

Smrt a umírání jako téma na 1. stupni základních škol

Kristýna Vachníková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kristýna Vachníková**
Osobní číslo: **H19883**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Smrt a umírání jako téma na 1. stupni základních škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti tématu smrti a umírání v rámci primárního vzdělávání.
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se smrti, umírání a jeho pedagogického zpracování v rámci primárního vzdělávání.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli 1. stupně základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Frančlová, M., & Plachá, V. (2019). Smrt jako téma dětí základní školy. *Komenský*, 142(2), 47–52. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/smrt-jako-tema-deti-zakladni-skoly>
- King-McKenzie, E. (2011). Death and Dying in the Curriculum of Public Schools: Is there a place? *Journal of Emerging Knowledge on Emerging Markets*, 3(1), 511–520. <https://doi.org/10.7885/1946-651x.1061>
- Plachá, V. (2017). Proces truchlení v prostředí ZŠ. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 18(1), 168–173. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12199>
- Preissová Krejčí, A., & Špaténková, N. (2013). Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě. *Paidagogos*, 2013(2), 230–249. <https://doaj.org/article/dcd0a64b177f4151806a0babc64529ca>
- Žaloudíková, I. (2016). *Dětské pojetí smrti*. Masarykova univerzita.

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

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19. 4. 2024

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce teoreticko-empirického charakteru se zaměřuje na téma smrti a umírání na 1. stupni základních škol. Cílem práce je zjistit, jak učitelé třetího ročníků základní školy s tímto tématem pracují z vlastní perspektivy. Teoretická část se zaměřuje na vymezení klíčových pojmů smrt a umírání a předkládá teoretická východiska z oblasti thanatologie, death education, dětského pojetí smrti a učitelské role při práci s tématem smrti a umírání. Empirická část prezentuje výzkumné zjištění kvalitativního charakteru výzkumu, jenž byl realizován prostřednictvím polostrukturovaného interview s učitelkami třetích ročníků základní školy. Výsledky výzkumu odhalily, jaké formy podpory učitelé poskytují svým žákům, jak vnímají vlastní přístup a svou připravenost pracovat s tématem smrti a umírání na prvním stupni základních škol. V závěru práce je uvedeno doporučení, jenž by pomohlo toto téma učitelům ve své praxi otevírat.

Klíčová slova: smrt, umírání, thanatologie, death education, učitel základní školy

ABSTRACT

The theoretical-empirical diploma thesis focuses on the topic of death and dying at the first level of primary schools. The aim of the thesis is to find out how teachers of the third year of primary school work with this topic from their own perspective. The theoretical part focuses on defining the key concepts of death and dying and presents theoretical background in thanatology, death education, children's conceptions of death and the teacher's role in working with the topic of death and dying. The empirical section presents the qualitative research findings, which were conducted through semi-structured interviews with third year primary school teachers. The results of the research revealed what forms of support teachers provide to their pupils, how they perceive their own approach and their readiness to work with the topic of death and dying at the first level of primary schools. The paper concludes with recommendations to help teachers open up this topic in their practice.

Keywords: death, dying, thanatology, death education, elementary school teacher

Poděkování

Ráda bych srdečně poděkovala své vedoucí práce PhDr. Mgr. Bc. Barboře Pliskové, Ph.D. za věcné poznámky, ochotu, cenné rady a trpělivost, při odborném vedení mé diplomové práce.

Taktéž mé poděkování patří všem učitelkám, které se s ochotou zúčastnily mého výzkumu.

Poděkování patří rovněž mé rodině, příteli a blízkým přátelům za oporu a povzbuzení během náročných chvil.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SMRT A UMÍRÁNÍ	12
1.1 VYMEZENÍ HLAVNÍCH POJMŮ	12
1.2 SMRT A UMÍRÁNÍ Z POHLEDU VĚDNÍCH DISCIPLÍN	17
1.3 POSTOJE NA SMRT A UMÍRÁNÍ VE SPOLEČNOSTI V PRŮBĚHU HISTORIE.....	19
1.4 VÝVOJ, KONCEPT A CÍLE VÝCHOVY KE SMRTI	22
1.5 TÉMA SMRTI A UMÍRÁNÍ V PROSTŘEDÍ ČESKÝCH ŠKOL	25
2 SMRT A UMÍRÁNÍ Z POHLEDU DÍTĚTE	29
2.1 VÝVOJ KONCEPTU SMRTI U DĚTÍ.....	29
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POJETÍ SMRTI A DÍTĚTE	31
2.3 DOPADY SMRTI NA DÍTĚ	34
3 OTEVÍRÁNÍ TÉMATU SMRTI, UMÍRÁNÍ A ROLE UČITELE	37
3.1 UČITEL A JEHO NETRADIČNÍ ROLE	37
3.2 PŘÍLEŽITOSTI OTVÍRÁNÍ TÉMATU SMRTI A UMÍRÁNÍ	39
3.3 ZPŮSOBY PRÁCE UČITELE S TÉMATEM SMRTI A UMÍRÁNÍ	41
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	48
5.1 CÍLE VÝZKUMU	48
5.2 METODA SBĚRU DAT	49
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA	49
5.4 POSTUP ŘEŠENÍ A SBĚR DAT.....	52
6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT	56
6.1 INTERPRETACE DAT Z INTERVIEW.....	56
6.1.1 Učitel jako jedinečná osobnost.....	57
6.1.2 Příležitosti k (ne)otevírání učitelem	61
6.1.3 Vlastní vnímání předpokladů	67
6.1.4 Pomocná role učitele	70
7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	76
7.1 DISKUSE	80
7.2 LIMITY VÝZKUMU	82
7.3 DOPORUČENÍ DO PRAXE	82
ZÁVĚR	84

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	85
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	91
SEZNAM OBRÁZKŮ	92
SEZNAM TABULEK.....	93
SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

„Celý lidský život je jen cesta ke smrti.“

Lucius Annaeus Seneca

Vstoupíme-li do světa zkoumání smrti a umírání, otevíráme brány do oblasti, která provokuje otázky, vyvolává emoce a vzbuzuje zvědavost. Smrt a vše, co s ní souvisí, představuje jedno z nejzáhadnějších a nejkompexnějších témat lidské existence. Vstupujeme do sféry, kde se střetávají fyzické, emocionální, sociální a dokonce i spirituální aspekty lidského života. Každý z nás se s ní může setkat v různých situacích. Nevybírám si čas, místo ani osobu kterou obohatí svou zkušeností. Nevyhýbám se dokonce ani dětskému světu. I dítě může být konfrontováno se smrtí se kterou se vypořádává svým vlastním způsobem. Pomoci mu s tím mohou ale jeho nejbližší dospělí. Jedním z nich však může být učitel, který se ho snaží vést a rozvíjet na jeho cestě životem. Ten ovšem, aby s něčím takovým mohl dítěti pomoci, musí být na práci s takovým tématem sám připraven.

Diplomová práce se zabývá vlastní perspektivou práce učitele s tématem smrti a umírání na prvním stupni základní školy. Má teoreticko-empirický charakter. Je strukturovaná do dvou hlavních částí. Část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je komplexní nahlížení na celou problematiku z ob První kapitola nabízí analýzu klíčových pojmů práce, které jsou pojímány jak z různých úhlů vědních disciplín, tak v postojích ve vývoji společnosti a vzdělávání. V druhé kapitole se práce věnuje dítěti, jeho vývoji v pojímání smrti, co toto pojetí může ovlivnit a jaké dopady na něj může mít jakákoliv zkušenost smrti či úmrtí. Třetí kapitola se zabývá učitelem a jeho netradiční rolí v rámci tématu smrti a umírání ve školním prostředí. Jsou zde také popsány návrhy dle různých autorů v jakých případech téma smrti a umírání s žáky ve školním prostředí otevírat a jak by s tímto tématem mohl pracovat. Poslední kapitola reflektuje shrnutí celé teoretické části.

Praktická část diplomové je zaměřena na výzkum kvalitativního designu. Jeho hlavním cílem je zjistit, jak učitelé pracují s tématem smrti a umírání z vlastní perspektivy. V rámci tohoto výzkumu bylo provedeno polostrukturované interview s devíti třídními učitelkami třetích tříd základní školy. V závěru praktické části jsou shrnuty výsledky výzkumu, které jsou interpretovány prostřednictvím čtyř kategorií, jež vyplynuly z analýzy dat pomocí techniky otevřeného kódování. Prostor je zde věnován diskusi, limitům výzkumu a v neposlední řadě i doporučením do pedagogické praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SMRT A UMÍRÁNÍ

První kapitola práce se nejprve zabývá analýzou jednotlivých pojmů, které jsou klíčové pro pochopení celkové problematiky práce. Jsou zde definovány pojmy thanatologie, smrt, umírání a death education. Smrt lze definovat mnoha způsoby, stejně tak ji lze rozlišovat podle různých druhů a příčin. Umírání je proces, kterým si prochází nejen umírající, ale i jeho blízcí. Tyto dva hlavní pojmy se pojí s vědním oborem thanatologie, jenž má multidisciplinární přístup a právě proto se první kapitola bude zabývat i různými úhly pohledů z rozličných vědních disciplín. S tím však také souvisí i to, jaké postoje měli lidé ke smrti v minulosti a jak na ní nahlíží v současnosti. V neposlední řadě zde bude definován pojem death education, který se začal vynořovat v důsledku potřeby vyšší vzdělanosti lékařů institucionální medicíny. Tento pojem se poté začal vztahovat na výchovu ke smrti ve školním prostředí na nižších úrovních vzdělávání. První kapitola bude proto ukončena postojem k tématu smrti a umírání ve školím prostředí na 1. stupni základní školy, neboť to je hlavním účelem této práce.

1.1 Vymezení hlavních pojmů

První podkapitola se zabývá vymezením ústředních pojmů, které jsou podstatné pro téma této práce. Definovat dva hlavní pojmy na první pohled jako je smrt a umírání, je velice náročný úkol (Špatenková, 2014). Tyto dva pojmy nelze od sebe oddělit, neboť navzájem na sebe navazují. Je ovšem podstatné tyto pojmy od sebe rozlišovat.

Předtím, nežli budou definovány dva ústřední pojmy smrt a umírání, je potřeba vymežit jejich nadřazený pojem. *Thanatologie* je nauka o smrti, umírání a truchlení (Plachá, 2021). Haškovcová (2007), definuje thanatologii jako „interdisciplinární vědní obor o smrti a o všech fenoménech které jsou s ní spojeny“ (s. 178), a právě proto není vnímaná jako samostatná vědní disciplína. Je propojena často s různými vědními obory jako je: teologie, filozofie, sociologie, psychologie a medicíny. Každý tento obor má svůj vlastní úhel pohledu, jak na problematiku smrti a umírání nahlížet a své vlastní vědecké nástroje, jak ji zkoumat. Vyjádřit tak některá fakta, která by vytvářela a obhajovala náplň samostatného vědního oboru, by byla náročná. Název tohoto oboru má pojmenování odvozené z řeckého jména Thanatos. Ten byl v řecké mytologii považován za boha smrti a také za bratra boha spánku Hypna (Haškovcová, 2007).

Špatenková (2014) uvádí, že tento vědní obor se snaží o celkové pojetí problematiky smrti v nejrozsáhlejším spektru a snaží se působit tak, aby na ní bylo nahlíženo, jako na holistický obraz. Špatenková (2014, s. 20-24) dělí pak thanatologii na tři dílčí odvětví a to na: „thanatopsychologii, thanatosociologii a thanatohistorii“.

Klíčovým pojmem této práce je *smrt*. Abychom mohli definovat smrt jako takovou, musíme se nad tímto pojmem pozastavit. Když se na něj podíváme, tak v jazyku se může pojem smrti používat různým způsobem. Od tohoto pojmu většinou závisí ostatní pojmy nebo vyjadřují přímo či nepřímo jeho obsah. Například může mít specifický přívlastek, nebo být vyřčen jako metafora. Avšak díky hlubší analýze různých narácí o smrti nám vyjadřuje, co pod tímto si pod tímto pojmem máme představit a jak jej můžeme v jazyku používat (Čáp & Palenčár, 2012).

