faktory, religiózní doktríny a konceptuální pochopení. Ačkoli jsou zde jisté nejasnosti a spory, co obsahuje zralý koncept smrti, je zřejmé, že **dospělí smrt chápou jako biologický jev. Chápou, že smrt přichází ke všemu živému, je finální fází životního cyklu, je nevyhnutelná (vše živé musí jednou zemřít), nevratná (když člověk jednou zemře, nemůže již ožít), a je definitivně způsobena skončením všech tělesných funkcí** (Slaughterová, 2005).

My v naší práci budeme chápat vyspělý koncept smrti smrti jako biologický jev (v souladu se zahraničními studiemi). Ačkoli **nevratnost a nefunkčnost** je definována poměrně jednoduše a jednoznačně, zdá se, že neadekvátně reflektuje komplexnost konceptualizace smrti. Ve většině případů se tato komplexnost projevuje v představě o návratu k životu pomocí **lékařského zásahu, oživení,**

resuscitace a druhá možnost v představě o spirituálním pokračování života mimo tělo po fyzické smrti. Možnosti lékařského zásahu starší děti vysvětlují realisticky, mrtvý člověk byl v nemocnici oživen, na rozdíl od nereálného pohledu mladších dětí, že lékaři mohou oživit všechny mrtvé lidi. Toto **komplexní chápání návratnosti života je výsledkem pokročilého vývoje lékařské techniky. Díky technologickému pokroku lékařských přístrojů a zařízení se hranice mezi stavem být mrtvý a živý posunuje, mění.** Někteří výzkumníci posuzovali takovou představu dětí za nevyspělou, nevyzrálou.

Posmrtnost jako pokračování života mimo tělo po smrti často popisují jak děti, tak dospělí. Nejčastější představa spočívá, že mrtvý po smrti žije v nebi. Zde je otázkou, zda tuto představu považovat za vyspělý koncept smrti. V mnohých studiích je tato představa považována za nezralou, méně vyspělou, protože neodpovídá přírodovědeckým aspektům vývoje konceptu smrti. Speece a Brent (1996) navrhli zařadit tuto dimenzi jako další klíčovou komponentu konceptu smrti. **Pokračování života mimo tělo může zahrnovat velké množství možností a pohledů** (např. reinkarnace jako život v novém těle, život v nebi bez tělesné schránky atd.). Z tohoto plyne, že jednoduché definice nevratnosti a nefunkčnosti neadekvátně reflektují komplexnost zralého chápání konceptu.

Se zvyšujícím se věkem dětí se koncept smrti stává více podobným konceptu dospělých se zaměřením na výše zmíněné biologické komponenty. Samotný vyspělý, vyzrálý koncept smrti jako závěrečná vývojová fáze, se kterou je dětský koncept porovnáván, potřebuje další specifikace a validaci. Výše popsaný vyspělý koncept smrti nereflektuje plně bohatství, komplexnost a diverzitu konceptů mnoha starších dětí a dospělých. Zvláště podstatná a **důležitá je komponenta zjišťující spiritualitu.**

2. 1. 2 Vývoj jednotlivých komponent konceptu smrti

Vývoj konceptu smrti probíhá v určitých fázích, které jsou často vymezeny věkem dětí. Tato věková hranice se však u jednotlivých autorů mírně liší. Zdá se, že Piagetova teorie kognitivního vývoje je základníází, nemusí se shodovat s věkem a pro chápání vývoje takového specifického abstraktního tématu, jako je smrt, je zásadní. Výsledky mnohých studií potvrdily, že většina dětí v 7 letech chápe **ireverzibilitu, nefunkčnost a univerzalitu** konceptu smrti. Obtížnější je pro děti chápání kauzality. Tato dimenze dozrává nejpозději. Speece a Brent (1984) říkají, že pochopení všech tří komponent **probíhá souběžně přibližně ve věku 5–7 let.** Jiní autoři uvádějí hranici vyspělého konceptu v 9 letech (Nagyová, 1948). Mahonová, Zagorsky-Golberg a Washington, (1999) zjistili tuto vyzrálou u izraelských dětí v 6 letech, kde důvodem mohla být velmi frekventovaná vlastní zkušenost se smrtí v každodenním životě.

Většina výzkumníků uvádí pět hlavních komponent biologické dimenze konceptu smrti, které vyzrávají v následujícím pořadí (Slaughterová, Griffithsová, 2007):

1. nevyhnutelnost – vše živé musí jednou zemřít;
2. univerzalita – pochopení, že smrt nastane u všeho živého;
3. nevratnost/finalita – poznání, že mrtvý již nemůže obžít;
4. skončení/nefunkčnost – smrt je typická ukončením tělesných funkcí;
5. příčinnost – pochopení, že smrt je definitivně způsobena zhroucením tělesných funkcí.

Ne všechny studie zahrnují tyto komponenty a v tomto pořadí. Některé přidávají osobní smrtelnost, jiné přidávají **osobní smrtelnost do univerzality**, další uvádí **posmrtný život** aj. Některé se liší v pořadí, kdy jako první uvádějí univerzalitu, jiné nevratnost. Shodují se však v tom, že jako **poslední dozrává příčinnost**.

Speece a Brent (1992) **uvádí, že děti nejsou schopny dosáhnout vyspělého pochopení smrti před 10. rokem, protože nejsou schopny syntetizovat individuální principy do celého konceptu**. Tyto závěry jsou konzistentní s Piagetovým vývojem kognitivních funkcí, ve kterém konkrétní myšlení předchází abstraktní.

Jak je vidět z výzkumů, výsledky jsou různorodé. Koncept smrti je komplexní fenomén. Jistě zde hrají roli individuální rozdílnost, tj. vnitřní faktory, ale i podmínky, ve kterých dítě žije, tj. externí faktory. V zásadě se ale shodují v tom, že vyspělý koncept smrti obsahuje tyto komponenty. **Do věku 10 let většina dětí konceptualizuje smrt jako základní biologický proces tak, že smrt je pro vše živé nevyhnutelná a definitivně je způsobená nevratným zhroucením tělesných funkcí**.

Studie také prokázaly, že **konceptualizace smrti se vyvíjí postupně** (Lazar, Torney-Purta, 1991; Speece, Brent, 1992; Slauchterová, Lyonsová, 2003). U dětí se posuzuje vyspělost konceptu smrti podle zralosti jednotlivých komponent. Chápání určitých komponent se objevuje v různých obdobích a věku. **Projevuje se to v tom, že chápání skončení funkcí (všechny biologické, percepční, emoční a kognitivní procesy) vyžaduje více abstraktních schopností, které se vyvíjejí později**.

Speece a Brent (1992) doložili, že dochází k sekvenčnímu postupu. Podle šetření mnoha autorů nejjednodušší byla pro pochopení nevratnost, dále nevyhnutelnost, univerzalita a skončení funkcí, příčinnost byla nejobtížnější, dozrává jako poslední (Speece, Brent, 1985; Schonfeld, Smilanská, 1989; Slaughterová, Lyonsová, 2003). Děti nejdříve chápou konkrétní myšlenky o neschopnosti hýbat se, jíst, dýchat, až potom neschopnost provádět abstraktní funkce, jako jsou myšlení, cítění a snění.

Jiní autoři se domnívají, že jako první dozrává univerzalita, následuje nevratnost, skončení funkcí a poslední je příčinnost (Lazar, Torney-Purta, 1991). Je důležité připomenout, že tyto komponenty se zaměřují na **biologické a vědecké aspekty smrti fyzického těla** (biologická smrt). Málo je zatím známo o dalších důležitých aspektech, jako je víra ve spirituální život po smrti a smysl a význam smrti pro děti různého věku.

Individuální komponenty jsou ovlivněny mnoha faktory, jako je především kognitivní vývoj, verbální schopnosti, kulturní prostředí, věk aj. Zdá se, že s věkem dochází k revizi konceptu smrti. Nevratnost prochází rekonstrukcí, která se projevuje v posunu zdůvodňování smrti podle určitých pravidel – od biologického konceptu k chaotickému (spirituálnímu, metafyzickému) konceptu, který je typický u dospělých. Postupně se ztrácí linie a hranice mezi životem a smrtí, nebem a peklem. Smrt se stává komplexním jevem, kde se objevuje reinkarnace, spirituální pokračování života po smrti, transformace energií atd. S věkem dochází k rekonstrukci konceptu smrti od biologické dimenze směrem k více sociální, spirituální/metafyzické dimenzi.

Výzkumy v našich podmínkách provedli Maruščáková (2006) a Loučka (2009). Ve svých šetřeních dokládají snížení věku, v němž dochází k pochopení některých komponent. Zvyšující se zájem o tematiku dokazují i další šetření. Byla provedena studenty vysokých škol a publikována v podobě závěrečných prací. Patří k nim např. Barbora Kračmářová (2011), Univerzita Palackého v Olomouci, diplomová práce „Recepce motivu smrti v literatuře pro děti“; Blanka Macková (2013), Univerzita Tomáše Bati, bakalářská práce „Vnímání smrti u dětí mladšího školního věku“; Alžběta Tučková (2015), Jihočeská univerzita, bakalářská práce „Děti a smrt – práce s dětmi a kontextem smrti při výchově a v období po ztrátě blízké osoby“; Karolína Zedníková (2015), Univerzita Palackého v Olomouci, diplomová práce „Role rodinné komunikace v procesu seznamování předškolního dítěte s tématem smrti“; Andrea Spíchalová (2015), Univerzita Palackého v Olomouci, bakalářská práce „Percepce umírání a smrti u osob s mentálním postižením“; Veronika Pirlomov (2015), Univerzita Palackého v Olomouci, rigorózní práce „Prožitek a zpracování ztráty rodiče u dítěte školního věku“.

2.2 Faktory ovlivňující koncept smrti

Co vše ovlivňuje a formuje pojetí smrti? Jak jednotlivci chápou smrt? Jak velký vliv má rodina a religiozita? Působí na koncept smrti i věk a úroveň kognitivního vývoje? Jak ovlivní vnímání smrti vlastní zkušenost? To bylo předmětem zájmu mnoha studií s různými výsledky (Koocher, 1973; Kaneová, 1979; Schonfeld, Smilanská, 1989; Schonfeld, Kappelmannová, 1990; Cottonová, Rangeová, 1990; Hunterová, Smithová, 2008; Bonotiová et al., 2013 aj.).

Někteří autoři potvrzují svým šetřením větší vliv kognitivních faktorů (Koocher, 1973; Cottonová, Rangeová, 1990), jiní významnost věkové úrovně (Kaneová, 1979; Mahonová et al. 1999).

2.2.1 Kognitivní vývoj

Mnoho výzkumů se zabývalo vlivem teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta na vývoj konceptu smrti. Dětské myšlení je kvalitativně odlišné od myšlení dospělých. Kognitivní vývoj ovlivňují vnější i vnitřní faktory. Je zde silný vliv biologických aspektů. Každé dítě prochází čtyřmi fázemi: senzomotorickou, předoperační, konkrétních operací a formálních operací (Piaget, 1999). Dětské pojetí smrti s nimi souvisí, neboť s rozvojem abstraktního myšlení se mění i biologický model chápání smrti. Vztah mezi kognitivním vývojem a dětským pojetím smrti zkoumal Koocher (1973). Úroveň dětského myšlení determinuje správnost konceptu smrti. Koocher poukázal na to, že úroveň kognitivního vývoje je významnějším prediktorem dětského pojetí smrti než věk dítěte. Ve fázi předoperační jsou děti ovlivněny egocentrickým myšlením a animismem, užívají fantazii v myšlení, magické myšlení. Ve fázi konkrétních operací a formálních operací dávají více realistické a naturalistické vysvětlení. Uvádí, že úroveň kognitivního vývoje má vliv na přesnost a správnost konceptualizace smrti. Věk vždy neodpovídá úrovni kognitivního vývoje. I jedenáctileté dítě může být ve fázi předoperační, čtrnáctileté ve fázi konkrétních operací a devítileté ve fázi formálních operací. Jiní autoři (Cotton, Range, 1990) zjišťovali vývoj kognitivních funkcí v souvislosti s konceptem smrti. Úroveň kognitivního vývoje měla větší vliv na vývoj konceptu smrti než věk. Kognitivní vývoj významně ovlivňuje vývoj konceptu smrti, je lepším prediktorem než věk. Kognitivní úroveň byla zkoumána s použitím úkolů na konzervaci, reverzibilitu a seriaci. V jiných studiích se měřila úroveň IQ a její vliv na koncept smrti. Byl zjištěn vliv inteligence na rozvoj univerzality, nevratnosti a skončení funkcí, ale ne na příčinnost. Inteligence pomáhá dětem organizovat informace o smrti, zvláště verbální schopnosti. Děti sice mohou mít vyspělý koncept smrti, ale nedokážou jej demonstrovat. Verbální schopnosti vyžadují abstraktní zdůvodňování. Často kognitivní schopnosti nebyvají konzistentní s věkem.

2.2.2 Věk

Věk je chápán jako významný prediktor vývoje dětského pojetí smrti. Kaneová (1979) potvrzuje významnost věku pro vývoj konceptu smrti stejně jako Mahonová et al. (1999). Ta pracovala se 22 izraelskými dětmi ve věku 5–12 let žijícími v kibucu. Cílem bylo zhodnotit vyzrálost konceptu smrti u dětí žijících v kibucu, faktory, které ovlivňují jeho vývoj, a to, kdy a jak děti rozvíjejí své chápání širšího konceptu. Byl hodnocen vývoj podle jednotlivých komponent: univerzality, nevratnosti, nefunkčnosti a příčinnosti. Z rozhovorů s dětmi autorka zjistila, že

už šestileté děti cháply celou komplexnost konceptu, měly vyspělý pohled na smrt. Mahonová doložila, že věk byl významným prediktorem konceptu smrti u tohoto vzorku. Tyto děti měly všechny vlastní zkušenost se smrtí kvůli podmínkám stálého ohrožení, válečného konfliktu v běžném životě. Kaneová (1979) uvádí, že šestileté děti vykazovaly nepřesný koncept, ale všechny 10–11leté už měly vyzrálý koncept smrti. Hunterová a Smithová (2008) prokázaly vztah mezi věkem a chápáním smrti. Různí autoři se ve vymezení zralosti konceptu různí, avšak shodují se v tom, že děti rozumí před nástupem do školy (5–6 let) téměř celému konceptu. Plné pochopení však přichází s věkem 9–10 let. Studie se tedy liší svými výsledky, přesto se v současné době zdá, že věk se jeví jako silný a spolehlivý prediktor všech komponent.

2. 2. 3 Vlastní zkušenost

Velký počet studií se zabývá vlivem vlastní zkušenosti dítěte na jeho rozvinutý koncept smrti. Potvrzují, že vlastní zkušenost se smrtí urychluje a formuje vyspělejší koncept (Kane, 1979; Mahon et al., 1999; Schonfeld, Smilanská, 1989). Podle studie Kaneové (1979) malé děti (3–6 let) s vlastní zkušeností se smrtí svých blízkých (viděly mrtvého člověka nebo se účastnily pohřbu) mají více rozvinuté a vyspělejší pojetí smrti než děti, které tuto zkušenost neměly. Avšak u starších dětí tato zkušenost neměla vliv na rozvoj konceptu, asi v důsledku toho, že koncept smrti již byl rozvinut. Totéž potvrzuje studie Bonotiové a jejích kolegů (2013), kde děti s vlastní zkušeností se smrtí měly více realistické chápání smrti než děti bez této zkušenosti.

Mahonová et al. (1999) u dětí, které měly vlastní zkušenost se smrtí, zjistila vyspělý koncept. Téměř všechny děti měly otce, kteří sloužili v armádě, a byly zvyklé ve třídě o smrti často hovořit. K podobným výsledkům došli Schonfeld a Smilanská (1989). Zde se prokázalo, že izraelské děti, které jsou v neustálém ohrožení válečným konfliktem a každodenně se setkávají s ozbrojeným potyčkami a vojáky v ulicích, mají vyzrálější pojetí smrti. Smrt pro ně není nic vzdáleného. Setkávají se s ní často.

Zkušenost se smrtí přichází v mnoha formách. Například děti často čelí násilí v prostředí, kde žijí. Když má dítě zralý koncept smrti, může mu to ulehčit situaci, když se smrt objeví. Pochopení konceptu smrti je důležité pro ty, kteří připravují intervence a terapie pro děti. Neznamená to však, že dítě by mělo být ochráněno před realitou. Dítě by mělo vědět o těchto záležitostech, aby se dokázalo bezpečně chovat. Na druhou stranu může vlastní zkušenost se smrtí vývoj konceptu smrti zpomalovat, zabrzdit. Cottonová a Rangeová (1990) zjistily, že u dětí, které ztratily rodiče, se objevil méně vyzrálý koncept smrti zvláště v univerzálnosti a příčinnosti. Děti uváděly náboženské chápání smrti. Děti, které mají vlastní zkušenost se smrtí, mají jiné chápání smrti než jejich vrstevníci. **Děti se zkušeností mají**

realnější pohled na příčiny a vlastní smrtelnost, lépe chápou fyzickou nevratnost a skončení funkcí, avšak ne spirituální nevratnost.

2.2.4 Komunikace v rodině

Komunikace v rodině výrazně ovlivňuje dětské vnímání a chápání fenoménu smrti. Jestliže rodiče s dětmi o smrti nemluví, zvyšují jejich úzkostnost. Rodiče, kteří děti chrání před zkušeností se smrtí, před emocionálním distresem, nepomáhají dětem ve vývoji plného přijetí životního cyklu. Otevřená komunikace v rodině je charakteristická schopností hovořit s dětmi o závažných nemocech či smrti. Jiní rodiče se tématu vyhýbají. Tady nastává u dítěte zmatek a chaos v informacích a chápání smrti. Otevřená komunikace mezi rodiči a dětmi může být přínosná pro adaptaci na ztrátu. Hunterová a Smithová (2008) uvádějí, že rodiče se často obávají otevřeně s dětmi o smrti komunikovat.

2.2.5 Kulturní prostředí

Specifika kulturního prostředí mají zvláštní vliv na koncept smrti u dětí. Několik výzkumů porovávajících koncept smrti u dětí z různého kulturního prostředí již bylo provedeno např. u amerických a izraelských dětí (Schonfeld, Smilanská, 1989), australských dětí (Slaughterová, Lyonsová, 2003), švédských (Tammová, Granqvistová, 1995), španělských (Harris, Giménezová, 2012), čínských (Yang, Chen, 2002). V ČR podobný výzkum provedl Loučka (2009), kdy prokázal u českých dětí vyzrálý koncept v mladším věku.

Schonfeld a Smilanská (1989) vytvořili Smilanski Death Concept Questionnaire a srovnávali koncept smrti u dětí z USA a Izraele v jednotlivých kategoriích, jako je nevratnost, nefunkčnost, příčinnost, nevyhnutelnost. Izraelské děti měly vyšší skóre v nevratnosti a skončení funkcí. Autoři studie se domnívají, že to bylo způsobeno větší frekvencí diskusí ve třídě o smrti v Izraeli, vyplývající z militantně politického klimatu regionu. V jiném šetření, kde byl použit stejný dotazník (Schonfeld, Kappelmanová, 1990), byl sledován efekt školního preventivního programu na vývoj konceptu smrti u dětí. Ukázal se efekt programu na zvýšení úrovně konceptu v příčinnosti a nevyhnutelnosti.

Mahonová se svými kolegy (1999) zjistila, že koncept smrti u dětí žijících v kibucu byl vyspělejší než u amerických dětí. Vyspělý koncept smrti zde byl nalezen u dětí s věkovou hranicí 6 let. Izraelské děti žijí oproti dětem americkým ve výrazně jiném kulturním prostředí. Život v kibucu vykazuje silnou podporu sociální sítě, lidé zde žijí v poměrně malé komunitě. Téměř všechny děti žijí mezi stejnými lidmi ve stejných domech. Je zde silné sociální citění. Děti žijící v oblasti ohrožené častými střety a politickými a válečnými konflikty mají často vyzrálejší koncept smrti.

Wenestam a Wass (1987) zkoumali, jaké jsou kvalitativní rozdíly v přemýšlení o smrti mezi švédskými a americkými dětmi. Děti kresbou a komentářem k ní

reflektovaly svůj koncept smrti. Švédské děti více zobrazovaly kulturní a náboženské symboly a obřady, zatímco americké děti znázorňovaly více násilnou smrt.

Srovnávací studie také proběhla mezi dětmi v Japonsku a USA (Hatano, Inagaki, 1994). Zajímavé zjištění se objevilo v chápání životní energie, jakési esence u japonských dětí v podobě „ki“. Všemmu živému děti ki přisuzovaly. Podobně děti americké nacházely u živých organismů „životní energii, životní sílu, vitální energii“. Japonské děti chápou ki jako centrální mechanismus pro vysvětlení příčin fungování a života živých organismů (rostlin, zvířat i lidí). Je tedy nesporné, že kulturní prostředí má unikátní význam pro děti a jejich chápání života a smrti.

Harris a Giménezová (2012) zkoumali španělské děti ve věku 7 a 11 let. Víra v posmrtný život byla četnější u starších dětí než u mladších. Mladší děti více popisovaly biologický koncept smrti, starší metafyzický spojený s abstraktním myšlením.

Ve studii Lee et al. (2014) byla provedena obsahová analýza 40 dětských obrázkových knih ze západní Evropy a východní Asie s tematikou smrti. Výzkum přinesl zjištění, že příčinnost a skončení funkcí jsou více integrovány s naturalistickým a nadpřirozeným chápáním smrti v západní Evropě, zatímco literatura východní Asie se více opírá o naturalistické aspekty smrti se zaměřením na příčinné vysvětlování.

Je zajímavé sledovat, jak je pohled na smrt kulturně podmíněn, jak se v různých oblastech světa liší v souvislosti s náboženským chápáním a vysvětlováním života a smrti. Callanan (2014) potvrdil, že dětské myšlení je ovlivněno kulturními tradicemi a náboženskými ideami. Jejich chápání života a smrti je podobné jejich prostředí.

2.2.6 Emocionální faktory

Emoce ovlivňují koncept smrti a jeho vývoj, neboť smrt není jen kognitivní konstrukt. Osobní uzavřenost a úzkost ovlivňují dětské reakce na otázky týkající se smrti. Děti s vysokou mírou úzkosti měly méně vyspělý koncept smrti (Slaughterová, 2005). Emoční procesy ovlivnily jejich racionální zdůvodňování. Magické myšlení u dětí je motivováno emočními potřebami. Je to ochrana dětí před zraňující realitou. Děti používají magické myšlení, když si vysvětlují události, kterým nerozumí, např. smrt. Vyzrálý koncept smrti se vyznačuje posunem od magického k logickému přemýšlení o smrti. Magické přemýšlení se často objevuje, když má dítě nedostatek informací k vysvětlení událostí. Dospělí přeceňují vliv emocí na dětské myšlení. Děti často nevnímají nebezpečí konce života, chtějí poznat okolnosti smrti a senzitivně sledují reakce a chování dospělých.

Mnoho studií se již zabývalo zjišťováním úrovně úzkosti a strachu ze smrti u dětí. Byly vyvinuty nástroje na měření, především dotazníky a škály úzkosti. Pro čtyřleté děti byl vytvořen obrázkový dotazník KFQ (Koala Fear Questionnaire), FSSC (Fear Survey Schedule for Children) pro školní děti atd. (Slaughterová, Griffithsová, 2007). Zkoumán byl také vztah mezi zralostí konceptu smrti a škálou

úzkosti u dětí. Ve studii Cottonové a Rangeové (1990) byla zjištěna souvislost mezi nimi. Zralý koncept smrti může ovlivnit dětský strach ze smrti pozitivně i negativně. Zralý pohled na smrt může vyprovokovat strach z toho, že může umřít každý. Na druhé straně může snížit úzkost, neboť dítě pochopí, že smrt je přirozenou součástí životního cyklu všeho živého. Jde vždy o individuální proces, který je důležitým aspektem klinické a edukační praxe.

2.3 Některé výzkumy konceptu smrti u dětí

Mnoho prací se zabývalo pochopením smrti u dětí jako biologického konceptu. Např. Slaughterová a Griffithsová (2007) sledovaly ve svém šetření, zda vyspělý koncept smrti u dětí (tj. pochopení smrti jako biologického procesu) ovlivňuje strach dětí ze smrti. V rozhovorech s 90 dětmi ve věku 4–8 let zjišťovaly nejdříve zralost konceptu a poté pomocí škály úzkosti strach ze smrti. Zjistily, že **děti se zralejším konceptem se vyznačovaly i menší mírou úzkostnosti než děti s méně vyžralým konceptem**. Tedy vyžralejší chápání smrti u mladších dětí bylo asociováno s nižší úrovní strachu. **Avšak v rané adolescenci (po získání vyspělého konceptu smrti) se objevuje zvýšený strach ze smrti. Je to zřejmě provázáno rozvojem abstraktního myšlení**. Autorky se domnívají, že pochopení smrti jako biologického procesu způsobuje u dětí menší míru strachu a úzkosti ze smrti. Jsou schopny lépe asimilovat nové informace o smrti. Jestliže se dítě nejdříve dozví o biologickém fungování těla a skončení těchto funkcí se smrtí, **pochopí biologický základ smrti**, což způsobí snížení strachu ze smrti. Doporučujeme dospělým mluvit s dětmi o smrti dříve, než se s ní setkají. Je třeba podat dítěti pravdivé a konkrétní informace. Diskuse s malými dětmi o smrti a umírání tedy může snížit jejich strach ze smrti.

Výzkumnice Slaughterová, Jaakkolaová a Careyová (1999) **aplikují** Piagetova stadia kognitivního vývoje i na vývoj konceptu smrti.

- 1) V prvním stadiu (předoperačním) děti přemýšlejí o smrti jako o současném vratném stavu a tendují k charakteristice smrti s obvyklými rysy, jako jsou zavřené oči a nehybnost (předškolní věk).
- 2) V druhém stadiu (konkrétních operací) děti vidí smrt jako nevratnou, ale stále odmítají, že vše živé musí zemřít, příčiny smrti spatřují ve vnitřních příčinách a smrt již chápou jako přirozenou součást životního cyklu (7–11 let).
- 3) V poslední fázi (formálních operací) mají děti dospělý pohled na smrt, vnímají ji jako (12 a více let) nevyhnutelnou, jako konečné stadium života, univerzální pro vše živé se skončením životních funkcí. Smrt je abstraktní a reflektuje biologické znalosti, smrt je biologický konstrukt. Smrt je jako žití za jiných podmínek, nevyhnutelný konec životního cyklu a skončení funkcí. Biologické znalosti procházejí procesem konceptuální změny mezi 4.–6. rokem a zdá se, že **koncepty života, smrti a tělesných funkcí se vyvíjejí současně**.

Další výsledky ukazují, že 11leté děti podávaly méně zralé odpovědi týkající se **nevratnosti a nefunkčnosti** (Brent et al., 1996; Noppe, Noppe, 1997). Ačkoli děti mají již vyspělý koncept smrti v raném věku, zdá se, že ve starším věku kolem 9–10 let **revidují svůj biologický, vědecký koncept ve prospěch spirituálního**. Dochází k rekonstrukci nevratnosti a nefunkčnosti, dochází k posunu od biologického konstruktů typického pro mladší věk k více sociálně zaměřenému vysvětlení smrti, jako je reinkarnace, spirituální chápání smrti a energetické pokračování života po smrti (Kenyon, 2001). Stejně tak Noppe a Noppe (1997) zjistili, že starší děti na střední škole zdůrazňovaly více metafyzické aspekty smrti.

Dualistický přístup ke smrti popsala Hopkinsová (2014) jako biologický a zároveň spirituální koncept. Potvrdila také, že **vývoj dětského pojetí smrti prochází U-křivkou, což znamená, že ve vyšším věku přehodnocují nevratnost směrem ke vratnosti (tj., že věří v nějakou formu posmrtného života)**.

Stejně hodnotí výsledky i studie Harrise a Giménezové (2012). U jedenáctiletých dětí také zjistili koexistenci dvou konceptů – biologického, kde smrt způsobuje konec živých procesů, a současně metafyzického, kde smrt je počátkem posmrtného života. Projevuje se to v tom, že mladší děti **chápou skončení funkcí fyzických**, zde obhajují biologický koncept, jako je pohyb, dýchání, tlukot srdce, a **zároveň uvádějí pokračování funkcí mentálních**, např. myšlení, snění. To je pro děti abstraktní pojem, který v 11 letech, kdy je již abstraktní myšlení rozvinuto, jsou schopny komplexně přijmout.

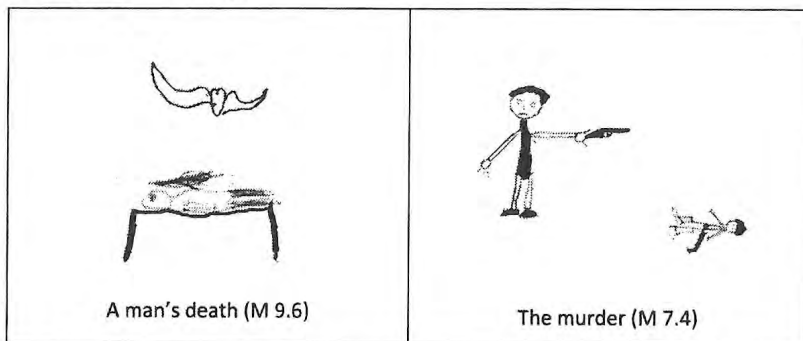
Kresbu a polostrukturovaný rozhovor využily švédské výzkumnice Tammová a Granqvistová (1995) ve studii 431 dětí (9, 12, 15, 18 let). Kresbu s komentářem zařadily do deseti specifických kategorií. Biologický koncept upřednostňovaly děti mladší, metafyzický pak děti starší. Dívky v kresbě více vyjadřovaly emoce a chlapci více užívali obrázky s násilnou smrtí a smrt více personifikovali. Dívky více tendovaly k emocím a představám o posmrtném životě a chlapci viděli smrt více v násilí, personifikaci. Rozdíly se zde více projevily v závislosti na pohlaví než na věku.

Podobně Yang, Chen (2002) použili kresbu ke zjišťování konceptu smrti u dětí na Taiwanu. Zjišťovali kvalitativní a kvantitativní rozdíly konceptu smrti u čínských a amerických dětí prostřednictvím kresby s doprovodem slovního komentáře. Kresba byla tříděna do 3 nadřazených a 12 podřadných kategorií. U dětí mladších převládaly biologické aspekty konceptu smrti, u starších dominovaly metafyzické aspekty, nejméně děti kreslily psychologické prvky. To odpovídá předchozím výsledkům, kde biologický koncept byl nejběžnější u mladších dětí a metafyzická smrt se více objevovala u věkově starších dětí.

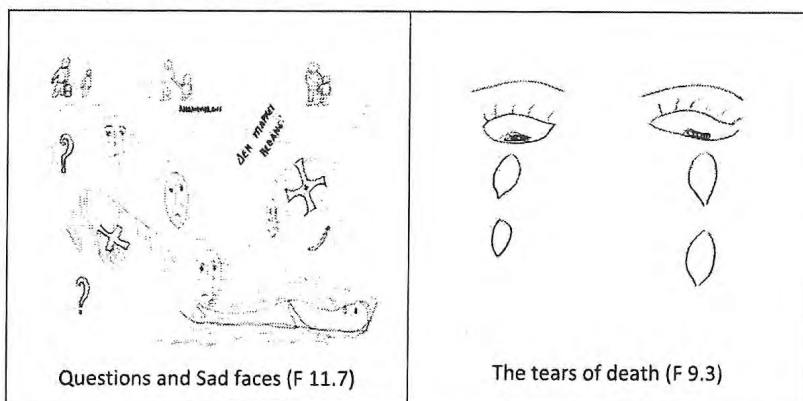
Dále také Wongová (2010) zjišťuje chápání konceptu smrti u předškolních dětí v kontextu čínské kultury a dochází k podobným výsledkům.

Stejnou metodu použily i Bonotiová, Leondariová a Mastoraová (2013) z Řecka (viz obrázek 3). Zaměřili se na kvalitativní rozdíly dětského konceptu smrti metodou kresby a rozhovorem na téma smrt u lidí a zvířat (Death Concept Questionnaire for examination of Human and Animal, Schonfeld, Smilanská, 1989). Zkoumali vliv vlastní zkušenosti dítěte se smrtí u cílové skupiny 52 dětí ve věku 7, 9 a 11 let. Výsledky **potvrdily vliv věku a minulé zkušenosti na vypělost dětského konceptu smrti**. Děti s vlastní zkušeností se smrtí měly více realistické chápání než děti bez této zkušenosti. **U dětí s vlastní zkušeností se smrtí se méně objevovala násilná smrt**. Zdá se, že vlastní **zkušenost se smrtí vede k vývoji realističtějšího pohledu na smrt**. Média takovouto zkušenost nezprostředkují, neboť nereprezentují běžný každodenní život. Děti bez této zkušenosti více kreslily a popisovaly násilnou smrt. Zde se můžeme domnívat, že působí vliv médií. Studie potvrzuje předcházející zjištění, že různé komponenty konceptu smrti se vyvíjí různě. Komponenta nevratnosti a nefunkčnosti se mění s věkem, ve starším věku dochází k posunu od biologického k více abstraktnímu, spirituálnímu pohledu na smrt. Bylo zjištěno, že starší děti více používaly k vysvětlení smrti metafyzické spirituální aspekty a popisovaly i určitý druh posmrtné kontinuity. To může reflektovat vliv kulturního kontextu, který zdůrazňuje víru v pokračování života po smrti (různé druhy náboženství). **S rostoucím věkem** děti podávaly **více vědecké** vysvětlení **příčin** smrti. Studie potvrzují, že **příčinnost je vědecký koncept**, který dítě získává prostřednictvím zkušenosti. Děti bez zkušenosti měly více vypělý koncept smrti zvířat než lidí, možná se více setkaly se smrtí zvířat než lidí. **V kresbě dětí se zkušeností se smrtí kreslily typicky situace a rituály z pohřbívání, vzpomínky na úmrtí nebo pohřeb**. Děti bez zkušenosti více kreslily násilnou smrt, možná využily informace z médií, televize nebo internetu. Jedenáctileté děti častěji kreslily metafyzické prvky, zatímco mladší více biologické aspekty smrti.

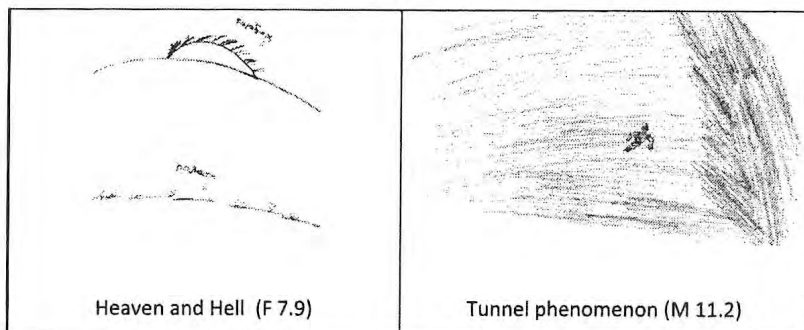
Biological death concept



Psychological death concept



Metaphysical death concept



Obrázek 3. Ukázky kreseb hodnocených dle kategoriálního systému Tammové a Granqvistové (1995) *Koncept smrti biologický, psychologický a metafyzický*. M – chlapec, F – dívka, věk roky.měsíce (Bonotiová et al., 2013, s. 52)

Shodují se s předcházejícími studiemi (Tammová, Granqvistová, 1995; Yang, Chen, 2002), kde biologické prvky v kresbě byly významně dominantní do 15 let věku. Soubor dětí této studie byl mladší a pocházel z úplně jiných kulturních podmínek. To by mohlo potvrdit univerzálnost v dětském vývoji chápání smrti.

Věk, kognitivní schopnosti, vlastní zkušenost se smrtí jsou dokumentovány jako hlavní faktory ovlivňující formování vyspělého konceptu smrti ve studii Hunterové a Smithové (2008). Tato studie prokázala vztah mezi těmito třemi faktory a pochopením smrti. V šesti letech děti chápou čtyři komponenty – nevyhnutelnost, univerzalitu, nevratnost a skončení funkcí.