Frišhons (2021) uvádí, že „smrt se v latinském jazyce označuje termínem *moros* nebo *exitus latalis*, tj. doslova smrtící výstup“ (s. 7) a už tento význam nám může napovídat, že by mohlo jít o určitý stav. „Slovo smrt většinou označuje konec – zánik – konkrétního nebo konkrétních individuálních živých bytostí. V našem případě budeme mít na mysli lidské bytosti. Zánik přitom charakterizujeme jako definitivní (permanentní), jako konec „pozemské“ formy existence člověka“ (Čáp & Palenčár, 2012, s. 13). Haškovcová (2007, s. 89) pak přesněji specifikuje, že je to „individuální zánik organismu, tedy také člověka.“ Šiklová (2013) předkládá, že základním znakem všech lidí je právě vědomí oné skutečnosti, a to konce našeho života. Právě vědomí smrti je to, co nás odlišuje od ostatních živočichů. Šiklová (2013, s. 11) pak na smrt pohlíží jako na: „stav, kdy u živého organismu došlo k nezvratným změnám v mozku a v jejich důsledku k zániku centra dýchání, krevního oběhu a postupnému rozkladu a odumírání těla.“ Velmi obdobně popisuje tento stav Žaloudíková (2016) která tvrdí, že: „smrt nastává s definitivním ukončením všech tělesných funkcí.“ (s. 89), tudíž nejde jen o přestání fungování mozku, ale všechny naše orgány, které nám zajišťují přežití, přestanou fungovat. Nejenom, že přestávají být funkčními, ale také jejich fungování je pokládáno za zcela nevratné. Říčan (2021) uvádí, že: „všechny životní projevy se nenávratně ztrácejí.“ (s. 371) a je zcela nepochybné, že smrt je stavem, který nelze vrátit zpět.

Definice pojmu smrt si jsou dosti podobné, nicméně existuje rozmanitost jejich kontextu, pokud hovoříme o různých druzích smrti. Výše zmíněné definice se týkají především takzvané biologické smrti, kdy Thorová (2015) zmiňuje kromě nevratného zastavení všech funkcí organismu pro život i úplnou a trvalou ztrátu vědomí a biologické

změny. Ovšem zastavení životních funkcí, jako je tlukoucí srdce a dýchající plíce, nemusí být vždy definitivou. Tím se dostáváme k pojmu takzvané klinické smrti, která nastává tehdy, pokud je možné tento stav možno zvrátit speciálním zásahem. Pokud však nedojde ke specializovanému zásahu, který by obnovil funkci dechu a srdečního tepu, tak po několika minutách nastane mozková smrt. V jejím důsledku dochází k zastavení funkce mozku včetně mozkového kmene. Špatenková (2014) ji pak nazývá jako cerebrální smrt a považuje ji za smrt zcela individuální, neboť mozek je reprezentantem jedinečné identity a osobnosti člověka. Kutnohorská (2007) úplnou a trvalou smrt vědomí a následného fungování všech orgánů pak pojímá termínem „fyzické smrti“ (s. 73).

Haškovcová (2007) rozlišuje smrt podle rychlosti (náhlá, rychlá, pomalá) a věku. Náhlá a rychlá smrt se navzájem překrývají, neboť nepřipraveného člověka vždy zaskočí. V prvním případě jde o smrt ve smyslu nehody či úrazu, která je tragická a nečekaná. V druhém případě je zde myšlena nemoc, která má velice rychlý spád. S pomalou smrtí se pak daná osoba střetne s delším časovým předstihem, kdy má čas se snít smířit a připravit se na ni. Co se pak týká rozdělení podle věku, můžeme rozlišovat smrt přiměřenou, která přichází s dovršením vysokého věku života a předčasnou smrt. Kutnohorská (2007) tento pojem popisuje jako „teorie biologických hodin“ (s. 73), kdy se člověku naplnil jeho čas.

Můžeme se také setkat s termínem sociální smrt. Je to stav, kdy tělesná schránka člověka nezemřela, ale člověk je vyčleňován svým sociálním okolím. Může se týkat i zdravého člověka, který ztratil většinu svých sociálních kontaktů, rolí a nelze jej do působení společnosti navrátit (Kastenbaum & Moreman, 2018; Kutnohorská, 2007; Šiklová, 2013; Vágnerová, 2007). Dále se můžeme setkat s pojmem psychická smrt, kdy člověk z naprosté beznaděje a zoufalství propadá do rezignace (Kutnohorská, 2007).

Smrt nemusíme rozdělovat jen podle jejích druhů, ale také existuje spousta příčin, které mohou zapříčinit smrt. „Příčina smrti, latinsky causa mortis, je stav, který přímo vedl ke smrti dotyčného“ (Frišhons, 2021, 21). Tato definice nám však neříká, kdo co komu udělal, aby jej přivedl ke smrti. Špatenková (2014, s. 125) uvádí, že smrt je pro mnoho lidí traumatickým zážitkem, ke které dochází sice prostřednictvím různých příčin, ale vyskytuje se existence čtyř základních způsobů: (1) Přirozená smrt; (2) Smrt v důsledku nehody; (3) Sebevražda; (4) Vražda. Frišhons (2021) pak považuje přirozenou příčinu smrti jako patologickou, kdy dochází například k infarktu, mrtvici či rakovině. Můžeme tedy konstatovat, že je zde příčinou nějaká nemoc. Nehody jako poranění hlavy, pořezání, střelnou ranou, utopení či havárie pak považuje za traumatické příčiny. K úmrtí pak dochází

nějakou náhlou situací. Dalším způsobem, jak lze docílit smrti je sebevražda. K tomuto činu se člověk uchyluje ve chvíli, kdy se ocitá ve velice těžkém období. Snaží se vyřešit problémovou situaci, která pro něj znamená naprosté a bezvýchodné zoufalství. Ve chvíli, kdy již nevidí žádné další východisko, nebo nechce hledat cesty, tak se rozhoduje k extrémnímu až drastickému způsobu řešení jeho krize, a to zabití vlastní osoby. Můžeme ji pokládat za jakousi formu násilí na sobě samém (Špatenková et al., 2017). Špatenková (2014, s. 111) popisuje, že „sebevražda je vědomé a úmyslné ukončení vlastního života.“ Posledním zmiňovaným způsobem je vražda, kdy se jedná o způsobení smrti jedince druhým člověkem (Špatenková, 2014).

Na smrt se můžeme dívat obecně z hlediska biologických definic, různých přívlastků, které rozlišují druh dané smrti, nebo jejich způsobů a příčin. Ať práce smrt pojímá dle Říčana (2021), že je to „přeměna, kterou živý tvor ztrácí život, stává se mrtvým tělem“ (s. 371), nebo dle Žaloudíkové (2016), že „smrt je opakem života“ (s. 89), tak se přiklání dle Frišhons (2021), že jde „o nevratný stav na konci procesu umírání“ (s. 7).

Dalším pojmem je **umírání**, které neodmyslitelně patří ke smrti. Umírání má svůj užší a širší smysl, kdy Čáp & Palenčár (2012, s.18) pojímají užší smysl umírání jako „neoddělitelnou součástí života. Je to závěrečný, různě dlouhý životní proces, kterého završením je obyčejně smrt“. Autoři Corr et al. (2019) stejně tak jako Čáp & Palenčár (2012) v širším smyslu popisují proces umírání, jako náš celý lidský život, který započal naším narozením. Tímto širším pojetím by se však význam slova umírání natolik rozšířil, že by se stal nepoužitelným pro většinu obvyklých účelů.

Jednotliví autoři se ovšem většinou shodnou na tom, že umírání je proces (Frišhons, 2021, Haškovcová, 2015; Kupka, 2014; Kutnohorská, 2007). Haškovcová (2015, s. 172-178) popisuje, že proces umírání se dělí na tři významná období. Pre finem je období, kdy jedinec poprvé akceptuje diagnózu nevléčitelné nemoci a očekává příchod smrti, jenž přijde v brzké nebo vzdálenější budoucnosti. Následně přichází in finem období, jenž se označuje jako terminální stav jedince, ve kterém dochází k selhávání životně důležitých orgánů. Posledním obdobím je post finem, které začíná po úmrtí jedince a týká se péče o mrtvé tělo a pomoci pozůstalým.

Jejich pojmání se poté liší v jednotlivých dovětcích. „Thorová (2015, s. 477) pojímá umírání jako „poslední fázi života organismu, která končí smrtí“. Frišhons (2021) popisuje, že tento proces „končí nevratným poškozením buněk životně důležitých orgánů“ (s. 6), tudíž je spojován s biologickou smrtí. Podobně pak usuzuje i Haškovcová (2015), která bere

pojem umírání v lékařské terminologii za synonymum terminálního stavu, pro který je typické selhávání funkcí, orgánů a tkání potřebných k životu a v následku tohoto dochází ke smrti. Haškovcová (2015, s. 171) pak přesně vymezuje, že „terminální stav můžeme chápat jako vlastní umírání“. Kabelka & Sláma (2022) umírání popisují také jako terminální fázi života, ale i jako patofyziologický proces, jenž obsahuje spirituální, sociální a psychologickou dimenzi.

Jde tedy jednoznačně říct, že umírání je proces, kdy má člověk před sebou poslední dny nebo i hodiny života a jeho orgánové soustavy nevratně selhávají. O jedince v terminálním stádiu jejich života se stará obor medicíny s názvem paliativní péče. Vznikl především k potlačení bolesti a jiných příznaků nemoci, které nelze vyléčit u pacientů v terminálním stádiu. I když nemůže paliativní medicína vyslyšet všechna přání umírajících i přesto se pokouší, aby pacientovy poslední dny byly daleko snesitelnějšími (Küng, 2015).

U lékařů a v paliativní péči se můžeme setkat s pojmem eutanazie, jenž „(z řečtiny eu-dobry, thanatos – smrt) je definována různě“ (Křivohlavý 2015 str. 134). Küng (2015, s. 73) uvádí, že eutanazie „znamenala v řecko-židovském starověku doslova „dobré umírání“, krásnou, rychlou, lehkou, bezbolestnou smrt“. Šlo jednoznačně o to, aby člověk ve svých posledních dnech trpěl co nejméně. V dnešní společnosti však byl tento význam přenesen a Haškovcová (2007) popisuje, že eutanázii můžeme přirovnávat jakési smrti z milosti neboli s aktivní eutanazií.

Poté je zde termín asistovaná sebevražda. Tímto termínem se myslí jakákoliv asistence při samotném činu sebevraždy. Jako asistent pak může být pojímán lékař. Osoba, která chce podstoupit sebevraždu se rozhodla o stavu smrti na základě svého vlastního úmyslu a má nad sebou dohled, který poskytne prostředky ke smrti osoby tak, aby ještě více netrpěla (Čáp et al., 2016). Rozdíl mezi těmito dvěma pojmy uvádí Devetter (2016), kdy popisuje, že smrt způsobí lékař a u asistované sebevraždy si ji pacient způsobí sám za účasti a jakési asistence daného lékaře.

Velmi významnou autorkou, která se zabývala smrtí a umíráním z hlediska umírajících pacientů, je americká lékařka švýcarského původu Elisabet Kübler-Ross. Díky svým prvním knihám v této oblasti začala být vnímána jednou z průkopnic detabuizace smrti a umírání. Elisabet Kübler-Ross (2015) prováděla rozhovory s pacienty, kteří si procházejí terminálním stádiem života a na jejich základě vytvořila pět specifických fází umírání, kterými si tito lidé procházejí:

1. **Fáze popření a izolace** – člověk ví, že umírá, ale odmítá si to přiznat a tak se uzavírá sám do sebe.
2. **Fáze zlosti** – nemocný přijímá blížící se konec, ale převládají ho emoce jako je zlost, vztek a mrzutost, které znesnadňují o něj pečovat jak ze strany blízkých, tak lékařů.
3. **Fáze smlouvání** – pacient postupně akceptuje diagnózu, přemýšlí o smyslu života a vytváří si sám se sebou dohodu, jenž ho motivuje ve zbytku jeho života.
4. **Fáze deprese** – člověk si plně uvědomuje, že umírá. Doprovází ho somatické potíže, díky kterým se stupňují pocity smutku a jedinec může upadnout i do depresí.
5. **Fáze akceptace** – stádium lze prožívat dvojitým způsobem. Nemocný buď akceptuje, že umírá a nachází vnitřní klid, nebo upadá do rezignace a beznaděje.

Tyto stádia dle Špatenkové (2014) neprožívá jen umírající sám, ale i jeho blízcí.

Thorová (2015) popisuje, že proces umírání mohou doprovázet různé somatické obtíže nebo také psychické projevy. Kupka (2014) zmiňuje například pocity nevolnosti, úzkosti či deprese. Umírání může být různými způsoby zapříčiněno a člověk sám o sobě může umírat různě dlouhou dobu.

Posledním velmi klíčovým pojmem práce je pojem *death education*. Levinton (1977, s. 44) jej vymezuje jako „vývojový proces, v němž jsou předávány závažné poznatky vztahované ke smrti a z nich vyplývající důsledky“. Dle Plaché (2017, s. 168) se tento pojem tento pojem využívá především v angličtině. Ten pak může být překládán jako „výchova o smrti“. Později tento pojem Plachá (2021, s. 3) definuje jako „výchova vztahující se ke smrti“. Podle Corr et al. (2019, s. 15) je death education vymezeno jako „výuka a učení se o tématech souvisejících se smrtí, jako je umírání a zármutek“. O vzniku tohoto pojmu bude psáno v následujícím textu práce.

1.2 Smrt a umírání z pohledu vědních disciplín

„Problematikou umírání a smrti se můžeme zabývat z různých úhlů pohledů, ať již filozofického, medicínského, sociologického, psychologického, demografického, antropologického či archeologického“ (Cichá et al., 2014, s. 185). Jak již bylo uvedeno na začátku první kapitoly, tak thanatologie je propojena různými vědními obory. Tato podkapitola představuje jaké pohledy mají jednotlivé vědní obory na téma smrti a umírání.

Věda, jenž se zabývá člověkem je antropologie. Pojímá i téma smrti a umírání, a to prostřednictvím různých kontextů. Zabývá se nejen pohledy umírajících, ale i těch, co je

jejich cestou doprovázejí. Cichá (2014) popisuje, že „cílem antropologie smrti je holistický přístup k fenoménu smrti jak z hlediska historicko-sociologického-etnologického, tak z hledisek psychologických, filozofických a náboženských“ (s. 186) a tak rozvedu více jednotlivé pohledy, jimiž disponuje antropologie.

Filozofie se zabývá základními úvahami a otázkami z pohledu existence, poznání, hodnot a reality. Čáp & Palenčár (2012) popisují, že tato vědní disciplína je založena na jednotlivých složkách smrtelnosti, a to na emocionalitě, ontologii, axiologii a epistemologii. Zmiňují, že zájem o téma smrtelnosti je však z hlediska doby vždy jiný. Ve filozofické tradici je však pohled i takový, aby se spíše přemýšlelo o životě nežli o smrti, neboť když se přemýšlí nad otázkami smrti, tak nás to odpoutává od našeho života, co nyní prožíváme. Černý a Doležal (2013) dále dodávají, že filozofie také diskutuje o tom, jaké jsou důsledky pro účel života a eticko-právní otázky na konci života.

Pohled psychologie se především zabývá, jak smrt ovlivňuje chování a prožívání lidí. Zaměřuje na tvorbu vědomí o smrti v lidské psychice a jak se s ní jedinec vypořádává (Špatenková, 2014). Smrtí se hojně zabývalo mnoho autorů psychologie, například z pohledu ontogeneze, kdy je smrt ukončením všech vývojových etap života. Sigmund Freud považoval Thanatos – smrt, jako jednu ze dvou pudových složek. Tématem smrti a umírání se také zabýval Carl Gustav Jung. Následně se na smrti a umírání v psychologii jde dívat pohledem existencionální psychologie, kde jde o pochopení vztahu smrti se smyslem lidského bytí, kterým se zabýval například Viktor E. Frankl. V neposlední řadě pak také Karl Jaspers jenž se zabýval extrémními situacemi jako je například závažné onemocnění, svědectví utrpení druhých nebo právě smrti či umíráním. Zdůrazňoval, že lidé právě v těchto situacích mají sklony k transcendentnu (Thorová, 2015).

Špatenková (2014) zmiňuje, že smrt a umírání je také záležitostí sociologie, neboť mají společenský význam. Můžeme je tyto pojmy pak vztahovat jako sociologický proces, nebo jako pozadí jednotlivých sociologických institucí. Pojímání smrti se tak mění s měnící se společností a jejími institucemi, které se jí zabývají. Jako thanatosociologie je však zatím mladou disciplínou.

Také každá kultura se může lišit ve způsobu vypořádání se smrtí a umíráním. Dostáváme se tedy k pohledu etnologie, kdy odlišnosti můžeme spatřovat právě v rozdílnosti různých kultur. Rozlišují se především pohřebními rituály. Burd'ová (2014) uvádí, jak se liší pohřební rituály v různých zemích světa a jak je s mrtvým zacházeno. Cichá (2014) však popisuje, že se v neposlední době začíná objevovat název - „kulturologická thanatologie“

(s.186), jenž se zabývá srovnáváním způsobů perspektiv vyrovnávání se smrtí z hlediska různých kultur.

Rozdílnost kultur také přináší odlišnosti z hlediska religionistiky. Ta se zabývá různými pohledy na náboženství jako je křesťanství, buddhismus, islám, judaismus, hinduismus a další. Špatenková (2014) uvádí, že se jedná hlavně o ukončení pozemského života a různé nahlížení na začátek posmrtného života. Nešporová (2013) uvádí, že jsou v podstatě jen tři možnosti, jak vnímat posmrtný život. A to z hlediska křesťanského, reinkarnace a víry v to, že po smrti již nic není.

Tato podkapitola naznačuje, že pohled na smrt a umírání nemůže být pouze redukován na určitou kategorizaci pojmů. Téma smrti a umírání ovlivňuje lidi různých kultur a víry, kteří je vnímají a vyrovnávají se s ním různými způsoby. Tím, že se podkapitola zabývá tématem z různých úhlů pohledů, odhaluje jeho komplexnost a různorodost interpretací. Je zjevné, že smrt nelze pochopit pouze z hlediska jedné perspektivy, ale je třeba spíše brát v úvahu kulturní kontext i přínos jednotlivých vědních oborů. Nicméně, i přes rozmanitost těchto přístupů zůstává smrt stále záhadou a výzvou, kterou je třeba zkoumat.

1.3 Postoje na smrt a umírání ve společnosti v průběhu historie

Už od nedávna si lidstvo uvědomovalo svoji smrtelnost a fakt, že jejich život je konečný. V dávných dobách lidé v jejich krátkém a dosti nejistém životě brali smrt za samozřejmou součást jejich bytí a učili se, jak umírat ze zkušenosti okolo sebe (Haškovcová, 2007). Ani dle Šiklové (2013) nebyla lidem ve společnosti smrt odcizena. Konverzace o smrti a umírání byla považována jako běžná součást života v myšlení jedinců, neboť jim pomáhala překonat strach ze smrti a zaručovala jim spočinutí v pokoji. Umírání nebylo záležitostí jen rodin, ale celé společnosti. Umírající byli obklopeni svými blízkými, ale i sousedy a známými. Bývalo zvykem, že zesnulého doprovázel slavnostní průvod lidí společně s hudebníky, kteří po obřadu zamířili do hospody na smuteční hostinu. To, jak bude vypadat jejich pohřeb, reprezentovalo jejich rodinu ve společnosti.

Toto pojetí smrti v minulosti popsal významný francouzský historik Ariès (2020), jenž ve svém díle *Dějiny smrti* popisuje postoje ke smrti a umírání v evropských zemích od starověku až po současnost, jako ochočenou smrt. Tímto výrazem však nemyslí to, že byla jako divoké zvíře, které se zkrotilo. Myšlen tím byl opak oproti dnešnímu pojetí smrti. Ochočená smrt měla totiž dvě charakteristiky, a to veřejnou povahu a vztah lidí k ní. Lidé se nejenom věnovali pohřebním rituálům, ale i po smrti jedince si zůstávali blízko. Úmrtí

jedince bylo společenskou záležitostí, jenž na ni mělo dopad. Navíc i pohřební místa byla v těsné blízkosti bydliště a působila jako místo střetu společnosti. Tento postoj pojmání smrti Ariès datoval od konce 5. století až do konce 19. století.

Nešporová (2013) uvádí, že k proměně vztahu společnosti ke smrti již docházelo postupně v 19. století, kdy postupně docházelo k pokroku v lékařských vědách zdokonalením hygienických podmínek jenž vedly ke zřetelnému poklesu úmrtní lidí. Úspěchy v lékařství také přinesly změny v ideologii a celkovou kontrolu nad smrtí. Postupně více nastupovala sekularizace a tím došlo k úpadku náboženské autority ve společnosti nad smrtí. Ariès (2020) tento postoj ke smrti nazývá převrácenou smrtí. Je to období, kdy se společnost začala od přírody odvracet a docházelo k vývoji vědy a technologií, což mělo vliv na vývoj vnímání smrti. Tímto pokrokem se postupně učila ztrátu jedince tak neprožívat. Úmrtí přestalo mít povahu veřejné slavnosti, nýbrž byla spíše pojmána jako soukromá záležitost rodiny. Pokud však došlo k hospitalizaci jedince, pak i rodina šla stranou. Tato smrt se dle Nešporové (2013) jevila i jako vyobcovaná, neboť projev pocitů na pohřbu či po obřadu se směl objevit jen zevnitř.

Charakteristickým rysem přístupu smrti ve 20. a 21. století se stává institucionalizace. Smrt je přesouvaná do institucí, jako jsou například nemocnice či hospice. Stala se záležitostí medicíny a lékařů, tudíž lze říct, že je medikalizována (Špatenková, 2014). Podle Haškovcové (2007) lékaři pojmají smrt za neúspěch. Tímto přístupem ji však medicína tabuizovala. Moderní člověk tak očekává, že zemře až po úspěšném životě, bezbolestně a pod péčí odborníků. Díky víře v medicínský pokrok se stala smrt v povědomí lidí nevhodnou. Šiklová (2013) pojmá takový postoj termínem vyhoštěná smrt. Je tím myšleno, že dnešní společnost téma smrti vytěsnila a nepřísluší se o něm mluvit. Nejen proto, že na ni ani nechtějí myslet, ale i proto, že se jí bojí.

Nešporová (2013) podotýká, že spousta vědeckých odborníků tento moderní pokrok kritizovala z hlediska oblasti sociální péče o pacienty. Jako odezva na tuto kritiku vyvstal koncept utěšující medicíny v podobě hospiců a paliativní péče. Zásadní zvrát, jenž směřoval k modernímu pojmání smrti, jejího popírání a tabuizace nastal právě po první a druhé světové válce. V západních zemích docházelo k detabuizaci smrti a umírání daleko dříve nežli v České republice, a to především kvůli vlivu komunistického režimu v našich zemích. Začala se vracet přirozenost smrti s návrhem koncepce dobré smrti a důstojného umírání. U nás se k tomu přispělo až na přelomu třetího milénia.