3. JAK MLUVIT S DĚTMI O SMRTI

3.1 Pohled dospělých na dětské pojetí smrti

Dospělí tápou v chápání dětského pojetí smrti. Strach z emočního zranění dětí je od diskusí na toto téma odzrazuje. Nevědí, co dětem říkat a jak to říkat. Vždyť děti smrti ještě nerozumí! Rodiče neradi na toto téma s dětmi hovoří. Je to společností tabuizované téma stejně jako narození nebo sex. Výzkumy ukazují, že dětské pojetí smrti je vyzrálejší, než dospělí očekávají (Lonneto, 1980; Vianello, Martin, 1985). Dokonce tříleté děti už o smrti přemýšlejí a projevují zármutek nad smrtí např. hmyzu nebo jiných zvířat, když se s ní setkají. Rozdíl mezi smrtí a spánkem se objevuje poměrně brzy; smrt je chápána jako opak života, nemoc je pojímána jako opak zdraví. Jak bylo uvedeno výše, děti chápou některé příčiny smrti a také důsledky. Přemýšlejí nejen o smrti zvířat, ale také o smrti lidí a dokonce o smrti dětí. Již před vstupem do základní školy většina dětí chápe nevratnost smrti, její univerzalitu, tj. že vše živé jednou zemře, a nefunkčnost, skončení tělesných funkcí. V každodenním životě děti reflektují problém smrti prostřednictvím celé řady stimulů, z nichž nejvýznamnější jsou média, zejména televize a internet, kde se setkávají s válkou, násilím, zabitím, přírodními katastrofami, s dopravními nehodami a v současné době stále více např. s teroristickými útoky. Dalším zdrojem jsou pohádky, kde je problém smrti často prezentován. Vianello a Martin (1985) ve své studii zjistili, že přibližně **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.**

Toto zjištění vedlo výzkumníky k porovnání pohledu rodičů a lékařů (pediatrů) na vyspělost konceptu smrti u dětí (Vianello, Lucamante, 2001). Pediatři jsou v každodenním kontaktu s dětmi v situacích zahrnujících nemoc a smrt, a to častěji a intenzivněji než např. v prostředí rodiny nebo ve školním prostředí. Autoři potvrdili, že většina pediatrů stejně jako rodičů věří, že děti nejsou schopny pochopit její význam do věku 7–8 let, o smrti začínají přemýšlet až od tohoto věku. Asi polovina lékařů i rodičů věřila, že i velmi malé děti jsou schopny prožívat a pociťovat distres v souvislosti se smrtí. Ačkoli děti mají jen vágní a nekompletní znalosti o smrti, pociťují ji jako něco špatného a závažného a tento zážitek v nich vyvolává intenzivní emoce, o kterých přemýšlejí. Zajímavé byly i výsledky studie týkající se schopnosti a odpovědnosti pediatrů hovořit s malými pacienty o smrti. Lékaři přenášeli odpovědnost na rodiče a rodiče spatřovali odbornost lékaře i ve schopnosti vést s dítětem rozhovor o smrti. Jen 10 % pediatrů si myslelo, že je to část jejich správné a adekvátní klinické péče. Rodiče měli tendenci delegovat odpovědnost na odborníky mimo rodinné prostředí. V důsledku toho pak zůstaly otázky dítěte týkající se smrti nezodpovězeny.

Dospělí mají tendenci věřit, že dětské chápání smrti je méně vyspělé, než opravdu je. Projevovale se tendence vyhnout se tomuto tématu u rodičů i u lékařů pediatriů. Přesvědčení, že děti nejsou schopny chápat abstraktní téma smrti je jedním z pokusů, jak se vyhnout osobní intervenci a diskusi. Je tedy otázkou, jak reagovat, co dělat pro to, **aby děti nezůstaly s problémem smrti samy.**

Thorová (2015) doporučuje smrt dítěti vysvětlit konkrétně, nebagatelizovat ani se tématu nevyhýbat, i děti by měly dostat příležitost, prostor k vyjádření smutku a rozloučení. Tabuizace podporuje úzkost. Problém nastává tehdy, když dítě nedokáže truchlit. Při otevřené komunikaci se děti vyrovnávají se smrtí lépe. Je vhodné, když dítě dostane na pohřeb doprovod, který může zabezpečit individuální péči. Možnost rozloučit se by měly dostat i tříleté děti. Projevy truchlení a smutku u malých dětí bývají nekonzistentní. I v době velmi silně prožívaného smutku nad ztrátou blízké osoby si mohou hrát, smát. Často si hrají na pohřeb, nemocnici, nemocného a ve hře samy umírají. Děti se tak učí vnímat znaky smrtelnosti a přijímat vlastní smrtelnost. Pokud umře v rodině blízký člověk, je nutné se rozhovorem s dítětem přesvědčit, že si neklade vinu za tuto smrt. V dětském věku je takové vysvětlení časté. Některé výsledky studií neukazují na to, že děti s osobní zkušeností se smrtí mají rozvinutější uvědomění konceptu smrti, naopak tyto děti vykazují spíše menší pochopení nevratnosti (Loučka, 2008), což může být i odrazem obranných mechanismů.

3.2 Komunikace v rodině o smrti

Narození, stárnutí, nemoc a smrt jsou v lidském životě nevyhnutelné. Narození a smrt znamenají začátek a konec lidského života. Lidé jsou šťastni při narození, ale bojí se smrti, o které nechtějí přemýšlet. V tradiční české společnosti, jako v mnoha jiných, je smrt tabuizované téma. V denním životě se lidé často vyhýbají všemu, co se smrtí souvisí, ale to jim nedává na smrt zapomenout. Naopak tímto vyhýbáním se prohlubuje úzkost a strach ze smrti. Děti se snaží smrti porozumět, a tak kladou svým blízkým, kterým důvěřují, otázky. Když se děti začínají ptát na smrt, lidé aktivně zastavují hovor, aby nemuseli dát pravdivou odpověď. Děti si však svou vlastní představu o smrti potřebují vytvořit, a tak ji formují z ze svých zkušeností a z dostupných zdrojů, např. z médií (televize, internetu), z pohádek a příběhů, z rozhovorů s vrstevníky. Ve společnosti se objevuje mnoho matoucích konceptů smrti, především pak koncept virtuální smrti v dnešních moderních elektronických hrách a na internetu, který je pro děti snadno přístupný a mnohdy velice atraktivní. Děti tyto informace přijímají a formují si vlastní, často nereálnou představu o smrti.

Dětské chápání smrti se výrazně liší od dospělého konceptu. Malé děti nechápu smrt jako biologickou událost. To má důležité důsledky pro komunikaci s malými dětmi o smrti. Ačkoli malé děti chápu zatím smrt jako spánek nebo odloučení, nechápu biologický koncept smrti ve skončení tělesných funkcí, je důležité jim jej vysvětlit. To znamená mít dostatek času poskytnout jim relativně detailní vysvětlení, které představí biologické prvky životního cyklu a fungování lidského těla. Děti kolem čtyř let jsou schopny tento koncept pochopit. Je nutné dát dětem příležitost se to dozvědět. Šance k efektivní komunikaci s dítětem zvyšuje provedení dvou kroků. Za prvé je potřeba zjistit mylné představy dětí (miskoncepty) o lidském těle, životě a smrti pomocí různých metod, např. rozhovorem s dítětem, kresbou. Na základě tohoto zjištění je možné efektivně s dítětem komunikovat, neboť známe jeho představy a vyzrálost jednotlivých komponent smrti. S dítětem, které řekne, že srdce má proto, aby mohlo mít někoho rádo, plíce, aby mohlo mluvit, není možné otevřít diskusi o smrti. Nezná biologické základy života. Pravděpodobně nepochopí rozhovor o smrti jako biologickém fenoménu. Za druhé, jestliže znají fungování tělesných funkcí, pochopí, že smrt je opakem života, tj. smrt nastává s definitivním ukončením všech tělesných funkcí. První dětské chápání života a smrti spočívá v pochopení těchto zákonitostí. Zde můžeme najít odpověď na otázku, jak s malými dětmi komunikovat o smrti. Jak vést diskusi o smrti v pojmech, kterým děti rozumí. S dětmi (i s předškolními) je vhodné nejprve hovořit o obecných biologických projevech života (pohyb, dýchání, přijímání potravy). Jestliže dítě dobře pochopí biologický základ života, zvyšuje se šance, že bude schopno efektivně komunikovat s dospělými o smrti. Konceptualizace smrti jako biologického fenoménu je první krok, možná ten nejtěžší na cestě k dospělému konceptu smrti. Pochopení, že smrt je nevyhnutelná poslední fáze životního cyklu nevyvolává negativní emoce.

Konkrétní strategie, jak hovořit s dětmi o smrti, přináší i Clarissa Willisová (2002). Upozorňuje na to, že s malými dětmi je nutné **hovořit konkrétním jazykem** při popisu smrti, neboť děti ve věku 3–6 let jsou v předoperační fázi kognitivního vývoje s egocentrickým a magickým myšlením. Používání výrazů, jako *šel spát, odešel na výlet, opustil nás*, dítě uvede ve zmatek, protože věří, že když někdo jde spát, vždy se probudí. Nevhodným přístupem je odeslat dítě pryč po dobu pohřbu člena rodiny, vyloučit dítě z rodinného truchlení. Dítě pocítuje vyčlenění z rodiny a není mu dovoleno pochopit smysl smrti. Některé děti jsou zvědavé, co se děje s tělem po smrti. **Tady je důležité vysvětlit, že srdce mrtvého nefunguje, ukončily se tělesné funkce**, vést s dětmi o smrti otevřený dialog.

3.3 Přístup k fenoménu smrti ve škole

Většina autorů se shoduje, 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. Edukace u malých dětí je považována za zraňující, kontroverzní. **Není tedy překvapením, že edukace s tématem smrti v elementární škole není běžná.**

Pro učitele je důležité, aby byl připraven na nejrůznější dětské otázky týkající se nejen zdraví a nemoci, lidského těla, ale také smrti a umírání, neboť smrt je přirozenou součástí života. Představy o smrti jsou u dětí často nesprávné, zmatené, výrazně ovlivněny vlastní zkušeností. V televizi, filmech, videohrách, pohádkách a dětských příbězích se často setkávají se situacemi, kdy hlavní hrdina umírá a znovu ožívá. Smrt se jeví magická a je determinována osudem.

V médiích je statečný a chytrý hrdina schopen překonat neobyčejné překážky, dokonce i smrt, navzdory automobilovým nehodám, kulkám a různým nebezpečím znovu opakovaně ožívá. To je nebezpečí virtuální smrti, kterou naše děti prožívají prostřednictvím her v mobilu nebo na počítači stále častěji. Je tedy potřebné s dětmi o smrti mluvit, neboť v dětství se pojetí smrti utváří. Data získaná ze studie Slaugtherové a Griffithsové (2007) poskytují podporu pro široce rozšířené přesvědčení, **že nejlepším způsobem, jak omezit strach ze smrti je diskutovat přirozeně s dětmi o smrti a umírání.** Tento pohled bychom mohli rozšířit i na rozhovory rodiče a dítěte, lékaře a pacienta či učitele a žáka. Odborníci (Schonfeld, 1999) se shodují v tom, že je důležité se ve škole zaměřit na výchovu k pochopení smrti a dětem poskytnout následující informace:

- **Smrt je nevratná.**
- **Životní funkce končí svou činnost, když člověk umře.**
- **Jsou zde jasné příčiny smrti živých organismů.**
- **Smrt je nevyhnutelná.**

Tato základní fakta by mělo dítě znát, aby se orientovalo v tématu a snáze pochopilo fenomén smrti. **Komunikace by měla probíhat v rodině a bezpochyby také ve škole v rámci výuky.** Dítě ve škole stráví mnoho času a prožívá spoustu situací, pozitivních i negativních zážitků. Často má potřebu s učitelem mluvit o svých radostech i trápeních. Možností, jak dětem přiblížit a osvětlit koncept smrti, je mnoho. Jednou z nich je přiblížení smrti v souvislosti s nemocí. Jsou zde jisté spojitosti v tom, že smrt může být konečnou fází těžké nemoci. Tedy, **když dítě bude chápat příčiny nemoci, snadněji pochopí i příčiny smrti jako skončení tělesných funkcí způsobené chorobou. Znalost stavby a funkce lidského těla je základem výchovy k pochopení smrti.** Dalším vhodným způsobem, jak poznávat smrt, je hledání **spojitostí mezi pochopením smrti v přírodě u rostlin, živočichů a smrtí člověka.**

V **dětské literatuře** se objevuje mnoho různých technik a způsobů, jak s dětmi pracovat. Je možné **využít loutkové divadlo, dětské knížky, audiovizuální nahrávky, příběhy, pohádky, scénky, prvky dramatické výchovy aj.** Četba a práce

s příběhy v dětských knížkách, kde se téma smrti objevuje, je jednou z oblíbených způsobů práce ve škole. Zde je vhodné uvést **několik inspirací uměleckou literaturou**. V české dětské literatuře se vyskytuje mnoho titulů, které je možné pro výchovu k pochopení smrti u předškolních dětí a dětí na primárním stupni použít. Některé z nich doporučuje Šubrtová (2007) ve své zdařilé publikaci „Tematika smrti v české a světové próze“. Autorka uvádí mnoho dětských knížek, ve kterých se smrt objevuje a které jsou vhodné pro práci ve škole. Jsou to například tituly Malý Bobeš (Josef Věromír Pleva), Polní žínka Evelínka (František Nepil), Příběhy, které léčí (Maria Molická), Myši patří do nebe (Iva Procházková), Když dinosaurům někdo zemře (Laurene Brown, Marc Brown), Bratři lví srdce (Astrid Lindgrenová) a další. Barbora Kračmerová (2011) svým šetřením podporuje myšlenku, že není třeba se v dětské literatuře vyhýbat tématu smrti. V jejím výzkumu se negativní postoje a zvýšení úzkosti po poslechu příběhu Bratři lví srdce, který je poměrně často kritizován za otevřenost vůči smrti, u dětí neprojevíly. Na základě těchto zdrojů je možné doporučit literární příběhy spolu s dramatickou výchovou doplněnou o výtvarné techniky k výchově ve škole.

Zahraniční studie ukazují i možnost informování dětí o smrti prostřednictvím **školního preventivního programu** (Death education, Schonfeld, Kappelmanová, 1990) V šetření zjistili, že jen 1–5 % učitelů primární školy v USA pracují plánovaně s tématem smrti v kurikulu své třídy. Autoři zavedli program, který měl přispět k rozvoji vyspělého konceptu smrti u dětí primární školy (4–8 let). Cílem jejich studie bylo zjistit účinnost programu. Studie se účastnilo 184 dětí v kontrolní a experimentální skupině. K hodnocení úrovně konceptualizace byl použit dotazník Sáry Smilanské (in Schonfeld, Smilanská, 1989) zaměřený na smrt zvířete a člověka. Vytvořený program obsahoval prezentace na téma smrti se spontánní diskusí a kresbou. Zaškolení učitelé vedli program ve svých třídách. Rodiče obdrželi příručku s názvem „Jak mluvit s dětmi o smrti“ a někteří se účastnili i výuky. Byl zjištěn signifikantní rozdíl ve výsledcích experimentální skupiny a prokázán pozitivní efekt preventivního programu. Výchovu k pochopení smrti se zabývaly i další studie, které ověřovaly účinnost školních programů zaměřených na snížení úzkosti ze smrti (Glass, 2007), jiné zjišťovaly postoje a informovanost rodičů a učitelů o dětském pojetí smrti (McGovern, Barry, 2000). Obě studie jednoznačně podpořily názor, že s dětmi by se mělo hovořit o smrti dříve, než se s ní v životě opravdu setkají. Avšak rodiče i učitelé, zvláště muži, měli problémy o smrti s dětmi hovořit. Obecně podpořili inkluzi výuky k pochopení smrti (death education) ve školách.

3.4 Jak pomoci dětem v truchlení

Fenoménem smrti, jeho chápáním a truchlením u dětí se zabývá Linda Goldmanová (2015). Autorka je zkušená poradkyně a terapeutka, která pomáhá

dětem s těžkými životními situacemi, se smrtí a umíráním. Pokouší se poradit odborníkům, rodičům, učitelům i široké veřejnosti, jak mluvit s dětmi o smrti. Děti často se smrtí mají nějakou zkušenost a současně si kladou i spoustu otázek, na které chtějí znát odpověď. Chtějí si s rodiči popovídat: „Proč zemřel můj pejsek? Kam odešel táta? Proč už babičku nikdy nevidím? Setkám se s ní někdy? Co se stane s mrtvým člověkem? Já taky zemřu?“ Dospělí se ale těmto otázkám vyhýbají, myslí si, že jim děti neporozumí, nevědí, jak s dětmi mluvit, a tak mnohdy mlčí. Autorka doporučuje otevřenou komunikaci s dítětem, která pomůže sdílet, která děti uklidní a uspokojí. Doporučuje vytvořit prostředí, kde jsou otázky dětí dospělými přijímány, a dokonce vítány, kde se otevřeně odpovídá, kde děti mohou dát průchod svým myšlenkám a emocím, kde je patrná upřímnost a zároveň respekt k pocitům dítěte.

Počátky chápání smrti a truchlení klade Kübler-Rossová (2003) do věkového období 3–4 let. Velice příznivě vyznívá doporučení autorky přizvat děti do procesu rodinného truchlení. Dítě se potřebuje aktivně podílet na vzpomínání, to podporuje jeho citový a duchovní růst. **Děti by měly být pozvané a připravené na vzpomínkový obřad, ale nikdy ne nucené k účasti.** Měly by mít možnost ptát se. Děti truchlí jinak než dospělí. Co je pro dospělého nepodstatná činnost, může mít pro dítě hluboký význam ve zpracování zármutku. **Je nutné projevit úctu k představám dítěte a zcela zásadní je respektovat jeho zkušenost. Každé dítě i jeho zármutek je jedinečný. Účast na pohřbu je pro dítě silné poselství o hodnotě života.**

Goldmanová popisuje typické znaky traumatického zármutku, typické znaky truchlících dětí. Dítě se bojí, necítí se bezpečně, trpí extrémní ostražitostí, nespavostí, bolestí břicha (kde se projevuje prožívání strachu), bolestí hlavy, regresí (pomočování, strach ze samoty aj.), trpí opakovanými představami o traumatické události. Tato obava může zabrzdit proces truchlení. Zde autorka, sama zkušená psychoterapeutka, doporučuje sestavit si pohotovostní plán, co dělat v případě nebezpečí, nakreslit si uklidňující obrázek, říct, co se událo, sestavit jídelníček pro útěchu atd. Je nutné poskytnout dítěti pocit bezpečí, atmosféru ochrany tak, aby dítě bylo schopné začít truchlit. Na dětský zármutek neexistuje žádné správné načasování ani postup.

Doporučuje i přístup pro pedagogy, jak se chovat k truchlícímu dítěti ve škole. Truchlící dítě se ve škole chová jinak, často dochází ke změně v jeho běžném chování: nemůže se soustředit, zapomíná úkoly, mlčí nebo mluví příliš, může se uzavřít před kamarády, může začít šikanovat ostatní aj. Každé dítě truchlí jinak, svým specifickým způsobem. **Je nutné vytvořit dítěti bezpečné prostředí, kde nemusí skrývat své emoce, měl by být ponechán volný průchod jeho zármutku.** Truchlící dítě může pociťovat izolaci, odcizení, osamělost. Zvláštní podporu mu může poskytnout pedagog, resp. informovaný **pedagog. Pomůže tím, že naslouchá představám, snům a obavám dětí, poskytne přesná fakta a potřebné informace, vytvoří atmosféru důvěry.** Pomocníkem v komunikaci

může být maňásek, loutka, hra, hraní rolí, kresba, modelování aj. Podstatná je ovšem spolupráce rodiny a pedagoga.

Smrt a život patří neoddělitelně k sobě, reprezentují odlišné stránky téhož jevu a vykazují podobné vývojové trendy. Jen málo výzkumníků se však v jedné studii zabývalo oběma fenomény současně (Berzonsky, 1987; Slaughterová, Jaakkolaová, Careyová, 1999).

3.5 Doporučení pro učitele a vychovatele

Pro učitele a vychovatele je důležité znát základní znaky truchlení u dětí (Willisová, 2002, s. 225). Jsou to úzkost, problémy se spánkem (zvláště noční můry), smutek, vztek, fyzické obtíže. Je potřeba si těchto příznaků všimát především u malých dětí, které neumí vyjádřit své emoce a nevědí, proč jsou rozložené nebo smutné. Podpořte děti ve hře, je to důležitý nástroj pro uzdravení. Je to pro děti přirozená metoda pro sebevyjádření a komunikaci. Hra podporuje vývoj emočních a motorických dovedností a poskytuje bezpečí, neohrožující prostředí k vyjádření niterných pocitů. Vhodné je poskytnout dětem objekty k interakci. Výtvarná tvorba je další formou k vyjádření, která často pomáhá vyrovnat se s emocemi, smutkem, truchlením. Není dobré nutit dítě vyprávět o jeho díle a toto dílo sdílet. Hudba také může dítěti pomoci překonat jeho smutek. Terapeutické pro děti je, když se mohou účastnit vycházky do přírody a vnímat sluneční paprsky, stromy, kytky, déšť. Dovolte dětem se smát, křičet a mluvit o mrtvé osobě. Děti stejně jako dospělí potřebují čas k pochopení smrti a umírání.

Ve škole dovolte dětem hovořit o jejich smutku, využijte situační učení, projektové učení, dramatickou výchovu, dětskou uměleckou literaturu k práci s příběhem. Doporučuje se také téma zahrnout do plánovaného kurikula danou třídu, mluvit s dětmi otevřeně a konkrétně, je vhodné propojit učivo o tělesných funkcích lidského těla, o zdraví a nemoci s tématem smrti. Rovněž je možné téma lidské smrti navázat na smrt v přírodě v rostlinné a živočišné říši. Je mnoho příležitostí, jak téma zahrnout do tematického plánu výuky v průběhu celého školního roku (např. Velikonoce, Dušičky ad.). Důležité je poskytnout dětem následující informace: smrt je nevratná; když člověk umře, životní funkce končí svou činnost; příčiny smrti živých organismů jsou objasněny; smrt je nevyhnutelná pro vše živé, a podpořit tak u dětí zrání biologického konceptu smrti.

3.6 Doporučení pro rodiče, jak mluvit s dětmi o smrti

Přirozené chování v dětském prostředí nejlépe mírní šok ze smrti. Je potřeba být konkrétní, uvádět fakta a jasně vysvětlit, co smrt způsobilo. Doporučení pro rodiče, jak mluvit se svými dětmi o smrti v podobě deseti bodů, uvedla Willisová (2002, s. 224):

1. O smrti by měl s dítětem mluvit ten, kdo je mu blízký nebo jej dobře zná.
 2. Rozhovor by měl probíhat na místě, kde není hluk, kde jej nic neruší.
 3. Buďte v popisu smrti přesní, konkrétní, čestní, opravdoví.
 4. Odpovězte na otázky dítěte jasně. Když neznáte odpověď, řekněte to.
 5. Povolte dítěti čas na odpověď. Děti obvykle potřebují delší čas než dospělí.
 6. Vyhněte se eufemismům, matou děti.
 7. Když neznáte systém víry v rodině, vyhněte se diskusi o tom, co se stane po smrti.
 8. Ujistěte dítě, že smrt nezavinilo.
 9. Oceňte jakoukoli reakci dítěte, i když to není ta, kterou jste očekávali.
 10. Nevkládejte slova do dětských úst, neusměrňujte odpovědi jen proto, že si myslíte, že jsou vhodné.
- Tato doporučení mohou být nápomocná rodičům při diskusi s dětmi o smrti.

4 POJETÍ SMRTI U DĚTÍ VE VĚKU 3–11 LET

4.1 Cíl šetření

Cílem výzkumu je na základě teoretických poznatků o smrti popsat představy dětí o smrti a zjistit vývoj a změny objevující se s věkem dětí. Hlavní přínos práce je směřován do rozšíření teoretických poznatků o představách žáků na téma smrt, které se pak následně dají využít v edukační aplikaci při výuce na základní škole.

Dále je zde zkoumán vliv některých faktorů na rozvoj pojetí smrti jako je vlastní zkušenost, kognitivní zralost, věk, komunikace v rodině, religiozita atd. Výsledkem výzkumu je postižení rozdílů v pojetí smrti u dětí různého věku.

Zjišťujeme zde dílčí komponenty, jako je univerzalita, nevratnost, nevyhnutelnost, skončení funkcí a příčinnost a celková vyspělost, vyzrállost konceptu smrti. V naší práci jsme se inspirovali studiemi, které sledovaly vývoj konceptu smrti u dětí (např. Slaugtherová, 2005; Slaugtherová, Griffithsová, 2007; Speece, Brent, 1984; Loučka, 2007, 2009; Nagyová, 1948; Lonetto 1980; Tammová, Granqvistová, 1995; Yang, Chen, 2002; Bonotiová et al., 2013).

Cílem výzkumu je:

- zjistit představy o fenoménu smrti u dětí ve věku 3–11 let;
- zjistit rozdíly v pojetí smrti u dětí různého věku.

4.2 Výzkumné otázky

Z prostudované literatury vyplynuly výzkumné otázky, které se mohou v průběhu šetření dále modifikovat a doplňovat.

Hlavní výzkumná otázka: **Jaké je pojetí smrti u dětí ve věku 3–11 let?**

Dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jak si děti představují smrt? Co to znamená, když někdo zemře?
- 2) Uvědomují si děti jednotlivé komponenty (univerzalitu, nevratnost, nevyhnutelnost, skončení funkcí)?
- 3) Znají děti příčiny smrti?
- 4) Může se podle dětí mrtvý člověk vrátit zpět k životu?
- 5) Jaké mají představy o tom, co bude po smrti?

- 6) Má osobní zkušenost vliv na pochopení konceptu smrti?
- 7) Jaký vliv má na pochopení smrti náboženství?
- 8) Mluví se v rodinách o smrti?

4.3 Zkoumaný soubor

Výběr vzorku dětí pro výzkum byl dán dostupností a souhlasem ředitelů základních a mateřských škol se sběrem dat, což bylo vzhledem k tématu výzkumu poměrně obtížné. Důležitý byl také informovaný souhlas rodičů a zájem samotných dětí zapojit se do výzkumné sondy. Jednalo se o děti dvou běžných mateřských a dvou základních škol v Brně a okolí a také děti blízkých známých. Celkem se výzkumného šetření účastnilo 50 dětí ve věku od 3 do 11 let. Věková skupina dětí 3–11 let byla vybrána na základě teoretických zdrojů a výzkumných studií, které uvádějí, že v tomto věku dochází k postupnému zrání dětského pojetí smrti. Skupiny chlapců i dívek byly početně homogenní (24 a 26 účastníků). Nejpočetnější skupinou byla věková kategorie 5–6 let ($N = 16$), ostatní byly početně podobně stejně zastoupeny ($N = 11$, $N = 10$, $N = 13$).

Tabulka 1

Výzkumný soubor ($N = 50$)

věk	3–4 let	5–6 let	7–9 let	10–11 let	celkem
dívky	9	9	3	3	24
chlapci	2	7	7	10	26
celkem	11	16	10	13	50

Vzorek výzkumu jsme rozdělili podle věkových kategorií, protože věk je podle uvedených studií významnou determinantou dětského pojetí smrti. Výše uvedené výzkumy uvádějí, že zlomovým obdobím je předškolní věk, kdy děti kolem 6 let, před nástupem do školy, chápou některé komponenty smrti tzv. biologického konceptu smrti. Dále je pak důležitý věk 10–11 let, kdy se podle dostupných studií začínají rozvíjet první náznaky abstraktního myšlení a objevuje se spiritualita v myšlení dětí.

4.4 Etická dimenze výzkumu

Téma smrti je velmi citlivé, a proto bylo nutné získat před zahájením výzkumu písemný informovaný souhlas rodičů dítěte, ale také souhlas dítěte samotného (Weiss a kol., 2011). Rodiče byli informováni dopisem o průběhu výzkumu a byli seznámeni s následným využitím získaných dat. Děti mohly kdykoli v průběhu šetření výzkum přerušit a odstoupit. V několika případech se tak stalo a rozhodnutí dětí bylo respektováno. Informace získané pomocí výzkumu jsou důvěrné, u kreseb a rozhovorů je uvedeno jen jméno a věk dítěte (rok, měsíc).

4.5 Metodologie výzkumu

Ve výzkumu jsme použili **kvalitativní metodologii**, kterou Creswell (1998 in Hendl, 2005, s. 50) definoval jako „proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Cílem výzkumníka je odpovědět pomocí získaných informací na výzkumné otázky, které si klade na začátku celého výzkumu nebo které modifikuje v jeho průběhu. Data kvalitativního výzkumu obvykle sahají do hloubky problému a zaměřují se na práci s menší skupinou nebo s jedinci.

V této práci jsme použili pro zvýšení validity **triangulaci metod** (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s 203). Jedná se o metodu kresby, individuálního polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Dále jsme administrovali dotazník pro rodiče a pojmovou mapu, ale jen u části výzkumného souboru.



Obrázek 4. Triangulace výzkumných metod

Kombinace metod a jejich vzájemné prolínání může pomoci k přesnějšímu sběru dat. Nemusí se však vždy jednat pouze o kombinaci metod, vzájemně prolínat se mohou i různé typy výzkumníků, skupin nebo osob, které se účastní výzkumu (Hendl, 2005, s.149). My jsme využili i **triangulaci výzkumníků**. Sběr dat v terénu prováděli čtyři zaškolení výzkumníci, kteří při sběru dat postupovali stejně. Jednalo se o studenty PdF MU, kteří na toto téma zpracovávali své závěrečné práce: Horníčková (2014), Dlouhá (2015), Bočková (2015) a Přindišová (2016). Data těchto výzkumníků jsou zde citována.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, v 70.–80. letech minulého století bylo provedeno mnoho zahraničních studií zaměřujících se na vývoj konceptu smrti u dětí. Vesměs byly vedeny jako kvantitativní šetření se záměrem standardizace

metod. Dřívější přehledy identifikovaly **několik metodologických problémů** ve výzkumu dětské konceptualizace smrti. Vyskytují se interpretační potíže v užití dětské kresby. Dále je spatřován problém ve vedení rozhovorů, kde je požadována verbální schopnost a jazykové požadavky. Zvláště u malých dětí je verbalizace problém. Dětský koncept je porovnáván s vyzrálým konceptem dospělých, který, zdá se, ale aktuálně neexistuje.

My jsme se inspirovali metodou kresby s komentářem (Tammová, Granqvistová, 1995; Bonotiová et al., 2013) a stardardizovaným dotazníkem Death concept (Slaughterová, Griffithsová, 2007), kde se zjišťuje vyspělost konceptu smrti pomocí strukturovaného rozhovoru s kodifikovanými systémem hodnocení získaných odpovědí. Podle doporučení předchozích studií jsme se v našem výzkumu orientovali více na kvalitativní šetření a využili individuální polostrukturovaný rozhovor.

4.5.1 Kresba

Kresba dovoluje výzkumníkům vést kvalitativní analýzu o představách dětí týkajících se smrti. Kresba pomáhá pochopit dětské zrání a dává vhled do dětské osobnosti a jejich postojů. Umožňuje dětem volně vyjádřit své představy o smrti a dává pravdivou reflexi o konceptu smrti v myšlení dětí.

Metodu kresby jsme vybrali na základě již provedených studií (Nagyová, 1948; Lonetto, 1980; Tammová, Granqvistová, 1995; Yang, Chen, 2002; Bonotiová et al., 2013). Kresba patří mezi projektivní techniky a bývá využívána především při zkoumání u malých dětí. U dětí je kresba zvláště vhodná, neboť dítě do kresby snáze přenese svoje zkušenosti, zážitky či pocity, které by jinak obtížně verbalizovalo.

Jako první použila kresbu Nagyová, byla také jedna z prvních, která začala s výzkumem na dané téma u dětí. Na její výzkumy navázali další badatelé. Velikou výhodou kresby je zde otevření tématu, přemýšlení nad daným fenoménem. Tím se eliminuje limitace zjištěných verbálních dat u rozhovorů. Kresba odráží věk i vývojovou úroveň dítěte. Vliv na ni má intelekt, emoce, mentální úroveň, představivost a fantazie a také atmosféra během výzkumu i vlastní zkušenost. Pokud dítě zcela nechápe zadané téma, může mu kresba pomoci ke konkretizaci abstraktního pojmu (Žaloudíková, 2014, s 63). Kresba v našem šetření otvírá rozhovor.

Instrukce pro děti zněla:

- | | |
|---|---------------|
| „Namaluj a napiš, co je podle tebe smrt.“ | děti 7–11 let |
| „Co znamená, že někdo nebo něco zemře?“ | děti 3–6 let |

U zadání je důležité nedávat dětem další informaci, aby nedošlo ke zkreslení získaných dat. Další instrukcí by mohl být ovlivněn směr jejich myšlení. Po nakreslení obrázku byly **děti požádány o komentář ke kresbě** a přiblížení významu kresby. Získané odpovědi byly nahrány a poté doslovně přepsány. Tato studie se pokouší o příspěvek k pochopení vývoje dětského pojetí smrti v českém regionu a poskytuje základnu pro další studie.

4.5.2 Individuální polostrukturovaný rozhovor

Další použitou metodou byl individuální polostrukturovaný rozhovor, který navazoval na kresbu. „*Jde o nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s. 159). Jeho cílem je získat co nejvíce informací o daném fenoménu, jít v šetření do hloubky tématu. „*Vyznačuje se definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací*“ (Hendl, 2005, s. 164). V polostrukturovaném rozhovoru jsou připraveny základní otázky, které je možné doplňovat o další a tak flexibilně reagovat na aktuální odpovědi s cílem zjistit více podrobností, detailů.

Základní otázky našeho rozhovoru vycházely ze studie Slaughterové a Griffithsové (2007), standardizovaného Death interview a Loučky (2009), který toto interview přeložil do češtiny. Podobné otázky využili i jiní badatelé při zjišťování dětského porozumění smrti, například Speece a Brent (1984). Sledovaly se zde představy dětí o základních komponentách konceptu smrti. Připravené otázky byly doplněny dalšími s cílem zjistit vyzrálost jednotlivých komponent smrti, tj. poznat vyspělost dětského konceptu smrti.

Otázky byly kladeny přibližně v následujícím pořadí:

1. Co je podle tebe smrt? / Co znamená, když někdo nebo něco umře?
2. Kdo nebo co může umřít? (*nevyhnutelnost*)
3. Kdo nebo co umřít nemůže? (*univerzálnost*)
4. Když někdo nebo něco umře, může zase ožít? (*nevratnost*)
5. Když někdo nebo něco umře, potřebuje jíst a pít? (*skončení tělesných funkcí*)
6. Může mrtvý dýchat?
7. Když někdo umře, může se hýbat?
8. Může přemýšlet, snít? Ví o tom, že je mrtvý? (*skončení mentálních funkcí*)
9. Co může způsobit, že někdo zemřel? (*příčinnost*)
10. Co se stane s člověkem, když umře/je po smrti? (*posmrtnost*)

Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a následně přepsány za účelem vizualizace dat a jejich analýzy.

4.5.3 Pozorování

Během dětské kresby a následného rozhovoru probíhalo skryté zúčastněné pozorování. Pozorování je samozřejmou součástí mnoha výzkumných šetření kvalitativního charakteru. Představuje snahu zjistit, co se skutečně děje v každodenních činnostech (Hendl, 2005, s. 191). Zúčastněný pozorovatel je účastníkem interakcí a současně je badatelem. Odpovídá si na otázku, jak sledované situace proběhly (Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 143).

V našem sběru dat se pozorovatel sám účastnil dění v situaci, nahrával rozhovor a přitom pozoroval. Pozorování sloužilo k tomu, abychom mohli zachytit dětské neverbální i verbální projevy a chování během výzkumu. Jeho průběh byl u každého dítěte zaznamenán do poznámkového bloku v podobě zápisu o šetření.

4.5.4 Pojmová mapa

Pojmová mapa byla použita ke zjištění strukturální složky pojmu smrt. Z asocičních vazeb mezi pojmy, které reprezentují dětské nazírání, se dá vysledovat koncept smrti. Je to způsob vzhledu do myšlení dětí, vizualizace toho, jak si dítě vysvětluje okolní svět. Podle Buzana (2012) myšlenkové mapy napodobují myšlenkové procesy. Myšlenková mapa vždy paprskovitě vychází z centrálního obrazu. Každé slovo se stává středem dalších asociací, které se mohou teoreticky větvit donekonečna, ale mají stále společný střed. Jedná o grafické zobrazení struktury myšlení, pojetí určitého tématu, pojmu či fenoménu. Podle Škody a Doulíka (2011) pojmové mapování vychází z předpokladu, že znalosti jsou do paměti ukládány ve formě trsů, paprsků, které vyjadřují jejich vzájemné souvislosti.

Pojmové mapy jsme zadávali u dětí ve věku 10–11 let, abychom získali hlubší vhled do jejich pojetí smrti s konkretizací pojmů a vztahů asociovaných s tématem. Nejprve bylo potřebné děti do práce s pojmovou mapou zaškolit, zacvičit. Ne všechny děti znaly tuto metodu práce. Bylo zde využito vysvětlení postupu tvorby pojmové mapy na téma škola. Pojmová mapa byla vložena mezi kresbu a polostrukturovaný rozhovor, u jiného výzkumníka byla vložena až na závěr, po rozhovoru. Zde jsme byli inspirováni metodologií Škody a Doulíka (2011). Zjištěním pojmové mapy byla sledována konativní dimenze dětského pojetí fenoménu smrt. Pojmovou mapou jsme chtěli zjistit zastrukturování pojmu smrt do dětského myšlení.