Čáp a Palenčár (2012) se pozastavují nad otázkou, zdali je pro lidi smrt dobrá, zlá, lhostejná nebo dvojsmyslná. Můžeme ji považovat za zlou, když nám upírá vše dobré, co v životě prožíváme. Smrt by však nepůsobila jako zlo na člověka, když je mu jeho prožití života lhostejné. V takovou chvíli je jeho vlastní smrt lhostejná. Existence dobra smrti se pak opírá o fakt vysvobození z nesnesitelného bolestného utrpení, jenž snižuje kvalitu života. Smrt se nám může však jevit jako dobrá, když umřeme bez bolestí a rychle. Dvojsmyslnost pojetí smrti pak záleží na konkrétní situaci. Smrt dle Šiklové (2013) sama o sobě nemá význam. Její identitu určuje, jaký význam jí přiřkládají lidé a společnost, ve které žijí. Pokud není člověk součástí většího celku (např. rodina, národ, kultura) jeho vědomí o smrti může být zoufalstvím. Smrt je to, co máme společné i dalšími generacemi lidí, ale stále zůstává tabu, stejně jako dříve bylo téma sexu.

Mannix (2019) uvádí, že tabuizace přišla postupem času. Abychom si zachovali v sobě co největší vnitřní klid, lidé se pokouší hledat různé způsoby, jak se přizpůsobit nepříznivému osudu. Dnes už neplatí ta přirozenost, co platila dříve. Dokonce i na veřejnosti se ztratily výrazy, které smrt popisují. Dnes je nahradily eufemismy. Smrt se nyní často popisuje metaforicky jako prohra v boji s nemocí. Autorka zdůrazňuje, že člověk se snaží tvářit statečně, když přijde řeč na téma smrti, ale otevřená komunikace o smrti může poskytnout podporu těm, kteří ji potřebují.

Hříbalová (2011) však poukazuje na fakt, že ve společnosti smrt tabu není. Tento názor zastává, neboť se téma smrti nebo umírání ve společnosti přesto hojně objevuje. Jeho výskyt je zejména v médiích, množství filmů, seriálů, ale také v oblasti odborné psychologické literatury, která má za úkol lidem pomoci. Také však zmiňuje fakt, že pokud tragickou smrtí není člověk zasažen přímo prostřednictvím svých blízkých, tak ani pak není tabu. I přesto, když se nás smrt přímo dotýká, tak jsme ochotni o ní mluvit jen s našimi nejbližšími a na veřejnosti zůstává v tajnosti.

Preissová Krejčí a Špatenková (2013) se však odkazují na průzkum veřejného mínění STEM/MARK pro Život 90, kde se uvádí, že dvě pětiny naší společnosti v ČR mají obtíže se bavit o smrti a zbytek se o ní vůbec nebaví. Zároveň se zamýšlejí nad tím, jak se znova naučit o takovém tématu mluvit zase otevřeně a naučit se nad ním více přemýšlet.

Téma smrti a umírání prošlo v průběhu historie významnými proměnami. Od dob, kdy byla smrt běžnou součástí života a zcela normálním tématem pro konverzaci až po moderní dobu, kdy začala být postupně vytlačována z veřejného prostoru. Institucionalizace smrti zapříčinila její přesunutí od lidí do medicínského prostoru. Tímto se však téma smrti a umírání začalo tabuizovat ve společnosti. Závěrem této podkapitoly je konstatováno, že

záleží však na samotném jedinci, jestli je téma smrti a umírání pro něj tabu prostřednictvím toho, jakou má osobní zkušenost se smrtí a umíráním.

1.4 Vývoj, koncept a cíle výchovy ke smrti

Tato podkapitola popisuje vznik death education. Aby se práce mohla tímto pojmem zabývat, musí jít zpět do historie k procesu detabuizace smrti a umírání jenž započal vznikem thanatologie. Následně zde bude vylíčeno, jak se death education vyvíjelo, jaké jsou jeho cíle a koncept ve vzdělávání.

Plachá (2021) uvádí, že k utváření oboru thanatologie docházelo ve 20. století. Kastenbaum a Moreman (2018) popisují, že situace vyhýbání se myšlenkám na smrt se začala měnit po skončení 2. světové války, jež byla záležitostí hlavně prvně západních zemí. Trvalo více než 50 let, než se vyčlenila jako samostatný vědní obor. Ve světě násilí vyvstávaly otázky po smyslu života a osobní odpovědnosti. Jde zde o nějaké smíření se smrtí, abychom mohli prožít pozitivnější život. Lidé měli v sobě různé bolesti, které museli skrývat. Mnoho odborníků na duševní zdraví si začalo postupně uvědomovat, že toto potlačování zármutku působí emocionální problémy a různé formy chování. Haškovcová (2007, 2015) také poukazuje na fakt, že je těžké pomáhat pacientovi v procesu umírání se všemi jeho potřebami, když jsou lékaři vybaveni do praxe jen profesními znalostmi a technikou. Thanatologie je založena na teoretických poznacích, které by měl lékař znát. Je ovšem potřeba ji propojit i s výchovou, aby budoucí lékaři byli citlivější k lidským potřebám, takže došlo ke kulturní kultivaci procesu umírání. Plachá (2021) zmiňuje, že právě ve spojených státech na začátku 60. let 20. století zazněla potřeba vzdělávání nejen profesionálů, ale i široké veřejnosti.

K tomu přispělo vytvoření hnutí za zvědomění smrti (Death awareness movement), jehož cílem bylo prolomit tabuizaci smrti. V tomto kontextu se začalo mluvit o education about death, dying and bereavement, (což můžeme přeložit jako výchova a vzdělávání o smrti, umírání a truchlení), častěji ale o death education (Plachá, 2021, s. 5).

Mění se tudíž koncept náhledu na důstojnou smrt a rozvíjí se důraz paliativní péče. U tohoto vzniku však mnozí museli dle Kastenbaum a Moreman (2018) překonat k tomuto tématu odpor a získat přístup k výzkumu, než mohli nabídnout takové vzdělávání či terapeutické služby. Objevilo se tedy několik málo průkopníků, kteří se postupně svými činy dostali do povědomí a přispěli ke vzniku detabuizace smrti prostřednictvím rozvoje thanatologie, které pak navazuje na potřebu death education. O rozvoj v oblasti thanatologie se zaměřením na vzdělávání v oblasti smrti dle Doka (2015) má zásluhu Hannelore Wass.

Stala se zakladatelkou a redaktorkou časopisu *Death Education*, který je v současnosti veden pod názvem *Death Studies*. V oblasti thanatologie zaujala svou publikací *Dying: Facing the Facts*. Wass (2004) však popisuje, že prvním edukátorem v oblasti smrti byl psycholog Herman Feifel, kterého pojímá jako průkopníka vzniku death education. Kladl důraz na to, že death education může být přínosem pro všechny, dokonce i pro děti, a to prostřednictvím rozvoje humanistických principů, teoretických poznatků a vlastních postojů ke smrti. Na vědeckém sympoziu *Death and behavior* v roce 1956, které se konalo v rámci Americké psychologické asociace, představil svou knihu *Meaning of death*. Plachá (2021) popisuje, že toto dílo ho prosadilo v detabuizaci smrti, a tak se stal přední personou hnutí za zvědomění smrti. Další, kdo zvýšil povědomí o smrti byla Elisabet Kübler-Ross svou knihou „O smrti a umírání“. Tato kniha vycházela přímo z praxe zdravotnického prostředí a byla poprvé vydána v roce 1969 (Doka, 2015). Také zde prvně představila svůj model pětistupňový model vyrovnávání se se smrtí (Kübler-Ross, 2015). Někteří z nich se považovali za thanatology, jiní přijmuli označení jako deathink. Nemysleli si však, že je potřeba z toho udělat novou profesi (Kastenbaum & Moreman, 2018). Roku 1970 proběhla první konference, která se zaměřovala pouze na death education (Levinton, 1977). Univerzity začaly více nabízet kurzy v různých odvětvích jako je psychologie, filozofie, sociologie, regionalistika, pedagogika, zdravotní výchova a poradenství, které se týkají smrti a umírání (Doka, 2015). V působnosti terciálního vzdělávání dle Levintona (1977) bylo 20 kurzů. Osnovy kurzů pro základní a střední školy začaly vznikat až posléze. Plachá (2021) uvádí, že vznikla také *Association for Death Education And Counselling*. Vzdělávání smrti se rozrostlo a řada vysokých škol, udává magisterské tituly na zaměření v oblasti paliativní péče a thanatologie. V dnešní době existuje už širší pole akademických časopisů jako je *Omega – Journal of Death and Dying, Illness, Crises and Lost* a řada dalších podporujících organizací. I přesto, jak se stále tento obor více rozvíjí, tak je překvapivé, jak málo informací je stále k dispozici (Doka, 2015).

Plachá (2021, s. 9) poznamenává, že death education zahrnuje „celou řadu výchovných a vzdělávacích aktivit, ale i životní zkušenosti, které se smrti dotýkají.“ Wass (2003) také podotýká, že death education má podpořit kvalitu života a jeho dožití nejenom sebe ale i druhých lidí. Zmiňuje, že také žijeme ve světě, kde jsou nejrůznější problémy od různých nemocí přes násilí v podobě válek, terorismu a také různých drogových závislostí. Člověk by na ně měl být připraven, protože je součástí společnosti. Důležitou cílovou skupinou death education jsou děti. Je nezbytné je připravit na život vybavením schopností potřebných pro úspěšné zvládnání osobních i profesních výzev. Většina vzdělávacích

programů zatím tuto problematiku opomíjí, a je tedy nutné zlepšit integraci tématu smrti a umírání do školních osnov a vzdělávacích strategií.

Dle některých autorů existují dvě formy death education a to formální a neformální (Carter, 2016; Corr et al., 2019; Plachá, 2021; Wass, 2003). Neformální výchova je taková, která nás potkává nečekaně, ale přirozeně v životě. Mohou to být situace, které jsou pro nás více či méně osobní, které se mohou vyskytnout jakýmkoli způsobem v životě. V těchto situacích se přirozeně učíme od druhých a více formují naše postoje a porozumění smrti. Naproti tomu formální výchova je záměrně plánována a je většinou realizována prostřednictvím výchovně vzdělávacích institucí či přednášek a kurzů (Plachá, 2021).

Corr et al. (2019) také popisují, že death education rozlišujeme pomocí 4 dimenzí:

1. **Kognitivní** – fakta a informace o zkušenostech souvisejících se smrtí, rituálech v různých kulturách, procesech umírání a truchlení, systémech smrti
2. **Afektivní** – souvisí s náhledem na pocity, emoce a postoje pozůstalých – vcítit se do jejich situace, ale i sebe samých – přemýšlení nad vlastními zkušenostmi se smrtí
3. **Behaviorální** – zabývá se proč někteří lidé jednají tak, jak jednají v situacích spojených se smrtí, pomáhá rozvíjet dovednost interakce a komunikace s pozůstalými
4. **Hodnotové** – identifikace, vyjádření a potvrzení hodnot, kterými se člověk v životě řídí, adekvátní pochopení vlastního života

Wass (2003) uvádí dva důvody, proč realizovat death education. Prvním důvodem je, příprava k výkonu profese. Druhým důvodem je, aby všem ve společnosti byly poskytnuty základní znalosti a dovednosti pro to, aby mohli zvládnout problémy týkající se smrti.

Co se týká death education především ve školním prostředí, tak se Higgins (1999) pozastavuje nad otázkou, co by mělo být účelem. Na takovou otázku by odpověděl zákonem o reformě školství z roku 1988, že hlavními cíli ve škole jsou:

- 1) podpora duchovního, morálního, kulturního, duševního a tělesného žákovského rozvoje
- 2) příprava na život v dospělosti a jeho povinnosti, zkušenosti a příležitosti

Další cíle představují Corr et al. (2019), které by na základní škole v oblasti death education měly být naplněny:

- 1) Obohatit osobní život o jeho dobré prožití a pochopení jeho konečnosti

- 2) Informovat o různých možnostech jednotlivce v situacích spojených se smrtí (smuteční rituály, pohřební praktiky, péče v závěru života)
- 3) Připravit na roli jedince ve společnosti, který je obeznámen a orientuje se v otázkách smrti a umírání jež se derou na povrch ve společnosti (eutanázie, asistovaná sebevražda, pokyny zdravotní péče)
- 4) Pomoci při přípravě a podpoře jednotlivce na odbornou profesní roli, kteří se v rámci své práce budou setkávat se smrtí a umíráním
- 5) Zlepšit schopnosti komunikace na témata související se smrtí a umíráním
- 6) Pomoci jednotlivcům pochopit, jak vývoj v průběhu lidského života souvisí s otázkami týkajícími se smrti

Death education vyvstala jako potřeba vývoje institucionální medicíny, kterou byla smrt vytěsněna na okraj společnosti. Díky výzkumníkům, jenž jsou dnes považováni za přední protagonisty vzniku thanatologie a death education došlo ke zkvalitnění institucionální medicíny. Postupem času se vývoj death education začal rozšiřovat do povědomí ostatních vědních oborů jako je i pedagogika.

1.5 Téma smrti a umírání v prostředí českých škol

Poslední podkapitola se zaměřuje na postavení tématu smrti a umírání v českém školství na všech úrovních. Také zde budou uvedeny důležité body, proč by toto téma mělo být součástí základních škol.

Téma smrti a umírání dle Preissové Krejčí a Špatenkové (2013) v ČR není zrovna společně sdíleným každodenním tématem. Lidé v naší společnosti žijí příliš konzumním způsobem života. Za tento fakt ovšem může rozšiřující se sekularizace ve společnosti, která se odklání od jakékoli spirituality. Tématu smrti a umírání se jak v laické, tak odborné veřejnosti vyhýbají a vytěsňují ji sami z mezilidské komunikace. Spišiaková (2022) poukazuje na fakt, že téma smrt a umírání se do našich povědomí dostala i pandemií Covid – 19, a přesto toto téma zůstává tabu ve společnosti. Je to dle Preissové Krejčí a Špatenkové (2013) okrajové téma. Nevhodné do společnosti, natož tak před našimi dětmi. Tabuizace takového tématu ve společnosti však naznačuje to, že je tabu i ve škole. Carter (2016) popisuje, že takové téma je spíše jen rodinná záležitost a nemělo by se o ní ve škole mluvit. Většina dospělých se však domnívá, že taková problematika není vůbec pro děti vhodná. Plachá (2017) ale podotýká, že toto téma se dětem nevyhýbá. Objevuje se prostřednictvím

pohádek, úmrtí jejich domácích mazlíčků, v dětských hrách, v médiích, ale také se týká i úmrtí jejich blízkých.

Autoři, co se tímto tématem zabývají, se však shodují, že by mělo být zařazováno do prostředí základních škol, neboť se týká každého člověka (Franclová & Plachá, 2019; King-McKenzie, 2011; Plachá, 2017; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013). Naskytuje se zde však problém, kdy Preissová Krejčí a Špatenková (2013) zmiňují, že pedagogická teorie a praxe téma smrti a umírání nedostatečně reflektují ve vzdělávacích programech. Ani v rámci reformy rámových vzdělávacích programů není nijak zařazena do systému vzdělávání v České republice. Toto téma je maximálně zohledněno pro obory vzdělávání jako jsou zdravotnická lycea. To, proč je téma smrti vytěsněno ze společnosti, pokládají i za to, že byla také vytěsněna téměř z obsahů vzdělávání. Nejde však o to, aby takové téma bylo zařazeno jako samostatná výchova, ale implementovat ho do oborů, kde by mohla mít své místo. Franclová a Plachá (2019) zmiňují, že toto téma není ani zahrnuto do pregraduální přípravy učitelů. Proto toto citlivé téma přesahuje běžné požadavky na učitelskou roli. Přestože jsou učitelé dobře vzděláni a průběžně pokračují ve zvyšování svých profesních a osobnostních kompetencí Špatenková (2017) zmiňuje, že to neznamená to, že jsou dostatečně edukováni také o tématech jako je smrt a umírání. Učitelé by však měli neustále zvyšovat své kvalifikace, a to v návaznosti na aktuální požadavky společnosti.

King-McKenzie (2011) však zmiňuje, že společnost 21. století svými společenskými proměnami vyžaduje, aby byla do učebních osnov zařazena nová témata, která se těmto změnám přizpůsobí. Smrt se v průběhu doby nezměnila. Lidé sami změnili na ni svůj pohled. V poslední době se objevuje čím dál častěji v různých sférách. I ve školním prostředí. Jak uvádí Franclová a Plachá (2019), tak velkou inspirací pro změnu v pojetí současné školy je pojetí čtyř pilířů výchovy pro 21. století dle Delorse (1997) – učit se být, učit se být s druhými, učit se jednat a učit se poznávat. Hlavně tedy pilíř učit se být, neboť se týká odvětví jako je humanistická psychologie, logoterapie, existencialismu, ale také pozitivní psychologie. Dle Franclové (2013) by škola měla nabízet prostor pro filozofování o životě a žáci potřebují přemýšlet o sobě stejně jako o svém životě a smrti, neboť reflektování svých strachů, starostí a úzkostí jim může pomoci na jejich cestě životem. Yalom (2020) popisuje, že se jedná o témata smrti, osamělosti, svobody a smyslu života. Tato témata nám vstupují do našeho prožívání skrze v různé životní situace. „Učit se být, to znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami“ (Franclová, 2013, s. 354).

Jak uvádí Franclová a Plachá (2019), tak škola dnes již nemá jen funkci vzdělávací, ale změnila se v instituci, která má žáky socializovat. Měla by je začlenit do společnosti nejenom v rámci školy, ale zásadním úkolem školy je připravit žáky pro život. Pokud škola připravuje žáky pro život, pak by je měla připravit i na setkání se smrtí.

Žáci se mohou potkat různě se smrtí a umíráním. Někdy to však pro ně může být krizová situace. Špatenková et al. (2017) uvádí, že krize je situace, která si žádá změnu a plnění nových rolí. Člověk často pociťuje negativní pocity, emoční napětí a má pocit, že se nachází v nebezpečné a neřešitelné situaci. Je ale v našem životě přirozená, protože nás každého někdy zasáhne. Plachá (2017) podotýká, že prostředí školy by mělo být v dnešní době vnímáno jako místo, kde dochází k porozumění a podpoře. Její personál však na to musí být profesně a osobnostně připraven čelit situacím jako je smrt a umírání. Ten může být tedy vhodnou oporou pro truchlící žáky. Škola ale také představuje místo, kde je určitý pevný rámec v podobě rozvrhu a platí zde dodržování určitých pravidel a řádu. I to může truchlícím výrazně pomoci. Například Stillion a Attig (2015) předkládají, že ztráty u dětí mladšího školního věku jsou běžné a přesto, že jim není doma dána bezpodmínečná láska a podpora rodičů, tak škola může být tímto místem.

Spišiaková (2022) však podotýká, že toto téma by nemělo být zařazeno jen do osnov základních škol, ale na všech úrovních vzdělávání. I zahraniční autorka King-McKenzie (2011) je zastáncem zařazení tohoto tématu proto, aby se při jeho výskytu nepřistupovalo k němu s takovým šokem a hrůzou nejen dětem, ale i společnosti. Špatenková et al. (2017) poukazuje také na zajímavý fakt a to, že se díky tabuizaci smrti neumíme rozloučit se zesnulými nebo utěšit pozůstalé. Nikdo nás to totiž nenaučil. Kdybychom se naučili vnímat smrt a umírání v našem životě, tak jak poukazuje McKenzie (2011), možná bychom jen tak neposílali starší lidi do pečovatelských domů, kde jsou tak často opuštěni a čekají jen na smrt. Takový vděk za život, co obětovali své mladší generaci, kterou vychovali, si vysloužili v opuštěném prostředí bez lásky mezi cizími lidmi.

Dle Preissové Krejčí a Špatenkové (2013) téma smrti a umírání vede k získání potřebných informací a duchovních hodnot, které motivují žáky k duševnímu zrání a získání odpovědnosti ke svému životu.

V této podkapitole byla vyjádřena potřeba zařazení tématu smrti a umírání do osnov nejen základní školy. Z kapitoly vyplývá, že toto téma je opomíjeno na všech úrovních škol. Téma by však mělo být dle autorů zařazováno, neboť vede k detabuizaci tématu a snížení strachu prostřednictvím zvýšení přísunu informací. Školní prostředí by však také mělo být bezpečným prostorem pro žáky, kde pomocnou oporou při jakékoliv ztrátě žáka může být

personál školy. Hlavním úkolem školy je však připravit žáky pro život, a proto by je měl rozvíjet v různých oblastech života.

2 SMRT A UMÍRÁNÍ Z POHLEDU DÍTĚTE

Ani dětem se smrt a umírání nevyhýbá. Druhá kapitola popisuje, jak téma smrti a umírání mohou pojmout samotné děti. Z hlediska dlouholetých výzkumů existují různé teorie vývoje pojetí smrti u dětí v jejich chápání. Záleží však také na různých faktorech, které mohou ovlivnit jejich dětské chápání smrti a umírání. Je to však téma, které v nás způsobují určité emoce, a i děti jsou jejich součástí.

2.1 Vývoj konceptu smrti u dětí

Dítě od svého narození bedlivě vnímá a poznává svět, který ho obklopuje. Každý poznatek a každá zkušenost je pro něj nová a způsob jeho nahlížení na jevy okolo něj bývá velmi specifický. Vytváří si na svět a jevy v něm svůj vlastní obraz. Dokonce i na smrt jako takovou a umírání si děti dělají názor. Existuje však mnoho pohledů různých výzkumníků, jak můžeme na dětské pojetí smrti nahlížet. V této podkapitole bych se chtěla věnovat tomu, jak děti mohou z hlediska vývoje výzkumů tohoto tématu pojímat smrt.

Ačkoli se dospělým dle Žaloudíkové (2016) může zdát, že děti o smrti nepřemýšlejí nebo jí dokonce nerozumí, tak i přesto poznávají svět z různých perspektiv. Smrt je něco s čím se mohou každodenně potkat. Démuthová (2015) poznamenává, že pro děti smrt není tabu, a tak se jim při pozorování světa přirozeně vyvstávají na toto téma otázky.

Tak, jak se ale vyvíjelo pojetí smrti ve společnosti, tak se vyvíjel výzkum pojetí chápání smrti u dětí. Kupka (2014) popisuje, že uvědomění si konečnosti života každého z nás dochází postupně v průběhu vývoje našeho života. Dle Démuthové (2015) za několik desítek let výzkumů odborníci vyzkoumali, jak se rozvíjí dětský koncept a chápání smrti. V historii výzkumů se můžeme setkat se čtyřmi empirickými směry: (1) Psychoanalytický výzkum (2) Piagetovský výzkum (3) Výzkum individuálních rozdílů v pojetí smrti (4) výzkum biologického konceptu smrti (Slaughter, 2005; Žaloudíková, 2016).

Úplně první výzkumy, jež byly publikovány z oblasti dětského pojmání smrti byly realizovány ve 30.- 40. letech 20. století. Tyto psychoanalytické výzkumy byly zaměřeny na popis emočních reakcí a konceptu smrti u dětí. Byla využita technika otevřených rozhovorů s využitím volného vyjádření znalostí o smrti prostřednictvím projektivních metod jako je kresba a vyprávění příběhů. Jejich přínosem bylo zjištění, že děti pojímají smrt odlišným způsobem nežli dospělí, smrt jako taková je u dětí spojena s emocemi jako je smutek, úzkost

a strach z odloučení. Další výzkumy ukázaly, že pochopení a přijetí smrti u dětí je omezeno jejich kognitivními a emocionální nezralostí (Slaughter, 2005).