4.5.5 Dotazník pro rodiče

Rodičům žáka byl zaslán dotazník, kde jsme zjišťovali komunikaci v rodinném prostředí o smrti, vliv výchovy dítěte v souladu s nějakým náboženstvím a vlastní

zkušenost dítěte se smrtí. Obsahem byly čtyři polootevřené položky, kde měli rodiče prostor pro volné vyjádření. Odpovědi z dotazníků sloužily k doplnění rozboru dětské kresby a rozhovoru, abychom měli přehled o tom, jaké zkušenosti děti mají. Inspirací nám byl dotazník pro rodiče, který již při svých výzkumech použil Loučka (2007, 2009).

4.6 Sběr dat

Výzkumné šetření se uskutečnilo v průběhu dvou let 2014–2015. Sběr dat probíhal v budově mateřské školy nebo základní školy, většinou ve školní družině, a pak také přímo v místě bydliště dítěte. Děti tudíž byly ve známém prostředí. Sběr byl prováděn čtyřmi zaškolenými studentkami PdF MU (Horníčková 2014, Dlouhá 2015, Bočková 2015, Přindišová 2016). Postup jednotlivých kroků šetření byl u všech výzkumníků shodný.

Kreslení dětem nezabralo více než 15 minut. Většina jich byla hotova už za 5 minut. Následný rozhovor probíhal v klidném, známém prostředí po dobu 10–30 minut. Administrace výzkumných úkolů pak u menších dětí do 6 let trvala maximálně 30 minut. U starších dětí ve věku 7–11 let z důvodů vypracování dalšího úkolu, a to pojmové mapy na téma smrt, šetření probíhalo v délce 30–60 minut. V průběhu šetření mohly děti kdykoli odstoupit. Nejdříve probíhala kresba s jednotnou instrukcí u všech respondentů. Poté následoval komentář k obrázku, kdy děti popisovaly, co nakreslily a proč. Na to pak navázal individuální polostrukturovaný rozhovor.

Některé děti byly s kresbou velice brzy hotovy. Rozhovory pak trvaly déle, protože děti často přemýšlely nad položenými otázkami. Otázky měly objasnit dětské představy o smrti. V průběhu celého šetření (kresby a rozhovoru) probíhalo skryté zúčastněné přímé pozorování dítěte za účelem sledování dítěte, eventuální negativní emoční reakce dítěte, aby se zabezpečil přirozený průběh náročného tématu. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon a poté všechny doslovně přepsány. Po skončení výzkumu byly děti odměněny za spolupráci.

4.7 Analýza dat

Ke zpracování dat byla použita obsahová a frekvenční analýza dat a kategoriální systém při vyhodnocení obrázků. Hodnocení kreseb vycházelo z klasifikace Bonotiové a jejích kolegů (2013). Obsahová analýza dat rozhovorů sledovala odpovědi k posouzení vyzrálosti jednotlivých komponent konceptu smrti (nevyhnutelnost, univerzalita, nevratnost, příčinnost a posmrtnost). Obsahová analýza byla provedena tak, že části textu byly přiřazeny do jednotlivých

kategorií vybraných na základě sledovaných komponent. Pro větší přehlednost jsme výsledky zapsali do tabulek.

Na následujících stránkách budou uvedena data a výsledky, které byly zjištěny v rámci výzkumu, tzn. kresba s komentářem a transkripce rozhovorů, vše je doplněno poznámkami z pozorování dětí během výzkumu. Získané údaje byly rozděleny do skupin podle věku respondentů – skupina nejmladších předškolních dětí (3–4 roky), skupina dětí ve věku 5–6 let, skupina školních dětí (7–9 let), skupina nejstarších dětí (10–11 let). V těchto skupinách pak byla porovnávána vypělost konceptu smrti v jednotlivých komponentách. Podle odborných zdrojů uvedených v teoretické části jsme očekávali, že ve skupině nejmladších předškolních dětí budou pochopeny jen některé komponenty. Věková skupina dětí 7–8 let již chápe všechny čtyři komponenty (nevyhnutelnost, univerzalitu, nevratnost a skončení funkcí), částečně i příčinnost, smrt často personifikují. Ve skupině nejstarších dětí se již mnohdy objevují první náznaky dětské spirituality, jako by se biologický koncept smrti změnil a kvalitativně povýšil. Toto je zřejmě spojeno s rodícím se abstraktním myšlením a odpovídá teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta (1999).

4.8 Výsledky výzkumu

4.8.1 Vyhodnocení pozorování

Pozorováním se výzkumníci pokusili popsat chování dětí při šetření. Sledovali děti během celého výzkumu. Sledované situace, tedy kresba a rozhovor proběhly klidně, bez negativních emocí nebo zranění dětí. Ve většině případů děti nereagovaly na téma negativně. Našly se však dvě dívky, kterým to nebylo zcela příjemné. Jedna z nich nakreslila obrázek, ale rozhovoru se bála a nechtěla pokračovat, proto byla uvolněna. Další dívka byla od počátku výzkumu poměrně nervózní a ne zcela připravena k šetření, nicméně pokračovala v rozhovoru. Další rozhovor nebyl dokončen z důvodu nezájmu zkoumaného dítěte. Ostatní děti se aktivně zapojovaly do celého výzkumu a téma smrti jim nečilo potíže. Celkem tedy jedno dítě bylo uvolněno a dvě nedokončily rozhovor. Respondenti byli otevření, spontánní a komunikativní. Kresba i rozhovor dětem nečil problém, neobjevily se jejich negativní nebo odmítavé postoje k tématu. Děti nebyly tématem negativně ovlivněny, byly aktivní a o smrti si se zájmem povídaly.

4.8.2 Analýza a vyhodnocení kresby

Při hodnocení kresby jsme se zabývali kvalitativními podobnostmi a rozdíly v kresbě. Vytvořili jsme kategoriální systém pro distribuci kreseb, jak bylo již zmíněno výše. Inspirací nám byl kategoriální systém autorů Bonotiové a jejich spolupracovníků (2013). Při průchodu daty jsme si upravili kategoriální systém

s nadřazenými a podřadnými kategoriemi tak, aby vyhovoval našim datům. V průběhu kódovacího procesu některé kresby nebylo možné zařadit do žádné kategorie, a tak jsme vytvořili novou kategorii Neadekvátní koncept, kde byly distribuovány kresby netýkající se tématu. Takové kresby s tématem vůbec nesouvisely a vyskytovaly se jen u nejmladších dětí. Některé kategorie nebyly našimi daty vůbec syceny, a proto jsme je vyřadili (např.: fenomén tunelu; nebe, peklo; okamžik smrti; děsivé mentální představy).

Kvalitativní analýza probíhala hodnocením a distribucí kreseb k jednotlivým kategoriím. Kresby byly hodnoceny dvěma nezávislými hodnotiteli. Sporné obrázky byly vyloučeny. Naše nová hierarchická struktura kategoriálního systému se čtyřmi nadřazenými a sedmi podřazenými kategoriemi je prezentována níže. Jeden obrázek mohl být zařazen do více kategorií podle nakreslených symbolů a vysvětleného komentáře.

Kategoriální systém pro klasifikaci kreseb v našem souboru

(inspirováno Bonotiovou et al. 2013):

- A. Biologický koncept smrti** – smrt těla, událost, okamžik smrti, stav smrti
 - 1) Násilná smrt – smrt způsobená vnější silou (boj, střelba, nehoda, neštěstí)
 - 2) Stav smrti – mrtvý člověk, rakev, hrob, hřbitov

- B. Psychologický koncept smrti** – různé druhy emocí asociované se smrtí a umíráním jako smutek, truchlení, úzkost, prázdnota, nesmyslnost, černá plocha
 - 3) Smutek – smutek, strach, slzy
 - 4) Prázdnota – černé, šedé pole, archetyp smrti asociovaný s tmou, prázdnotou, nicota, nesmyslnost, neforemnost

- C. Metafyzický koncept smrti** – abstrakce náboženská, filosofická, symbolická témata o smyslu života a posmrtnosti
 - 5) Symboly smrti – náboženské, reliózní, kulturní, osobní symboly, kříže, svíčky, kytky
 - 6) Personifikace – antropomorfizace smrti, polidšťování, smrtka, kostlivec

- D. Neadekvátní koncept** – nepochopení
 - 7) Netýkající se tématu smrti – neví, co je to smrt, a také neví, co znamená, když někdo umře.

KVALITATIVNÍ KATEGORIE KRESBY

Hodnotili jsme kresby a jejich komentáře jako jeden celek. Jeden obrázek mohl obsahovat i více znaků a mohl být zařazen pod více kategorií (viz tabulka 2).

A. Biologický koncept smrti. Kresby v této kategorii reprezentovaly tělesnou smrt nebo událost týkající se smrti. Tato nadřazená kategorie obsahovala dvě podřazené kategorie – násilnou smrt a mrtvý člověk nebo událost týkající se smrti, obřadu smrti.

1. kategorie: Násilná smrt (N = 10). Kresby této kategorie zahrnovaly smrt jako událost způsobenou vnějším násilím, vnější silou.

2. kategorie: Mrtvý člověk (N = 10). Kresby v této kategorii reprezentovaly smrt jako stav, hrob, hřbitov, rakev, mrtvého člověka.

B. Psychologický koncept smrti. Kresby v této kategorii zachycovaly různé emoce asociované se smrtí a umíráním, jako jsou truchlení, smutek, úzkost. Jsou zde dvě podkategorie – smutek a prázdnota.

3. kategorie: Smutek (N = 1). Kresby smutných nebo plačících lidí, zármutek.

4. kategorie: Prázdnota (N = 5). Kresby v této kategorii se vyznačovaly šedě nebo černě vybarvenou plochou, tyto barvy jsou jedním z archetypů smrti, jež je asociován s temnotou, prázdnotou, neforemností. Byly doplněny verbálním popisem mentálního stavu.

C. Metafyzický koncept smrti. Tato kategorie je nejkompexnější. Všechny kresby byly abstrakce náboženských, symbolických témat nebo myšlenek týkajících se smrti.

5. kategorie: Symboly smrti (N = 12). Kresby v této kategorii obsahovaly symbolické prvky smrti (svíčky, kříže, kytky, lebka se zkříženými kostmi aj.).

6. kategorie: Personifikace (N = 10). Personifikace smrti v podobě smrtky, kostlivce, nesmrtelného čaroděje.

D. Neadekvátní koncept. Tato poslední kategorie byla vytvořena pro kresby, které se tématu smrti netýkaly (N = 7).

Tabulka 2

Frekvence kreseb v kategoriích podle věku a pohlaví

věk	3–4 let		5–6 let		7–9 let		10–11 let		Celkem
	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	
A. Biologický koncept									
1. Násilná smrt	-	2	3	2	2	-	1	-	10
2. Mrtvý člověk, hrob, rakev	1	2	1	1	1	3	1	-	10
B. Psychologický koncept									
3. Smutek	-	-	-	-	1	-	-	-	1
4. Prázdnota	-	2	1	1	-	-	1	-	5
C. Metafyzický koncept									
5. Symboly smrti – kříž, svíčka, květka, kostel	-	-	1	-	4	1	5	1	12
6. Personifikace	-	-	1	3	3	1	2	-	10
D. Neadekvátní koncept									
7. Netykající se smrti	1	3	1	2	-	-	-	-	7
Celkem	2	9	8	9	11	5	10	1	55

Biologický koncept smrti (N = 20) byl prezentován dvěma kategoriemi – násilná smrt a mrtvý člověk (36,4 % všech kreseb). Obě byly stejně početně zastoupeny.

Kategorie násilná smrt (N = 10) obsahovala kresby v podobě poprav, automobilové nehody, pádu z okna, střelby, zabití nožem, oběšení, vraždy aj. Často děti popisovaly událost, která se stala v jejich blízkosti (žena ubodala nožem chlapce, který se snažil zachránit kamarádka; dopravní nehoda na ulici, kde dítě žije). Vlastní zkušenost zde výrazně ovlivnila přemýšlení dítěte o smrti. Popravu nebo oběšení děti viděly často v televizi nebo ve filmu. Jeden chlapec nakreslil zloděje, který vykrádá obchod a útočí střelbou z pistole. Zde je zřetelná reakce dětí na sledování televize a internetu, počítačové hry i na aktuální dění ve společnosti.

Kategorie mrtvý člověk (N = 10) zahrnovala obrázky s motivy: dědeček v hrobě, prababička v rakvi, mrtvý člověk, který má zavřené oči a nehýbá se, hrob, hřbitov. Nejčastěji se vyskytoval obrázek hrobu. Jeden čtyřletý chlapec nakreslil buněčnou smrt (*apoptózu*) a verbálně ji přesně a detailně popsal. Chlapec se zajímá o mikroorganismy, jeho maminka je lékařka a s chlapcem o smrti hovoří. Tento příklad dokládá vliv komunikace v rodině na dětské chápání smrti. Biologický koncept se prolínal všemi věkovými kategoriemi. Více početný byl ve skupinách mladších dětí.

Psychologický koncept smrti (N = 6) se vyskytoval jen vzácně, ale objevil se v každé věkové skupině dětí (10,9 %).

Kategorie smutek (N = 1) byla zastoupena jen jedním obrázkem smutné smrtky mužského pohlaví u osmiletého chlapce. Na jiných kresbách se truchlící lidé ani pláč nebo slzy neobjevily. *Kategorie prázdnota (N = 5)* obsahovala kresby dvou dívek, nakreslily černou skvrnu a nazvaly ji smrtí. Další pětiletá dívka popisovala černou smrtící díru, kam se spadne a umře. Chlapec 5. třídy vybarvil list papíru načerno s popisem, že první, co jej napadá, je tma, černo. Tma vyjadřuje celkový pocit ze smrti.

Metafyzický koncept smrti (N = 22) byl v našem souboru o málo četnější než biologický koncept (40 % všech kreseb vs. 36,4 % biologický koncept). Zde jsme vždy posuzovali obrázek spolu s vysvětlením a komentářem. Frekvence kreseb této kategorie byla nejpočetnější u školních dětí 7–11 let.

Kategorie symboly smrti (N = 12) obsahovala náboženské, kulturní a osobní symboly smrti, jako jsou svíčky, kříže, kytky, věnec, lebka se zkříženými kostmi aj. Jedenáctiletý chlapec nakreslil pyramidu a mumii. V komentáři ke kresbě vysvětluje, „že v Egyptě mumifikovali hlavně krále, aby jeho tvář přežila a on se poté vznesl do nebe. A stal se tak nesmrtelným.“ Na obrázcích převládaly kříže a náhrobní kameny, často i se jmény blízkých, kostel, černá vlajka, svíčky, věnec, urna, kytky, vzpomínky na zemřelého a další.

Personifikace smrti (N = 10) se u dětí vyskytuje poměrně hojně. Malé děti ji dobře znají z pohádek, celá společnost slaví Dušičky a mnohdy i Halloween. Děti si

představují smrt jako smrtku, kostlivce, nesmrtelného čaroděje, antropomorfní smrt. Smrtka má obvykle dlouhý černý šat, je ženského, ale i mužského pohlaví, v ruce drží kosu, kterou utíná hlavy.

Neadekvátní koncept (N = 7) se vyskytoval především u nejmladších dětí, které tento pojem vůbec nechápaly, nebo nevěděly, co mají nakreslit (12,7 % všech kreseb). Byly to kresby netýkající se tématu smrti, nesouvisející se smrtí. Kresby se vyznačovaly neadekvátností prvků v kresbě, např. domeček, sluníčko, kamarád aj.

Distribuce kreseb podle věku a pohlaví (tabulka 3)

U chlapců se metafyzický koncept, který obsahuje symboly smrti (40 %), objevoval především ve věku 7–11 let. Ve svých kresbách používali kříže, náhrobky, svíčky, věnce, kytky. Zdá se zde, že více zastoupena chlapci, ale v této kategorii byl vyšší počet chlapců než dívek. Dále se u dětí v souladu s dřívějšími studiemi objevuje personifikace smrti. Ta je zastoupena ve všech věkových kategoriích kromě nejmladších dětí ve věku 3–4 let a je poměrně hodně frekventovaná.

Děti kreslily biologický koncept (36,4 %) smrti také velmi často, ale výrazně jiné bylo rozložení podle věku. U nejstarších dětí se vyskytoval jen zřídka, zato u mladších byl velice častý. Největší frekvence se objevovala u kategorie dětí 5–6 a 7–9 let, což je v souladu s dřívějšími studiemi. V biologickém konceptu dominuje věková skupina 5–6letých a nejmenší frekvence se vyskytovala u 10–11letých. Četnost zastoupení kreseb podle pohlaví se nelišila.

Méně častý byl u našeho souboru psychologický koncept (10,9 %). Jen sporadicky se vyskytl v kresbě psychologická dimenze smrti, ale zastoupena byla u všech kategorií. Děti smutek a úzkost v kresbě neprezentovaly. Objevil se pocit prázdnoty, tmy u starších dětí, ale také jakási neforemnost a černá skvrna u mladších. Z komentáře ke kresbě bylo zjištěno, že to bylo způsobeno tím, že děti nevěděly, co si pod pojmem smrt představit, měly jen nějaký pocit, který vyjádřily tmavou barvou a neurčitou skvrnou. Frekvence kreseb s psychologickým tématem byla u chlapců i dívek shodná, což se liší od dříve provedených šetření. Psychologický koncept většinou u dívek převažoval.

Neadekvátní koncept (12,7 %) v kresbě se objevil častěji u dívek ve věkové skupině 3–4 let a 5–6 let, u chlapců pouze u dvou v nejmladších věkových skupinách.

Tabulka 3

Frekvence kreseb v systému nadřazených kategorií podle věku a pohlaví

věk	3–4 let	5–6 let	7–9 let	10–11 let	celkem
A. Biologický koncept smrti	5	7	6	2	20 (36,4%)
chlapci	1	4	3	2	10
děvčky	4	3	3	–	10
B. Psychologický koncept smrti	2	2	1	1	6 (10,9%)
chlapci	–	1	1	1	3
děvčky	2	1	–	–	3
C. Metafyzický koncept smrti	–	5	9	8	22 (40%)
chlapci	–	2	7	7	16
děvčky	–	3	2	1	6
D. Neadekvátní koncept smrti	4	3	–	–	7 (12,7%)
chlapci	1	1	–	–	2
děvčky	3	2	–	–	5
Celkem	11	17	16	11	55 (100%)

Z výsledků je zřejmé, že jsou zde rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami a pohlavím u dětí. **Biologický koncept se objevuje nejvíce u mladších dětí do 7 let. Výrazně se jeho četnost snižuje s rostoucím věkem. Naopak metafyzický koncept vykazuje opačný trend.** Nejméně početný je u starších 7 let a postupně s věkem vzrůstá jeho výskyt. Psychologický koncept a neadekvátní koncept se vyskytovaly málo. Liší se však v rozložení a distribuci podle věku. Neadekvátní koncept byl zaznamenán jen u předškolních dětí do 6 let a častěji u dívek. Psychologický koncept, i když málo početný, byl nalezen ve všech věkových kategoriích.

1. Kategorie dětí ve věku 3–4 roky

U tříletých dětí dětská kresba představovala jakési čmáranice, které se netýkaly smrti. Kresba se dá označit spíše za okamžitý nápad, který se smrtí souvisí jen nepřímou nebo vůbec. Jedno dítě nenakreslilo k tématu nic a další dvě spíše smrt zaznačily do obrázku dodatečně jako něco, co neumí verbalizovat ani nejsou schopny obrazově ztvárnit, nakreslit. Pojem smrt je pro děti tohoto věku velmi abstraktní. Děti neví, co si pod pojmem smrt představit. Z rozhovorů pak vyplývá, že některé děti nevěděly, co je to smrt, a také nevěděly, co znamená, když někdo umře, tedy neměly žádné představy. Bylo tedy pro ně těžké zachytit smrt. Často děti malovaly obrázek, který se nevztahuje k zadanému tématu. Dívka se zkušeností s úmrtím svého psa dokázala tento zážitek popsat a svou představu o smrti

měla. Objevily se i dvě kresby s psychologickou dimenzí jakési černé plochy, vyjádření pocitů spojených se smrtí. Metafyzické aspekty smrti se v kresbách nenašly.

2. Kategorie dětí 5–6 let

Předškolní děti tohoto věku vykazovaly konkrétnější představy o smrti. Bylo to u dětí, které neměly žádnou zkušenost, a pokud měly, setkaly se s ní ve věku, kdy si ještě neuvědomovaly některé z komponent smrti. Na některých obrázcích byla zachycena konkrétní představa dítěte o smrti, která souvisela s jeho osobními zkušenostmi. Kresby znázorňovaly příčinu smrti: oběšení, autonehodu, zabití. Převažoval biologický koncept nad metafyzickým. U metafyzického dítěte antropomorfovaly smrt v podobě smrtky, čaroděje. Vyskytovaly se i neadekvátní obrázky, netýkající se smrti, se smrtí nesouvisející. Psychologické aspekty smrti znázornily na obrázku dvě děti.

3. Kategorie dětí 7–9 let

Školní děti kreslily často biologické aspekty smrti, jako násilnou smrt, mrtvého člověka, hroby, rakev, ale i metafyzické prvky, jako svíčku, kříž, věnec, kytky, a také smrt personifikovaly. Personifikace se nejvíce objevovala v kresbách dětí od 5 do 9 let, což odpovídá výsledkům Nagyové (1948). V této věkové kategorii již metafyzická dimenze převažovala nad biologickou. Nevyskytoval se ani jeden neadekvátní obrázek a psychologická dimenze jen u jednoho chlapce.

4. Kategorie dětí 10–11 let

U nejstarších dětí jednoznačně převažoval metafyzický koncept smrti (kříže, svíčky, náhrobní kameny, urna, věnec) nad biologickým konceptem. Personifikace již nebyla tak častá. Objevila se i spirituální dimenze v podobě obrázku stínu, duše nebo vzpomínek na mrtvého. Rovněž jako u předchozí kategorie se nevyskytoval ani jeden neadekvátní obrázek a psychologická dimenze jen u jednoho dítěte.

Vliv vlastní zkušenosti

V 10, 11 letech již téměř všechny děti zažily smrt blízkého člověka nebo zvířete. Jen několik z nich se ale účastnilo pohřbu. Vlastní zkušenost výrazně ovlivnila dětský pohled na smrt, většinou chtěly komunikovat o smrti s rodinou a zajímaly se o detaily smrti. Pokud měly vlastní zkušenost, objevila se často v kresbě (autonehoda, ubodání chlapce, dědeček v rakvi, mrtvý křeček). Jeden chlapec projevil lítost nad tím, že se nemohl účastnit pohřbu své babičky. Rodiče jej chtěli ochránit před negativními emocemi rodinného rituálu.

Komunikace v rodině o smrti

Rovněž rozhovor o smrti v rodině ovlivnil dětské chápání tohoto fenoménu. Jeden čtyřletý chlapec popsal smrt buňky (apoptózu) z biologického hlediska správně a přesně, a to díky komunikaci s maminkou, která je lékařkou a s chlapcem

často doma mluví. U jiných dětí se projevila komunikace v rodině na dané téma jejich vnímáním posmrtného života. Často bylo možné najít spojitost mezi dětskými představami a odpověďmi rodičů v dotazníku, zda již s dítětem o smrti mluvili, např. reinkarnace, nové zrození po smrti.

Výchova v rodině v souladu s náboženstvím

Religiózní prvky v chápání nevyhnutelnosti a posmrtnosti často souvisely s rodinným prostředím, především výchovou v souladu s římskokatolickým náboženstvím. Děti popisovaly posmrtný život v nebi nebo pekle a také uváděly, že duše člověka nemůže zemřít, stejně jako Ježíšek nebo Bůh. Děti často odpovídaly, že mrtvý člověk zůstane v hrobě, kde se rozloží, nebo bude v urně a zůstane na hřbitově. Ale objevily se i opačné odpovědi, kdy rodina věří v posmrtný život, ale dítě nepopisuje posmrtný život. Víra v nějaký typ posmrtného života se u dětí projevila tehdy, když v rodině o smrti mluvili nebo víru přímo praktikovali. U mladších dětí pojetí posmrtnosti korespondovalo s odpověďmi rodičů. U starších dětí posmrtnost již občas získala spirituální dimenzi a mnohdy nezávisela na rodinném zázemí. Například Agáta v rozhovoru uvádí typ posmrtného života v rozporu s rodinou, která v posmrtný život nevěří.

Některé děti chápou smrt skrze náboženství, jiné díky komunikaci v rodině, další prostřednictvím vlastní zkušenosti. Každý má svůj vlastní pohled na smrt. Různé kultury, tradice a náboženství mají různé perspektivy smrti. Vývoj konceptu smrti je jimi výrazně ovlivněn. Všechny se vztahují k pohřebním rituálům a někdy vyvolávají i záhady týkající se smrti. Smrt prezentuje konec současného stavu a současně začátek něčeho nového v budoucnosti.

UKÁZKY NĚKTERÝCH KRESEB

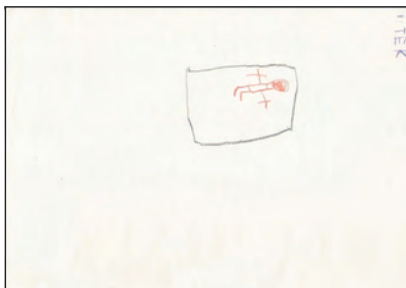
A. Biologický koncept smrti



Obrázek 5. *Pád z okna*
Natálie 5,10 (Bočková, 2015)



Obrázek 6. *Smrt buňky – apoptóza*
David 4 (Bočková, 2015)



Obrázek 7. *Dědeček v hrobě*
Vítěk 5 (Dlouhá, 2015)



Obrázek 8. *Mrtvý člověk*
Klára 5,8 (Bočková, 2015)

B. Psychologický koncept smrti



Obrázek 9. *Černo, tma, mrtvý člověk*
Adam 11,1 (Přindišová, 2016)

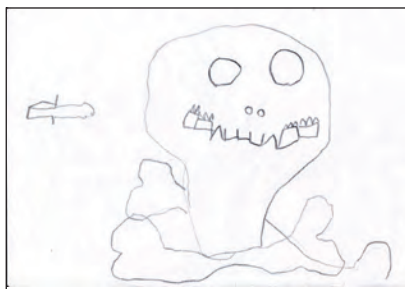


Obrázek 10. *Smutek, smutná smrtka*
Alex 8,9 (Přindišová 2016)

C. Metafyzický koncept smrti



Obrázek 11. *Smrtka*
Filip 7 (Horníčková, 2014)



Obrázek 12. *Lebka s hnáty*
Lukáš 5,1 (Bočková, 2015)



Obrázek 13. *Duše, kříž, hrob*
Agáta 11,3 (Přindišová 2016)



Obrázek 14. *Kříž, hrob*
Vítek 8,6 (Přindišová, 2016)

D. Neadekvátní koncept smrti



Obrázek 15. *Domeček*
Zuzana 6 (Dlouhá, 2015)



Obrázek 16. *Sluníčko*
Natálie 3,4 (Dlouhá, 2015)



Obrázek 17. *Koník*
Barbora 3,7 (Dlouhá, 2015)



Obrázek 18. *Můj kamarád*
Veronika 6 (Bočková, 2015)

4. 8. 3 Analýza rozhovorů

Co si děti pod pojmem smrt představují, jsme vyhodnotili pomocí obsahové analýzy odpovědí v rozhovorech a sestavili jsme je pro větší přehlednost do tabulek. Odpovědi dětí byly uspořádány podle věku. Jedná se o kategorie: **nevyhnutelnost, univerzálnost, nevratnost, skončení funkcí, příčinnost, smrt a posmrtnost.**

Charakteristika kategorií:

Smrt – představy dětí o tom, co znamená smrt a umírání, a jejich reakce na to.

Nevyhnutelnost – uvědomění si smrtelnosti a toho, kdo všechno může umřít.

Univerzálnost – dětské reakce na to, kdo nebo co nemůže umřít, uvědomění si faktu, že smrt se týká všech živých bytostí, důvody, proč nemůžou umřít (netýkalo se vlastní smrti dětí).

Nevratnost – pochopení a příčiny toho, že už se mrtví nemůžou vrátit k životu.

Příčinnost – odpovědi dětí, které se týkají toho, co může způsobit smrt (stáří, vražda...).

Skončení funkcí – představy dětí o tom, co může/nemůže dělat mrtvý člověk, jaké jsou jeho potřeby.

Posmrtnost – představy dětí o tom, co se s člověkem stane, když umře.

Kategorie smrt

Příklady získaných odpovědí charakterizujících **smrt**.

Odpovědi dětí na otázku: *Co je podle tebe smrt? Co znamená, když někdo umře?* (viz tabulka 4)

Tabulka 4

Příklady odpovědí kategorie smrt

Smrt	Co je podle tebe smrt? Co znamená, když někdo umře?
Děti 3–4 roky	<i>„Že už... jsou starý a nemůžou dýchat.“ „Že už nedýchá.“ „Že se zesmrť“ „To je, jo, když sníme ty houby smrtelný.“ „On odpočívá, takhle bude ležet.“ „Že jeho duše jde do nebe a my mu zapálíme svíčku, abychom na něj mysleli. „Moje babička má takovou svíčku doma dědovu, když umřel, aby si pořád ho připomínala.“ „Že je mrtvej.“ „Že prostě jeho tělo přestane fungovat, přestane pumpovat jeho srdíčko, přestanou fungovat jeho orgány a tím umře prostě.“ „Že třeba umře nějaký zvíře.“</i>
Děti 5–6 let	<i>„Třeba umře a pak je pohřeb a pak už leží navždycky v hrobě.“ „Že někdo někoho zabíjí.“ „ Že někoho srazí auto.“ „Že se sejde celá rodina a rozbereť se na pohřbu.“ „Že už mu srdce netluče a nemůže se pohnout.“ „Třeba že byl někdo nemocnej.“ „Smutek.“ „Že už nebude“ „Že spadne z okna a potom už nebude nikdy žít.“ „Nevím.“ „Že má smrt“ „Umřel, protože nejedl a umřel hladý.“ „To je třeba, když umírají děti. Nebo když mají díru v hlavě a padají na zem.“ „Že někdo umře. Že už je z něho mrtvola, že jenom leží a má zavřené oči.“</i>
Děti 7–9 let	<i>V této kategorii nebylo zjišťováno.</i>
Děti 10–11 let	<i>„No to prostě znamená, že někdo zemře, a když někdo zemře, tak se hodně utrací peníze, protože se musí koupit hrob a lidi jsou smutní. Celá rodina je smutná.“ „Podle mého je smrt pro mrtvého takový odpočinek. Jako například když je člověk starý, tak když umře, tak má klid.“</i>

Většina nejmladších **dětí nevěděla, co znamená pojem smrt** a nespojila si jej ani s umíráním. Některé děti popsaly smrt jako ukončení tělesných funkcí (netluče srdce, člověk nedýchá, nehýbe se, leží a má zavřené oči) nebo smrt nějakého zvířete. Jedna dívka měla smrt spojení se zapálením svíčky a vzpomínáním na zemřelého dědečka.

Starší předškolní děti měly spojení smrti s **násilným ukončením života** (vražda, autonehoda, neštěstí). Někde byla smrt spojena se skončením životních funkcí nebo s nemocí. **Smrt si děti spojily i s pohřbem, truchlením, smutkem, pláčem a hrobem.**

U školních dětí nebyla u všech respondentů kategorie zjišťována. Objevily se jen dvě odpovědi. Překvapivé byly názory o finanční nákladnosti pohřbu u dítěte, které mělo svou vlastní zkušenost se smrtí v rodině. Jiné dítě popsalo smrt jako odpočinek ve stáří.

Kategorie nevyhnutelnost

Příklady získaných odpovědí charakterizujících **nevyhnutelnost**.

Odpovědi dětí a další reakce na otázku: *Kdo nebo co může umřít?* (viz tabulka 5)

Mladší děti jmenovaly konkrétní blízké lidi nebo zvířátka, rostliny, staré lidi, babičky, ale i děti. Jedno dítě zmínilo domeček. Již ve věku 5–6 let intuitivně chápaly nevyhnutelnost smrti. Jsou si vědomy skutečnosti, že smrt se dotýká lidí, zvířat i rostlin. Starší děti (7–9 let) už věděly, že zemřít mohou lidé, zvířata, ptáci, rostliny, uváděly vše živé. Většina chápala nevyhnutelnost smrti. Rozlišovaly živé a neživé (robot), někdy váhaly (věci, stroje). V případě lidí se odpověď nevztahovala pouze na staré lidi, ale i mladé a dítě. Umřít mohli i lidé, kteří byli nemocní. **Děti páté třídy (10, 11 let) pak nahlížely na nevyhnutelnost z biologického pohledu. Více zobecňovaly, poukazovaly na fakt, že zemřít mohou živé organismy.** Umřít může každý, kdo žije. Bezpečně rozlišovaly živé bytosti a dále rozšiřovaly odpovědi i více abstraktně; umřít může kamarádství, něco, co mám rád. **Komponenta nevyhnutelnost je u dětí vyspělá už v 6 letech, v 10 letech je rozšířena o duševní dimenzi (kamarádství).**

Kategorie univerzálnost

Příklady získaných odpovědí charakterizujících **univerzálnost**.

Odpovědi dětí týkající se univerzality smrti: *Kdo nebo co nemůže umřít?* (viz tabulka 6)

Děti ve věku 3–4 let nevěděly a často váhaly. Uvedly, že nemůže umřít babička nebo dědeček nebo mladý člověk. Předškolní děti si často myslí, že se smrti dá vyhnout třeba tím, že budeme dobře a zdravě jíst nebo se léčit. V představách starších předškolních dětí nezemře Bůh, Ježíšek, ninjové.

Nevyhnutelnost	Kdo nebo co může umřít?
Děti 3–4 roky	<p>„Třeba moje máma. A naše babička a dědeček. Babička dědeček umřeli.“ „Starý člověk. A nějaký zvíře, protože jim nedávají trošku najíst.“ „Kdo je starší, ještě může umřít delfin a třeba aj malej delfínek. Taky lidi.“ „Může umřít zvířátko, člověk a třeba ehm... nevím, kytička, strom a může umřít domeček, tak, že je opadanej a už v něm nikdo nebydlí.“ „Můžou umřít lidi, buňky, zvířata a myslím, že to je všechno.“ „Třeba nějaký zvířata, taky babičky, miminka někdy umřou, když jsou nemocní. Palmy nebo taky kluci, co si nedávali pozor a zajelo je auto.“</p>
Děti 5–6 let	<p>„Třeba stará babička a starší děda. Třeba nějaký lidi, který ještě mají nemoc. Anebo mladí lidi, a třeba to neví, a mají nějakou nemoc, tak můžou umřít.“ „Zvířátko, člověk a hmyz.“ „Člověk, zvíře, ptáci, netopýr, žížala, kytičky... a stromy a palmy.“ „Třeba nějaký zvířata a lidi a už nevím.“ „Starý i mladý.“ „Jen zvířata a lidi.“ „Třeba děda, veverka, kráva, myš a had.“ „Třeba když je někdo starý, děda třeba, nebo zvíře, nebo i malý miminko může umřít.“ „Tak třeba lidi můžou zemřít, nebo zvířata a ptáci. Nebo třeba taky zloději mohou zemřít.“ „Že už je z něho jen mrtvola, že jenom leží a má zavřené oči.“</p>
Děti 7–9 let	<p>„Hm. Zvířata. Lidi. Rostliny. A ještě... a to je asi už všechno.“ „Kdo? Člověk a může umřít rostlina, člověk a věci taky.“ „No, může umřít babiččin pes, už má šestnáct. Může umřít, ještě může umřít babička, která má šedesát osm, ale to asi už ne.“ „Zvíře, člověk, brouk.“ „Všechno. Lidi, zvířata, rostliny, hmm... stroje.“ „Zvíře a člověk. A co může umřít? Tak robot asi ne. Nebo pták, kůň, člověk, prostě pes, kočka, myš.“ „Lidé, psi, kočky, rostliny.“</p>
Děti 10–11 let	<p>„Člověk a zvířata. Ono už nic jiného nežžije, myslím, prostě můžou umřít hlavně živé bytosti.“ „Může zemřít člověk, zvíře, vlastně cokoliv.“ „Všechno, co je živý organismus.“ „Tak může umřít mazlíček nebo někdo, nějaký člověk, nebo... pak může umřít i rostlina, vlastně uhynie. No a pak může někdo uhynout i jako duševně, jako třeba kamarádství, nebo tak.“ „Zvířata. Věci. Lidé.“ „Tak může umřít každé, kdo vlastně žije. Jako, lidi, zvířata, ryby. [odmlka] No ještě nějaké, jakože, kytky někdy umírají, ale tomu se tak říká, ale ty vadnou a to je něco jinýho zase. A už nevím.“ „Tak zvíře a prostě živočichové. A něco, co žije.“ „Tak, třeba no kdokoliv, protože, každé, třeba se může stát, že někdo na starí může umřít. Nebo třeba se může stát, že někoho zajede auto, třeba i dítě, takže to je různý.“ „Tak v podstatě může umřít pro každého cokoliv. Jakože, vezme se to tak, že může umřít živá bytost, ale pro někoho, kdo třeba něco má rád, tak pro něj může umřít cokoliv.“</p>

Školní děti ve věku 7–9 let opět odkazovaly ke zdraví a věku člověka. Některé už pochopily biologický koncept smrti a umírání si spojily se srdcem, které mají živé bytosti. **Jedna z dalších odpovědí se vztahovala k věku, kdy žák tvrdil, že pokud člověk žije zdravě, může žít až do milionu let. Odpovědi dětí někdy zahrnovaly i věci, protože zde po nich vždy něco zůstane, a to i po jejich rozbití či zničení.** Tady se komponenta univerzálnost nevztahovala na dítě samotné. Nebyla zde položena otázka o smrtelnosti samotného dítěte. Odpovědi nenavštěvovaly tomu, že by si dítě uvědomovalo svoji vlastní smrtelnost. Uvědomění si vlastní smrtelnosti dozrává až jako poslední. Rozlišovaly již živé a neživé.