Významný výzkum tohoto směru realizovala Nagy (1948), která jako první odvodila stádia vývoje konceptu smrti (Nagy, 1948, podle Kupka, 2014, s. 80):

1. První fáze (do 5 let věku dítěte): děti nerozlišují smrt jako svébytný stav, ztotožňují ji s určitou podobou spánku, vnímají smrt jako reverzibilní.
2. Druhá fáze (od 5 do 9 let): děti si začínají uvědomovat, že smrt existuje, že je trvalá, nepřipouští si ovšem její univerzalitu.
3. Třetí fáze (9 let a více): děti ví, že smrt existuje, že je trvalá a univerzální

Piagetovské výzkumy si nezakládaly na emociálních reakcích, ale na poznávacích procesech dětí podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje. V 60. – 70. letech výzkumy vyobrazují neschopnost rozpoznání smrti jako biologického jevu díky mylnému chápání smrti u dětí (Žaloudíková, 2016). Kastenbaum a Moreman (2018) uvádí, že po přezkoumání literatury a vlastním výzkumu Speece a Brent (1984) dospěli k názoru, že pojem smrti je složitý a rozlišuje se v dětských představách na dílčí sub-komponenty. Jejich správné pojmání pak představuje vyspělý koncept smrti. Žaloudíková (2016, s. 23-24) popisuje, že odborníci ve výzkumech odlišují jejich počet, ale konsenzují hlavních pět „*universalita, nevratnost, nefunkčnost, příčinnost, posmrtnost*“

Jednotlivé složky Žaloudíková (2016) popisuje následovně:

- **Univerzalita** – vztahuje se k poznání, že vše živé musí nakonec zemřít včetně vlastní osoby. Pod tímto pojmem bývá i nevyhnutelnost, která se smrt vztahuje na vše živé.
- **Nevratnost** – znamená, to že stav smrti fyzického těla je definitivní a trvalý. jednou fyzické tělo zemře, nemůže znovu ožít, smrt je nevratná, permanentní, konečná.
- **Nefunkčnost** – vymezuje se tím, že po smrti není fyzické tělo schopno všech fyzických i mentálních funkcí.
- **Příčinnost** – zahrnuje jak vnitřní, tak vnější události, které zapříčiňují smrt.
- **Posmrtnost** – je vztahována k různým náboženským představám o tom, co se děje s člověkem po smrti. Jedná se o spirituální koncept smrti, jenž není mnoha autory přijímán jako vyspělá složka smrti.

Výzkumy individuálních rozdílů v pojetí smrti dle Slaughter (2005) si především zakládají na tom, že jednotlivé složky pojmání smrti mohou být ovlivněny prostřednictvím sociokulturního zázemí dítěte a rozmanitými životními zkušenostmi.

Posun ve výzkumu biologického konceptu smrti je dle Žaloudíkové (2016) vnímán jako pochopení specifických biologických jevů jako je fungování lidského těla, reprodukce, přenášení nemocí či smrti mezi 5-8 lety věku dítěte. Porozumění se týká především zániku funkcí tělesných orgánů, kdy si děti budují naivní biologický rámec a tím si tedy propojí fungování těla s životem a smrtí.

Démuthová (2010) reflektuje, že ze všech koncepcí jsou nejpodstatnější kognitivní procesy. Čáp a Palenčár (2012) však zmiňují, že existencionální přístup tématu smrti věnuje o dost větší prostor, neboť si zakládá na existenci lidského bytí. Děti se tématu smrti podle Yaloma (2020) zabývají daleko víc, než předkládají výzkumy dětského pojetí smrti, které v historii zarezovaly. Smrt je pro ně záhadným a ubikvitárním jevem a jeho vývojovým posláním je se s ním srovnat. Vymezil, proto pět stádií znalosti smrti u dětí, jenž se opírají o kognitivní úroveň, věk dítěte a jsou založena na základě popření. Vývoj je postaven na prvním uvědomění si existence smrti dítěte.

2.2 Faktory ovlivňující pojetí smrti a dítěte

V předchozí podkapitole byly uvedeny vyspělé komponenty smrti. Žaloudíková (2016) ale zmiňuje, že mohou být ovlivněny mnoha faktory. Mezi tyto faktory můžeme řadit například kognitivní zralost, věk, kulturní prostředí, religiozitu, komunikaci v rodině, působící emoce a vlastní zkušenost se smrtí. Tyto faktory mohou v různé míře výskytu ovlivnit pohled dítěte na smrt. Cílem této podkapitoly je se zaměřit na to, co tyto faktory mohou obnášet.

To co ovlivňuje pojetí smrti je **kognitivní zralost**. Jak už bylo v textu výše uvedeno, v rámci výzkumu dětského pojetí smrti se autoři nejvíce přiklánějí ke kognitivním procesům a vyspělým složkám smrti, jež jsou založeny na smrti jako biologickém jevu. Vychází se z kognitivní teorie švýcarského psychologa Jeana Piageta. Dle Vágnerové a Lisé (2021) rozdělil tento vývoj do pěti fází: (1) fáze senzomotorické inteligence; (2) předoperační fáze; (3) fáze názorného, intuitivního myšlení (4) fáze konkrétních logických operací; (5) fáze formálních logických operací. Předpokládal, že na základě vrozených dispozic a na nich závislých schopnostech lze určit způsob chápání okolního světa a jeho reakcí na jeho projevy dětmi. Tyto poznatky je pak schopno propojit do ucelenějšího systému. Ve vývoji jsou

především důležité složky asimilace, akomodace a dosažení rovnováhy. Žaloudíková (2016) uvádí, že myšlení dítěte a kognitivní úroveň vymezuje správnost smrti a je přesnější než věkové rozložení. K realistickému a naturalistickému nahlížení na smrt dochází ve fázi konkrétních logických operací a dítě je schopno do 10 let chápat smrt jako biologický jev. Dle Říčana (2021) „smrt znamená něco jiného pro dítě, dospívajícího, dospělého a geronta: jinak jí v různém věku rozumíme, jinak se zaměstnáváme myšlenkami na ni, jinak se těmto myšlenkám bráníme“ (s. 371) a tak **věk** je jeden z faktorů, který může ovlivňovat naše pojetí smrti. Démuthová (2015) vymezuje mladší školní věk v období 6-11 let dítěte. Dítě v tomto věku může mít ještě nějaké znaky egocentrismu a antropomorfismu, a tak může docházet k personifikaci smrti. Dudová (2013) uvádí, že v rozmezí 5-9 let dítěte už děti vědí, že smrt je smrt nevratná, ale věří tomu, že se jí mohou vyhnout. Říčan (2021) pak popisuje, že si samy nedokážou představit, že by ony samy mohly zemřít, dokonce i někdo z jeho blízkých. Důležitým zvratem dle Démuthové (2015) je, že dítě začíná chápat příčinnost na základě získávání poznatků. Také se postupně vyvíjí nefunkčnost, kdy dítě je schopné vnímat skončení fyzických funkcí, ale věří, že některé mentální funkce zůstávají. S postupným vývojem však postupně začínají akceptovat selhání všech funkcí. Říčan (2021) pak také zmiňuje, že okolo 8 roku má dítě smrt spojenou se strachem, pokud má ale více zkušeností se smrtí, může mu to rapidně pomoci k rychlejšímu vývoji. Po desátém roce mohou chápat smrt, jako konec trápení, a tak jsou i schopny suicidálního jednání. Žaloudíková (2016) popisuje, že k vývoji vyspělých složek smrti dochází postupně a k plnému pochopení dochází mezi 9–10 rokem.

Dle Slaughter (2005) mohou pojetí smrti ovlivňovat i **emociální faktory**. Jedná se především o pocity úzkosti, které ovlivňují dětské reakce při otázkách týkající se smrti. Racionální vysvětlení jsou dle Žaloudíkové (2016) ovlivněny emocemi, které je motivovány magickým myšlením. To dítě využívá, když si nedokáže vysvětlit jevy jako je například smrt. Idealizují si tak své představy o smrti a chrání se tak před svou úzkostí. Posunem od magického myšlení k logickému uvažování o smrti značí vyspělý koncept smrti.

Dalším ovlivňujícím faktorem jsou **individuální zkušenost** člověka. První osobní zkušeností v životě dítěte je podle Thorové (2015) úmrtí jeho milovaného domácího zvířete, nebo také smrt někoho z rodiny, či svého kamaráda. Zkušenost se smrtí mohou děti dle Říčana (2021) nabýt i při pozorování živočichů v přírodě. Dále dle Špatenkové (2017) také prostřednictvím pohádkových knih, kde se zde setkávají s tvrzením „žili šťastně až do smrti“. Dokonce i Disneyho pohádky obsahují více než 20 smrtících scén a obsahují postavy

jenž umírají (Kastenbaum & Moreman, 2018; Stillion & Attig, 2015). Špatenková (2017) dále uvádí, že dítě se se smrtí setkává i prostřednictvím médií jako jsou televizní zprávy, internet, ale i PC hry. Z takového zobrazení smrti však děti získávají jen zkrácený obraz, neboť dle King-McKenzie (2011) děti mohou být v domněnku, že jejich život je znovu obnovitelný, jako to je právě v PC hrách. Zkušenost se smrtí dle Žaloudíkové (2016) tedy přichází v různých formách, které si zakládají do své struktury poznatků. Ty děti, jenž mají vlastní zkušenosti se smrtí chápou smrt jinak než jiné děti v jeho věku. Lépe a realističtěji chápou vlastní smrtelnost, ale i nefunkčnost, příčinnost a nevratnost.

Ovlivňovat dětské pojetí také může **komunikace v rodině**. Když někdo zemře a dítě není přítomno, dle Bowlbyho (2013) je na dospělém, aby mu to nějakým způsobem oznámil. Dříve, měly děti proces truchlení dle Dudové (2013) jednodušší, neboť smrt byla přirozená. Dnešní společnost ji ale tabuizuje. Dospělí mají slon dle Špatenkové (2023) jakkoliv chránit své dítě před negativními emocemi a událostmi jako je smrt. Ve skutečnosti jde spíše o jejich vlastní strach, jak s dětmi mluvit o takové věci, než o to, že to dítě nezvládne. Dudová (2013) ale uvádí, že děti se učí od dospělých nápodobou, dokonce i to, jak se vypořádat se smrtí a jak s ní zacházet. Neotevřenost dospělých k truchlení, nutí děti se cítit vyčleněně a vnímají smrt jako něco nepřirozeného. Bez otevření diskuse o tématu smrti v rodině dle Žaloudíkové (2016) může dítě prožívat silné emoce a zvýšený strach a úzkost. To může ohrozit jeho emoční stabilitu, ale také vést k miskonceptům. Franclová a Plachá (2019) dodávají, že dítě může mít poté také obtíže poskytnout pomoc kamarádům v podobné situaci. Goldman (2015) uvádí, že rodiče se nesmí bát a měli by dětem poskytnout konkrétní a stručné informace.

V neposlední řadě, co může ovlivňovat pojetí smrti u dětí je **kulturní prostředí**, neboť Říčan (2021) uvádí, že se lidé se smrtí na základě sociokulturního prostředí vyrovnávají a hledají její smysl jiným způsobem. S kulturním prostředím však úzce souvisí i **víra**, kterou lidé vyznávají. Dle Démuthové (2015) každá víra utváří názor jak na božstvo, které člověk vyznává, ale i na pojetí smrti a život po smrti. Na základě kulturního prostředí a religiozity dle Nešporové (2013) lidé odlišně truchlí a vyjadřují smutek.

Smrt a umírání si nevybírají v jaké podobě, nebo kdy se dítěti ukážou. Každý z nás je jinak starý, když nás potká smrt. Každý má jiné osobní zkušenosti, jinou víru a s ní spojenou kulturu. Ne každé dítě zažije smrt blízkého nebo nemá takovou oporu v rodičích. Je prostě spoustu faktorů, které se podílejí na pojetí smrti. Bowlby (2013) uvádí, že u některých lidí

probíhá zármutek patologicky a u jiných ne. Důvod uvádí ten, že záleží na různých proměnných.

2.3 Dopady smrti na dítě

Smrt se dítěti nevyhýbá a vždy na něj tato zkušenost nějak působí. Tato podkapitola popisuje, jaké dopady má zkušenost smrti na dítě a jeho svět. Je zde vylíčeno, jak se dítě může chovat, co může prožívat a co je potřebné k tomu, aby dospělí pomohli dítěti překonat jeho zármutek.

Bowlby (2013, s.25) používá označení zármutku jako „poměrně široké škály psychologických procesů, které uvádí do pohybu ztráta milovaného člověka, bez ohledu na jejich výsledek“. Také však zmiňuje, že obdobně je také používán pojem truchlení. Preissova Krejčí a Špatenková (2013) pak truchlení vnímají jako reakci na ztrátu v podobě sociálního aktu či rituálu. Kast (2015) také popisuje čtyři fáze truchlení, kterými si může člověk procházet.

Dle Nezbedy (2016) ztrátu prožívá každý individuálním způsobem, tudíž ji nelze zobecňovat. Přijetí ztráty dle Franclové a Plaché (2019) bývá obvykle dlouhým procesem, kterým si musí jedinec projít. Touto ztrátou bývá poznamenán ale navždy. Obvyklé a zdravé truchlení trvá většinou více či méně rok. Devine (2022) však zmiňuje, že každý má své tempo a takový proces nelze urychlit. Démuthová (2015) podotýká, že ztráta může být i traumatickým zážitkem, který spouští psychické onemocnění a poruchy. Dudová (2013) zmiňuje, že jde o komplikované truchlení, se kterým se mohou potýkat jak děti, tak dospělí. V takovém případě je doporučována odborná pomoc psychologa či psychiatra.

I děti zasáhne zármutek. Buďto ho sami prožívají, nebo ho prožívají společně s jeho rodičem (Devine, 2022). Dle Preissové Krejčí a Špatenkové (2013) se zármutek při truchlení může objevit různými projevy, různé intenzity. Grollman (2017) popisuje, že dítě můžou přepadnout nejrůznější emoce. Pro dítě to může být šokující, neboť na to, co se stalo nebylo připravené a nemůže tomu uvěřit. Dále jej může přepadnout smutek a deprese. Dítě se může cítit bezradně a na dně. Smutek však není slabostí, ale součást loučení a když přetrvává může se měnit v depresi. Zármutek se může projevovat dle Franclové a Plaché (2019) také tím, že jedinec má potíže se spánkem. To pak úzce souvisí s ospalostí, ztrátou pozornosti a problémy s pamětí. Také se mohou izolovat od ostatních, ztratí zájem o svět nebo se mohou chovat nepřiměřeně k ostatním a působit tak agresivně, vyvolávat hádky a potyčky. Goldman (2015) pak doplňuje, že ve školním prostředí se takové děti mohou stát kašparem, ale i tyranem třídy. Taktéž například může docházet k odmítání dělání domácích

úkolů a různým regresím, například v podobě závislostí. Grollman (2017) zde také řadí různé fyzické obtíže, jako je bolest hlavy, mžítka před očima, pocity na zvracení, prázdného žaludku a celkově bolesti břicha. Problémy však může mít i s tím, že cítí svírání na hrudi, pocit staženého hrdla a těžko se mu dýchá. Špatenková (2023) uvádí, že dítě své projevy nemusí prožívat všude, ale jen v určitém prostředí.

Důležitost dovolit dětem truchlit dle Goldman (2015) je velmi podstatná neboť když je člověk vynechán z přirozeného procesu truchlení, tak Bowlby (2013) zmiňuje, že se nám naše ztráta může vracet v podobě různých situací, které vedou ke zhroucení. Truchlení a zármutek dle Devine (2022) není něco špatného. Člověk by ho měl vnímat jako přirozený proces, neboť je velice zdravou reakcí na ztrátu. Preissova Krejčí a Špatenková popisují, že potřeba vypustit ze sebe emoce, popřípadě se vybrečet je velice nutnou záležitostí. Jak uvádí Grollman (2017, s. 17) „zármutek není porucha, choroba ani známka slabosti. Je to citová, tělesná i duchovní nutnost.

V prožívání ztráty panují rozdíly mezi dospělými a dětmi. Franclová a Plachá (2019) uvádějí, že děti mohou na smrt reagovat podle toho, jak jí sami rozumí. Na rozdíl od dospělých, děti mají méně znalostí, takže chápou život rozdílněji. Na základě malých životních zkušeností může nové poznatky nepochopit nebo si je špatně vyložit. Problém mu mohou dělat eufemismy a metafory, které často dospělí používají, aby je ochránili před smutkem a zmírnili dopady události. Ty si dítě může vyložit špatně, protože rodič neposkytne konkrétní informaci, že je již dotyčný mrtvý a že se už nevrátí. Proto jsou jeho reakce v nesouladu s tím, co se doopravdy stalo. Dítě si tak může myslet, že se zesnulý vrátí, neboť mu bylo řečeno, že odešel do nebe. Toto místo ale nerozlišuje od ostatních míst. Také se mohou bát spánku, když dospělý řekne, že prarodič usnul, namísto toho, že zemřel. Je tedy důležité, aby dospělí poskytli přesné informace a byli oporou pro dítě (Bowlby, 2013). V opačném případě Franclová a Plachá (2019) popisují, že naopak rodič může být v krizi více než samotné dítě. To se snaží o to, být oporou truchlícímu rodiči a tím se mu samotnému opory nedostává. Staví se do role, že musí být to silné, ale i ono potřebuje potřebnou pomoc. Je tedy podstatné, aby mu podporu poskytl někdo jiný, když doma to není možné. Takovým místem může být například škola a její zaměstnanci.

Po zážitku ztráty blízké osoby se také může dostavit strach, úzkost, nebo dokonce i panika. Děti mohou nabýt pocitu, že svět okolo není bezpečný, a tak mají strach, aby nezemřel další člen rodiny nebo dokonce i oni samotní (Goldman, 2015). Někdy děti můžou cítit vztek a vinu. Často mohou obviňovat sami sebe, nebo druhé z toho, že oni sami jsou příčinou smrti. Tyto myšlenky bývají mylné, neboť dítě nemá všeobecnou

představu všech příčin smrti, co mohou nastat (Bowlby, 2013). Potřeba je však také zmínit to, co poznamenává Franclová a Plachá (2019), že se někdy děti v této situaci navenek nijak neprojevují. To ještě ale neznamená, že se jich zármutek netýká nebo, že se necítí smutně. Je to z toho důvodu, že se například nechtějí nechat pohltit smutkem a je potřeba to respektovat.

Když dítě zasáhne zkušenost smrti, neznamená to, že dítě smrti nerozumí, ale že potřebuje také truchlit. Může prožívat různé emoce, ale také se může chovat různým způsobem. Závěr této podkapitoly souhlasí s Goldman (2015, s. 65), která podotýká, že „každé dítě truchlí svým vlastním nezaměnitelným způsobem. Je důležité, aby děti, rodiče i pedagogové věděli, jaké chování je pro pozůstalé dítě typické, aby dokázali pokud možno normalizovat jeho nové a náročné pocity a myšlenky“.

3 OTEVÍRÁNÍ TÉMATU SMRTI, UMÍRÁNÍ A ROLE UČITELE

Předposlední kapitola teoretické části pojímá pohled na téma smrti a umírání z hlediska jednoho z nejdůležitějších činitelů procesu výchovy a vzdělávání – učitele. První podkapitola věnuje prostor netradiční roli učitele ve školním prostředí z hlediska tématu smrti a umírání. Ve druhé podkapitole se bude text věnovat příležitostem, kdy toto téma otevírat a jakými způsoby ho může učitel představovat svým žákům. Poslední podkapitola se bude zabývat tím, jak učitel může vhodně pracovat s tímto tématem a jaké možnosti pro práci s tématem smrti a umírání by mohl využít.

3.1 Učitel a jeho netradiční role

Následující text této podkapitola bude reflektovat učitele a jeho netradiční roli v kontextu tématu smrti a umírání. Bude zkoumat jak osobnostní, tak odbornou připravenost učitelů, ale také jak mohou k tématu přistupovat.

Kromě rodičů znají své žáky nejlépe učitelé, neboť s nimi tráví mnoho času. Podle Michalíka et al. (2015) je učitel jeden z nejdůležitějších a nejzákladnějších faktorů, který má vliv na úspěch každého ze svých žáků. Říčan (2013) uvádí, že když je učitel oblíbený, tak je milován dětmi tak, že jeho autorita v jisté míře může převažovat autoritu rodiče. Učitelé jsou pro žáky velmi podstatní a jak popisuje Janík (2021, s. 61) „pedagogové jsou lidé povolání k tomu, aby konali práci na člověku, aby přispívali k rozvoji lidskosti, aby pomáhali lidem učit se a poznávat svět.“

Učitelská profese však vyžaduje od učitele řadu kompetencí. Franclová (2013, s. 445) popisuje, že jsou na učitele hlavně kladeny nároky z hlediska „profesní kompetence, ale také na osobnostní, obecně lidské a morální kvality učitele.“ Důležitá je dle Plaché (2021) tedy odborná a osobnostní připravenost nejen pro klasickou výuku, ale i pro otevírání tématu smrti a umírání. Osobnostní připravenost na téma smrti a umírání vychází z vlastních zkušeností učitele se smrtí a úmrtím jeho blízkých. Vyjadřuje jeho osobní postoj, který může být ovlivněn podporou jeho blízkých, vírou, kterou uznává a různými informacemi z knih. Tento postoj se poté promítá do jeho osobního jednání. Odborná připravenost spočívá v přípravě různých technik prostřednictvím různých kurzů, které se týkají práce s tématem smrti a umírání. Za důležité Bréda et al. (2017) považuje také komunikační schopnosti, kterými nejen předá nové poznatky, ale komunikace učitele s žákem má také přispívat k dobrému klimatu ve třídě. Tím učitel vytvoří prostor, kde se žáci nebojí na cokoli zeptat,

jsou otevření v rámci komunikace a nebojí se přiznat své chyby. Trpělivou a podporující komunikací může pozitivně ovlivnit vzdělávací činnosti žáků a tím si buduje i u nich důvěru.

Preissová Krejčí a Špatenková (2013) se zamýšlí nad tím, zdali jsou na něco takového sami učitelé připraveni. Záleží však na tom, zdali mají k tomu určité vědomosti, schopnosti a dovednosti, ale také jestli oni sami chtějí. Toto téma je totiž dost citlivé, jak v pedagogické praxi, tak i v osobním prostoru každého člověka. Proto je však velice podstatné poznamenat i to, jestli se na to oni sami i cítí. Mnoho autorů však poukazuje, že učitelé i když by chtěli žákovi pomoci, tak mají své obavy (Carter, 2016; King-McKenzie, 2011; Preissová Krejčí & Špatenková, 2013). Mohou být dle Cartera (2016) nejistí v tom, že řeknou něco špatně, nebo že v nich jejich žáci necítí dostatečnou oporu pro otevření takového tématu. King-McKenzie (2011) zmiňuje, že když není toto téma zařazeno v osnovách, mohou mít také strach z toho, co by na takové téma řekli sami rodiče. Dle Preissové Krejčí a Špatenkové (2013) záleží hodně na tom, jakou má zkušenost se smrtí a umíráním. V případě, že se ve svém životě se smrtí a umíráním nepotkal, tak si učitel může nevěřit a cítit se jako laik u takového tématu. Také se však mohou obávat v případě ztráty žáka, že se nebudou moci do něj dostatečně vcítit, protože nemají ani zkušenosti s truchlícími lidmi. Nejsou tak dostatečně schopni projevit určitou míru empatie, úcty a respektu. Učitel také může být ten, který je smrtí velice zasažen, a tak může mít strach, že se před žáky neudrží a dojde k prolomení vlastních emocí. Kvůli takovým důvodům se tématu smrti a umírání proto raději vyhýbají. Carter (2019) však zmiňuje, že učitelé nemusí být nutně emociálně zapojeni do ztráty žáka, neboť tím, že nejsou součástí každé rodiny, tak učitele smrt ze strany žáka nemusí zasáhnout. Jsou tu ale především od toho, aby dítěti nabídli pomocnou ruku v podobě odkázání na jiného důvěrníka, nebo poskytnutí zdrojů informací.