Děti nejstarší nahlížely na univerzálnost smrti z pohledu biologického. Bezpečně rozlišily živé a neživé. Věděly, že nezemře nic, co nemá srdce, nemůže se samo hýbat nebo nemyslí. Zmiňovaly neživé věci, pevné látky, kameny, stůl, ale i abstraktní, jako např. radost, která nemůže zemřít. V odpovědích nejstarších dětí se tedy objevuje i abstraktní dimenze. Ani zde děti nezmiňovaly vlastní smrtelnost. **Univerzálnost není ještě v 6 letech plně vyzrálá, v 10 letech je komplexnější, vyzrálá.**

Kategorie nevratnost

Příklady získaných odpovědí charakterizujících **nevratnost**.

Odpovědi dětí na otázku: *Když někdo umře, může zase ožít?* (viz tabulka 7)

Děti do 6 let si většinou si myslí, že není možné mrtvého člověka oživit. Zdá se, že nevratnost odpovídá biologickému konceptu, je u nich vyzrálá. Ale jedna tříletá dívka uvedla, že mrtví mohou zase ožít v případě, kdy se nají nebo pokud se dostanou do nemocnice, kde je ožíví. Jeden chlapec vyrůstající v prostředí lékařském chápal koloběh života s vírou v posmrtný život v závislosti na komunikaci v rodině. Většinou si malé děti uvědomovaly nevratnost života. **Děti ve věku 5–6 let prokazovaly jednoznačné intuitivní uvědomění si nezvratnosti smrti. Zato děti školní ve věku 7–9 let projevily pochybnost o ukončení života smrtí.** U dětí první třídy jsme zjistili, že některé věří v jistou možnost ožítí zemřelého. Odpovídaly, že zemřelý dál žije v nebi nebo ožije v den svátku zesnulých, případně žije dál jako duch mezi námi, v novém životě se znovu narodí. Žáci páté třídy často pochybovali, ale také věřili v posmrtný život. Představují si, že duše člověka se přerodí v jinou osobu, nebo žije dál v dalším životě. Objevila se i představa, že člověk může znovu ožít v nemocnici. **Děti do 6 let komponentu nevratnost pochopily správně (biologický koncept),** většina neuváděla možnost návratu života po smrti. **Starší děti více pochybují a revidují své přesvědčení o ožítí,** více se u nich objevuje víra, že člověk může žít v dalším životě (metafyzický koncept). To potvrzuje **vývoj komponenty nevratnost podle U-křivky, kdy se**

Univerzálnost	Kdo nebo co nemůže umřít?
Děti 3–4 roky	<p>„Moje babička a dědeček.“</p> <p>„Mladý člověk nemůže umřít. Když starému dávají najíst, tak nemůže umřít.“</p> <p>„Zvířátka nemůžou umřít. Protože musí být v hrobečku.“</p> <p>„Já nemůžu umřít. Budu pořád živá, prostě jenom tak.“</p> <p>„Člověk třeba bude na sebe dávat pozor a starat se o sebe a pak akorát stárne a pak se zmenšuje, až je z něho pidiskřítek.“</p> <p>„Hmm... to se nemůže stát.“</p> <p>„To nevím.“</p> <p>„Někdo to tak má, já to tak mám a veverka.“</p> <p>„Třeba jablko... ne to vlastně může. Nemůže železo, to není živý, ledaže že zrezaví.“</p>
Děti 5–6 let	<p>„Kteří nemají nemoc a jsou zdraví.“</p> <p>„Třeba nějaký miminko, protože to miminko mají rádi.“</p> <p>„Květina, strom nebo stůl, protože nemají srdíčko.“</p> <p>„Třeba stůl nebo dům, protože je z malty. A židle je z kovového nebo z plastu nebo ze dřeva. Židle je ze dřeva a já jsem z masa.“</p> <p>„Jenom duch umřít nemůže, protože už je mrtvej, je z mrtvolý.“</p> <p>„Všichni musí umřít, ale někdo třeba umřít nemusí. Nevím, stát se to ale může.“</p> <p>„Ne... To se může stát jedině Bohovi.“</p> <p>„Ježíšek nikdy neumře, umřel a zase žil.“</p> <p>„Třeba Ninjové.“</p> <p>„Děti, které se léčí, tak neumřou.“</p>
Děti 7–9 let	<p>„Tak podle mě do 80 let nezemřeš, pak už jsi starý, tak umřít můžeš. Ale pokud budeš třeba zdravě jíst, tak můžeš žít až do milionu let.“</p> <p>„Duch... duch. Nebe a tak.“</p> <p>„Třeba já, no, jako to. A ještě nemůže umřít... to je asi všechno.“</p> <p>„Třeba telefon nebo škola nebo počítač.“</p> <p>„Robot. Šroubek. Kámen. A třeba ještě jako lampa, okno, železo, papír... no, papír... no, skříň.“</p> <p>„Nic.“</p> <p>„Nemůže umřít kámen. Potom nemůže umřít ... jehličí? A to je asi všechno.“</p> <p>„Nikdo. Třeba Slunce.“</p> <p>„Auto, motorka, traktor, kombajn.“</p> <p>„Hračky. Kameny. Hlina.“</p>
Děti 10–11 let	<p>„Tak třeba domy a věci. Všechno, co nežije a nemá srdce.“</p> <p>„Třeba stůl. Protože za ten stůl už umřel strom.“</p> <p>„Tak třeba nějaká věc. A nevím ještě, třeba, no prostě věci, co stvořil člověk.“</p> <p>„Šutr. Hmm. No, pak nemůže umřít třeba kov, plast, sklo, dřevo.“</p> <p>„Tak jsou to pevné látky. Kameny. Dřevo může, to může shnít. Kovy, ty ne. Sklo, plasty. Nemohou umřít, protože nemají život a jsou to věci, které nemluví, nehýbají se.“</p> <p>„Kdo nemůže umřít? Jako nějaká budova třeba, nebo nějaká taková prostě věc, která není živá. Nebo která se sama nepohybuje.“</p> <p>„Kámen a tak. Prostě ty neživé věci, co se ani nehejbají a tak.“</p> <p>„Kdo umřít nemůže? Třeba nějaký věci, protože ty nemají život.“</p> <p>„Umřít nemůže radost. Jakože pro celý svět dohrmadý. Něco, co jakoby nemá nic, co by někoho těšilo. Nebo, co jakoby nemá něco, aby pro to měl někdo nějaký cit.“</p>

Tabulka 7

Příklady odpovědí kategorie nevratnost

Nevratnost	Když někdo umře, může zase ožít?
Děti 3–4 roky	<p>„Jo. Protože oni se pak nají jídla a pak zase budou zase dobří.“</p> <p>„Musí mít sanitku a musí mít nemoc.“</p> <p>„Ne, protože už je mrtvej a už nikdy nevstane.“</p> <p>„Ne, to nejde.“</p> <p>„Ne, to ne.“</p> <p>„Viš, znám koloběh. Umře, že člověk a jeho dušička půjde ke stvořiteli a zase se narodí a má jiní tělo. Ale tělo umře.“</p> <p>„No on už je v tom hrobečku, tak to pak už nejde. On už tam zůstane ležet.“</p>
Děti 5–6 let	<p>„Ne, protože byl nemocný.“</p> <p>„Leda že by byly v nějaký dávný době uzdravovací lektvary.“</p> <p>„Už ne, protože už mu nebije srdíčko.“</p> <p>„Už ne, protože je mrtvola a ta už bude navždycky ležet v hrobečku.“</p> <p>„Ne, protože to by muselo být zombie a zombie nejsou.“</p> <p>„Nemůže, protože je mrtvej!“</p> <p>„Ne, protože to tak je.“</p> <p>„Tak to nejde.“</p> <p>„Ne. No protože, když má třeba někdo díru v hlavě, tak to už nespravíš.“</p>
Děti 7–9 let	<p>„Může obžvínout, když je svátek duchů.“</p> <p>„Ne. Jo může ale v novým životě. Že se narodí znovu.“</p> <p>„Ne, nemůže.“</p> <p>„Ne.“</p> <p>„Myslím, že jo. No, že jednou zemře, a... potom se narodí a všechny myšlenky, co měl potom, tak se mu vymažou.“</p> <p>„Ne, ale je to. Alex ve třídě říkal, že Bůh, když jde někdo do očistce, a zlepší se a půjde do nebe, tak sice zemře, ale na všechno zapomena, a to bude, narodí se v někoho nového zase.“</p> <p>„Ne, nemůže.“</p> <p>„Hmm. Jo. Že se znovu narodí. Jako jiný člověk.“</p> <p>„Myslím, že ne. Kouzla ani neexistují.“</p> <p>„Aaa... na tohle se nedá odpovědět, protože každý má jinou víru a každé to vnímá jinak.“</p> <p>„Hmm. Já si nejsem jistej. Hmm. Tak asi nějakým elektrickým přístrojem, nebo něčím takovým. Nebo nějakým, nějakým, nějakou tekutinou?“</p> <p>„Ne.“</p> <p>„Nemůže.“</p>
Děti 10–11 let	<p>„Jasně, v dalším životě, akorát on už nebude vědět, kdo byl tady. Třeba já jsem dřív mohl být Karel IV. Ten mrtvý přestoupí do jiného roku a jiné doby, a neví, co bylo, než umřel.“</p> <p>„Jenom jeho duše, třeba když umře starý člověk, tak se zase ta jeho duše narodí v miminku.“</p> <p>„To já nevím. Ale myslím, že by třeba mohl. Nevím, že by se znovu narodil? Nějak, jakože, hmm. No, ale ne ten stejný člověk, jakože úplně ten stejný, ale prostě nevím no. Jakože by se nenarodil, že by vypadal stejně, ale byl by jako on.“</p> <p>„No tak jako může žít v dalším životě.“</p> <p>„No, jsou o tom pověsti, ale podle mě ne. Je to jen takový. Jo, v nějakých pohádkách to může být.“</p> <p>„Já nevím, jak to je. Nevím, když jsem byl malej, tak jsem tomu věřil, že se třeba pak narodím jako malý kuřátko, nebo něco takovýho. Já nevím, mně to přijde takový zvláštní. Nevím, asi ne.“</p> <p>„No tak, třeba když je někdy někdo v nemocnici. Tam prostě umře, ale zase potom mu to srdce naskočí. Nebo nějak tak, ale spíš ne, no.“</p> <p>„Mm. [nesouhlasně] Zatím ne.“</p> <p>„Tak u někoho, jakože ve vzpomínkách.“</p> <p>„Ne protože, nevím, už nemá, jakože duši, nebo...“ „Kouzlo, kouzlo to nevím, ale bylo by to dobrý. Nevím. Myslím, že to nejde.“</p>

děti ve vyšším věku domnívají, že je zde možnost vratnosti života po smrti (spirituální představy, stejné jako u dospělého člověka) (Hopkinsonová, 2014).

Kategorie skončení funkcí

Příklady získaných odpovědí charakterizujících **skončení funkcí**.

Odpovědi na otázku: *Potřebuje mrtvý člověk jíst a pít? Může se hýbat? Potřebuje vzduch? Může mít mrtvý člověk sny? Ví o tom, že je mrtvý?* (viz tabulka 8)

Tabulka 8

Příklady odpovědí kategorie skončení funkcí

Skončení funkcí	Potřebuje mrtvý člověk jíst a pít? Může se hýbat? Potřebuje vzduch? Může mít mrtvý člověk sny? Ví o tom, že je mrtvý?
Děti 3–4 roky	<p>„Už ne, protože už nemůže kousat. Hýbat se nemůže, protože už je mrtvej. Nemůže mít sny, protože už je mrtvej.“</p> <p>„Jo, protože oni se pak nají jídla a pak zas bude dobře.“</p> <p>„Ne, už nepije a nejí a nic nepotřebuje.“</p> <p>„Jenom leží, nic nepotřebuje.“</p> <p>„Ne, protože je mrtvej.“</p> <p>„Nemůže, to úplně nevím proč.“</p> <p>„Ne, protože nehýbá rucema, a jíst nemůže, protože si nesedne a je dávno zabítý.“</p>
Děti 5–6 let	<p>„Nemůže dýchat, protože je mrtvej. Může se mu třeba zdát, že je hezky.“</p> <p>„Už je mrtvej a třeba mrtvolvy mají zavřenou pusou, tak už ani jíst a pít nemůžou. Nepotřebuje vzduch, protože už umřel. Nemůže se hýbat, může jenom ležet.“</p> <p>„Může se mu zdát třeba o velikým autě.“</p> <p>„Už ne, vždyt je mrtvý. Nemůže dýchat, protože mu přestane tlouct srdíčko a plíce mu nemůžou dýchat. Hýbat už se taky nemůže. Asi by se mu mohlo něco zdát.“</p> <p>„Třeba že skáče z letadla a neotevře se mu padák.“</p> <p>„No de to, ale nemá čím, už nemá plíce. Ne, on tam vlastně leží.“</p> <p>„Nemůže, nepotřebuje, protože nemá ani pusou. Nemůže, on už jen leží na zemi a nedýchá už ani.“</p> <p>„Ne, protože mu nemůžeme dát hrnek ani talířek, protože je pod zemí. Bude mrtev a nic nebude fungovat u něj.“</p> <p>„Ne, když už je mrtvý, tak je mu to všechno jedno.“</p> <p>„Zdá se mu třeba o jeho kamarádech.“</p>
Děti 7–9 let	<p>„Nemá, protože už mu ani srdce nebije.“</p> <p>„Nedýchá, nehýbe se. [po chvíli dodává] No ale ví, protože on ví o tom, že jak je mrtvej, protože nějak umřel. Pokud umře ve spánku, tak to neví.“</p> <p>„Nedýchá, nehýbe se, neví o tom, že je mrtvý.“</p> <p>„Nehýbe se, nedýchá, neví o tom, že je mrtvý.“</p> <p>„Protože mrtvý zemře a už nedokáže dělat nic. Takže kdyby měl hlad a žízeň, takže by se stejně nedovedl najíst a napít. Nedýchá, nehýbe se, neví o tom, že je mrtvý“</p> <p>„Nedýchá, nehýbe se, neví o tom, že je mrtvý.“</p> <p>„Nemůže se hýbat, nedýchá, neví o tom, že je mrtvý.“</p> <p>„Jo, no, ... třeba může chodit po světě mrtvých. Nepotřebuje dýchat, a ví o tom, že je mrtvý.“</p> <p>„Nemá, protože už mu ani srdce nebije. Nehýbá se, nedýchá.“</p> <p>„Hmm. Může se hýbat, ale neovlivňuje to. Třeba při zemetřesení se, se to třeba s rakví kýve a on se tam hejbe, ale neví jak. Nepotřebuje dýchat, asi ví o tom, že je mrtvý.“</p> <p>„Nemá hlad a žízeň, nemůže se hýbat, dýchat, asi ví o tom, že je mrtvý.“</p> <p>„Nemůže se hýbat, dýchat, neví o tom, že je mrtvý.“</p>

Skončení funkcí	Potřebuje mrtvý člověk jíst a pít? Může se hýbat? Potřebuje vzduch? Může mít mrtvý člověk sny? Ví o tom, že je mrtvý?
Děti 10–11 let	<p>„Nemá sny, nemá tu krev a tak mu nefunguje mozek, a proto se mu nic nezdá. On jenom leží.“</p> <p>„No vzduch potřebuje ta kostra, aby se mohla rozložit.“</p> <p>„Ne.“</p> <p>„Mm.“ [nesouhlasně]</p> <p>„No tak asi jo jako. Já nevím, tak jako, on se nemůže hýbat, jako když je mrtvej, to tělo. Ta jeho duše by se třeba mohla hýbat. Podle mě to neví jako, nebo nevím.“</p> <p>„Ne.“</p> <p>„Ne, nemůže se hýbat, dýchat, jíst, protože už je po smrti.“</p> <p>„Ne.“</p> <p>„Ne, nemá, protože on už vlastně je mrtvej a nic nepotřebuje. Buď je jako spálenej v té rakvi, teda v urně. Anebo je jenom jako v té rakvi.“</p> <p>„Nemá. On vlastně už nic nemá, protože je mrtvej. Nepotřebuje to.“</p> <p>„Asi ví, že je mrtvej.“</p> <p>„Ne. Protože, vlastně už nežije, takže mu to je všechno jedno.“</p> <p>„Ne, protože nemá paměť.“</p> <p>„Ne.“</p> <p>„Ne, ale na začátku třeba tam můžou být nějaký nervy, ale ne. Asi ne, protože už mu tělo nefunguje, a nemůže něco jako produkovat.“</p>

Většina nejmladších dětí pochopila biologické skončení tělesných funkcí, jako je pohyb, přijímání potravy, dýchání. Dokonce jeden chlapec i skončení mentálních funkcí (snění), což je obvyklé až u dětí kolem 6 roku. Podle některých mohli mrtví lidé ještě jíst, pít nebo dýchat. Starší předškolní děti více uváděly pokračování abstraktních mentálních funkcí (snění) současně s biologickým konceptem. Jedná se zde o **duální přístup** (Hopkinsonová, 2014) nebo také **koexistenci dvou představ současně** (Harris, Giménezová, 2012). Například někteří žáci byli přesvědčeni, že se mrtvým mohou zdát sny, a uvedli, o čem se jim může zdát (o kamarádech, o velkém autě, ...). Zvláště u mentálních funkcí – snění, myšlení – uváděli, že pokračují po smrti. Nedošlo zde k plnému pochopení biologické dimenze konceptu smrti.

Děti školního věku 7–9 let vykazovaly větší pochopení nefunkčnosti nebo finality, ukončení tělesných funkcí. Bezpečně věděly, že člověk po smrti nepotřebuje jídlo, pití, nemůže se hýbat a nedýchá. Ale i zde se objevuje **koexistence dvou představ, biologického a metafyzického konceptu současně**. Ani v tomto věku nechápou plně ukončení mentálních funkcí.

Nejstarší děti 10–11 let někdy uváděly, že se nemůžou mrtví lidé hýbat a dýchat ani myslet a snít. **Chápali skončení i mentálních funkcí**. Kromě jednoho všechny děti chápaly ukončení všech funkcí po smrti, tělesných i mentálních. Chápaly správně komponentu skončení funkcí.

V 6 letech není komponenta skončení funkcí vyzrálá, ani v 9 letech děti nevěděly, že smrtí skončí i mentální funkce. Až v 10 letech dosáhly děti dospělého konceptu v komponentě skončení funkcí.

Kategorie příčinnost

Příklady získaných odpovědí charakterizujících **příčinnost**.

Odpovědi dětí, které se týkají příčiny smrti: *Co může způsobit, že někdo umře?* (viz tabulka 9)

Tabulka 9

Příklady odpovědí kategorie příčinnost

Příčinnost	Co může způsobit, že někdo umře?
Děti 3–4 roky	<p>„Protože ho někdo píchne nožem anebo už je starý.“</p> <p>„Protože jim nedávají ani trošku najíst.“</p> <p>„Že je starý a už nemůže chodit, nebo vyšplouchne ho vlna.“</p> <p>„Tak, že ho třeba přejede omylem auto, nebo kolo, nebo ten vrah. Umřou fakt jen ti, co si na sebe nedávají pozor.“</p> <p>„Prostě ty buňky zmuťovaly a ten chlap zemřel, ještě chemický způsob, že prostě vypiješ nějakou špatnou chemikálii, třeba kyselina sírová a pak to tělo umře, nějakým lékem nebo na vážnou nemoc, jako třeba HIV, a že neví, co má.“</p> <p>„Že třeba je nemocný, sní nějaký jedovatý houby.“</p> <p>„Třeba vás někdo zastřelí, nebo třeba kovboj. A jedna úplně smrtelně jedovatá houba, že když ji někdo sní, tak se to úplně zabije.“</p>
Děti 5–6 let	<p>„Protože byl nemocnej hodně.“, „Že neví a nepije.“</p> <p>„Může ho srazit auto, a že by mohl někdo někoho zapíchnout.“</p> <p>„Třeba má špatný srdce nebo má chřipku. Má třeba nějakou nemoc a už to neléčí, tak umře. A když má nějakou nemoc a vyléčí se, tak bude zdravý.“</p> <p>„Že je někdo starý a že nějaká bláznivá ženská zabije nějakého kluka.“</p> <p>„Když někdo nedává pozor na silnici a přejede ho auto.“</p> <p>„Že spáchá sebevraždu, nebo ho někdo zabije, když je nemocnej, tak umře. „Když sáhne a olízne smrtelnou houbu. Může se praštit úplně do krve, že se mu ta hlava může rozbít, zlomit. Nějaký úraz, zlomit vaz. On oběsit se.“</p> <p>„Že se může stát havárka a umře, a protože když je starý, tak pak už pak musí umřít.“</p> <p>„No třeba že jsou starý a zabijou se. Spadnou z hory na tvrdou podlahu, tak se zabijou. Že zavrou oči a už nic nevykládají.“</p> <p>„Že jsou lidi staří a dohoří jim svíčka pod zemí, nebo je může přejet závodníčka. Třeba na nemoc, že nejsme oblečení a je zima a v domě bychom mohli umrznout.“</p> <p>„Třeba umře na rakovinu.“</p> <p>„Můžeš zemřít na vraždu, že tě třeba někdo propíchne. To je pak ta Smrt povoláná k těm, co jsou probodnutí do srdce, nebo kteří jsou nemocní.“</p>
Děti 7–9 let	<p>„Že třeba ze spánku nebo že ho někdo zavraždí. Anebo, že se stane nehoda jako tatovýmú strejdovi, že spadne z vokna. Von něco spravoval a pak spadl z vokna. Z třetího patra. Nějaký člověk nebo starost. A stáří.“</p> <p>„Třeba když nejde někdo k doktorovi. A dostane třeba z toho zápal plic, pak skončí v nemocnici a dopadne to špatně. Tak tak může umřít třeba. Hmm, že třeba havárka nějak, když je náledí, tak nějaká havárka se stane. Do propasti nebo někam spadne auto a tak.“</p> <p>„Hmm, že třeba má něčeho rakovinu, nebo se... nebo třeba má nějakou hodně blbou nemoc. Anebo že třeba spáchá sebevraždu.“ „Že třeba spadne do nějaké hluboké jámy nebo, že ho někdo zabije. Nebo se udusí. Nebo se třeba spálí.“</p> <p>„Hmm... nehoda, hm... třeba, že někdo to chtěl, že třeba na něj rodiče nebyli hodní.“</p> <p>„Že třeba ho postihne nějaká nemoc. A nebo při autonehodě. Anebo ho srazí auto. Anebo ve válce. Řidič špatnej anebo nemoc. Nějaký cizí voják.“</p> <p>„No, může se třeba, hmm, utopit nebo o elektriku. A to je vše. Třeba ho může někdo zabít. Anebo se může zabít sám.“</p> <p>„Třeba má nějakou nemoc nebo je moc starý. Že se třeba spálí o slunko nebo něco. Aaa... slunko, žízeň a hlad. Aaa... nebo když třeba nabourá.“</p> <p>„Třeba na stáří nebo na nějakou nemoc, na infarkt. Tak třeba nemoc nebo stáří nebo se třeba může i udávit.“</p>

Příčinnost Co může způsobit, že někdo umře?

Děti 10–11 let „No to záleží na tom, jak umřeš. Když třeba zemře vraždou, tak ten člověk vykrváčí a nemá tu potřebnou krev. Když je člověk starý, tak mu přestane fungovat srdce, a když má člověk třeba rakovinu, například rakovinu plic, tak člověk hodně kašle krev a ty plíce přestanou fungovat a proto umřeme.“

„Třeba je nějak vážně nemocný a to tělo něco napadne a ono se mu už neubrání. Nebo třeba když jede autem a do někoho napálí nebo někdo do něj a je to vážný, tak už to nepřežije. Ale za to on nemůže.“

„Tak jak jsem říkal, tak ta nemoc, pak stárí, že jo. Pak to někdo jinej třeba může zavinit, třeba dopravní nehoda nebo něco tak, nějaký neštěstí.“

„Já si myslím, že třeba nějaká nehoda, nebo když mu odumřou orgány. Nebo někdo je nemocný a postupně mu odumírají. Ještě ze stresu, a víc už ne.“

„Tak různě. Rakovina, někdo ho zastřelí, hmm, stárí, spadne odněkud a něco si zlomí, třeba páteř a pak je na vozíčku.“

„Kulka, kudla, jakákoliv zbraň, šipy. Ale třeba i nemoc, jako jsou rakovina, pak srdeční a mozková příhoda. A pak může být třeba otrava.“

„Může někdo umřít na nemoc, pak někdo umírá stárím, pak je předávkování různými věcmi. Jakože se někdo drogama nebo se otráví alkoholem, jídlem nějakým. Tak někdo někoho může taky zavraždit, že jo. Postřelit jako, ubodat.“

„No tak, to může být, že jo, úplně různý způsoby, že někdo někoho zastřelí. Nebo umře při autonehodě, nebo spadne ze schodů třeba i. A tak. Tak nějaký ty zločinci, nebo to, nějaký lidi s problémy s alkoholem. Nebo na drogách a tak.“

„Mmm. Třeba tím stárím, nebo že někoho třeba zajede auto. No, ten člověk, nebo stárí. No, ještě to může způsobit třeba požár.“

„Buď třeba z něčeho spadne, nebo nějak si ublíží. Anebo udělá sebevraždu. Anebo už je moc starej.“

„Hmm. Tak třeba stárí. A už nevím. Nebo že se na něco naboďne. Nebo že ho srazí auto.“

„Tak buď se to může stát stárím. Nebo nějakou nákazou, jako nemocí. Nebo nehodou. Anebo sebevraždou. Nebo vraždou ještě. Tak může to nešikovnost, třeba na silnici nebo pak stárí, za to nikdo nemůže, v podstatě. A... nemoc, buď prostě ten člověk to chytí, jakože si za to nemůže. Anebo ještě může umřít člověk, že si za to může sám, že hodně třeba kouří, nebo pije alkohol, a život nevede dobrým směrem.“

Předškolní děti 3–4leté znaly nejrůznější příčiny smrti. Často uváděly násilnou smrt (zastřelení, píchnutí nožem, autonehoda), ale také zmiňovaly nemoc (vážná nemoc, zmutované buňky) nebo stárí.

Podobně starší děti často jmenovaly nemoc (konkrétně rakovinu) a stárí. Dále také zmiňovaly násilnou smrt (vražda, zapíchnutí, sebevražda, dopravní nehoda).

Z odpovědí žáků první třídy je patrné, že znají důvody vedoucí k úmrtí. **Jako hlavní příčinu smrti tito žáci uvedli vážné zranění či nemoc a přirozenou smrt stárím. Popisovali i externí důvody vedoucí ke smrti, jako jsou nehody či pády, vraždy i sebevraždy.**

Žáci páté třídy uváděli **více příčin smrti současně a příčiny více konkréti- zovali.** Zmiňovali smrt způsobenou násilím či jiným externím důvodem, jako je například automobilová nehoda, vražda, sebevražda, pády, střelba. Dále se v odpovědích objevovaly příčiny interního původu, např. stárí, přestanou fungovat plíce, srdce, odumřou orgány, nemoc (častěji rakovina), úrazy, infarkt, nezdravý život (drogy, alkohol). **Už v 6 letech děti znaly mnoho příčin smrti. Desetiletí**

vsak více konkretizují a detailně popisují více příčin současně. Komponenta je už u šestiletých vyzrálá.

Kategorie posmrtnost

Příklady získaných odpovědí charakterizujících **posmrtnost**.

Odpovědi na otázky: *Co se stane s člověkem, když umře?* (viz tabulka 10)

Předškolní děti, pokud věděly, co se stane s člověkem po smrti, odpověděly, že se dostane do nebička, duše jde ke stvořiteli, duše jde nahoru, duše letí ven, tělo zůstává v hrobě. Avšak v odpovědi na předchozí otázku uváděly, že mrtvý člověk se nemůže hýbat, nepotřebuje dýchat ani jíst a pít. Jeden chlapec uvedl, že mrtvý člověk zůstane navždycky ležet v zemi, další, že ho odvezou do nemocnice.

Starší 5–6leté děti častěji uváděly, že člověk po smrti bude pohřben, měly realističtější představu, blížíci se biologickému konceptu smrti. Člověk se dá do hrobu nebo do ohně. Když byla rodina věřící, či uznávala nějakou formu posmrtného života, děti odpověděly stejně jako jejich rodiče v dotazníku – člověk se může se dostat do nebe nebo do pekla. Důvodem jsou jeho skutky a činy.

Školní děti více realisticky a detailněji popisovaly pohřební rituál, tělo se dá do hrobu na hřbitov, kde pořad leží, nebo se spálí a rozpráší. **Mají biologický pohled na to, co se stane po smrti. Dvě děti uvedly, že se duše znovu narodí. Převažuje biologické vysvětlení, tělo se spálí, popel rozsype, tělo zůstane v hrobě, kde se rozloží.** Překvapivé je, že zde neuváděly různé formy posmrtného života. Lee et al. (2014) vysvětluje, že dětské zdůvodňování posmrtného života se vynořuje přirozeně jako vývojová pravidelnost. Ačkoli biologické chápání smrti se zvyšuje v souvislosti s kognitivním rozvojem dítěte, vlivem kulturního kontextu může biologické vysvětlení smrti koexistovat s vírou v posmrtný život. Biologické a nadpřirozené vysvětlení smrti může koexistovat vedle sebe vlivem kulturního kontextu.

Celkově lze říci, že v 6 letech byly vyzrálé jen některé komponenty (nevyhnutelnost, nevratnost, příčinnost). Komplexní pochopení biologického (vědeckého) konceptu smrti vykazují až desetileté děti našeho souboru.

4.8.4 Vyhodnocení pojmových map

Pojmové mapování bylo využito pouze u žáků nejstarších, tzn. 10–11letých. Do analýzy a vyhodnocení je tedy zahrnuto dvanáct pojmových map. Cílem bylo najít **asociovaná slova**, která se u dětí s pojmem smrt pojí, a dále sledovat **strukturu pojmových map**, směr a šíři myšlení a **frekvenci opakujících** se slov. Pojmová mapa byla použita ke zjištění strukturální složky pojmu smrt. Z asocičních vazeb mezi pojmy, které reprezentují dětské nazírání, se dá vysledovat

Tabulka 10

Příklady odpovědí kategorie posmrtnost

Posmrtnost	Co se stane s člověkem, když umře?
Děti 3–4 rok	<p>„Je v nebičku. Tam je mu dobře.“</p> <p>„Protože už má bolavou nohu a kouká se z nebička.“</p> <p>„Darcinka se proměnila v jinýho pejska a člověk prostě odejde a už se nevrátí“</p> <p>„Už nebude.“</p> <p>„Jo, jen ta dušička letí, letí ven z těla a to tělo zůstane v hrobíku a tam leží pořád.“</p> <p>„Vím, že je to s ním hodně špatný. Vypadá to s ním škaředě, opravdu je škaředej a pak se musí zahrabat do hrobečku. Duše jde ke stvořiteli a má jiné tělo.“</p> <p>„Jeho dušička jde nahoru do nebe, kde je Ježíšek, a tam se setká se všema ostatními blížkejma.“</p> <p>„Třeba ho odvezou do nemocnice a tam vyšetří, že něco mu je a něco ne, a potom ho dají do takové skleněné velké do takového skla a tam ho nechají napařad.“</p>
Děti 5–6 let	<p>„Třeba umře a pak je pohřeb a pak už navždycky leží v hrobě. Že pak někdo zhnědne a bude mrtvola.“</p> <p>„Někdo, kdo je hodný, tak jde do nebička, a když byl zlej, tak půjde do peklička.“</p> <p>„Že nežije, že už je dávno v nebi. Do pekla by se dostal, kdyby byl zlobivý, třeba něco ukradl.“</p> <p>„Někdo, kdo ho má rád, tak ho dá do hrobku. Zahrabe ho někam do země hodně hluboko, nebo ho někdo dá do ohně.“</p> <p>„Že ho odvezou a dají ho do takové krabice a zavrou tam a on shoří a pak už je z něho hvězdička.“</p> <p>„S ním se nestane nic, v podstatě. Jenom když je v rakvi, tak ho sežerou krtkové a hmyz.“</p> <p>„Že se dá na hrobeček.“</p> <p>„Dá se do hrobu.“</p>
Děti 7–9 let	<p>„Nebude se hejbat a nebude dýchat. A bude na hřbitově.“</p> <p>„S člověkem? Dá se do hrobu a tam bude. Pak ho sežerou červi. Jen jeho duše odletí pryč a znova se narodí. Ta duše. Duše nikdy neumře.“</p> <p>„No nejprve ho, nejprve přijede záchranka a vyšetří ho, jestli je... jestli je na tom dobře. A když zjistí, že už je umře, tak ho ...tak ho odveze takovej, takový pohřební auto. A potom se vyhlásí nějak pohřeb, nebo něco takovýho.“</p> <p>„Pak ho spálí na popel a daj ho, zahrabou ho do, nebo daj ho někam. Že třeba ten písek daj to takový, do takový, jako kdyby takový lahvinky a tam třeba ho můžou i někde rozprášit, někde, kde se mu to nejvíc líbilo.“</p> <p>„Dá se do rakve a potom nějakí silní chlapi ho dají do hrobu, a... pak už myslím nic.“</p> <p>„Hm. Já nevím. Dá se do hrobu.“</p> <p>„Buď ho zakopou. Anebo, když je to třeba ve válce, tak ho nenajdou a tam furt leží.“</p> <p>„Hm... ta smrtka ho odveze do země mrtvých. A potom se znovu narodí.“</p> <p>„Hmm. Potom se dá do hrobu, aaa... už nevím.“</p> <p>„Aaa... to... nevím. Jako, jako tělo někdy, někteří lidi to dávaj do kremace, ale někteří lidi normálně jako do hrobu.“</p> <p>„Nebude se hejbat a nebude dýchat. A bude na hřbitově.“</p> <p>„Převezou ho na hrob, dají ho do rakve a zakopou ho. A udělají hrob.“</p>
Děti 10–11 let	<p>„No tak, hmm. Už jsem říkala tu možnost o tom dalším životě. Nebo prostě, ty lidi, že jo, na něj vzpomínají. Buď v dobrým, nebo v zlým. On už vlastně o tom neví, ale ty lidi na něho vzpomínají.“</p> <p>„Přestanou mu, přestane mu hlavně fungovat srdce. To se zastaví. A když neběží srdce, tak neběží celý organizmus.“</p> <p>„No tak, dá se do rakve a zakope, nebo se dá do urny.“</p> <p>„Tak, buď se teda spálí. A nebo se v té rakvi většinou rozloží. A když se spálí, tak se někdy jakože, když on chce, tak se někde ten popel, jako rozháze, tam, kde chce.“</p> <p>„Hm. Dá se většinou do hrobečku a do nějaké rakve anebo se udělá jeho popel. Někak.“</p> <p>„No, snažíme se ho držet pořád, nějak jakože dobře, že aby se měl jako hezky, ale moc to nedává smysl.“</p> <p>„Hm. Dá se, má pohřeb a je v hrobě, nebo se spálí a ten popel je potom na hřbitově.“</p> <p>„Je z něj, jakože, popel?“</p>

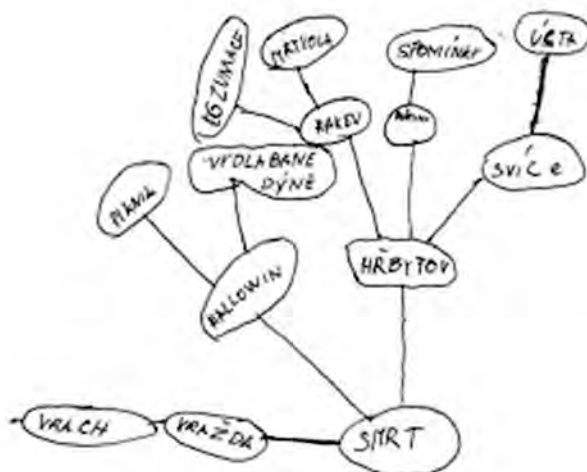
koncept smrti. Je to způsob vzhledu do myšlení dětí, vizualizace toho, jak si dítě vysvětluje okolní svět. Jedná o grafické zobrazení struktury dětského myšlení, dětského pojetí určitého tématu, pojmu či fenoménu. Pojmové mapování vychází z předpokladu, že znalosti jsou do paměti ukládány ve formě trsů, paprsků, které vyjadřují jejich vzájemné souvislosti (Buzan, 2012).

Struktura map byla nejčastěji jednoduchá, paprskovitá, bez složitějšího větvení. Jen u třech případech se mapy více větvaly. Je to možná tím, že děti zatím neměly zkušenost s tvořením map.

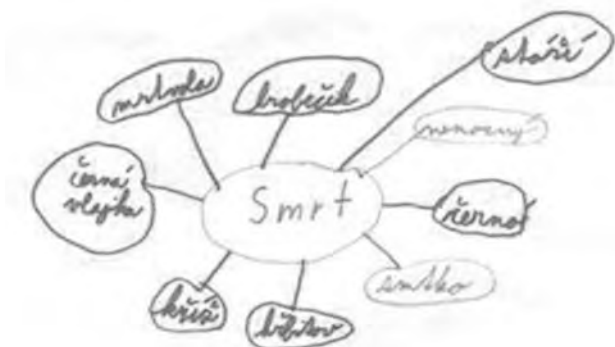
Asociovaná slova se dají rozdělit do tří oblastí. První souvisí s **biologickou dimenzí**, s biologickým fungováním těla: organismus, umírají živé bytosti, lidé se dají oživit, člověk po smrti nežije. Děti zmiňovaly často nemoc a stáří, násilnou smrt, vraždu, sebevraždu, nehodu, neštěstí, přirozenou smrt, konec života nebo jen konec. Druhá souvisí s **psychologickou dimenzí**: černo, tma, černá barva, emoce a jejich projevy, jako např. pláč, smutek, zármutek, bolest, nepříjemnost, vzpomínky dobré a špatné. Třetí oblast bychom mohli nazvat jako symboly pojící se se smrtí, personifikace a spiritualita, tedy **metafyzická dimenze**. Zde se objevovaly černá vlajka, svíce, kytice, rituál, lebka, kříž a slova pojící se se spiritualitou: posmrtný život, začátek dalšího života, nebe, duše. Ve dvou případech se objevila i antropomorfizace smrti v podobě smrtky a kostlivce.

Nejvyšší frekvence opakování (3×) se objevila u slov pohřeb, kříž, hrob, hřbitov, mrtvola, rakev, svíce, stáří, nemoc, smutek, konec. Objevily se i zcela ojedinělé, originální pojmy, jako **utrácení peněz**, alkohol, drogy, úcta.

Ukázky některých map.



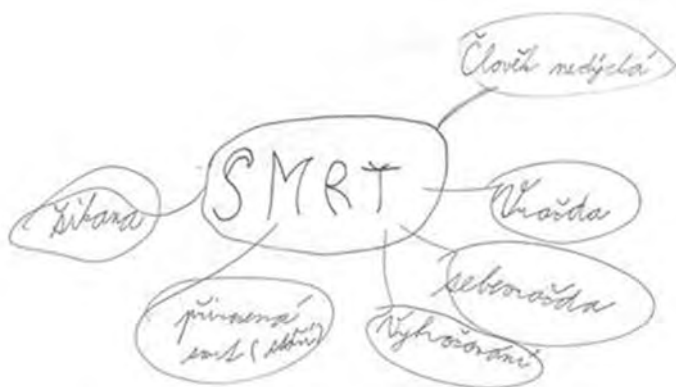
Obrázek 19. Pojmová mapa – Lenka 10,10 (Horníčková, 2014)



Obrázek 20. Pojmová mapa – Ondra 10,9 (Přindišová, 2016)



Obrázek 21. Pojmová mapa – Šimon 11,3 (Přindišová, 2016)



Obrázek 22. Pojmová mapa – Lukáš 11,3 (Přindišová, 2016)

Dále nás zaujal pojem naděje, ke kterému se pojilo slovo sanitka. V jedné z map byl uveden pojem Halloween a s tím spojený piknik a vydlabaná dýně. Nejvíce nás však upoutalo slovo **exhumace**. Po dotazu na žákyni, která tento pojem uvedla, zda ví, co toto slovo znamená, odpověděla, že se v televizi ráda dívá na detektivky, kde se toto slovo několikrát vyskytlo. Mentální mapy jsou obrazem vizualizace představ dětí. Alespoň částečně nám pomohly nahlédnout do dětského myšlení v souvislosti s fenoménem smrti. Jednoznačně odráží jejich zkušenosti ať už s reálnou účastí na pohřbu v případě utrácení peněz, nebo ve virtuální realitě a ovlivnění televizí a médii u pojmu exhumace. Zjištěním pojmové mapy bylo sledováno zastrukturování pojmu, strukturální dimenze dětského pojetí fenoménu smrt.

4.9 Diskuse

Cílem našeho šetření bylo zjistit, jaké představy o smrti mají děti předškolního a mladšího školního věku. Z rozboru kresby, individuálních polostrukturovaných rozhovorů, pozorování a pojmových map jsme zjistili jejich chápání smrti. Informace z dotazníků pro rodiče, kde jsme zjišťovali zda rodiče s dítětem o smrti již mluvili, zda má svou vlastní zkušenost se smrtí a zda jsou vychovávány v souladu s nějakým náboženstvím, nám pomohly utvořit si hlubší vhled do jejich představ a blíže vyvodit, co děti v jejich pojetí ovlivňuje. Výzkum probíhal s dětmi ve věku od 3 do 11 let. Na základě studia literatury (Nagyová, 1948; Speece a Brent, 1984; Tammová, Granqvistová, 1995; Maruščáková, 2006; Slaughterová, Griffithsová, 2007; Loučka, 2007, 2009; Bonotiová et al., 2013 a další) jsme očekávali, že se jednotlivá pojetí smrti budou u dětí lišit. Pro porovnání úrovně jednotlivých komponent konceptu smrti jsme soubor rozdělili do čtyř kategorií. Děti předškolní ve věku 3–4 roky a 5–6 let a dále děti školní ve věku 7–9 let a 10–11 let. Analýzou a propojením výsledků kreseb a rozhovorů jsme dospěli k charakteristice dětských pojetí smrti podle věku. Zjistili jsme představy předškolních a školních dětí o smrti. Vynořily se rozdíly v jednotlivých věkových kategoriích, které jsme pojmenovali jako:

- naivní pojetí smrti u dětí 3–4 roky,
- biologické pojetí smrti 5–6 let,
- duální pojetí smrti 7–9letí,
- komplexní pojetí smrti u 10–11letých dětí.

Naivní pojetí smrti u dětí 3–4 roky (viz tabulka 11) – děti tohoto věku nedokázaly zachytit smrt. Je to pro ně abstraktní pojem. Lépe odpovídaly na otázku, co znamená, když někdo zemře. V tomto věku děti ještě nemají dostatečně rozvinuté myšlení, a proto si pod pojmem smrt obvykle nic nepředstaví. Důvodem je vývojová úroveň kognitivních procesů, ale také zkušenost dítěte se smrtí, sociální prostředí, komunikace v rodině aj. V jejich kresbě se často objevovaly

bezobsažné čmáranice, ale také sluníčka, květiny, chaloupky netýkající se tématu smrti. Z dětských kreseb nemůžeme často nic konkrétního a bližšího vyčíst a děti nedokážou více vysvětlit. Při rozhovoru některé děti věděly, kdo nebo co může umřít. Jmenovaly konkrétní zvířata a osoby ze svého blízkého okolí, které už umřely. Zde má vliv vlastní zkušenost a komunikace s rodiči, což potvrzují dotazníky. Ve čtyřech letech holčička zobrazila smrt jako dva staré lidi proto, že měla smrt a umírání spojeny se stářím. Zde se potvrzuje teorie Nagyové (1948) a Lonnetta (1980), že děti do věku přibližně čtyř let si často neuvědomují smrt. Dokážou však obvykle odlišit živé od neživého, neboť již svou první zkušenost se smrtí v přírodě nebo domácími zvířaty mají. Všimají si toho, že to, co je mrtvé, se nehýbe, nepříjímá potravu, nedýchá, má zavřené oči, leží. Tak také popisují mrtvého člověka. Mají však představu, že spí a může se někdy probudit (pohádky). Často také nacházejí příčiny v násilné smrti, může být spojeno s menší zkušeností s přirozenou smrtí a v souladu s rodinným prostředím odpovídají na otázku posmrtnosti. Nechápují dobře co znamená skončení funkcí, váhají v nevratnosti života po smrti a obvykle neví, co se stane s člověkem po smrti.

Biologické pojetí smrti u 5–6letých dětí (viz tabulka 11) – v tomto věkovém období děti dobře chápou skončení tělesných funkcí, ale ne mentálních funkcí. Jednoznačně pochopily nevratnost života po smrti, v jejich představách se objevuje přirozená i násilná smrt. Děti kreslily autonehodu, vraždu ubodáním, dědečka v hrobečku nebo popravu oběšením. Nejčastěji děti zmiňovaly, že můžou umřít lidé, zvířata, ptáci, ale také staří lidé nebo ti, kteří jsou nemocní. Ani jedno dítě se nezmínilo o tom, že by samo mohlo také zemřít. Bezesporu na všechny děti měla při zobrazování smrti vliv vlastní zkušenost a komunikace v rodině. V předškolním věku děti ještě neměly vyzrálé pojetí smrti, ale v 6 letech již většinou dobře poznaly rozdíl mezi tím, co je živé a neživé. Děti již mají více zkušenosti se smrtí v rodině a tak i jejich představy o tom, co se stane s člověkem po smrti jsou více realistické; zmiňují hrob, rakev, pohřeb, hřbitov. S většími zkušenostmi odpovídají i na posmrtnost více realisticky, tedy, že po smrti je člověk pohřben. V kresbě se objevuje častěji dimenze biologická. Také jsou schopny uvést příčiny smrti především v nemoci, ale i v násilném ukončení života. Děti již mají více zkušeností se smrtí v rodině a tak i jejich představy o tom, co se stane s člověkem po smrti jsou více realistické; zmiňují hrob, rakev, pohřeb, hřbitov. S většími zkušenostmi odpovídají i na posmrtnost více realisticky, tedy, že po smrti je člověk pohřben. V kresbě se objevuje častěji dimenze biologická. Také jsou schopny uvést příčiny smrti především v nemoci, ale i v násilném ukončení života.

Tabulka 11. Charakteristiky dětských pojetí smrti podle věku

	3–4 letí Naivní pojetí smrti	5–6 letí Biologické pojetí smrti	7–9 letí Duální pojetí smrti	10–11 letí Komplexní pojetí smrti
Nevyhnutelnost Kdo nebo co může zemřít?	zvířata, lidé	zvířata, lidé staří, mladí	zvířata, lidé, rostliny, rozlišuje živé, neživé	zvířata, lidé, rostliny, duševní aspekty
Univerzalita Kdo nebo co nemůže zemřít?	já, váhavost, nejistota	věci neživé, duch, já	věci neživé	věci neživé, emoční aspekty
Nevratnost Může mrtvý ožít?	ne, váhavost	převážně ne	ne, nejistota, váhavost	ano, nejistota, váhavost, vratnost
Skončení funkcí Potřebuje mrtvý jíst, dýchat, pít? Má sny?	skončení tělesných funkcí, nejistota	skončení tělesných funkcí, neukončení mentálních	skočení tělesných funkcí, neukončení mentálních	skončení tělesných i mentálních funkcí
Příčinnost Co může způsobit, že někdo umře?	přirozená smrt (4), nemoc, násilná smrt (7)	přirozená smrt (11) nemoc, násilná smrt (10)	přirozená smrt (8) nemoc, násilná smrt (16) nehoda, neštěstí	přirozená smrt (26) nemoc, násilná smrt (24) nehoda, neštěstí
Posmrtnost o se stane s člověkem po smrti?	realismus (3) hrob, spálení, hřbitov spiritualita (7) nebe, další život	realismus (7), spiritualita (5)	realismus (13), spiritualita (3)	realismus (13), spiritualita (2)
Kresba	převládá biologická dimenze	současné biologická i metafyzická dimenze s převahou biologické	současné metafyzická i biologická dimenze s převahou metafyzické	převládá metafyzická dimenze
A. Biologická dimenze	5	7	6	2
1) násilná smrt	2	5	2	1
2) mrtvý člověk	3	2	4	1
B. Psychologická dimenze	2	2	1	1
3) smutek	0	1	1	0
4) prázdnota	2	1	0	1
C. Metafyzická dimenze	0	5	9	8
5) symboly smrti	0	1	5	6
6) personifikace	0	4	4	2
D. Neadekvátní	4	3	0	0
7) neodpovídá tématu, neví	4	3	0	0

Duální pojetí smrti u 7–9letých (viz tabulka 11) – děti chápou nevyhnutelnost, univerzalitu, skončení funkcí částečně. Nazvali jsme toto pojetí smrti jako duální, neboť se zde objevuje pochopení ve skončení tělesných funkcí, ale nezralost ve skončení mentálních funkcí. Dále bezpečně rozlišování živé a neživé, a zároveň

nejistota a váhání v nevratnosti. V kresbě pak převažuje mírně metafyzická dimenze. Zkušenost se smrtí se jednoznačně projevuje v realistickém pohledu na to, co se stane s člověkem po smrti, kdy popisují rituál pohřbu a rozpad těla v hrobě. Když rodiče věří v jakýsi druh posmrtného života a s dítětem o tom doma mluví, pak jejich komponenta nevratnost reflektuje tyto myšlenky a postoje. **Nevratnost a nefunkčnost** se v průběhu vývoje mění. Ve starším věku děti uvádějí, že člověk po smrti může ožít a nemá skončeny mentální funkce. Starší děti sice uvedly, že mrtvý už nemůže ani jíst ani pít, dýchat a hýbat se, ale mohou se mu zdát sny. To znamená, že ještě není dosaženo plného pochopení skončení funkcí.

Komplexní pojetí smrti (viz tabulka 11) – desetileté děti našeho souboru vykazovaly komplexní pochopení konceptu smrti. Projevilo se to v pochopení skončení tělesných i mentálních funkcí, v rozlišení živé a neživé, navíc uváděním i emočních aspektů nesmrtnosti kamarádství, radosti, toho, co mám rád s převahou metafyzické dimenze v kresbě a s větší zkušeností s příčinami smrti. Děti realisticky chápou nevyhnutelnost, univerzalitu, rozlišují bezpečně živé a neživé, skončení funkcí fyzických i mentálních, znají detailně příčiny smrti, jejich pojetí smrti je vyspělé, podobné pojetí smrti dospělého člověka. Znakem vyzrálosti je i to, že popisují reálně, co se stane s člověkem po smrti; pohřbení, spálení. Revidují nevratnost, mrtvý může ožít nebo žít v dalším životě. Objevuje se u nich spiritualita.

Sledovali jsme také vyzrálost jednotlivých komponent smrti.

Nevyhnutelnost: Komponenta je vyzrálá už u dětí v 6 letech. Děti páté třídy (10, 11 let) nahlížely na nevyhnutelnost z biologického pohledu. Více zobecňovaly, poukazovaly na fakt, že zemřít mohou hlavně živé organismy. Umřít může každý, kdo žije. Konkrétněji zmiňovaly živé bytosti, ale rozšiřovaly odpovědi více abstraktně; umřít může kamarádství.

Univerzalita: Děti nejstarší chápaly univerzálnost smrti z pohledu biologického. Bezpečně rozlišily živé a neživé. Zmiňovaly neživé věci, pevné látky, kameny, stůl, ale i abstraktní, jako např. radost, která nemůže zemřít. Takže se objevuje v odpovědích nejstarších dětí i abstraktní dimenze. Ani tady nezahrnovaly vlastní smrtelnost. Univerzalita není ještě v 6 letech plně vyzrálá, v 10 letech je zralá, ale nezahrnuje vlastní smrtelnost.

Nevratnost: Děti do 6 let komponentu nevratnost pochopily správně, většina neuváděla možnost návratu života po smrti. Starší děti více pochybují a revidují své přesvědčení o ožití, více se u nich objevuje víra, že člověk může žít v dalším životě (metafyzický koncept).

Skončení funkcí: Děti školního věku 7–9 let bezpečně věděly, že člověk po smrti nepotřebuje jídlo, pití, nemůže se hýbat a nedýchá, avšak ne všechny chápaly skončení mentálních funkcí. Objevuje se koexistence dvou představ, současně biologický koncept (skončení tělesných funkcí) a metafyzický (pokračování mentálních

funkcí). V 6 letech nebyl koncept skončení funkcí ještě vyzrálý. Nejstarší děti ve věku 10–11 let chápaly ukončení všech funkcí po smrti, tělesných i mentálních. **Příčinnost:** Příčinnost podle autorů dozrává jako poslední. Naše výsledky ukazují, že i nejmladší děti znaly příčinu smrti ve stáří, nemoci, v násilné smrti. Starší děti pak byly v popisu přesnější a konkrétnější. Starší děti si uvědomovaly alespoň zčásti biologický koncept smrti. Uváděly, že může někdo umřít, protože už mu nefunguje srdíčko a nedýchá. Dalšími příčinami smrti jsou podle dětí nemoci, vraždy, autonehody a věk. Starší děti příčiny popisovaly detailněji a přesněji. Žáci páté třídy uváděli více příčin smrti současně a příčiny více konkretizovali. V odpovědích se objevovaly příčiny interního původu stáří, kdy přestanou fungovat plíce, srdce, odumřou orgány, přicházejí nemoci (častěji rakovina), úrazy, infarkt, příčinou může být i nezdravý život (drogy, alkohol). Naše výsledky ukazují velice dobré, vyzrálé znalosti dětí o příčinách smrti.

Posmrtnost: Děti mají často biologický pohled na to, co se stane po smrti. Dvě děti uvedly, že se duše znovu narodí. Převažuje biologické vysvětlení, tělo se spálí, popel rozsype, tělo zůstane v hrobě, kde se rozloží. Představy dětí o tom, co se **děje po smrti** byly realistické od 7–9 let. V případech dětí věřících byly spojené s následným životem v nebi. Spiritualitu a posmrtný život děti ve svých konceptech popisovaly. Objevoval se u mladších dětí jako důsledek komunikace v rodině, rodinného prostředí věřících v nějakou formu posmrtného života. Více se objevovalo biologické vysvětlení posmrtnosti, a to dokonce i u dítěte vychovávaného v souladu s katolickým náboženstvím. To uvedlo, že člověk po smrti zůstane ležet v hrobě, kde zhnědne. Děti zmiňují reinkarnaci, nadpřirozené bytí v podobě ducha, duše, která opustí tělo a jde do nebe. Tento pohled na smrt může být ovlivněn různým kulturním a religiózním prostředím. Jak děti stárnou, postupně užívají abstraktní myšlení k poznávání přirozenosti a smyslu dění kolem sebe, tedy i smrti. Když zjistí, že smrt je nevyhnutelná, nezvratná a univerzální pro všechny lidi, stávají se více introspektivní v přemýšlení o smrti. Zdá se, že děti vymění vědecké (biologické) vysvětlení za spirituální (Kenyon, 2001). Někteří chápou smrt prostřednictvím náboženství, jiní skrze vlastní osobní zkušenost nebo učením od jiných. Každý má svůj vlastní pohled na smrt.

Dívky se v kresbě nezaměřovaly více na psychologické aspekty, v tomto smyslu byla obě pohlaví zastoupena stejně. V kresbě se však potvrdila vlastní minulá zkušenost i v souvislosti s násilnou smrtí, jako např. autonehoda v místě bydliště, pád ze stromu či ubodání studenta psychicky nemocnou ženou, kde děti situace následně popisovaly v komentáři.

Násilná smrt se objevovala více u chlapců (střelba, poprava, oběšení) v souvislosti se sledováním filmů, internetu, počítačových her, televize čili virtuální smrt a násilí (např. válečné konflikty atd.). V televizi děti sledují dění ve světě, válku, střelbu, všudypřítomné a každodenní násilí. Zde je na místě se zamyslet nad

vhodností sledování takovýchto informačních a zábavných zdrojů a masmédií, i když je pro chlapce do určité míry přirozené volit bojové hry, porovnávat svou fyzickou sílu, taktiku a strategii boje atd. V naší studii se potvrdilo, že násilnou smrt kreslily více děti, které neměly vlastní zkušenost se smrtí, stejně jako ve studii Bonotiové a jejich kolegů (2013).

Personifikaci zmiňuje studie Nagyové (1948) a Kübler-Rossovové (2003). Uvádí, že od 5 do 9 let je u dětí velice častá. Podobně Yang a Chen (2002) v čínské studii popisují větší zaměřenost dětí na personifikaci smrti. Mnohé další americké studie toto zjištění nepotvrzují (Kaneová, 1979; Koocher, 1973). V našem souboru se personifikace smrti objevuje u dětí ve věku 5–9 let nejvíce, ale není příliš častá. Tyto rozdíly se mohou objevovat díky historickým, kulturním a ideologickým diferencím mezi různými zeměmi. Rozdíly v tradicích a náboženství výrazně ovlivňuje koncept smrti u dětí. V České republice jako výrazně ateistické společnosti nemusí být personifikace smrti historicky ukotvena tak, jako v jiných oblastech, např. v Asii.

Typické a velice časté znázornění smrti v našem souboru představovaly **křesťanské symboly smrti** (především kříže, svíčky, náhrobky, věnce), ale také rituály spojené v našem kulturním prostředí se smrtí (rakev, kostel, hřbitov, pohřeb). **Odrážejí způsob života a smrti v naší společnosti.**

Při analýze kreseb jsme zjistili, že **psychologická dimenze kreseb** v porovnání se švédskou studií (Tammová, Granqvistová, 1995) byla u našich dětí zastoupena méně (18 % versus 10,9 %). V porovnání s čínskou studií (Yang, Chen, 2002) byl však výsledek opačný (6,3 % versus 10,9 %). Můžeme se domnívat, že to je způsobeno kulturními rozdíly, kdy v čínské náboženské tradici se více demonizuje svět po smrti a smrt se považuje za tabu. Ovšem i česká kultura vytlačuje smrt na okraj zájmu a považuje ji za tabuizované téma. Česká kultura podobně jako švédská je více založena na sekulárním přístupu k životu, kde smrt je chápána více z pohledu vědeckého, biologického než náboženského. Naše zjištění se umísťují někde mezi západní a východní výsledky.

Metafyzická dimenze smrti byla v kresbách čínské studie častější než v našem souboru (51 % vs. 40 %), stejně jako ve studii švédské (46,2 % vs. 40 %). Zdůvodnění je možné hledat v jiném věkovém rozložení výzkumného souboru. Čínské i švédské děti byly starší (ve věku od 8 do 15 let) a je známo, že s věkem stoupá frekvence metafyzického konceptu.

Porovnání **biologické dimenze smrti** v kresbách čínského a českého souboru dětí vychází jako častěji zastoupená u čínských dětí (42,7 % vs. 36,7 %), zato ve švédské a české studii je zastoupena téměř stejně (35,4 % vs. 36,7 %). Zde je možné polemizovat s tím, že čínské děti byly mnohem starší a biologický koncept plně dozrává ve věku kolem 9–10 let. Věkovým rozložením i počtem respondentů byla nejbližší našemu souboru řecká studie (Bonotiová et al., 2013). V porovnání s jejími

výsledky se naše zjištění liší v biologické dimenzi (řecké děti 75,8 % vs. české 36,7 %), v metafyzické (11,3 % vs. 40 %) a psychologické (12,9 % vs. 10,9 %).

V našem souboru děti předškolní neměly vyzrálé pojetí smrti, dozrávají jen některé komponenty. Předškolní dítě ještě nechápe univerzalitu a skončení funkcí. Nezralost v chápání času je důvodem, proč předškolní děti nechápou celý koncept smrti. Do smrti se dětem promítá i magické myšlení. Jsou ovlivněny pohádkami a mohou smrt personifikovat. Nechápu všechny charakteristiky smrti.

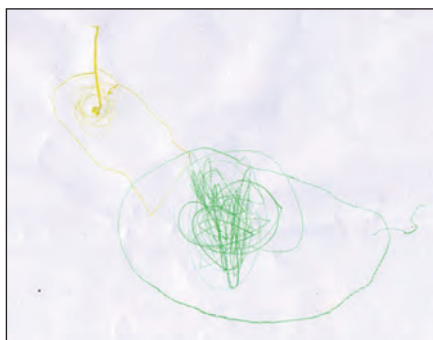
Mezi 6.–7. rokem některé děti v souboru začínají chápat podstatu smrti, chápou, že kdo umře, už se nevrátí (ireverzibilita), že smrt se týká všech živých organismů (univerzalita), a v tomto věku chápou i konečnost. Nemají však vyzrálou komponentu skončení mentálních funkcí. V tomto věku se zajímají o svou vlastní smrt, věří ve vyhnutelnost (najde se lék). **Ke zralému pochopení biologického konceptu smrti a konečnosti došlo u dětí v našem souboru v souladu se zahraničními studiiemi v 10 letech věku.** Některé výzkumy dokládají, že děti v 10 letech někdy chápou smrt méně vyzrále než mladší děti (Speece, Brent, 1992). Důvodem může být rozvíjející se abstraktní myšlení, které přináší nový nárůst úzkosti spojené s představou smrti.

Výše zmíněné výsledky platí pouze pro náš výzkumný soubor, není je tedy možno vztáhnout na celou českou populaci dětí. Další studie by se mohly zaměřit na koncept smrti u českých dětí v longitudinální studii, eventuálně rozšířit výzkumný vzorek respondentů a využít i statistickou analýzu dat. Závěrem je nutno dodat, že myšlenky a teorie, které si dítě vytvoří o smrti, věrně reflektují ve všech obdobích jeho okolí a aktuální pohled na svět.

Závěrem je možné shrnout výsledky šetření. Předškolní děti do 6 let nemají komplexní pojetí smrti. Dosáhly pochopení některých komponent. Větší vyspělost vykazovaly děti školní v 10, 11 letech. Měly vyzrálé biologické pojetí smrti a současně se přirozeně rozvíjející pojetí metafyzické, odpovídající rozvoji abstraktního myšlení. Z našich výsledků se vynořily charakteristiky dětského pojetí smrti podle věku, které jsme pojmenovali a popsali jako **naivní pojetí smrti u dětí 3–4letých, biologické pojetí smrti u 5–6letých, duální pojetí smrti u 7–9letých a komplexní pojetí smrti u 10–11letých dětí.**

Ukázky a příklady některých rozhovorů a kreseb

1. Naivní pojetí smrti – skupina dětí 3–4 roky



Obrázek 23. Smrt – Vilém 3,1 (Bočková, 2015)

Vilém 3,1 let (Bočková, 2015)

S Vilémem jsem dělala rozhovor u něj doma. Vilém je velmi veselý, komunikativní dítě, živý a aktivní. Když byl Vilém miminko, umřel mu pradědeček. Matka si ale nemyslí, že to Vilém vzal na vědomí. O smrti se s Vilémem prakticky zatím vůbec nebavili. Rodina vyznává katolickou víru, chodívají do kostela. Vilém mi napřed doma ukazoval hračky a no-

vý pokojíček, rodina se nedávno přestěhovala do většího domu. Potom jsem se ho zeptala, jestli by měl chuť mi namalovat obrázek. Bez problémů souhlasil. Matka s námi seděla u stolu, pracovala na počítači a jen pozorovala.

Zeptala jsem se Viléma, jestli by namaloval, co je to smrt. Vilém se na mě usmál a řekl, že mi namaluje hrozinky, a pak namaloval bramboru. Obrázek se tedy netýkal zadaného tématu. Poté mi nabídl sušenku, kterou měli na stole. Na kresbu se soustředil, ale jinak se na židli spíše vrtěl. Přešla jsem tedy dále volně k rozhovoru.

Rozhovor

Co to znamená, když někdo umře?

V: Hmm... [přemýšlí a vrtí se na židli]

Jak se to pozná?

V: Protože jo.

A ukážeš mi to třeba tady na židli?

V: On odpočívá, takhle bude ležet. [ukazuje nahýbání na stranu]

A bude ještě něco dělat?

V: Už nic.

A bude mrtvý jíst a pít?

V: Jo, jo.

Bude mít žízeň a hlad?

V: Jo, bude mít hlad jo, jo.

Takže bude se i hýbat?

V: Ne, to nebude.

A kdo může, nebo co může umřít?

V: Hmmmm... Jako Minecraft, to je hra.

A kdo ještě může umřít?

V: Ono to spadne tam samo.

Když někdo umře, může zase obžít?

V: Hmmmm... jo, jo. [ukazuje želvičku, kterou měl na stole]

A jak to udělá?

V: [Vilém zvedne želvičku a bouchá s ní o stůl a dělá jauvajs]

A teď už je mrtvá.

A může teď obžít?

V: Ne.

A co třeba člověk, může ten obžít, když umře?

V: Nevím. [přemýšlí] Nevím.

A jak se to stane, že někdo umře?

V: Třeba sušenkou. [směje se, bere si sušenku a nabízí i mně]

Počkej, sušenkou? To jakože ji sním a umřu?

V: [směje se] Dej si, ale jen jednu.

A nestane se mi něco?

V: Ne, nestane. Banánový jsou.

A můžu se tě ještě na něco zeptat?

V: [ukazuje na obrázek] To je brambora, jsem nakreslil bramboru.

A k té mrtvé želvičce už mi nic neřekneš, co se s ní pak stane?

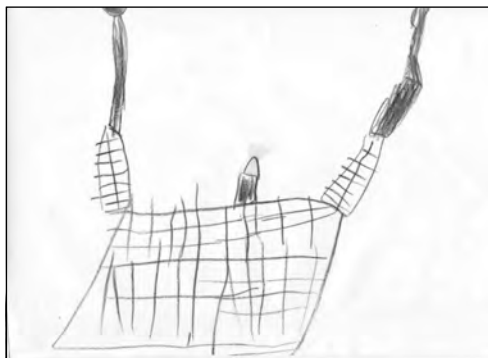
V: Už nebude. Odpočívá tak.

Tady náš rozhovor končí, Vilém již pozornost neudrží a chce jít jinam. Vilém při rozhovoru dokázal být soustředěný pouze chvíli. Na otázky se nesoustředil zcela, hodně se smál a pozoroval, co je na stole. Hrál si s želvičkou, která tam byla položená, nabízel mi sušenky a na otázky se mu moc nechtělo odpovídat. Obrázek mi dal a trval na tom, ať si ho nechám.

Berta 4,5 let (Bočková, 2015)

Berta je vychovávána v souladu s římskokatolickou církví. Se smrtí se setkala ve 4 letech. Zemřel jí pradědeček. Rodiče jí řekli, že kdo je hodný, půjde do nebe a setká se s blízkými tam, a kdo nebyl hodný, půjde do pekla. Doma se také zajímá o smrt v pohádkách a toto téma není tabu. Když jsem se jí zeptala, jestli by mi pomohla s jednou prací, řekla, že maminka jí už o tom něco říkala.

Bertička dlouho uvažovala, než se pustila do práce. Pak vzala černou barvu a namalovala složitou kresbu. V půlce mi řekla, že maluje tyčku na hřbitově, kde ti lidi umřou. Pak maluje ještě mříž a říká, že to je součást toho hrobu, a nakonec



Obrázek 24. *Hrob* – Berta 4,5 (Bočková, 2015)

dodá, že ještě by tam měla být svíčka. „To je ta zář, co chrání ty dušičky.“

Rozhovor

Co to znamená, když někdo umře?

B: Že jeho duše jde do nebe a my mu zapálíme svíčku, abychom na něj mysleli. Moje babička má takovou svíčku doma dědovu, když umřel, aby si pořád ho připomínala.

A kdo nebo co může umřít?

B: Třeba nějaký zvířátka, nebo taky babičky, miminka někdy umřou, když jsou nemocný.

Ještě někdo tě napadne?

B: Třeba palmy nebo taky třeba kluci, když si nedávali pozor a zajelo je auto.

A může se stát, že někdo nemůže umřít?

B: To nevím...

A když někdo umře, může zase obžít?

B: No on už je v tom hrobečku, tak to pak už nejde. On už tam zůstane ležet.

A potřebuje mrtvý člověk jíst a pít?

B: Ne, nepotřebuje.

A může mrtvý dýchat?

B: Nemůže.

A proč?

B: No to úplně nevím.

A může se mrtvý hýbat?

B: Nemůže, protože už je mrtvej.

A co může způsobit, že umřeme?

B: Že třeba je nemocný, sní nějaký jedovatý houby.

A ještě něco se může stát?

B: Ne, už nemůže.

A co se stane s člověkem, když umře?

B: Jeho dušička jde nahoru do nebe, kde je Ježíšek, a tam se setká se všema ostatníma blížkýma.

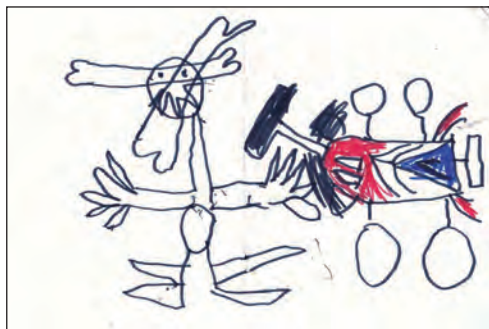
A s tělem se stane co?

B: To se dá do hrobečku a tam se pak zapálí svíčka.

Berta se na rozhovor soustředila, vždy dlouze přemýšlela, než promluvila. Ke konci rozhovoru už ztrácela lehce pozornost a začala se koukat po třídě, nicméně na otázky odpovídala.

2. Biologické pojetí smrti – skupina dětí 5–6 let

Antonín 6 let (Bočková, 2015)



Obrázek 25. Čaroděj a závodnička – Antonín 6 (Bočková, 2015)

S Antonínem se uskutečnil rozhovor u něj doma. Je to syn mojí kamarádky, který zrovna oslavil 6. narozeniny. Shodou okolností šli ten den s matkou na pohřeb jednoho jim blízkého člověka. Antonín je vychováván v křesťanské víře. Povídali jsme si chvíli o jeho školce, o tom, jak oslavil své jubileum a pak už si Antonín nachystal papír a fixy a byl připravený na zadání.

Když jsem Antonínovi řekla, co má namalovat, podíval se na mě udiveně, nicméně hned začal kreslit. Nakreslil černou barvou kostlivce, jak mě informoval. Pak se rozesmál a maloval dál s komentářem, že to jsou hrozný drápy, a dostal záchvat smíchu. Zeptala jsem se, co přimaloval, řekl, že to je mrtvý čaroděj. Pak ukázal na zbytek a řekl, že to celé je čaroděj, a s další vlnou smíchu mu podle svých slov domaloval nohy. Když tohle dokončil, řekl, že ještě vedle toho namaluje „závodničku“. Poté jsme přešli volně k rozhovoru.

Rozhovor

Co to znamená, když někdo umře?

A: Já nevím. [Dlouho uvažuje, neodpovídá na další varianty téže otázky.]

Tak zkus mi třeba říct, jak se to pozná, že někdo umře?

A: Že nedýchá [dlouhá odmlka] a že se hodně dlouho nehýbe.

A potřebuje mrtvý člověk jíst a pít?

A: Ne.

A proč?

A: Protože už nemá svého ducha.

A co se stane s tím jeho duchem?

A: Odejde do nebe, nebo do pekla. Jestli byl zlej, jde do pekla a hodnej do nebe.

A co se stane s tím tělem jeho?

A: Pochová se.

A kam?

A: [mlčí] Nevím.

A když někdo umře, může zase obžít?

A: Ne.

A může se stát, že někdo neumře?

A: Ne... To se může stát jedině Bohovi.

A kdo všechno nebo co může umřít?

A: Zvířátka a lidi.

A ještě něco?

A: Jen zvířata a lidi.

A co může způsobit, že někdo umře? Napadá tě něco?

A: [mlčí]

Proč lidé umírají?

A: Protože jsou starý.

A jenom protože jsou staří?

A: Protože jim dohoří svíčka.

A kde je ta svíčka?

A: Pod zemí a tam pak dohoří.

A ještě něco se může stát?

A: Ještě tě může přejít ta závodnička.

A ještě něco dalšího se může stát?

A: Nevím.

A na co umírají staří lidé?

A: Třeba na nemoc.

A jak onemocníme?

A: Že nejsme oblečení a jsme v zimě. A třeba ve vesmíru.

A co by se s námi stalo ve vesmíru?

A: Není tam dřevo ani jídlo a pití.

A jak to tam ve vesmíru ještě je?

A: Třeba ještě v domě bychom mohli umrznout.

A proč myslíš, že mají kosmonauti skafandr?

A: Kvůli zimě.

A ještě kvůli něčemu?

A: To nevím.

A řekneš mi teda ještě, co se stane s člověkem, když umře?

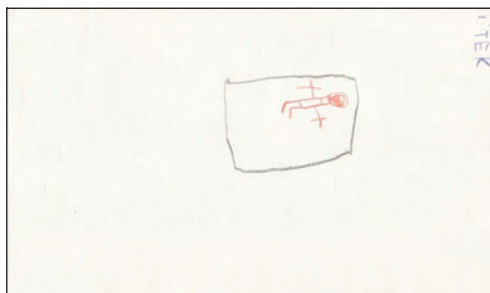
A: Dá se do hrobu.

A kdo ho tam dá?

A: To nevím...

Antonín byl během rozhovoru spíše spíš zaražený a stydlivý. Přesto se soustředil na otázky. Hodně vždy znejistěl, když procházela matka kolem, a trvalo mu delší dobu na otázky odpovídat.

Vít 5 let (Dlouhá, 2015)



Obrázek 26. Dědeček v hrobě – Vít 5 (Dlouhá, 2015)

S Vítkem jsem během chvilky navázala přátelský rozhovor. Výzkum proběhl v mateřské škole v dopoledních hodinách. Do té doby měly děti dostatek prostoru pro vlastní hru. Vítek se zdál být příjemně naladěný. Se smrtí neměl žádné zkušenosti, ale je vychováván v souladu s římskokatolickým náboženstvím. Rodiče s ním už o smrti doma hovořili.

Na vyzvání, aby popsal, co nakreslil, odpověděl stručně: „To je hrob a dědeček“. A dál už se k tomu nechtěl vyjadřovat.

Rozhovor

Co je podle tebe ta smrt?

V: Třeba umře a pak je pohřben a pak už navždycky leží v hrobě.

Co může způsobit, že někdo umře?

V: Třeba má špatný srdce, nebo má chřipku.

A věděl bys nějaký další důvod?

V: Má třeba nějakou nemoc a už to neléčí, tak umře. A když má nějakou nemoc a vyléčí se, tak bude zdravý.

Kdo, nebo co může podle tebe umřít?

V: Třeba stará babička, starej děda.

A kdo ještě může umřít?

V: Třeba nějaký lidi, který ještě mají nemoc. Anebo mladí lidi, a třeba to neví a mají nějakou nemoc, tak můžou umřít.

A kdo nebo co umřít nemůže?

V: Kteří nemají nemoc a jsou zdraví.

Když někdo umře, může zase obžít?

V: Už ne.

A proč ne?

V: Protože je mrtvola a ta už bude navždycky ležet v hrobečku.

Potřebuje ten mrtvý jíst a pít?

V: Už je mrtvej a třeba už ty mrtvolý mají zavřenou pusy, tak ty už ani pít a jíst nemůžou.

Potřebuje mrtvý člověk vzduch?

V: Už ne.

Proč?

V: Protože umřel.

A hýbat se ještě mohou?

V: Ne, může jenom ležet.

A zdají se mrtvému podle tebe nějaké sny?

V: Nějaký třeba jo.

Co by se mu mohlo zdát?

V: Třeba i o velkém autě.

Když někdo umře, co se s ním potom stane?

V: Že pak zhnědne a bude mrtvola.

Vítek byl během rozhovoru pozorný. Svoje odpovědi si promýšlel, na některé dokázal zareagovat hned. I když se ještě nesetkal se smrtí u člověka nebo u zvířete, bylo znát, že na toto téma už s někým mluvil. Ať už s rodinou, jak je uvedeno v dotazníku, nebo ve školce, o čemž vím přímo od paní učitelky.

Pavla 6 let (Dlouhá, 2015)



Obrázek 27. Holčičku srazí auto – Pavla 6 (Dlouhá, 2015)

Výzkumné šetření probíhalo přímo doma, konkrétně v dětském pokoji. Pavlínka o výzkumu věděla od maminky, která jí však neřekla, čeho se bude týkat, a velmi se na něj těšila. Pavlínka je bystrá, komunikativní a společenská. Ovšem když slyšela téma kresby a rozhovoru, bylo znát, že trochu znejistěla. Když byly Pavlínce čtyři roky, zažila smrt strýčka. Přibližně před rokem

se v jejich ulici stala dopravní nehoda, při které zemřel mladý muž. O této situaci doma s Pavlínkou hodně mluvili. Je vychovávána v souladu s římskokatolickým náboženstvím.

Zadání znělo: „Nakresli, co je podle tebe smrt.“ Pavlínka nakreslila holčičku, která stojí před autem. Zajímavé je, že se holčička na obrázku usmívá. Navíc se podobá Pavlínce. Podle názoru maminky by se mohlo jednat i o její kamarádku. Pavlínka přímo popsala, že holčičku srazí auto. Při dotazu, zda by mi mohla obrázek blíže popsat a říct k němu něco víc, zavrtěla hlavou na znamení, že nechce.

Rozhovor

Co je podle tebe smrt?

P: Že někoho srazí auto.

Co podle tebe znamená, že někdo umře?

P: Že už mu srdce netluče a že se nemůže pohnout.

A může se podle tebe ten mrtvý ještě probrat? Může ožít?

P: Už ne.

Proč ne?

P: Protože už mu nebije srdíčko.

A kdo nebo co může umřít?

P: Zvířátka, člověk.

Napadá tě ještě něco, co by mohlo umřít?

P: Hmyz.

A když teda umřou, potřebují jíst a pít?

P: Už ne.

Může mrtvý dýchat?

[Kroutí hlavou, že ne.]

Co může způsobit, že člověk umře?

P: Může ho srazit auto.

Ještě něco tě napadne?

P: Že by mohl někoho někdo zapíchnout.

A ještě nějaký důvod?

P: Už ne.

Kdo nebo co nemůže umřít?

P: Květina.

A proč květina?

P: Protože ona nemá srdíčko.

A kdo ještě nemá srdíčko?

P: Třeba strom nebo stůl.

A proč nemají srdíčko?

P: Protože nežijí.

Jak se pozná, že někdo žije?

P: Když mu bije srdíčko, hýbe se a dýchá.

A zdají se mrtvému nějaké sny?

[Opět kroutí hlavou, že ne.]

A co se stane s tím mrtvým, když umře?

P: Nětkdo, kdo je hodný, tak jde do nebička a když byl zlej, tak půjde do peklíčka.

Pavlinka byla během rozhovoru poměrně stydlivá, ačkoli taková jindy nebývá. Na otázky odpovídala po chvilce mlčení a přemýšlení. Jakmile rozhovor skončil, už opět reagovala jinak a zdála se být uvolněnější.

Zuzana 6,9 let (Horníčková, 2014)



Obrázek 28. *Smrtka kosou propichuje paní* – Zuzana 6,9 (Horníčková, 2014)

mnou mluvila spíše jako s kamarádkou. Zuzanka používala hodně gestikulace a i z mluvy jejího těla se dalo krásně číst. Jako u jediné ze všech šesti dětí jsem měla pocit největší otevřenosti. I přes veškerou její uvolněnost jsem i jí nabídla možnost hudebního doprovodu a i ona souhlasila.

Po celou dobu, co Zuzanka kreslila na téma smrt, si se mnou povídala o všem, co ji napadlo, ale nic z toho se netýkalo tématu, které malovala. Bavily jsme se společně o tom, co ji ve škole baví, co ráda dělá mimo školu, které kroužky společně se sestrou navštěvuje, a hodně času věnovala povídání o svých kamarádech. Řekla bych, že hned po zadání úkolu měla jasnou představu toho, co bude kreslit. Celá kresba jí netrvala déle než 10 minut. Po jejím dokončení si sama přinesla židli ke stolu, kde jsem seděla já, a posadila se hned vedle mě. Poté mi ukázala hotový obrázek a na mou prosbu jej popsala. Popsala mi, že na obrázku jsou dvě ženy, jedna z nich (napravo) je Smrtka. Hodně času strávila popisováním šatů Smrtky. Řekla: „*Smrtka má roztrhanou sukni, protože honí po světě zlobivé děti a většinou běhá po lese, proto se jí od větviček, sukni roztrhala.*“ Dále se zmínila, že její halenka je také trochu roztrhaná. Poté už se věnovala tomu, co Smrtka drží v ruce. Sama to nazvala kosou, i když podle mého názoru se spíš jedná o nějaký

meč. „*Tu kosu má proto, že chce tu druhou ženu na obrázku propíchnout.*“ Svůj popis odůvodnila slovy: „*Smrtka ráda vidí smrt.*“

Rozhovor

Zuzanka bylo během rozhovoru dost živá, často stála a gestikulovala rukama, následně si sedala a kopala nohama, mluvila dost nahlas a několikrát mi během rozhovoru ukázala mrtvolu tím, že si sama lehla na zem a zavřela oči. Celý rozhovor trval kolem 20 minut.

Pověz mi, co si myslíš o smrti? Co to je smrt?

Z: Že někdo umře.

A co to znamená, že někdo umře?

Z: Že už je z něho mrtvola, že jenom leží a má zavřené oči.

A kdo nebo co může zemřít?

Z: Člověk třeba.

Napadne tě ještě nějaký příklad?

Z: Může umřít taky nějaké zvíře, nebo třeba i drak.

A kdo nebo co nemůže zemřít?

Z: Oblečení.

A proč nezemře?

Z: No když třeba to oblečení roztrháš, tak z něj pořád něco zbude, takové ty roztrhané čáry. Nebo třeba i televize, když rozbiješ to sklo, tak z ní zbude to okolo.

A z těch, co zemřít mohou, také něco zbude?

Z: Tak třeba od člověka hlava.

Proč zůstane člověku zrovna hlava?

Z: Nevím, protože je důležitá.

Může zemřelý obživnout?

Z: Tady ne, jenom v nebičku.

Jak může člověk v nebičku obživnout?

Z: No když je třeba hodně lidí mrtvých, pan Bůh je taky mrtvý a ti lidi půjdou za tím Bohem do toho nebička.

A co ti zemřelí dělají v tom nebičku?

Z: Nevím. Z toho mrtvého člověka se stane anděl a oni se tam pak starají o ta zemřelá zvířátka.

Co se musí stát, aby člověk zemřel?

Z: Třeba umře na rakovinu.

Co to je ta rakovina?

Z: Něco ti přijde do těla a z toho pak umřeš.

Napadá tě ještě nějaký další důvod, proč člověk zemře?

Z: Ještě může dostat žloutenku. To ten člověk zežloutne, a proto umře, protože žloutenka je strašně velká nemoc.

Může se zemřelý pohybovat?

Z: Ne, protože už nemá žádnou sílu.

Jak je možné, že už nemá žádnou sílu?

Z: Já nevím, ale vím, že když jsi mrtvý, tak už nemůžeš otevřít ani oči.

Potřebuje mrtvý člověk jídlo a pití?

Z: Mrtvý člověk ne, ale polomrtvý ano, aby pak nebyl ještě víc hubený.

Jak vypadá polomrtvý člověk?

Z: To ten polomrtvý leží, ale může ještě otevřít trochu oči a může třeba mluvit a poprosit o pomoc.

Potřebuje mrtvý člověk vzduch?

Z: Ne, když už je mrtvý, tak je mu to všechno jedno.

Má zemřelý člověk nějaké sny?

Z: Ano.

O čem se mu tedy zdá?

Z: Zdá se mu třeba o jeho kamarádech.

3. Duální pojetí smrti – skupina dětí 7–9 let

Filip 7,1 let (Horníčková, 2014)



Obrázek 29. Smrťka –
Filip 7,1 (Horníčková, 2014)

Celý výzkum probíhal po výuce v prostorách družinky, která nám byla pro tyto účely uvolněna. Filip patří mezi velmi nadané žáky. Především vyniká skvělou pamětí. Zapojuje se do spousty aktivit a je velmi výřečný. Chodí do velkého množství různých kroužků a často vystupuje na veřejnosti, takže se mezi dospělými cítí dobře a nemá trému. Filip je velmi živé dítě s velkou fantazií a přesto, že se snaží být vždy o krok před ostatními, není nijak soutěživý, ale naopak rád každému vypomůže. Při celém výzkumu byl uvolněný, bez jakékoliv známky nervozity a byl dokonce

ochotný se mnou celý výzkum několikrát zopakovat. Nakonec mi sdělil, že se mu se mnou pracovalo dobře, že ho práce bavila, a že pokud ještě něco budu v budoucnu potřebovat, bude rád, když přijdu rovnou za ním.

Během kreslení si se mnou Filip povídal a dotýkalo se to daného tématu, proto jsem celý rozhovor během malování zaznamenala:

„Já si myslím, že první, kdo se narodil, jsou planety a sluneční planeta, a sluneční planeta vyrobila člověka Boha a ještě člověka Smrtku. A tu Smrtku vyrobili tak, že to byla jenom kostra a oni jí dali plášť a Slunce má takovou moc, že tu Smrtku zneviditelnilo. Takže my ji nemůžeme vidět a ona je všude kolem nás. Ale vlastně ne, ono je těch Smrtek víc a nemůžeme je vidět. A oči má prázdné. Má jenom tři zuby nahoře a dole. Pod tím pláštěm je jenom kostra, jenom kosti. Jedna ruka je jenom kostnatá bez kůže a ta druhá má kůži. Já jsem ji takhle viděl v Simpsonech tu Smrtku, takže to není opravdová Smrtka. To kostnaté tělo je pod tím pláštěm a pod pláštěm nejdou vidět její nohy. A ten plášť je neviditelný, takže ta kostra jde vidět, ale díky tomu plášti ji nevidíme a je tak králem neviditelnosti.“
Celá kresba Filipovi trvala zhruba 15 minut.

Rozhovor

Filip byl velmi výřečný, během rozhovoru neseděl, ale kreslil si na tabuli nebo stál u mého stolu. Byl zcela uvolněný, odpovědi byly spontánní a zdálo se mi, že se mě snaží přesvědčit o svých vlastních myšlenkách. Celý rozhovor trval okolo 20 minut.

Můžeš mi říct, co je podle tebe smrt?

F: Smrt znamená, že zemřeš, pokud budeš starý.

A můžeš zemřít ještě i z jiných důvodů?

F: Můžeš zemřít na vraždu, že tě třeba někdo propíchne. To je pak ta Smrt povolána k těm, co jsou probodnutí do srdce, nebo kteří jsou nemocní.

Kdo nebo co může zemřít?

F: Může zemřít všechno, akorát planety nemůžou.

A řekneš mi nějaký konkrétní příklad?

F: Tak třeba lidi můžou zemřít nebo zvířata a ptáci. Nebo třeba taky zloději mohou zemřít. Když policie pustí ty zloděje na svobodu a oni budou pořád dělat zlé věci, tak je pak můžou zabít.

Kdo nebo co nikdy nezemře?

F: Tak podle mě do 80 let nezemřeš, pak už jsi starý, tak umřít můžeš. Ale pokud budeš třeba zdravě jíst, tak můžeš žít až do milionu let.

Napadne tě ještě někdo nebo něco dalšího, co nezemře?

F: **No ta Smrtka nikdy nezemře, protože ta musí pořád zabíjet další lidi, ta přežije úplně všechno. Na planetě se totiž pořád rodí další a další miminka a ona má všechno pod dohledem.**

Může zemřelý obživnout?

F: Může obživnout, když je svátek duchů.

Takže v ten jeden den se může ten zemřelý vrátit mezi nás?

F: **Jo, ale my ho neslyšíme. Oni ti zemřelí na sebe křičí, ale my je nemůžeme slyšet.**

Potřebuje ten zemřelý jídlo a pití?

F: Nepotřebuje, ten duch totiž přežije úplně sám bez ničeho.

Potřebuje vzduch?

F: Ne, on potřebuje jenom mokrou hlínu.

Proč potřebuje mokrou hlínu?

F: No, ona ta hlína může být i suchá, ale mokrá je lepší, aby kapala na tu rakev.

A k čemu tedy potřebuje tu vodu?

F: No já jsem myslel, že ta Smrtka potřebuje tu vodu. To aby měla sílu a mohla chodit navštěvovat do rakví ty duchy, které zabila. Ona má totiž v té kostnaté ruce lektvar, a když vypije tu vodu, tak se ten lektvar zase doplní.

A k čemu je ten lektvar?

F: No aby mohla zabíjet ty staré lidi.

Takže díky tomu lektvaru člověk zemře?

F: Já myslím, že jo. A víte, proč tu Smrtku potřebujeme?

Nevím, můžeš mi to říct?

F: No aby tady nebylo moc lidí, aby se zeměkoule nezaplnila. Kdyby se na sebe lidi moc mačkali a museli stát na sobě, tak by pak odletěli do vesmíru a tam by umřeli a už by se nenarodily další děti.

A je ve vesmíru také Smrtka?

F: Ve vesmíru není Smrtka, ale tam taky není kyslík. Kyslík dává energii. Ve vesmíru je kosmický prach a ten zabíjí.

Člověk, který zemřel, může mít sny?

F: Myslím si, že má.

O čem se mu zdá?

F: O tom, jak zemřel, nebo se mu promítá, jak byl ještě živý.

Může se mrtvý také hýbat?

F: Jasně, ten mrtvý v té rakvi leží, ale když je ten den zemřelých, tak ten duch se zvedne a může létat ve vzduchu nebo se hýbat.

Linda 9,8 let (Přindišová, 2016)



Obrázek 30. Smrtka, mrtvý dědeček a křeček plují na výlet – Linda 9,8 (Přindišová, 2016)

Linda zažila ve třech letech pohřeb a úmrtí pradědečka. V osmi letech smrt domácího mazlíčka – křečka. Doma s Lindou o smrti mluvili. Rodiče Lindě řekli, že pokud doslouží tělo, odejde duše do nebe. Tam je jí dobře a my se tam s ní po naší smrti zase setkáme. Rodina nevychovává dítě v souladu s jakýmkoli náboženstvím. Rodina věří v posmrtný život a reinkarnaci.

Linda kreslí svůj obrázek 10 minut. Kresbu zahájí hned po zadání úkolu. Její kresba je poměrně pozitivně laděna. Používá hodně žluté, modré a červené. Dokonce postavy se umívají a v rohu svítí slunce. Na obrázku najdeme zleva smrtku a již zesnulého křečka a pradědečka. Společně plují na lodi. Když se ptám, kam plují, Linda dlouze přemýšlí a pak odpovídá, že plují na výlet.

Rozhovor

Zkus mi říct, kdo nebo co může umřít?

L: Hm. Zvířata. Lidi. Rostliny. A ještě ... a to je asi už všechno.

Kdo třeba umřít nemůže?

L: Nemůže umřít kámen. Potom nemůže umřít ... jehličí? A to je asi všechno.

A může mrtvý znovu žít?

L: Hmm. Jo.

Existuje způsob, jak se může mrtvý vrátit do života (lék, kouzlo)?

L: Že se znovu narodí. Jako jiný člověk.

Když je někdo mrtvý, má hlad a žízeň?

L: Mm. [nesouhlasně]

Může se mrtvý hýbat?

L: Jo.

Jak se třeba může hýbat?

L: No, ... třeba může chodit po světě mrtvých.

Potřebuje dýchat?

L: Asi ne.

A ví mrtvý o tom, že je mrtvý?

L: Jo.

Jak se stane, že někdo umře?

L: No, může se třeba, hmm, utopit nebo o elektriku. A to je vše.

Kdo nebo co to může způsobit, že někdo umře?

L: Třeba ho může někdo zabít. A nebo se může zabít sám.

Ještě něco tě napadá?

L: Mm. [nesouhlasně] Asi ne.

Co se stane s člověkem, když umře?

L: Hm... ta smrtka ho odveze do země mrtvých. A potom se znovu narodí.

Vilém 8,9 (Přindišová, 2016)

Vilém zažil v sedmi letech smrt svého morčete. Po jeho smrti se sám zeptal rodičů, co se s jeho morčetem stane. Rodiče mu odpověděli, že morčátko umřelo, tzn. že už nic necítí a nic ho nebolí a my na něj budeme vzpomínat. Rodina nevyznává žádné náboženství a nevěří v posmrtný život.



Obrázek 31. Popraviště – Vilém 8,9 (Přindišová, 2016)

Vilém jako jeden z mála sahá po hnědé pastelce, kterou potom střídá s červenou. Černou nakreslil Vilém jen katův meč – prostředek sloužící k ukončení života. Kresbu dokončuje v rámci sedmi minut. Jeho obrázek představuje kata, který seká hlavu člověka. Hlavu seká lidem, kteří něco udělají. Dole se nacházejí lidé, kteří se dívají.

Rozhovor

Zkus mi říct, kdo nebo co může umřít?

V: [přemýšlí] Lidé, psi, kočky, rostliny.

Kdo třeba umřít nemůže?

V: Auto.

Ještě něco nebo někdo tě napadá?

V: Motorka, traktor, kombajn.

A může mrtvý znova žít?

V: Ne.

Existuje způsob, jak se teda může mrtvý vrátit do života (lék, kouzlo)?

V: Léky.

Ty mohou vrátit mrtvého do života?

V: Ne.

Když je někdo mrtvý, má hlad a žízeň?

V: Ne.

Může se mrtvý hýbat?

V: Mm. [nesouhlasně]

Potřebuje dýchat?

V: Ne.

A ví mrtvý o tom, že je mrtvý?

V: Nevím. Asi jo.

Jak se stane, že někdo umře?

V: Když je třeba velmi nemocný a nejde to vyléčit. Nebo když je hodně starý. Anebo když něco provedl, tak může jít za mříže a tam umře.

Kdo nebo co to může způsobit, že někdo umře?

V: Třeba když někomu něco ukradne nebo mu něco udělá. Nebo když je velmi nemocný a nejde to vyléčit. Nebo když je hodně starý, ten člověk.

Co se stane s člověkem, když umře?

V: Nebude se hejbat a nebude dýchat. A bude na hřbitově.

4. Komplexní pojetí smrti – skupina dětí 10–11 let

Agáta 11,3 let (Přindišová, 2016)



Obrázek 32. *Duše člověka* – Agáta 11,3 (Přindišová, 2016)

Agáta nezažila úmrtí blízké osoby. Nenavštívila pohřeb. V osmi letech jí umřel domácí mazlíček – morče. Na smrt se ptala doma sama. Bylo jí řečeno, že smrt chápeme jako přirozenou součást života. Rodina nevyznává žádné náboženství a nevěří v posmrtný život.

Agáta sahá po černé pastelce a začíná kreslit téměř neviditelnou postavu. Poté na chvíli zaváhá se slovy, že neví, jak *to* má nakreslit. S mou podporou se však pouští zpátky do kreslení. Agáta kreslí s rozvahou téměř deset minut.

Když popisuje svůj obrázek, mluví

o stínu, který ztvárňuje víceméně jen duši člověka, ne tělo. Kříž chápe jako symbol, který vyjadřuje smrt. Popisuje také spojení s Ježíšem, který byl na kříži ukřižován. V hrobce jsou pak pohřbeni ti, co zemřeli.

Rozhovor

Zkus mi říct, kdo nebo co může umřít?

A: Tak může umřít mazlíček nebo někdo, nějaký člověk, nebo... pak může umřít i rostlina, vlastně uhynie. No a pak může někdo uhynout i jako duševně, jako třeba kamarádství, nebo tak.

Kdo třeba umřít nemůže?

A: Tak třeba nějaká věc. A nevím ještě, třeba, no prostě věci, co stvořil člověk.

Může mrtvý znova žít?

A: No tak jako může žít v dalším životě.

Existuje způsob, jak se může mrtvý vrátit do života, třeba nějaký lék nebo kouzlo?

A: To si myslím, že ani ne. Spíš až v tom dalším životě.

Když je někdo mrtvý, má hlad a žízeň?

A: Ne.

Potřebuje dýchat?

A: Ne.

Hýbat se může?

A: Myslím, že ne, ale v tom dalším životě jo.

Takže si myslíš, že existuje nějaký posmrtný život?

A: Jako, já moc jako nevím. Klidně bych i řekla, že může, ale... ani nevím.

Není to nijak potvrzený nebo tak.

Ví mrtvý o tom, že je mrtvý?

A: Myslím si, že ne.

Jak se stane, že někdo umře? Kdo nebo co to může způsobit?

A: Já si myslím, že třeba nějaká nehoda, nebo když mu odumřou orgány. Nebo někdo je nemocný a postupně mu odumírají.

Ještě něco tě napadá?

A: Ještě ze stresu, a víc už ne.

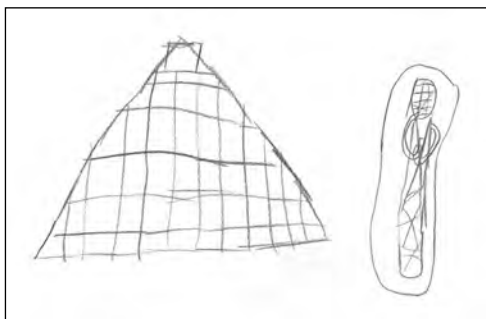
Co se stane s člověkem, když umře?

A: No tak, hmm. Už jsem říkala tu možnost o tom dalším životě. Nebo prostě, ty lidi, že jo, na něj vzpomínají. Buď v dobrém, nebo v zlém. On už vlastně o tom neví, ale ty lidi na něho vzpomínají.

Když říkáš, že by mohl být posmrtný život, myslíš že člověk se zase stane člověkem, nebo se může stát čímkoliv?

A: Může se stát podle mě i zvířetem nebo něčím. Něčím, co prostě žije.

Honza 11,3 (Přindišová, 2016)



Obrázek 33. *Mumie s pyramidou* – Honza 11,3 (Přindišová, 2016)

Honza zažil úmrtí prababičky ve třech a čtyřech letech. Tenkrát navštívil i pohřeb. Honza se doma sám ptal rodičů na smrt. Ti se mu snažili vysvětlit smrt jako nevyhnutelnou součást života, více ale nerozebírali detaily a projevy úmrtí. Rodina nevyznává žádné náboženství a nevěří v žádnou formu posmrtného života. Honza hodně čte časopisy a encyklopedie.

Hned po zadání se Honza s nadšením zeptal, zda může nakreslit i mumifikaci. Po mé souhlasné odpovědi, že nic není správně a nic není špatné, sáhl hned po černé pastelce a začal kreslit. Byl hotov zhruba za čtyři minuty. Na papír nakreslil Honza pyramidu, protože podle Egypťanů je pyramida jako anténa, která je může přenést do posmrtného života, a člověk se tak stane nesmrtelným. Dále nakreslil Honza mumii, protože Egypťané věřili, že mumifikací uchovají tvar, především tváře. Když požádám o bližší vysvětlení, Honza vysvětluje, že v Egyptě mumifikovali hlavně krále, aby jeho tvář přetrvala, on se poté vznesl do nebe a stal se tak nesmrtelným. Kdyby měl ještě něco dokreslit, byly by to náboženské obřady.

Rozhovor

Zkus mi říct, kdo nebo co může umřít?

H: Zvířata. Věci. Lidé.

A kdo třeba umřít nemůže?

H: Tak jsou to pevné látky.

Můžeš mi říct příklad takové pevné látky?

H: Kameny. Dřevo může, to může shnít. Kovy, ty ne. Sklo, plasty.

A proč nemohou umřít?

H: Protože nemají život a jsou to věci, které nemluví, nehýbají se.

Může mrtvý znova žít?

H: Ne. [po chvíli dodává] I když je to možné, protože vědci se snaží odhalit kód zombie, což je vir, který se snaží vyvinout. Takže dokážou vzít mrtvé tělo, dát to do mozku a ten mozek začne jako kdyby znova pracovat, ale jen na určitou dobu.

Myslíš, že na to vědci přijdou?

H: Tak už jsou hodně blízko.

Existuje tedy nějaký další způsob, jak se může mrtvý vrátit do života, krom kódu zombie?

H: **No, tak jsou to náboženské obřady.**

Jak se to stane?

H: No, to je trošku temnější historie. Týká se to tajných řádů, takže když oni prováděli různé vraždy, a když zabijí někoho, tak dělají nějaký rituál, něco s hvězdou a svíčkami. Tam je pak to tělo toho mrtvého, tak on se zároveň obětuje, a tím získají nesmrtelnost a znovu se zrodí.

A dokázal to někdo v našem světě?

H: Ne. Je to spíš šilenství.

A kde si to viděl?

H: V dokumentech, v knížkách.

Když je někdo mrtvý, má hlad a žízeň?

H: Ne.

Může se hýbat?

H: Ne?

Potřebuje dýchat?

H: Nepotřebuje.

Ví mrtvý o tom, že je mrtvý?

H: Ne.

Jak se stane, že někdo umře? Kdo nebo co to třeba může způsobit?

H: Kulka, kudla, jakákoliv zbraň, šípy. Ale třeba i nemoc, jako jsou rakovina, pak srdeční a mozková příhoda. A pak může být třeba otrava.

Co se stane s člověkem, když umře?

H: No tak, dá se do rakve a zakope, nebo se dá do urny.

Ještě něco tě napadá?

H: Nebo se mumifikuje. Takový příklad moderní mumifikace, teď nevím, jestli to je pravda, je Lenin. Nebo někdo z Ruska, nějaký ten jejich vůdce byl mumifikován.

Limitace studie

Výsledky našeho šetření si nečiní nárok na zhodnocení zralosti dětského pojetí smrti. Podávají jen omezený vhled do dětského pojetí smrti. Cílem bylo přispět k porozumění a hlubšímu pohledu s důrazem na možnosti diskuse o dětském pojetí smrti (biologickém konceptu) ve školním prostředí. Zde bychom chtěli zmínit limitace naší práce. Hodnocení vyzrálosti jednotlivých komponent bylo prováděno dvěma hodnotiteli bez výpočtu kappa rozdílů; některé rozhovory mohly být zaměřeny více do hloubky; nebyly zkoumány emocionální faktory; výzkum byl veden jako průřezová studie, ne longitudinální, kde by byl lépe zachycen posun ve vývoji konceptu; problém tážání u malých dětí (sociální žádoucnost); subjektivní metoda hodnocení zralosti. Přesto se vynořily v našem šetření důležité výsledky.

4.10 Závěry šetření

Zjistili jsme představy předškolních a školních dětí o smrti. Dále jsme objevili i rozdíly v jednotlivých věkových kategoriích, které jsme pojmenovali jako:

- naivní pojetí smrti u dětí ve věku 3–4 roky,
- biologické pojetí smrti u dětí ve věku 5–6 let,
- duální pojetí smrti u 7–9letých,
- komplexní pojetí smrti u 10–11letých dětí.

Výsledky našeho výzkumu potvrdily, že děti ve věku 3–6 let ještě plně nechápou koncept smrti, ale může u nich dojít k pochopení jednotlivých subkomponent (nevyhnutelnost, nevratnost, univerzalita, skončení funkcí a příčinnost). Vliv na to může mít především osobní zkušenost a komunikace v rodině. Většina dětí uvedla, že člověk žije dál v nebi, kde může i dýchat, jíst a pít. Nedochází tak k pochopení nevratnosti a skončení funkcí. Většina dětí si smrt spojila s nějakou konkrétní situací – vražda, autonehoda, poprava nebo dědeček v hrobě. Tuto tematiku kreslily děti ve věku 5–6 let. V souladu s předchozími studiemi v 10 letech dozrává biologický koncept smrti a současně se rozvíjí přirozeně metafyzický, stejný jako u dospělých. Biologický koncept se objevuje nejvíce u mladších dětí do 6–7 let. Výrazně se jeho četnost snižuje s rostoucím věkem. Naopak metafyzický koncept vykazuje opačný trend. Nejméně početný je u starších 7 let a postupně s věkem vzrůstá jeho výskyt. Psychologický koncept a neadekvátní koncept se vyskytovaly málo. Liší se však v rozložení a distribuci podle věku. Neadekvátní koncept byl zaznamenán jen u předškolních dětí do 6 let a více u dívek. Psychologický

koncept, i když jen ojediněle, byl nalezen ve všech věkových kategoriích což odpovídá předchozím studiím.

Tato publikace se zabývá představami dětí o smrti, tím, jak se vyvíjí pojetí smrti u dětí. Uvádí možnosti, jak děti v mateřských školách a základních školách seznámit s tématem smrti. Je důležité, aby toto téma nezůstávalo v pozadí, a pokud je k tomu možnost, aby se o něm otevřeně hovořilo. Naše společnost upřednostňuje mládí, krásu, kariéru, peníze, úspěch, produktivitu a vitalitu. Smrt, umírání, stáří a nemoci jsou vytlačovány do pozadí a nemluví se o nich. I když jsou všude kolem nás, většina lidí si to nechce připustit. Také si neuvědomují, že na jejich dítě má vliv televize, internet, počítačové hry, a dokonce i pohádky, které jim různými způsoby zprostředkovávají seznámení se smrtí, mnohdy ještě v dramatictějším, brutálnějším a nepravdivém podání.

Přínos naší studie spatřujeme v tom, že je zaměřena na hlubší vhled do dětského pojetí smrti. Pokusili jsme se popsat vliv našeho sociokulturního, tradičně ateistického (s historicky křesťanským vlivem) prostředí na pojetí smrti současných dětí ve věku 3–11 let. Dále také přinášíme potvrzení předchozích zjištění, že koncept smrti se vyvíjí různými procesy a subkomponenty nevratnosti a nefunkčnosti procházejí změnou v pozdním dětství tak, že dojde k posunu od biologického vysvětlení pojetí smrti k abstraktnímu prvotními náznaky spirituality. Nový přístup této studie spatřujeme v kvalitativním přístupu – ve využití kresby, polostrukturovaného rozhovoru a pojmové mapy.

Charakteristika takto vynořených různých pojetí smrti může pomoci učitelům v edukačním procesu ve specifickém přístupu k náročnému tématu, kdy je doporučeno nejdříve rozvíjet u dětí pochopení rozdílů mezi živým a neživým a pochopení ukončení biologických funkcí těla. Pak teprve dozrává spirituální dimenze a děti se objevují posmrtnost.

V publikaci jsme se snažili přinést nové podněty pro zkoumání tématu smrti u dětské populace s cílem najít možnosti, jak pracovat s dětmi ve škole, najít cesty, jak pomoci dětem se zvládnutím smutku ze ztráty blízké osoby. Mnohé zahraniční studie ukazují, jak mluvit s dětmi o smrti, jak přistupovat k truchlícím dětem. Téma je náročné a obávané. Jestliže budeme znát dětský pohled na smrt, budeme umět lépe s dětmi komunikovat. Doporučuje se nejdříve pomoci dětem vytvořit si biologický koncept smrti, znát funkce lidského těla a odtud odvodit skončení tělesných i mentálních funkcí. Vědět, že smrt je nevratná – co jednou zemře, nemůže být oživeno, nevyhnutelná – nelze se jí vyhnout, univerzální – vše živé jednou zemře, smrt je způsobena ukončením všech funkcí – skončení funkcí. Po pochopení biologického konceptu děti snáze rozvíjí metafyzický pohled na smrt vírou v posmrtnost. Současně s vyžíváním dětského myšlení, se schopností abstraktního myšlení se objevuje spiritualita v myšlení a chápání světa. Na vývoj konceptu smrti má vliv osobní zkušenost dítěte, komunikace v rodině a výchova v souladu s náboženstvím, věk i kulturní tradice a rituály společnosti. Pohled malých dětí na smrt je takový, jaký je v rodině, u starších dětí už se může odlišovat. S dětmi je nutné komunikovat o smrti otevřeně již od nejmladšího věku, ve chvíli, kdy se začnou na smrt ptát. Důležité je s dětmi o tématu hovořit dříve, než se s ním v realitě opravdu setkají. Možností, jak ve škole hovořit o smrti, je mnoho, některé náměty jsou v práci uvedeny. Nelze však člověka na smrt dokonale připravit, je to vlastní osobní zkušenost každého z nás.

„Ani na slunce, ani na smrt se nepodíváš přímo.“ (Yalom, 2014)

Použitá literatura a zdroje

- Berzonsky, M., D. (1987). A preliminary investigation of children's conceptions of life and death. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 4, 505–513.
- Bočková, M. (2015). *Dětské pojetí smrti* Brno, Bakalářská práce. Masarykova univerzita. 2015 Vedoucí práce PhDr. Mgr. Iva Žaloudíková, Ph.D.
- Bonoti, F., Leondari, A., Mastora, A. (2013). Exploring children's understanding of death: Through drawings and death concept questionnaire. *Death Studies*, 37, 1, 47–60. DOI: 10.1080/07481187.2011.623216
- Buzan, T., Buzan, A. (2012). *Myšlenkové mapy*. Praha: Portál.
- Callanan, M. A. (2014). Diversity in children's understanding of death. *Child development*, 79, 1, 142–150.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Cicireli, V. G. (2001). Personal meanings of death in older adults and young adults in relation to their fears of death. *Death Studies*, 25, 8, 663–683.
- Cotton, C. R., Range, L. M. (1990). Children's Death Concepts: Relationship to Cognitive Functioning, Age, Experience with Death, Fear of Death, and Hopelessness. *Journal of Clinical Child Psychology*. 19, 2, 123–127. DOI: 10.1207/s15374424jccp1902_3
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dlouhá, M. (2015). *Dětské pojetí smrti* Brno, Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Iva Žaloudíková, Ph.D.
- Gavora, P. (1992). *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent.
- Glass, J. C. (1990). Changing death anxiety through death education in the public schools. *Death Studies*, 14, 1, 31–52. DOI: 10.1080/07481189008252344
- Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Vyd.1, Praha, Portál.
- Harris, P. L., Giménez, M. (2012). *Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death*.
- Hatano, G., Inagaki, H. (1994). Young children's naive theory of biology. *Cognition*, 50, 1771–188. DOI: 10.1016/0010-0277(94)90027-2
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Horníčková, R. (2014). *Dětské pojetí smrti a jeho pojetí ve výuce*. Brno, Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Iva Žaloudíková, Ph.D.
- Hopkins, M. (2014). The development of children's understanding of death. University of East Anglia.
- Hunter, S. B., Smith, D. E. (2008). Predictors of children's understanding of death; age, cognitive ability, death experience and maternal communicative competence. *Omega*, 57, 2, 143–162.

- Childers, P., Wimmer, M. (1971). The concept of death in early childhood. *Child development*, 43, 705–715.
- Inagaki, K., Hatano, G. (2006). Young Children's Conception of the Biological World. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 4, 177–181. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2006.00431.x
- Kane, B. (1979). Children's concepts of death. *Journal of genetic psychology*, 134, 141–153. DOI: 10.1080/00221325.1979.10533406
- Keynon, B. L. (2001). Current research in children's conceptions of death; A critical review, *Omega*, 43, 63–91.
- Koocher, G. (1973). Child, death and cognitive development. *Developmental psychology*, 9, 369–375. DOI: 10.1037/h0034917
- Kračmářová, B. (2011). *Recepte motivu smrti v literatuře pro děti*. Univerzita Palackého v Olomouci, diplomová práce.
- Kübler-Ross, E. (2003). *O dětech a smrti*. Praha: Ermat.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2007). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lazar, A., Torney-Purta, J. (1991). The development of the subcomponents of death in young children: A short term longitudinal study. *Child development*, 62, 1321–1333.
- Lee, J. S., Kim, E. Y., Choi, Y. Koo, J. H. (2014). Cultural variances in composition of biological and supernatural concepts of death: A content of children's literature. *Death Studies*, 38, 8, 538–545.
- Loučka, M. (2009). *Koncept smrti u dětí – souvislosti vývoje*. Diplomová práce. FSS MU Brno.
- Loučka, M. (2007). *Koncept smrti u dětí*. Bakalářská práce. FSS MU Brno.
- Lonnato, R. (1980). *Children's Conceptions of Death*. New York, Springer.
- Macková, B. (2013). *Vnímání smrti u dětí mladšího školního věku*. Bakalářská práce Univerzita Tomáše Bati.
- Maroš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Maruščáková, I. (2006). *Vývoj konceptu smrti*. Rigorózní práce. Karlova univerzita, Filosofické fakulta.
- Mahon, M. M., Zagorsky-Goldberg, E., Washington, S. K. (1999). Concept of death in a sample of Israeli Kibutz children. *Death Studies*, 23, 43–59. DOI: 10.1080/074811899201181
- McGovern, M., Barry, M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24, 4, 325–333. DOI: 10.1080/074811800200487
- Munari, A., Filippini, G. et al. (1976). L'anatomie de l'enfant: Étude génétique des conceptions anatomiques spontanées. *Archives de psychologie*, 1976, 44, 171, s. 115–134. ISSN 0003-9640.
- Nagy, M. (1948). The child theories concerning death. *Journal of genetic psychology*, 73, 3–27.
- Nope, I. C., Nope, L. D. (1997). Evolving meanings of death during early, middle and late adolescence. *Death Studies*, 21, 3, 253–275. DOI: 10.1080/074811897201967
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

- Pirliomov, V. (2015). *Prožitek a zpracování ztráty rodiče u dítěte školního věku*. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Přindišová, M. (2016). *Dětské pojetí smrti*. Brno, Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Iva Žaloudíková, Ph.D.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál. Schilder, P., Wechsler, D. (1934). The attitude of children towards death. *Journal of genetic psychology*, 45, 406–451.
- Schonfeld, D. (1999). *Staying healthy. What can I do, first steps to prevent cancer*. New Haven: Yale University.
- Schonfeld, D., Kappelman, M. (1990). The impact of school-based education on young children's understanding of death. *Developmental and behavioral pediatrics*, 11, 247–252.
- Schonfeld, D., Smilanski, S. (1989). A cross-cultural comparison of Israeli and American children's concept of death. *Death studies*, 123, 593–604. DOI: 10.1080/07481188908252335
- Slaughter, V., Jaakkola, K., Carey, S. (1999). Constructing a coherent theory; Children's biological understanding of life and death. In: Seigal, M., Peterson, C. (Eds.): *Children's understanding of biology, health and ethics*. Cambridge University press, 78–98.
- Slaughter, V., Lyons, M. (2003). Learning about life and death in early childhood. *Cognitive Psychology*, 46, 1–30. DOI: 10.1016/S0010-0285(02)00504-2
- Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, Vol. 40, No. 3, s. 179–186. DOI: 10.1080/00050060500243426
- Slaughter, V., Griffiths, M. (2007). Death Understanding and Fear of Death in Young Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 12, No. 4, s. 525–535. DOI: 10.1177/1359104507080980
- Speece, M., Brent, S. (1984). Children's understanding of death. A review of three components of a death concept. *Child development*, 55, 1671–1686. DOI: 10.2307/1129915
- Speece, M., Brent, S. (1992). The acquisition of a mature understanding of three components of death. *Death Studies*, 16, 211–229. DOI: 10.1080/07481189208252571
- Speece, M. (1995). Children's concepts of death. *Living and dying: Family decision*, 1, 3–15.
- Speece, M., Brent, S., et al. (1996). The development of children's understanding of death. In C. A. Corr and D. M. Corr (Eds.), *Helping children cope with death and bereavement*. New York: Springer.
- Spíchalová, A. (2015). *Percepce umírání a smrti u osob s mentálním postižením*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Škoda, J., Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, ISBN 978-802-4733-418.
- Švaříček, R., Šedová K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Šubrtová, M. (2007). *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno, Masarykova univerzita.

- Tamm, M. E. (1996). The meaning of God for children and adolescents a Phenomenographic study od drawings. *Death Studies*, 19, 1, 33–44.
- Tamm, M. E., Granqvist, A. (1995). The meaning of death for children and adolescents. A phenomenographic study of drawings. *Death studies*, 19, 203–222. DOI: 10.1080/07481189508252726
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Tučková, A. (2015). *Děti a smrt – práce s dětmi a kontextem smrti při výchově a v období po ztrátě blízké osoby*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita.
- Vianello, R., Martin, M. L. (1985). *Children's Understanding of Death*. Firenze, Italy. Giunti.
- Vianello, R., Lucamante, M. (2001). Children's Understanding of Death According to Parents and Pediatricians. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 149, No. 3, s. 305–316. DOI: 10.1080/00221325.1988.10532160
- Vyskočilová, E. (2005). Konstruktivistické pojetí učiva a učení. *Komenský* 129, 5, 2–16.
- Weiss, P. (2011). *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál.
- Wenestam, C., Wass, H. (1987). Swedish and U.S. children's thinking about death: A qualitative study and cross-cultural comparison. *Death Studies*, 11, 2, 99–121. DOI: 10.1080/07481188708252181
- Willis, C. A. (2002). The grieving proces in children: Strategies for understanding, educating and reconciling children's perceptions of death. *Early childhood education journal*, 29, 4, 221–226. DOI: 10.1023/A:1015125422643
- Wong, M. (2010). Chinese children's understanding of death. *Australian journal of early childhood*. 35, 2, 63–71.
- Yalom, I. D. (2014). *Pohled do slunce. O překonávání strachu ze smrti*. Praha: Portál.
- Zedníková, K. (2015). *Role rodinné komunikace v procesu seznamování předškolního dítěte s tématem smrti*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Žaloudíková, I. (2010). Children's conceptions of health, illness, death and the anatomy of the human body. In Řehulka (Eds.) *School and health. Health education: contexts and inspiration*. Brno: Masarykova univerzita.
- Žaloudíková, I. (2013). *Dětské interpretace pojmů zdraví a nemoc*. Brno: Masarykova univerzita.
- Žaloudíková, I. (2014). *Dětské představy o rakovině*. Brno: Masarykova univerzita.

Monografie se zaměřuje na zjištění dětských představ o smrti u předškolních dětí a dětí mladšího školního věku. Smrt je tabuizované téma, které je vyspělých společnostech vytlačováno na okraj zájmu. Lidé se smrti bojí a obávají se o ní s dětmi mluvit. Děti mají svou představu, co je smrt. Setkávají se s ní v běžném životě často, hledají vysvětlení, chtějí o tom s dospělými mluvit. Děti o smrti přemýšlejí. Podle zahraničních studií dokáže dítě pochopit definitivnost smrti v jejich důsledcích a komplexnosti, tzv. biologický koncept smrti, přibližně v 6–10 letech.

Publikace popisuje teoretická východiska zkoumající konceptualizaci fenoménu smrti u dětí. Věnuje se komponentám a faktorům ovlivňujícím vývoj konceptu smrti. Determinanty smrti spatřuje v kognitivní zralosti dětí, věku, komunikaci v rodině, vlastní zkušenosti se smrtí, kultuře, religiozitě a prostředí, ve kterém dítě žije. Důležitým zlomem je rozvoj abstraktního myšlení, spojeného s rodící se spiritualitou a vývojem tzv. metafyzického konceptu smrti. Publikace se soustřeďuje i na možnosti, jak s dětmi o smrti přirozeně komunikovat, a to nejen v rodině, ale i ve školním prostředí, jak pomoci dětem porozumět biologické podstatě smrti a jak ve školním kurikulu s tématem pracovat.

Hlavní důraz je kladen na zjištění představ o smrti u padesáti dětí ve věku 3–11 let. Vyrálost pojetí smrti v jednotlivých komponentách (nevyhnutelnost, univerzalita, nevratnost, skončení funkcí, příčinnost a posmrtnost) je popsána u dětí ve 4 věkových kategoriích. Využitím metody dětské kresby, pozorování polostrukturovaného rozhovoru a pojmové mapy bylo zjištěno, že děti našeho souboru ve věku 3–6 let chápou zcela jen některé komponenty smrti (nevyhnutelnost, nevratnost, příčinnost), jiné částečně (univerzalitu a skončení funkcí). Z našich výsledků se vynořily charakteristiky dětského pojetí smrti podle věku, které jsme pojmenovali a popsali jako naivní pojetí smrti u dětí 3–4 roky, biologické pojetí smrti 5–6 let, duální pojetí smrti 7–9letí a komplexní pojetí smrti u 10–11letých dětí.

Takto popsané pojetí smrti může pomoci učitelům i rodičům ve specifickém přístupu k náročnému tématu, kdy je doporučeno nejdříve rozvíjet u dětí pochopení rozdílů mezi živým a neživým a pochopení ukončení biologických funkcí těla. Pak teprve dozrává spirituální dimenze a u dětí se objevuje posmrtnost. V rodinách, kde rodiče vyznávali nějaký druh posmrtného života, se tyto pohledy na smrt objevily i u dětí, především u mladších. Až ve věku 10 let chápou děti biologický (vědecký) koncept smrti v celé komplexnosti a postupně dozrává i metafyzický koncept, kdy revidují nevratnost v podobě posmrtného života. Jejich koncept smrti odpovídá konceptu dospělého člověka. Kvalitativní analýza kresby nám dala vhled do dětských představ o smrti. Biologický koncept smrti i metafyzický koncept byl v celém souboru dětí ve věku 3–11 let zastoupen přibližně stejně, ve 40 % kreseb. Psychologický a neadekvátní koncept se objevil

u 6–7 % kreseb. S narůstajícím věkem se frekvence biologického konceptu snižovala ve prospěch metafyzického. Publikace je v závěru doplněna o doporučení pro učitele, vychovatele i rodiče, jak komunikovat s dětmi o smrti.

Summary

Monograph focuses on finding children's ideas about the death of preschool and schoolage children. Death is a taboo subject and is extruded in developed societies. People are afraid to speak with their children about death. But children have their own conceptions of what death is. They encounter with death in everyday life very often, they seek explanations, they want to talk with adults about death. Children think about death. Child can understand a finality of death in its implications and complexity, so-called biological concept of death, in the age of 6–10.

This publication describes the theoretical bases of exploring the children's concepts of death. It devotes to the components and factors influencing the development of the concept of death. Determinants of death are seen in the cognitive maturity of children, age, communication with family members, their own experience, culture, religiosity, and the environment in which the child lives. An important milestone is the development of abstract thinking coupled with the newborn spirituality and the development of called metaphysical concept of death. It focuses on ways how to communicate with children about death naturally not only in the family but also in the school environment, how to help children to understand the biological essence of death and how to work with theme in the school curriculum.

The main emphasis is put on finding the ideas about death at fifty children aged 3–11 years. The maturity of the concept of death in each component (inevitability, universality, irreversibility, nonfunctionality, causality and a life after death) is described in children in four age categories. The methods of children's drawings, an observation, semi-structured interview and conceptual maps have been used in research. It has been found that children in our sample aged 3–6 understand some components of death (inevitability, irreversibility, causality) others only partially (universality, nonfunctionality). In our results the specific characteristics of children's conceptions of death have emerged. We described them as naive concept of death in children 3–4, the biological concept of death 5–6, dual concept of death 7–9 and comprehensive concept of death in children 10–11. These described concepts of death may help teachers and parents in a specific approach to the challenging topic. It is recommended to first develop the children's understanding of the differences between animate and inanimate, and understanding the termination of the biological functions of the body. Only then the spiritual dimension matures and believe in life after death appears. In the family where parents believe in some kind of afterlife, the view of death appeared in children, especially younger ones. At the age of 10 children fully understand the biological (scientific) concept of death in the whole complexity

and gradually mature to metaphysical concept. They review the irreversibility in the form of afterlife. Their concept of death is the same as the concept of an adult. The qualitative analysis of drawings give us an insight into the children's ideas about death. Biological concept of death and the metaphysical concept was represented in the whole group about the same, 40% of drawings. Psychological and inadequate concept appeared at 6–7% of all drawings. With advanced age, the frequency of biological concept decreased in favor of a metaphysical concept. The publication implements the conclusion and recommendations for teachers, educators and parents how to communicate with children about death.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázky

Obrázek 1. První setkání se smrtí (Nagyová, 1948, s. 5)	16
Obrázek 2. Pojetí smrti u dětí (Žaloudíková, 2010, s. 130)	17
Obrázek 3. Ukázky kreseb hodnocených dle kategoriálního systému Tammové a Granqvistové (1995) Koncept smrti biologický, psychologický a metafyzický. M – chlapec, F – dívka, věk roky.měsíce (Bonoti et al., 2013, s. 52)	35
Obrázek 4. Triangulace výzkumných metod	47
Obrázek 5. Pád z okna, Natálie 5,10 (Bočková, 2015)	61
Obrázek 6. Smrt buňky – apoptóza, David 4 (Bočková, 2015)	61
Obrázek 7. Dědeček v hrobě, Vítek 5 (Dlouhá, 2015)	61
Obrázek 8. Mrtvý člověk, Klára 5,8 (Bočková, 2015)	61
Obrázek 9. Černo, tma, mrtvý člověk, Adam 11,1 (Přindišová, 2016)	61
Obrázek 10. Smutek, smutná smrtka, Alex 8,9 (Přindišová 2016)	61
Obrázek 11. Smrtka, Filip 7 (Horníčková, 2014)	62
Obrázek 12. Lebka s hnáty, Lukáš 5,1 (Bočková, 2015)	62
Obrázek 13. Duše, kříž, hrob, Agáta 11,3 (Přindišová 2016)	62
Obrázek 14. Kříž, hrob, Vítek 8,6 (Přindišová, 2016)	62
Obrázek 15. Domeček, Zuzana 6 (Dlouhá, 2015)	62
Obrázek 16. Sluníčko, Natálie 3,4 (Dlouhá, 2015)	62
Obrázek 17. Koník, Barbora 3,7 (Dlouhá, 2015)	63
Obrázek 18. Můj kamarád, Veronika 6 (Bočková, 2015)	63
Obrázek 19. Pojmová mapa – Lenka 10,10 (Horníčková, 2014)	76
Obrázek 20. Pojmová mapa – Ondra 10,9 (Přindišová, 2016)	77
Obrázek 21. Pojmová mapa – Šimon 11,3 (Přindišová, 2016)	77
Obrázek 22. Pojmová mapa – Lukáš 11,3 (Přindišová, 2016)	77
Obrázek 23. Smrt – Vilém 3,1 (Bočková, 2015)	85
Obrázek 24. Hrob – Berta 4,5 (Bočková, 2015)	87
Obrázek 25. Čaroděj a závodnička – Antonín 6 (Bočková, 2015)	88
Obrázek 26. Dědeček v hrobě – Vít 5 (Dlouhá, 2015)	90
Obrázek 27. Holčičku srazí auto – Pavla 6 (Dlouhá, 2015)	91
Obrázek 28. Smrtka kosou propichuje paní – Zuzana 6,9 (Horníčková, 2014)	93
Obrázek 29. Smrtka – Filip 7,1 (Horníčková, 2014)	95
Obrázek 30. Smrtka, mrtvý dědeček a křeček plují na výlet – Linda 9,8 (Přindišová, 2016)	97
Obrázek 31. Popraviště – Vilém 8,9 (Přindišová, 2016)	99

Obrázek 32. Duše člověka – Agáta 11,3 (Přindišová, 2016)	100
Obrázek 33. Mumie s pyramidou – Honza 11,3 (Přindišová, 2016)	101

Tabulky

Tabulka 1: Výzkumný soubor (N = 50)	46
Tabulka 2: Frekvence kreseb v kategoriích podle věku a pohlaví	55
Tabulka 3: Frekvence kreseb v systému nadřazených kategorií podle věku a pohlaví	58
Tabulka 4: Příklady odpovědí kategorie smrt	64
Tabulka 5: Příklady odpovědí kategorie nevyhnutelnost	66
Tabulka 6: Příklady odpovědí kategorie univerzálnost	68
Tabulka 7: Příklady kategorie nevratnost	69
Tabulka 8: Příklady odpovědí kategorie skončení funkcí	70
Tabulka 9: Příklady odpovědí kategorie příčinnost	72
Tabulka 10: Příklady odpovědí posmrtnost	75
Tabulka 11: Charakteristiky dětských pojetí smrti podle věku	80

Ukázky rozhovorů a kreseb dětí

Denisa 3 roky, 4 měsíce (Bočková, 2015)

Deniska chodí do třídy české pár měsíců, je velmi upovídaná a bezprostřední. Máme spolu dobré vztahy, tak jsem se jí pokusila oslovit. Byla ochotná mi pomoci, nicméně v den, kdy jsme spolu měli možnost dělat interview, byla spíše zaraženější. Deniska zkušenosti se smrtí nemá a maminka s ní údajně o tom nikdy nemluvila. Já sama jsem jednou slyšela Denisku vyprávět o vraždě, ale maminka doma s ní takový rozhovor přesto zatím nevedla. Není vychovávána v souladu s žádnou vírou.

Kresba:



Denisa po zadání maluje žlutou barvou a komentuje, že to je houba. Když skončí, ukazuje a říká, že to je ta smrt. Pak přidává ještě fialovou, zelenou a pak ještě přimaluje podle jejích slov takový malý kroužek. Když se jí zeptám, co tedy namalovala, říká velmi nejistě, že to je smrt.

Rozhovor

Co to znamená, když někdo umře?

D: [mlčí] Jo, jo, jo, to je, že to je... [nepokračuje]

Co myslíš? Když někdo umře, co se stane?

D: To je jo, když sníme ty houby smrtelný.

A co se stane, když je sníme?

D: No že je pak mrtvej, ale můžem třeba jíst jablka a hrušky a i jahody.

A kdo nebo co může umřít?

D: [tváří se zaraženě] Nevím.

Komu se to může stát, že umře?

D: Nevím, já nevím.

A když někdo umře, může zase obžít?

D: Jo.

Může se to stát?

D: Jo, ale já nevím.

A může mrtvý člověk jíst a pít?

D: Ty hrušky a tak jo, ty jsou moc dobré. Ale houby ty jsou fuj.

A když sním houby tak umřu?

D: No můžeš.

A co se semnou stane, když jí sním?

D: Ne, nic to jen může se stát, ale nejsou houby dobré.

Takže se mi po nich nic nestane?

D: Jablka jsme včera měla a taky mám ráda jahody.

Tady náš rozhovor končí. Denisa se na rozhovor nesoustředí a nechce se jí odpovídat na sebe a nejevila zájem. Odpovědi se netýkali úplně tématu, nebo mlčela a nevěděla, ani po různých obměnách dotazů. Rozhovor jsem tedy ukončila.

Barbora 3 roky, 7 měsíců (Dlouhá, 2015)

Barborka zažila smrt dědečka, když jí byly necelé dva roky. Pak také umřel kůň, kterého chovali. Společně s rodiči chodí na hřbitov. Je vychovávána v souladu s římskokatolickým náboženstvím a navštěvuje s rodiči mši svatou v kostele. Od rodičů ví, že když někdo umře, dostane se do nebe a pak nás pozoruje z obláčku.

Kresba:



Po zadání pokynu, aby mi nakreslila co je podle ní smrt, mi řekla, že mi to napíše. A začala kreslit na papír. Potom se mě zeptala, zda znám „Vlaštovičku“ a hned nato poodběhla od stolu a začala zpívat „Vlaštovičko leť, už je na tě čas...“

a tancovala. Po papíře spíše čmárala a mluvila o všem možném. Zpívala i píseň z jednoho pořadu po děti. Od kreslení co chvíli odběhla.

Barborka jako první nakreslila kytičku, která se nachází vpravo nahoře a je překreslená fialovou pastelkou. Pak také nakreslila svého koníka, ten je namalován na opačné straně a jedná se o útvar, který je vedle zeleného proužku. Když jsem se zeptala, co znamená to ostatní, nevěděla. Popsala mi, jaké barvy použila.

Rozhovor

Co podle tebe znamená, že někdo umře?

B: „Nevím.“

Kdo, nebo co, může umřít?

B: Může umřít můj koník.

A proč může umřít?

B: Protože už má bolavou nohu a kouká se z nebička.

Může ten koník zase obžít?

B: Nene.

Proč už nemůže obžít?

B: Já už jsem tak pojmenovala svého dřevěného koníka.

Potřebuje podle tebe ještě jíst a pít?

B: Jo.

Když umře koník, může umřít i člověk?

B: Může.

A proč?

B: Třeba dědeček. A my tam pak zapálíme svíčku a musíme se pomodlit.

A kde zapálíte svíčku?

B: Na hřbitov.

A co je podle tebe hřbitov?

B: Tam jsou hrobečky a svíčky a kytičky a jsme tam potichu.

Dál rozhovor nepokračoval, protože Barborka už si nechtěla povídat a bylo vidět, že ji to nebaví. Neudržela moc dlouho pozornost a celkově byla roztěkaná. Během rozhovoru si stále kreslila nebo pobíhala po pokoji a co chvíli mluvila o něčem jiném.

Michaela, 4 roky, 5 měsíců (Bočková, 2015)

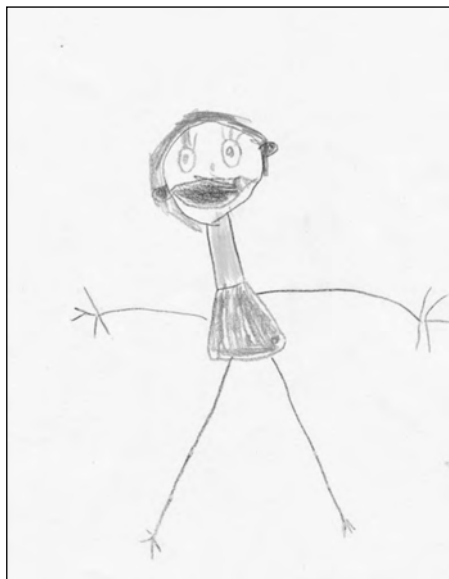
Michaela je velmi bystrá holčička. Často ráda povídá, vypráví příhody a popisuje, jak různé věci fungují a jsou. Často má i tendence se přít, pokud se svými teoriemi narazí a musí přehodnocovat svá stanoviska. Michaela je z věřící rodiny, kde ale bohužel rodiče již nejsou spolu. Michaela je velmi citlivá, hodně věci

prožívá, často si personifikuje svoje plyšáky, co si bere z domu, ve školce kvůli vytíženosti rodičů tráví celý den od brzkých ranních hodin až do večera.

Michaela zažila ve 2 letech úmrtí své prababičky a o rok později jí zemřel domácí mazlíček – rybička. Rodiče s ní podle dotazníku o smrti hodně rozmlouvali, popisovali jí koloběh života, vysvětlovali jí, proč a na co člověk umírá a že je potřeba tedy na sebe dávat pozor i na ostatní živé bytosti.

Michaela si velmi ráda povídá, takže když jsem jí požádala o rozhovor a pomoc, velmi ráda a ochotně souhlasila. Na kreslení obrázku se velmi těšila, nachystala si stůl a pomůcky a čekala, na co se jí zeptám.

Kresba:



Když jsem Michaele zadala téma obrázku, podívala se na mě a oznámila, že namaluje paní, co vraždí. Začala malovat postavu a komentovala své počínání. „Tady bude tělo, tady ruce a bude mít oranžový vlasy, protože tak se pozná vrah.“ „A ještě má šátek přes pusou“ a namalovala černou pusou a mašle u obličeje. Pak říká: „A vrah se pozná tak, že chodí v noci a má ten šátek.“ Zeptala jsem se, co dělá vrah? Odpověděla, že ten vraždí lidi a ti potom umřou. Po té mi podala dokončený obrázek.

Rozhovor

Co to znamená, když někdo umře?

M: To nevím.

Počkej a tak co to může znamenat, když někdo umře, co se stane?

M: Že je mrtvej.

A kdo nebo co může umřít?

M: Může umřít zvířátko, člověk a třeba ehm...nevím, třeba kytička, strom a může umřít domeček, tak že je opadanej a už v něm nikdo nebydlí.

A může se stát, že někdo umřít nemůže?

M: Jo, může se to stát.

A jak se to stane?

M: Tak že na sebe bude dávat pozor a starat se o sebe.

A nikdy neumře?

M: Ne, jenom stárne, stárne a stárne a pořád se zmenšuje až je z něho pidi-skřítek.

A viděla s někdy takového pidi-skřítku?

M: Ne.

A kdo teda může být ten pidi- skřítek?

M: Třeba zvíře...teda ne, to ne. Ale člověk třeba jo.

A to bude žít navěky?

M: Jo, tak to je.

A tak řekni mi, co může způsobit, že někdo umře?

M: Tak, že ho třeba přejede omylem auto, nebo kolo, nebo třeba ten vrah.

A nějak jinak umřít nemůžeme už?

M: Třeba, třeba, třeba ... [chvilku odmlka] ale umřou jen fakt ti, co si na sebe nedávaj pozor, ti, co si na sebe dávajj pozor, tak ti neumřou.

A když teda někdo umře, může zase obživnout?

M: Ne, to ne.

A potřebuje mrtvý člověk jíst a pít?

M: Ne.

A může se mrtvý člověk hýbat?

M: Ne.

A dýchá?

M: Ne.

A jak to vypadá, když někdo umře, co dělá?

M: Jenom leží a jeho dušička letí letí letí až do nebička.za Ježíškem. Tam jsou všechny mrtvý dušičky. Jo ale jenom letí dušička letí do nebička, jen když je člověk hodný a do peklička jako dolů, letí ta dušička, která je ošklivá.

A tohle se stane s člověkem, když umře?

M: Jo, jen ta dušička letí, letí ven z těla.

A co se stane s tím tělem?

M: To je prostě v hrobíku, ale tam prostě tělo leží leží leží, pořád pořád pořád.

A dobře a jak si Michalko říkala, že dušička letí do nebe, tak ale co dělají ti lidi, co žijí navěky?

M: Jsou jenom skřítkové... Ale oni nejsou asi doopravdy, nebo já nevím.

Prostě...Teda vlastně nikdo nežije navěky, jenom když se zmenšuje a je skoro ale fakt skoro už malý tak pak už umře.

Aha takže nikdo nežije navěky?

M: Ne nežije

Michaela během rozhovoru byla soustředěná, rozhovor jí bavil, hodně se usmívala a prožívala ho, gestikulovala a přemýšlela. U opakujících se slov názorně předváděla pohyb nahoru a dolů, zmenšuje apod.

Lukáš, 5 let, 1 měsíc (Bočková, 2015)

Lukáš chodí do české třídy, vybrala jsem si ho, neboť je velmi komunikativní a hodně se zajímá o dění kolem. Stalo se asi dvakrát, že na školní zahradě našel mrtvé ptáče či myš a upozornil na to ostatní. Vždy trval na řádném pohřbení mrtvolky.

Lukáš se setkal s úmrtím psa své babičky asi ve 4 letech. Jeho rodiče ho nevychovájí v souladu s žádným náboženstvím, o smrti spolu mluvili jako o přirozené věci v rámci koloběhu života.

Kresba:



Když jsem Lukášovi zadala téma kresby, podíval se na mě a zeptal se, jestli může teda namalovat lebku s hnáty a pustil se hned do práce. Když jsem se ho zeptala, jak poznáme na obrázku smrt, přimaloval ještě nůž a řekl, že to celé je smrt.

Rozhovor

Co to znamená, když někdo umře?

L: Smutek.

Jak to myslíš?

L: Že jsou lidi smutní a můžeš tam dát svíčky.

A kam je můžeš dát?

L: Na hrobeček.

A proč zrovna na hrobeček?

L: Tak tam zahrabem tu mrtvolu.

A kdo nebo co všechno může umřít?

L: Člověk, zvíře, ptáci, netopýr, žížala, kytičky... a stromy a palmy.

A kdo umřít nemůže?

L: Třeba jablko...ne to vlastně může. Nemůže železo, to není živý, ledaže že zrezaví.

A někdo živý, člověk nebo zvíře, může se stát, že neumře?

L: Ne, jenom duch umřít nemůže.

A jak to?

L: Protože ten už je mrtvej, je z mrtvoly.

A teda když někdo umře, může zase obživit?

L: Ne.

A potřebuje mrtvý jíst a pít?

L: Ne.

Proč ne?

L: Protože už je mrtvej.

A může mrtvý dýchat?

L: No de to ale nemá čím. On už nemá čím, nemá plíce.

Jak to?

L: Když se dá do rakve, tak ho někdo může tam sežrat, ten hmyz ze země.

A když někdo umře, může se hýbat?

L: Ne, on tam vlastně leží.

A co může způsobit, že někdo umře?

L: Že spáchá sebevraždu, nebo ho někdo zabije.

A co ještě?

L: Když je nemocnej, tak může. Když šáhne a olízne si smrtelnou houbu.

A ještě nějakým způsobem?

L: Že se může praštit úplně do krve, že se mu ta hlava může rozbít, zlomit... nějakéj úraz nebo zlomit vaz.

A ještě něco tě napadne?

L: No obvěsit se. Moje ségra Maru se jednou málem obvěsila na klíce.

Jak se tohle stalo?

L: U skřínky, ve škole ale nic se nestalo. Pořád žije.

A co se stane s člověkem, když umře?

L: No, že se může praštit.

A co se s ním stane, pak jak umře?

L: S ním se nestane nic, v podstatě, Jenom když je v rakvi, tak ho sežerou krtkové nebo hmyz.

A jak se ten člověk tam dostane?

L: Protože ho tam dají nějaký jiný lidi, hrobníci. A oni pak musí se vykopat díra, hrobeček a tam dáš tu rakvi, zahrabat to, pak to můžeš nějak ozdobit, vyrobit tam kříž.

A proč je tam kříž?

L: Svatojánskej, ...no já to moc dobře nevím.

A tak proč myslíš, něco tě napadne?

L: Nevím, to nevymyslím. A někdy se ten člověk spálí na popel.

A co se s tím pak udělá?

L: Ten se může dát do skleničky nebo láhve takový a dá se na hrobeček a udělá se ohrádka.

A ještě něco?

L: A ještě se musí na hřbitov přivést ta rakev.

A nic dalšího tě nenapadne?

L: Nosí se tam kytičky atak.

Lukáš byl soustředěným na rozhovor, hodně přemýšlel a dával si na čas s odpovětí, přidával informace postupně, řekl opravdu všechno, co věděl. Oznamil mi na konci, že už mi k tomu nic říct nemůže.

Klára 5 let, 8 měsíců (Bočková, 2015)

Klára chodí do anglické třídy. Je velmi bystrá a komunikativní, zajímá se o dění kolem sebe. Se smrtí přímo zkušenost nemá, rodiče s ní o smrti mluvili jen velmi obecně. Zdůraznili ale Klárce hodnotu lidského života tím, že pokud někdo umře, už se nevrátí a tím pádem bychom se k němu měli chovat k lidem dobře a vážit si jich, aby nás to pak nemrzelo, když pak odejde.

Klárka byla k výzkumu prakticky přihlášena, maminka mi sama volala, aby zajistila Klárce možnost se účastnit.

Kresba:



Když jsem Klárku poprosila, ať namaluje, co je podle ní smrt, odpověděla, že to je když je tam pán nebo paní a mají zavřené oči. Pak se zeptala, jestli to může

namalovat. Namalovala slunce, trávu mraky a pak vzala černou barvu a namalovala ležící postavu. Popisuje, že paní má zavžené oči, rovnou pusou a že leží.

Rozhovor

Co to znamená, když někdo umře?

K: Že má smrt.

A jak jí má?

K: Jakože už je hodně starej.

A co se s ním stane?

K: Že umře.

A jakým způsobem může člověk umřít?

K: Že je už hodně ale moc hodně starej.

A jak se to pozná, že umře ten starý člověk?

K: Že... [přemýšlí] Spadne a lehne si na zem a dělá, že spí a pak umře.

A kdo nebo co může umřít?

K: Nějaký zvířátko a člověk. Strom a kytička.

A může se stát, že někdo umřít nemůže?

K: Může. Ježíšek nikdy neumře?

A jak to s ním bylo na ty Velikonoce?

K: On umřel a pak zase žil.

A může se tohle stát i člověku?

K: Nemůže.

Když někdo umře, potřebuje jíst a pít?

K: Ne.

A může dýchat?

K: Nemůže.

A hýbat se může?

K: Ne.

A jak se může stát, že někdo umře?

K: Třeba když nějaký pejsek třeba je nemocnej, tak může umřít, a když mu někdo nedá jíst a pít tak taky mlže umřít.

A něco dalšího tě napadne?

K: Ne.

A co se stane s člověkem, když umře?

K: Někdo, kdo ho má rád, tak ho dá do hrobku. Zahrabe ho někam do země hodně hluboko, nebo ho někdo dá do ohně.

A víš kde, a kdo to dělá?

K: Musí se někam odvést, tam to někdo udělá.

A co s člověkem ještě stane?

K: Může omdlít a umře.

A pak se s ním stane co?

K: Už nevím.

Klára se soustředila, hodně přemýšlela, byla opatrná a bála se odpovědět špatně nebo hloupě.

Natálie, 5let, 10 měsíců (Bočková, 2015)

Natálie chodí do třídy anglické již od svých 2,5 let. Minulý rok semnou spolupracovala na eseji do epistemologie, kde jsem měla téma život. Natálka měla zajímavé nápady a velmi živou představivost. S mým dalším projektem mi velmi ráda a ochotně chtěla pomoci také.

Natálka se podle rodičů se smrtí přímo nesetkala. Ve školce na zahradě zahlédla mrtvé ptáče a zajímala se velice o celou situaci. Rodiče Natálku v žádné náboženské víře nevychovájí, o smrti mluvili jen velmi obecně.

Kresba:



Natálka bez váhání začala kreslit, když jsem jí zadala téma. Začala malovat dům a v okně hlavu člověka, který se usmívá. Pak vedle domu dole nakreslila ležící postavu, která je zamračená a udělala k ní z vrchu od obličeje člověka v budově šipku dolů. Vysvětlila mi potom, že ten člověk spadl dolů a je z něho placka, a tak umřel.

Rozhovor

Co to znamená, když někdo umře?

N: Že spadne z okna a potom už nebude nikdy žít.

Takže když spadneme z okna, nebudeme už žít?

N: Jo, bude už placka.

A kdo nebo co může umřít?

N: Třeba nějaký i zvířátka, lidi a už nevím.

A může se stát, že někdo neumře? Že nemůže umřít?

N: Všichni musí umřít.

Všichni umřeme?

N: No ale někdo třeba umřít nemusí?

A kdo?

N: Nevím.

Nenapadá tě nikdo? A opravu se to může stát, že neumře?

N: Může.

A jak se to stane?

N: To nevím.

A když někdo umře, může zase obživnout?

N: Ne.

A když někdo umře, potřebuje jíst a pít?

N: Nemůže, nepotřebuje, protože nemá ani pusu. [směje se]

Jak to?

N: Protože už nemůžeme obživnout.

A může dýchat a hýbat se?

N: Nemůže, on už jen leží na zemi a nedýchá už ani.

A co může způsobit, že někdo umře?

N: Že třeba někdo stojí a háže odpadky z vrchu z okna dolů a může ho to bouchnout do hlavy anebo že se může stát havárka a umře, a protože když už je starý tak už pak musí umřít. ... Já jsem totiž jednou viděla na obilňáku po cestě do školky pána jak ležel na lavce.

A on byl mrtvý?

N: Ne on tam jen ležel, ale byl živej.

A jak by se poznalo, že je mrtvý?

N: Tak, že může do něj narazit auto a může pak umřít.

A co se stane s člověkem, když umře?

N: Že se dá na hrobeček.

A jak se tam dá?

N: To nevím.

Stanislav 6 let (Dlouhá, 2015)

Rozhovor se Staníkem proběhl u něj doma. Ze začátku se trochu styděl. Staník má staršího brášku. Často si spolu hrají na souboje a na podobné akční hry. Jsou taková „raubíř“. Ve čtyřech letech zažil smrt jednoho z členů rodiny. Rodiče mu o smrti řekli, že je to přirozená součást života. Není veden k žádnému náboženství.

Kresba:

Staník na obrázku zachytil událost, která se stala v jeho blízkém okolí, kdy žena s nožem ubodala chlapce, který se snažil zachránit kamarádka. „Na obrázku mám ženskou, která zabíjí kluka. A ještě nějakou ženskou.“



Rozhovor

Co je podle tebe smrt?

S: ,Že někdo někoho zabíjí.

Co myslíš že znamená, že někdo umře?

S: Že se sejde celá rodina a rozberečí se na pohřbu.

A co se stane s člověkem, když umře?

S: Půjde do nebe.

Kdo nebo co může umřít?

S: Hmm... lidi, ptáci, zvířata.

A kdo nemůže, nebo co nemůže umřít?

S: Ummm...židle!

A co nemůže ještě umřít?

S: Dům!

A proč nemůžou umřít?

S: Protože...je to z malty.

A židle je z čeho?

S: Z kovovýho nebo z plastu nebo ze dřeva.

A jaký je rozdíl mezi tou židlí a člověkem nebo zvířátkem?

S: Že židle nemluví.

Zvíře sice nemluví, ale může taky umřít. Jak to?

S: Někdo ho může zabít nebo může chcípnout.

Nebo jaký je rozdíl mezi tebou a židlí?

S: Že židle je ze dřeva a já jsem z masa.

Může mrtvý člověk zase obživit?

S Ne.

Jak to, že nemůže obživit?

S: Protože to by muselo být zombie.

A jsou zombíci?

S: Nejsou.

Co může způsobit, že někdo umře?

S: Že je někdo starý, a že nějaká bláznivá ženská zabije nějakýho kluka.

Co ještě se může stát?

S: Může ho úplně vykrmit, aby úplně ztloustl a to aby umřel.

Na co se podle tebe ještě umírá?

S: Hmm...když někdo nedává pozor na silnici a přejede ho auto.

A napadne tě ještě něco?

S: Už nevím.

A potřebuje mrtvý člověk jíst a pít?

S: Ne!

Jak to, že nepotřebuje jíst a pít?

S: Protože je mrtvej.

A ty teď potřebuješ jíst a pít?

S: Jo!

K čemu je nám to dobré, když jíme a pijeme?

S: Abysme neumřeli.

A potřebuje mrtvý člověk vzduch? Může dýchat?

S: Jo.

A jak dýchá?

S: V nebi.

Může se mrtvý člověk hýbat?

S: Může, v nebi.

A může se ten mrtvý hýbat na zemi?

S: Ne.

Může mít ten mrtvý člověk mít nějaké sny?

S: Mrtvý? Ne.

A jak to, že nemůže?

S: Protože je mrtvej.

Staník při povídání nevydržel dlouho sedět a často pobíhal po pokoji a hrál si s hračkami. Přesto odpovídal na všechny otázky docela rychle. Občas se trochu déle zamyslel.

Milena 6 let, 9 měsíců (Horníčková, 2014)

Výzkum s Milenou probíhal v prostorách družiny základní školy, v době po vyučování. Milenka je jednou z dvojvaječných dvojčat a z těchto dvou je více klidnější, ale o to více citlivější. Proto jsem jí věnovala více času, nežli ostatním zkoumaným a dávala jsem větší pozor na její reakce. Milenka byla ze začátku poněkud ostražitá a bylo znát, že nerada udržuje oční kontakt. Snažila jsem se tedy uvolnit atmosféru. Nejdříve jsem jí seznámila se vším, co zde budeme společně dělat, a nezapomněla jsem zmínit, že pokud by se jí cokoliv nelíbilo, stačí mi to sdělit. Dále jsem se pokusila navodit atmosféru hudbou. Proto jsem se jí zeptala na její nejoblíbenější písničku. Bez meškání mi pověděla její název a dokonce se sama rozpovídala, o čem se v písničce zpívá a která pasáž se jí líbí nejvíce. Poté už vypadala mnohem uvolněnější. Tutéž písničku chtěla poslouchat po celou dobu tvorby její kresby.

Kresba:



Během svého malování Milenka seděla přímo u mého stolu. Na začátku, po mém pokynu ke kreslení, mi sdělila, že netuší jak smrt nakreslit. Zhruba pět minut jsme vedly rozhovor o tom, co si pod tímto pojmem představuje, protože jsem měla tušení, že se pouze bojí něco nakreslit, nebo jen neví, jak své představy ztvárnit. Říkala, že by chtěla namalovat smrtku, ale ihned mě upozornila, že neví, jak taková smrtka vypadá. Poukázala jsem na to, že ani já nevím, jak smrtka vypadá, že si ji taky určitým způsobem jenom představuji a proto, že ať už by mi na výkres namalovala cokoliv, nemohlo by to být špatně. I přes to stále váhala. Nakonec jsme se společně dohodly, že ona i já nakreslíme naše představy smrtky a pak si je navzájem ukážeme. To ji povzbudilo a hned poté se pustila do tvorby své kresby

Zhruba za 15 minut byla s prací hotova.

Na obrázku je zobrazen dům se schody a dveřmi. V domě stojí dvě postavy. Ani jedna z nich se neusmívá. Mimo dům pak Milenka zobrazila usmávající se

slunce a mraky. Když jsem Milenku poprosila o popis obrázku, zastavovala se u mnoha detailů, které mi měla potřebu vysvětlit. Její popis obrázku je následující:

„To je smrtka a má v ruce kosu na hlavy. Ta smrtka chce zabít tu holku. Ta smrtka za sebou taky zavřela dveře, aby ta holka nemohla utéct. A taky se kvůli té smrtce začaly na nebi, kolem toho domečku, dělat černý obláčky.“

Rozhovor

Následný rozhovor již probíhal ve zcela uvolněném duchu. Milenka neměla žádný problém odpovědět mi na jakoukoliv položenou otázku a jediné, o co mě před začátkem poprosila, bylo, jestli bych jí pak následně nemohla nahráný rozhovor znovu přehrát, aby si jej mohla také poslechnout. Celý rozhovor se odehrál v délce trvání mezi 20–25 minutami.

Co je podle tebe smrt? Co to znamená?

M: To je třeba, když umírají děti. Nebo když mají díru v hlavě a padají na zem.

Kdo nebo co může někdy umřít?

M: Třeba když je někdo starý, děda třeba, nebo zvíře, nebo i malý miminko může umřít.

A kdo nebo co nemůže zemřít?

M: Děti, které se léčí, tak neumřou.

A co se stane s dětmi, které se nelčí?

M: No ty právě umřou. Třeba když má nějaká holčička žloutenku a řekne si, že nechce proti té žloutence bojovat, že chce umřít, tak umře. A když si řekne, že chce dál žít a musí tu žloutenku nějak překonat, tak ji překoná a neumře.

Takže když budu chtít umřít, tak zemřu?

M: Jo, no když se ti chce umřít a jsi nemocná a nebudeš se léčit, tak umřeš, ale když budeš nemocná a budeš chtít žít a budeš se léčit, tak neumřeš.

Může podle tebe zemřelý obživnout?

M: Ne.

A proč si to myslíš?

M: No protože, když má třeba někdo díru v hlavě, tak to už nespravíš.

A jde podle tebe něco spravit?

M: Jasně, třeba když se bouchneš do hlavy a trochu ti teče krev, tak tam musíš dát kapesník a jet hned do nemocnice.

A jak se teda podle tebe stane to, že člověk umře?

M: Že se nebude léčit, nebo že si třeba něco bodne do ruky. Ale třeba když si usekneš prst, tak můžeš a nemusíš umřít. To si tam musíš držet kapesník a pojedíš k doktorovi a on ti to tam spraví, ale ten prst už ti nikdy nenaroste.

Potřebuje ten zemřelý jídlo a pití?

M: Ne, protože on má zavřeny oči a nic neví.

Může se hýbat?

M: Ne, nemůže.

Jak je to možné, že se nehýbe?

M: No protože třeba nemá nohy.

Jak k tomu došlo, že zemřelý nemá nohy?

M: No když je spálený, tak nic nemá, ale když je z něho kostra, tak má nohy. Jo a nemá ani kůži a krev a proto už nemůže obžít.

Potřebuje mrtvý vzduch?

M: Nepotřebuje.

A proč ho nepotřebuje?

M: Protože by to asi potom smrdělo.

Má sny ten zemřelý člověk?

M: Myslím, že jo.

A co se mu zdá?

M: Že je třeba pořád malý a zdá se mu, že je pořád živý.

Dokážeš mi ještě na závěr říct, co nastane po smrti?

M: Pak je pohřeb a lidi brečí, že jim umřel třeba tatínek nebo kamarád.

Beáta 10 let, 9 měsíců (Horníčková, 2014)

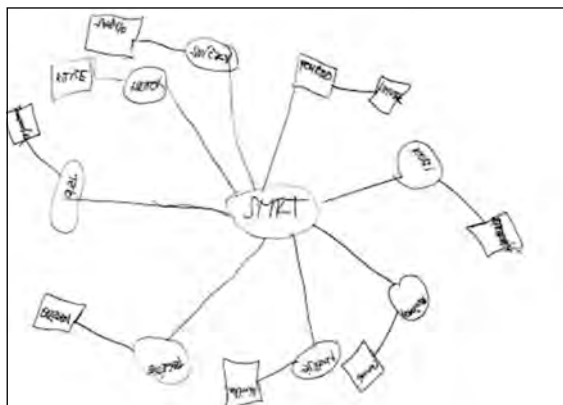
Sběr dat probíhal v jedné ze tříd základní školy, která nám byla, pro tyto účely, uvolněna. Beáta se mě sama hned na začátek zeptala, co všechno zde budeme dělat. Po pravdě jsem jí odpověděla, že nejdříve mi nakreslí nějaký obrázek na téma, které jí zanedlouho sdělím. Následovat pak bude tvorba pojmové mapy a naposledy jí položím pár otázek, na které se mi pokusí odpovědět. Další její otázka se týkala toho, jak dlouho tu se mnou bude muset sedět. Samozřejmě jsem jí upozornila, že pokud už tu se mnou nebude chtít být, stačí mi to říct a já ji nebudu zdržovat, ale že pokud vše půjde podle plánu, nebudu ji tu potřebovat déle jak jednu hodinu. S tím se naprosto spokojila a jen mě požádala, jestli bychom už nemohly začít. Tak jako předešlým, i Beátě jsem nabídla, že její první úkol, kresbu, může doprovodit hudba, jakou si sama zvolí. Naprosto spontánně si tedy sama z tašky vyndala svůj mobilní telefon a na něm si začala pouštět své písničky.

Kresba:



Po zadání tématu její kresby si vzala své vlastní pastelky a mobilní telefon a odešla si sednout do zadní lavice třídy. Evidentně nechtěla, abych jí na kresbu koukala a ani se mě na nic nevyptávala. Byla soustředěná a na kresbě si dala hodně záležet. Vytvoření kresby jí, na poměry ostatních, zabralo spoustu času. Malbu dokončila až za více jak 20 minut od začátku a poté co byla s kresbou maximálně spokojena, předstoupila s ní ke mně. Uvedla, že na obrázku je nakreslený kostel z vedlejší vesnice. Vedle kostela je dřevěný plot, který ohraničuje hřbitov a na místo hřbitova namalovala pouze dva hroby s náhrobními kameny. Na náhrobních deskách jsou, v originále, uvedeny konkrétní jména osob a dokonce datum narození i jejich úmrtí. Abych dodržela etická pravidla výzkumu a anonymitu zkoumaných, jména i data jsem vymazala. Po dotazu, proč zvolila tato jména, mi odpověděla, že se jedná o hroby patřící její rodině. Na poslední otázku znějící: „Proč jsi malovala zrovna kostel a hřbitov?“, byla její odpověď, že jí to prostě k té smrti napadlo a že nevěděla, jak by měla namalovat něco jiného.

Pojmová mapa:



Při vytváření pojmové mapy byla Beáta soustředěná. Po zkoušce pojmové mapy na téma ŠKOLA ihned věděla, co má vytvořit a neměla žádné další dotazy. Začala v momentu, kdy jsem jí zadala pojem SMRT. Během vytváření mapy si stále pouštěla svoje písničky a byla na ní poznat snaha o vymyšlení co nejvíce pojmů. Po skončení této činnosti mi Beáta sdělila, že je to zajímavá práce, že ještě nic podobného nikdy netvořila, že jí to bavilo. Dokonce mě požádala, jestli bychom společně nemohly ještě vytvořit několik dalších map na nové pojmy. Vytvořit pojmovou mapu Beátě zabralo zhruba 10 minut.

Rozhovor

Během rozhovoru se mě několikrát sama zeptala na pár otázek, které se netýkaly tohoto rozhovoru, ale volitelného kroužku, který vedu a který ona

sama také navštěvuje, ale jakmile jsem ji zpět vrátila k otázce, kterou dosud nezodpověděla, chvíli nad ní přemýšlela. Došla jsem k názoru, že k odpovědím se potřebuje soustředit.

Co podle tebe znamená smrt? Co to je?

B: Člověku se třeba něco stane, jemu přestane tlouct srdce a pak mu přestane myslet mozek, prostě všechno se vypojí, už se vůbec nehýbe, a proto umře.

Kdo, nebo co, podle tebe může zemřít?

B: Všechno co je živý organismus.

A nějaký konkrétní příklad bys mi řekla?

B: Tak třeba lidi, pak můžou umřít kytky, hmyz a tak.

A kdo, nebo co, naopak nemůže zemřít?

B: Tak třeba židle, tabule, školní potřeby, nábytek.

A proč?

B: No protože nedýchá, nehýbá se, jenom když my s ním posunujeme a nemusí myslet.

Můžeš mi říct, co se musí stát, aby někdo zemřel?

B: Třeba je nějak vážně nemocný a to tělo něco napadne a ono se mu už neubrání. Nebo třeba když jede autem a do někoho napálí nebo někdo do něj a je to vážný, tak už to nepřežije. Ale za to on nemůže.

A když už teda dojde k úmrtí, jak se stane to, že to tělo zemře?

B: Třeba se v těle něco natrhne a pak to odumře.

Dají se mrtví obživnout?

B: Ne, nejde to.

Proč si to myslíš?

B: No protože už se nehýbou a nemyslí. Jedině nějaké nadpřirozené bytosti.

Co to znamená?

B: No myslím tím, že duchové mohou obživnout.

A kdo přesně to podle tebe jsou ti duchové?

B: No to jsou ti mrtví lidé. Do pěti minut po smrti se dají ještě lidi oživit, ale pak už ne, pak už právě odumírají orgány, a když už je teda člověk úplně mrtvý, tak se z některých stávají ti duchové.

Po té, co tedy člověk zemře, může se hýbat?

B: Nemůže, určitě ne, tělo nefunguje.

A potřebuje vzduch?

B: Tak akorát na to, aby to tělo nepáchlo.

Může mít zemřelý nějaké sny?

B: Jo.

A co se mu zdá?

B: Že už je mrtvý a že už se nikdy neprobudí, nebo se mu taky může zdát o jeho rodině.

Jak se stane ta skutečnost, že to samotné tělo zemře?

B: Nejdříve nemá tělo kyslík a proto mu přestane fungovat srdce, přestane mu proudit krev, protože už nemá tu pumpu, takže se mu přestanou hýbat ruce, protože už těma rukama neproudí krvinky. A když už se nemůže hýbat, tak už nemůže ani jíst a ten organismus nemá žádné živiny, aby to tělo mohlo správně pracovat, takže taky začíná odumírat. A když všechno odumře, tak pak už úplně umře.

Patrik 11 let, 6 měsíců (Horníčková, 2014)

Kresba i rozhovor probíhaly v prázdné třídě základní školy. Patrikovi jsem předložila dva prázdné papíry a pastelky všech barev. Vysvětlila jsem mu, co všechno bude během naší společné hodiny dělat a jestli se vším souhlasí. Odpověděl, že rád vypracuje všechny úkoly, které mu zadám, a rád si se mnou promluví. Dále jsem se zeptala, zda má zájem, abych mu během prvního úkolu, kterým je kresba, pustila nějakou hudbu. Řekl, že bude raději kreslit s hudbou, než sedět potichu v prázdné třídě.

Kresba:

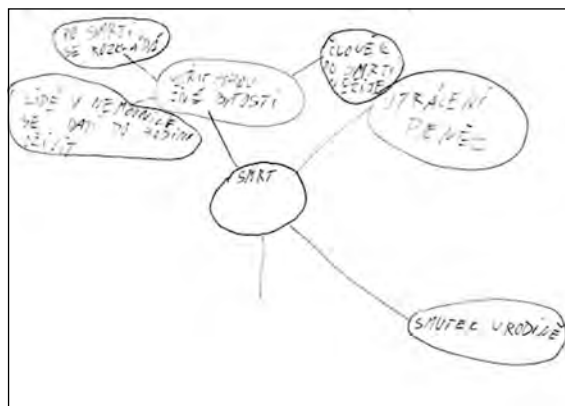


Poté, co jsem Patrikovi řekla téma, na které by měl kreslit, seděl zhruba tři minuty a jen přemýšlel. Na nic dalšího se mě neptal. Po třech minutách se mě zeptal, jestli také může kreslit Smrtku. Odpověděla jsem mu, že na papír může nakreslit cokoli, co pro něj znamená smrt, tudíž i Smrtku. Hned poté začal malovat. Během kreslení se na nic neptal, a byl soustředěný na svůj papír. Seděl v lavici

a neukázal mi kresbu dřív, než byla zcela hotová. Se svou prací skončil zhruba za 10 minut. Po dokončení výkresu jsem se Patrika zeptala na výklad toho, co namaloval. Popsal mi svůj obrázek, na kterém podle něj byla smrtka, mužského pohlaví, která v ruce nesla kosu, se kterou, podle něj, usmrcuje lidi po celém světě. Když jsem se jej zeptala, proč namaloval zrovna smrtku s kosou, odpověděl mi: „Už několikrát jsem to takto viděl v televizi nebo někde četl.“ Zároveň mě upoutal fakt, že na žáka páté třídy, mi Patrik nakreslil postavu, kterou by mělo dítě jeho věku, zvládnout lépe. Samozřejmě to mohlo být jeho záměrem.

Pojmová mapa:

Patrik byl při vytváření pojmové mapy uvolněný a dosti výřečný. Neustále zmiňoval, že jeho maminka je doktorka a proto tomuto tématu rozumí lépe než jeho spolužáci. Dokonce mi popsal, jak se dá oživit člověk při operaci. Jeho slova zní: „Elektrický šok oživí srdce. Tady tohle oživení je možný jenom do dvou hodin po tom, co umřeš, ale když už jsi mrtvý třeba týden, tak to už ti ten elektrický šok nepomůže a to srdce už nebude fungovat.“ To co mi vyprávěl slovy, se pak odráželo i v jeho pojmové mapě.



Rozhovor

Patrik byl během rozhovoru uvolněný, komunikativní a spontánní. Bylo na něm znám, že nad odpověďmi hodně přemýšlí, protože se snažil odpovědět vždy „správně“. Snažil se používat samá odborná slova. Znovu jsem v tom viděla jeho snahu ukázat svůj intelekt a možná i jistou převahu nad svými spolužáky. Rozhovor trval 15 minut.

Co je smrt a co si o ní myslíš?

P: No to prostě znamená, že někdo zemře, a když někdo zemře, tak se hodně utrácí peníze, protože se musí koupit hrob a lidi jsou smutní. Celá rodina je smutná.

A proč jsou ti lidé smutní?

P: Protože už toho člověka nikdy neuvidí. Jako třeba já, když mi umřel dědeček, taky už ho nikdy neuvidím, taky jsme museli koupit hrob a stálo to dost peněz.

A kdo všechno, nebo co, může zemřít?

P: Člověk a zvířata.

Ještě něco tě napadne? Nějaký další příklad?

P: Ono už nic jiného nežije myslím, prostě můžou umřít hlavně živé bytosti.

A kdo, nebo co, naopak nemůže zemřít?

P: Tak třeba domy a věci. Všechno co nežije a nemá srdce.

Takže živí jsou všichni ti, co mají srdce?

P: Jo, jo, bez srdce se nedá žít.

A proč?

P: Protože pumpuje vodu a krev a bez toho není život.

A co je tedy příčinou smrti? Co k ní vede?

P: Většinou to bývá, když je člověk starý nebo nemocný. Nebo taky vraždy. Ale to se stává málokdy.

A může ten zemřelý obživnout?

P: Jasně, v dalším životě, akorát on už nebude vědět, kdo byl tady. Třeba já jsem dřív mohl být Karel IV. Ten mrtvý přestoupí do jiného roku a jiné doby, a neví, co byl, než umřel.

No a ten zemřelý člověk, má také nějaké potřeby?

P: Tak ten co jenom leží tak ne, ale ten co obživne v jiné době tak potřebuje vodu, rostliny a jídlo.

A co ten zemřelý, který tedy neobživne v jiné době, může se například hýbat?

P: No já si myslím, že ne, ale někde jsem slyšel, že se třeba vykopala nějaká hrobka a ten chlap, v té rakvi, byl přetočený na bok, ale když ho pohřbívali, tak ležel rovně, takže se asi pohnul. Ale podle mě je to hloupost.

A proč si myslíš, že je to hloupost, že se nemohl pohnout?

P: Protože když ten člověk umřel, tak mu přestal pracovat organismus a to tělo shnije a člověk se rozkládá. Všelijací brouci ho sežerou.

A může se tomu zemřelému něco zdát? Má nějaké sny?

P: Nemá sny, nemá tu krev a tak mu nefunguje mozek a proto se mu nic nezdá. On jenom leží.

Zkus mi ještě, Patriku, říct, jak je možné, že to naše tělo přestane fungovat?

P: No to záleží na tom, jak umřeš. Když třeba zemře vraždou, tak ten člověk vykrvácí a nemá tu potřebnou krev. Když je člověk starý, tak mu přestane fungovat srdce a když má člověk třeba rakovinu například rakovinu plic, tak člověk hodně kašle krev a ty plíce přestanou fungovat a proto umřeme.

Jmenný rejstřík

B

- Barry, M. 41, 108
Berzonsky, M. D. 43, 107
Bočková, M. 47, 51, 61–63, 85–88, 107
Bonotiová, F. 29, 34, 35, 45, 48, 51–53, 78, 83, 107
Brent, S. 11, 23, 25, 26, 33, 45, 49, 78, 84, 109
Buzan, A. 50, 76, 107
Buzan, T. 50, 76, 107

C

- Callanan, M. A. 31, 107
Careyová, S. 15, 18, 32, 43, 107, 109
Cicireli, V. G. 11, 107
Cottonová, C. R. 14, 27–29, 32, 107

Č

- Čáp, J. 12, 107

D

- Dlouhá, M. 47, 51, 61–63, 88, 90, 91, 107
Doulík, P. 12, 13, 50, 109

F

- Filippini, G. 18, 108

G

- Gavora, P. 12, 107
Giménezová, M. 30, 31, 33, 71, 107
Glass, J. C. 41, 107
Goldman, L. 41, 42, 107
Granqvistová, A. 23, 30, 33, 35, 36, 45, 48, 78, 83, 110
Griffithsová, M. 11, 23, 26, 31, 32, 40, 45, 48, 49, 78, 109

H

- Harris, P. L. 30, 31, 33, 71, 107
Hatano, G. 18, 31, 107, 108
Hendl, J. 47, 49, 50, 107
Hopkinsová, M. 33, 70, 71, 107
Horníčková, R. 47, 51, 62, 76, 93, 95, 107
Hunterová, S. B. 27, 29, 30, 36, 107

CH

- Childers, P. 11, 108
Choi, Y. 108

I

Inagaki, H. 31, 107

Inagaki, K. 18, 108

J

Jaakkolaová, K.

K

Kaneová, B. 14, 27–29, 83, 108

Kappelmanová, M. 11, 27, 30, 41, 109

Keynon, B. L. 108

Kim, E. Y. 108

Koo, J. H. 108

Koocher, G. 11, 14, 27, 28, 83, 108

Kračmářová, B. 27, 108

Krejčířová, D. 9, 108

Kübler-Rossová, E. 42, 83, 108

L

Langmeier, J. 9, 108

Lazar, A. 26, 27, 108

Lee, J. S. 31, 74, 108

Leondariová, A. 34, 107

Lonneto, R. 37, 108

Loučka, M. 23, 27, 30, 38, 45, 51, 78, 108

Lucamante, M. 37, 110

Lyonsová, M. 18, 20, 26, 30, 109

M

Macková, B. 27, 108

Mahonová, M. M. 23, 25, 28–30, 108

Mareš, J. 12, 107, 108

Martin, M. L. 37, 110

Maruščáková, I. 23, 27, 78, 108

Mastoraová, A. 34, 107

McGovern, M. 108

Munari, A. 18, 108

N

Nagyová, M. 11, 13, 15, 16, 23, 25, 45, 48, 59, 78, 79, 83, 108

Nope, I. C. 108

Nope, L. D. 108

P

Peterson, C. 109

Piaget, J. 11, 13, 14, 17, 20, 21, 25, 26, 28, 32, 52, 108

Pirliomov, V. 27, 108

Přindišová, M. 47, 51, 61, 62, 77, 97–101, 109

R

Rangeová, L. M. 18, 14, 27–29, 32, 107

Ř

Řehulka, E. 110

Říčan, P. 11, 109

S

Seigal, M. 109

Schilder, P. 11, 109

Schonfeld, D. 11, 16, 21, 23, 26, 27, 29, 30, 34, 40, 41, 109

Slaughterová, V. 11, 13, 14, 18, 23, 24, 26, 30–32, 43, 48, 49, 78, 109

Smilanská, S. 23, 26, 27, 29, 30, 34, 41, 109

Smithová, D. E. 27, 29, 30, 36, 107

Speece, M. 1, 23, 25, 26, 45, 49, 78, 84, 109

Spíchalová, A. 27, 109

Šedová K. 47, 49, 50, 109

Škoda, J. 12, 13, 50, 109

Šubrtová, M. 41, 109

Švaříček, R. 47, 49, 50, 109

T

Tammová, M. E. 23, 30, 33, 35, 36, 45, 48, 78, 83, 110

Thorová, K. 10, 38, 110

Torney-Purta, J. 26, 27, 108

Tučková, A. 27, 110

V

Vianello, R. 37, 110

Vyskočilová, E. 20, 110

W

Washington, S. K. 23, 25, 108

Wass, H. 30, 110

Wechsler, D. 11, 109

Weiss, P. 46, 110

Wenestam, C. 30, 110

Willis, C. A. 39, 43, 110

Wimmer, M. 11, 108

Wongová, M. 33, 110

Y

Yalom, I. D. 105, 110

Z

Zagorsky-Goldberg, E. 23, 25, 108

Zedníková, K. 27, 110

Ž

Žaloudíková, I. 12, 16, 17, 18, 20, 48, 107, 109, 110

D

determinanta 20, 23, 46

dítě

komunikativní 85

mladší 14, 17, 25, 31–34, 58, 60, 65, 103, 111

nemocné 11

předškolní 7, 13, 16, 18, 19, 27, 41, 52, 58, 59, 65, 71, 73, 74, 84

starší 14, 17, 21, 25, 29, 31, 33, 34, 51, 57, 60, 65, 67, 73, 81, 82, 105

školního věku 27, 3, 111

truchlící 42

věřící 14

dimenze

abstraktní 67, 81,

afektivní 12

etická 46

kauzality 25

kognitivní 12, 13

konativní 12, 50,

biologická 26, 27, 71, 76, 79, 80, 83,

psychologická 57, 59, 76, 80, 83,

metafyzická 27, 59, 76, 80, 81, 83,

spirituální 59, 60, 104, 111

strukturální 13, 78,

F

faktory

emocionální 24, 31, 103

endogenní 12

exogenní 12

externí 26

kognitivní 28

vnitřní 26, 28

fenomén

nemoci 20

smrti 11, 14, 19, 30, 39, 40, 43, 45, 50, 78, 111

života 43

finalita 23, 24, 26, 71

funkce

- abstraktní 26
- biologická 104, 111
- kognitivní 26, 28,
- mentální 14, 24, 49, 71, 79, 80, 81, 105
- tělesná 14, 18, 24, 26, 32, 37, 39, 40, 43, 49, 64, 71, 79–81,
věku 16
- životní 23, 24, 32, 40, 43, 64,

I

- introspekce 10
- ireverzibilita 23, 84

K

- kamarádství 65, 66, 81, 100

koncept

- biologický 27, 32, 33, 35, 43, 46, 57, 67, 74, 84, 103, 105, 112
- dětský 34, 48, 51
- dospělý 39, 71, 111
- metafyzický 27, 33, 35, 71, 83, 111
- neadekvátní 58, 103, 111
- psychologický 35, 57
- vyzrálý 45
- vyspělý 32, 36, 41, 48, 52, 84
- vědecký 74
- smrti 11–15, 20, 23–34, 37, 38, 45–49, 51, 60, 78, 81, 105, 111,
- spirituální 27
- zralý 24, 29

konec

- funkcí 11, 14, 15, 20, 23, 24, 26–33, 36, 45, 52, 63, 70, 71, 79–82, 84, 105, 111

- kultura 9, 24, 33, 60, 83, 111

západní 15

- komunikace 10, 11, 20, 22, 23, 27, 30, 38, 39, 42, 43, 45, 50, 56, 59, 60, 67,
78, 79, 82, 103, 105, 111

- komponenta 14, 23–29, 34, 36, 39, 45, 46, 49, 51, 52, 59, 67, 71, 74, 78, 81,
84, 103, 111

- kresba 13, 15, 16, 30, 33, 34, 36, 39, 41, 43, 47–54, 56–59, 78, 79, 81–83, 85,
86, 91, 93, 96, 98, 104, 111

M

mapa

- mentální (myšlenková) 12, 13, 50, 78, 107
- pojmová 47, 50, 51, 74, 76–78, 104, 111
- kognitivní 13

myšlení
animisticko-magické 17
egocentrické 16, 21, 28, 39
magické 21, 28, 31, 39, 84
logické 31

N

nefunkčnost 19, 24
nemoc 14, 20–22, 37, 38, 66, 68, 69, 72, 73, 76, 80, 89, 90, 94, 102
nevratnost 14, 19, 23–28, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 45, 49, 51, 52, 63, 67, 69, 74,
79–81, 103, 104, 111
nevyhnutelnost 14, 17, 23, 24, 26, 30, 36, 45, 49, 51, 52, 60, 63, 65, 66, 74,
80, 81, 103, 111
nezralost 10, 13, 80, 84

P

personifikace 17, 33, 53–57, 59, 76, 83
pojetí
biologické 78–80, 84, 88, 103, 104, 111
duální 78, 80, 84, 95, 103, 104, 111
komplexní 78, 80, 81, 84, 100, 103, 104, 111
naivní 78, 84, 85, 103, 104, 111
nemoci 20, 22,
dětské smrti 11–15, 17, 18, 20, 22, 28, 33, 37, 40, 41, 45, 46, 49, 50, 78,
80, 81, 84, 103, 104, 107, 109, 111
života 20
pozorování 47, 50–52, 78, 111
posmrtnost 23–25, 49, 51, 53, 60, 63, 74, 75, 79, 80, 82, 104, 105, 111
příčinnost 14, 20, 23, 24, 26–31, 34, 45, 49, 51, 52, 63, 72–74, 80, 82, 103, 111
prevence 39
prekoncepce (prekoncept) 12, 13
program
preventivní 30, 41
školní 41
prostředí 12, 14, 27, 30, 31, 82, 83, 104

R

reakce
emoční (emocionální) 11, 13, 51
dítěte 31, 51, 56, 63, 65
spontánní 93
religiozita 10, 14, 23, 27, 45, 111
rituál 34, 59, 60, 74, 76, 81, 83, 102, 105
rozhovor 13, 15, 18, 28, 32–34, 37–40, 44, 46–52, 58–60, 63, 78, 79, 85–88,
90–96, 98–100, 102–104, 111

S

- schopnost 10, 16, 19, 27, 28, 36, 37, 48
- skupina
 - dětí 15, 46, 52, 56, 95
- složka
 - afektivní 12, 13
 - emocionální 13
 - kognitivní 12
 - strukturální 12, 13, 50, 74
 - subjektivní 11
- smutek 11, 13, 43, 53–57, 61, 64, 76, 80
- smrt
 - dítěte 37, 63
- smrtnost 9, 10, 14, 17, 26, 30, 38, 63, 67, 81, 102
- spiritualita 46, 52, 76, 80–82, 104, 105, 111
- strach 9–11, 13, 16, 17, 31, 32, 37, 38, 40, 42, 53
- subkomponenta 14, 20, 103, 104
- symbol 31, 53–57, 76, 80, 83, 100

T

- teorie
 - implicitní 12
 - intuitivní 11
 - kognitivní 28, 52
 - konstruktivistická 15
 - naivní 12, 14, 15
 - Nagyové a Lonnetta 79
 - Piagetova 13, 25, 28, 52
- tradice 24, 31, 105
- truchlení 38, 39, 41–43, 53, 54, 65
- triangulace
 - metod 47
 - výzkumníků 47

U

- univerzalita 14, 23–28, 36, 37, 45, 51, 52, 65, 67, 80, 81, 84, 103, 111
- úzkost 9–11, 13, 14, 30–32, 38, 41, 43, 53, 54, 57, 84

V

- věk 10, 25, 28, 45, 46, 78–81, 84, 103, 104, 108, 111, 112
- vychovatel 43, 112
- výchova 60, 78, 82, 86, 88, 90, 91, 97, 105
- vývoj
 - dítěte 20
 - kognitivní 20

Z

zkušenost

 dítěte 9, 29, 34, 51, 78, 105

znalost 12, 15, 18, 20, 32, 37, 40, 50, 76, 82

zralost 111

život 9, 12, 15, 16, 25, 30, 34, 43, 68, 73, 80, 102

 nezdravý 73, 82

 posmrtný 26, 31, 60, 67, 74, 76, 82, 97, 98, 100, 101

 spirituální 27

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.
Mgr. Iva Zlatušková
Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.
Mgr. Michaela Hanousková
doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.
prof. PhDr. Petr Macek, CSc.
PhDr. Alena Mizerová
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Mgr. David Povolný
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.
prof. RNDr. David Trunec, CSc.
prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.
doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

Dětské pojetí smrti

PhDr. Mgr. Iva Žaloudíková, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita v roce 2016

Návrh obálky: www.typix.cz

#1 Wwfch` [U é hkvã` í l S' #(

ISBN +) *ž* "žs# "žs(*ž