Proto, aby mohl učitel takové téma otevírat, tak Franclová a Plachá (2019) uvádějí, že na něj musí být určitým způsobem připravený. Měl by být s tímto tématem smířený a nijak se mu nevyhýbat a přijímat ho jako součást života. Eichhorn (2019) připomíná, že do školy žáci přinášejí svou osobnost s veškerými emocemi, potřebami, přáními, ale také mají i své příkoří. Učitelé mají být ti, co jim nejenom poskytnou vzdělání, ale také ti, co se jim snaží pomoci. Dle Franclové (2013) učitel může být pro mnoho svých žáků jediným dospělým, který je pro ně přístavem útěchy a opory. Franclová a Plachá (2019) podotýkají, že by měl pro žáky vytvářet bezpečný prostor pro jejich otázky, sdělování nejistot a úzkosti. Zároveň však také být podporou v přemýšlení o takovém tématu a být ukazatelem možných dalších cest, jak toto téma rozvíjet a nacházet odpovědi.

Lazarová (2008) popisuje, že profese učitele není často pokládána za typicky pomáhající profesi, ačkoliv se denně může střetnout s tím, že ho žáci či rodiče žádají o radu nebo jeho pomoc. Ocítá se v prostředí různých vztahů, neboť by tu měl pro své žáky a jejich rodiče být. Obvykle nemůže pomocnou ruku nenatáhnout těm, kdo si o ni žádají, a tak se tato pomáhající role stává rutinním chlebem učitelovy práce. Navíc správný učitel dle Franclové (2013) také ví, co děti trápí, tudíž by měl být ke svým žákům vnímavý. Na základě toho může se svými žáky otevírat i témata, která jsou v jejich domácnostech pasé kvůli různým důvodům. Mertin (2019) na druhou stranu poznamenává, že učitel nemůže vstupovat do interních záležitostí rodiny, ale pokud tato situace ovlivňuje žákův výkon ve škole, tak je povinen, aby se o takovou situaci zajímal a řešil ji.

Důležitost je zde kladena na kompetence učitele, kterými by měl učitel disponovat, ale také je velmi podstatné, jaký přístup sám učitel má k takovému tématu. Měl by být vnímavý ke svým žákům a být jim oporou, zvláště když se jedná o jejich školní výkony.

3.2 Příležitosti otvírání tématu smrti a umírání

Cílem této podkapitoly je se zaměřit především na příležitosti, kdy by učitel mohl toto téma otevírat se svými žáky na 1. stupni ZŠ. Podkapitola tedy reflektuje různé možnosti z hlediska různých autorů, kdy se může naskytnout příležitost věnovat se tomuto tématu.

V životě žáka se mohou objevit různé životní situace, kdy se setkávají se zkušeností se smrtí a umíráním. Plachá (2017, s. 170) uvádí, že „smrt blízkého člověka je pro dítě traumatizující a naruší i jeho vztah ke škole.“ Učitel by se tedy měl starat o to, co brzdí jeho školní výkon a proto by škola měla připravovat na takové situace v jeho životě. (Balk 2010, podle Plachá, 2017) uvádí, že máme tři možnosti, kdy se v rámci takové situace můžeme téma smrti a umírání otevřít ve školním prostředí:

- 1) **Prevence** – předání informací žákům o smrti a umírání, o dopadech na člověka a jak se můžeme vyrovnat se se smrtí před tím, než taková situace sama nastane
- 2) **Intervence** – nabídnutí podpory žákovi, který je v současné době zasažen ztrátou
- 3) **Postvence** – nabídnutí pomoci žákovi pochopit jeho ztrátu z jeho dřívějších zkušeností

Navíc jedním z cílů základního vzdělávání jde dle MŠMT (2023, s. 8) „vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem“.

Téma smrti a umírání však nemusí být vždy provázány s krizovou situací a může se objevovat ve školním prostředí bez naléhavosti. Především se jedná o situace, kdy se toto téma objeví ve výuce na základě úryvku v učebnici, nebo prostřednictvím četby, filmu či blízkého tématu smrti a umírání. Také učitel může využít aktuální situace, když zemře veřejně známá osobnost, kdy může cílit na postoje žáků. Vhodné jsou však také témata, která sdílí celá společnost. Jedná se o různé svátky a v této chvíli může žákům předávat i obecné poznatky (Plachá, 2021).

Téma smrti a umírání je ze své podstaty vhodné pro interdisciplinární přístup, neboť ho lze začlenit do různých vzdělávacích oblastí (King-McKenzie, 2011). Například Plachá (2021) v rámci svého výzkumu s učiteli základních škol zmiňuje, že by se toto téma dalo otevřít v rámci různých předmětů, ale i témat. Vhodné témata jsou například rodina, nemoci, válka či sexualita. Dále pak zmiňuje předměty jako jsou prvouka, přírodověda, vlastivěda, ale také český jazyk a literatura. Šubrtová (2007) uvádí, že skrze intencionální uměleckou literaturu můžeme vytvářet povědomí o smrti u žáků. Ta totiž citlivým způsobem předává zkušenost se smrtí a zároveň může být terapeutickým prostředkem pro osobní zkušenosti žáků. Vybízí je také k zamyšlení se nad pozitivními úvahami svých hodnot a smyslu života. Prostřednictvím společné interpretace textu, otevírá prostor pro komunikaci nad takovým tématem a napomáhá k jeho detabuizaci. Vhodná se jeví ale především proto, že dle Šubrtové (2007, s. 109) „odpovídá konceptu vzdělávání pro život“ a „posilují se tak kromě komunikativních rovněž sociální a personální kompetence žáka.“

Dle Devine (2022) může být i jakákoliv umělecká tvorba nápomocná při zmírnění ztráty. Navíc je vhodným prostředkem pro vyjádření myšlenek, které nejsme schopni vyslovit. Plachá (2021) by toto téma také zařadila do etické a dramatické výchovy.

Dle Levintona (1977) by měli učitelé toto téma otevírat v přirozeně vynořených případech, kdy si to sama situace žádá, nebo žáci se sami přirozeně ptají. Gavora (2020) zmiňuje, že žáci jsou přirozeně zvědaví a svými otázkami poznávají svět okolo sebe. Goldman (2015) uvádí, že „otázky dětí jsou okny do jejich duše – a zrcadlem jejich nejniternějších myšlenek pocitů“ (s. 6) a proto autorka popisuje, že bychom měli využívat a oceňovat to, když se žáci ptají. Carter (2022) předkládá, že žáci by se měli učit prostřednictvím takzvaných „učebních momentů“, které jsou zprostředkovány neformálními situacemi ze života a mohou jim pomoci vnímat kvalitu života. Dle Špatenkové (2017) je vhodným způsobem jak otevírat téma smrti a umírání zážitková pedagogika, neboť umožňuje využití neformální prostor. Pro přirozené poučení o smrti a životě může žákům

dle Plaché (2021) pomoci žákům péče o školního domácího mazlíčka. Žákům to přináší přímou zkušenost, kdy se o něj mohou starat a mohou tak být s ním ve chvíli jeho nemoci ale i smrti.

Dle King-McKenzie (2011) uvádí vhodný předmět i matematiku v rámci počítání s čísly. Vhodné však považuje také společenské vědy, kde lze zkoumat zvyklosti různých kultur, společností a jak smrt ovlivňuje chování lidí. Cílem výuky ale není diskutovat se žáky, co se stane po smrti. Téma smrti a umírání by mělo být probíráno bez důrazu na multioteologické způsoby, neboť každý umírá bez ohledu jeho vlastního náboženského přesvědčení. Není proto vhodné bavit se o náboženském pojetí v rámci výuky.

Příležitosti, kdy učitelé mohou otevírat téma smrti a umírání ve své třídě jsou různé. Žáci se sami mohou ptát po otázce smrti, ale také se s ní mohou setkat prostřednictvím vlastní zkušenosti. Toto téma se však otevírá v rámci různých témat i v různých předmětech na základní škole.

3.3 Způsoby práce učitele s tématem smrti a umírání

Učitel by měl nejen vědět v kterých příležitostech zařadit téma smrti a umírání do výuky, ale také by měl vědět vhodné způsoby jak s ním pracovat pro případ, že se jeho žák setká se smrtí blízkého člověka. V této podkapitole bude uvedeno doporučení dle některých autorů, kteří se problematikou zabývají. Bude zde popsáno, jak učitel může pomoci svým žákům, se s takovým citlivým tématem vypořádat. Na závěr zde bude vylíčeno, kde a čím by se mohl učitel inspirovat pro práci s takovým tématem v životních situacích žáka.

Téma smrti a umírání tedy můžeme pojat ve školním prostředí ve formálně. Jsou to tedy takové případy, kdy učitel toto téma plánovaně otevře v rámci své výuky. Dle Plaché (2021) můžeme výchovu ke smrti pojat formálně prostřednictvím didaktické a prožitkové formy. Didaktická forma si zakládá na zprostředkovaných poznatků, informací o smrti a umírání a postupů při truchlení. V prožitkové formě jsou zapojeny především emoce žáka. Je založena na sdílení zkušeností a její tvorbu na základě hraní rolí. Učitel také může využít metody jako jsou čtení, psaní, ale také sledování filmů.

Neformální způsob jsme si v textu výše uvedli jako životní situace, které se děti mohou v průběhu života vypořádat. Jedná se tedy o jeho zkušenost se smrtí někoho, kdo mu byl blízký. Tím, že jsou žáci zasaženi ztrátou, však ovlivňuje jejich výkon ve škole. Učitelé jsou tu proto, aby utvářeli bezpečný prostor pro jejich žáky. To znamená, že jim musí pomoci s tím, aby se vypořádali se svou zkušeností ze smrti. Goldman (2015 s. 74) totiž uvádí, že

„děti se stávají oficiálně truchlícími pozůstalými tehdy, když jim dospělí dokážou vytvořit prostředí, v němž se mohou ptát a dělit o své pocity vůči milovanému zesnulému“. Existují tedy určité metody, které mohou pomoci žákům v procesu truchlení.

Nejjednodušší cestou a přirozeným způsobem je metoda rozhovoru a diskuse Plachá (2021). Jsou ale i děti, které nerady komunikují nebo nemají takové schopnosti se vyjádřit, proto může být vhodnou metodou například psaní (Devine, 2022; Plachá, 2021; Špatenková, 2023). Při této metodě se nehledí na to, jak je text kvalitně napsaný, ale je vhodný pro vyjádření a uspořádání svých myšlenek, pocitů a uvědomění si toho, co v danou chvíli jedinec prožívá (Devine, 2022). Způsob psaní, je čistě individuální. Děti si mohou psát dle Cartera (2016) deníček, do kterého si bude psát pocity, nebo kreslit obrázky. Tento deník může a nemusí nechávat učiteli na stole. Pro učitele tento deník může přinést alespoň nějaké informace. Také ale může například využít dle Špatenkové (2023) blog, nebo se zaměřit na jiné literární formy. Autorka uvádí, že žák může psát dopis zemřelému, kde mu může vyjádřit, jak se cítí, nebo věci co si spolu nestihli říct.

Také metoda čtení je vhodná jak pro preventivní, tak intervenční účely (Plachá, 2021). Existuje řada dětských knih, kde je zmíněná tematika smrti. Například *O smrti Smrtoucí, Co je to umírání – kuk pod okénko, Když Dinosaurům někdo umře, Smrt – Moje malá proč* jsou knihy, které můžou dětem zprostředkovat informace o smrti, emocích, příčinách, postojích a truchlení. Je také ale i mnoho knih z oblasti dětské beletrie, kde se s tématem smrti vypořádává hlavní postava. Jsou to například knihy *Anna a Anička, Můj dědeček třešňový strom, Kamzikův skok, Anton a Jonatán, Myši patří do nebe, Malý princ, Marta si vzpomíná, Návštěva malé smrti a Bratři Lví srdce*. Poskytnutí prožitku a zkušenosti může dle Plaché (2021), podobně jako četba, také shlédnutí filmu.

Špatenková (2023) popisuje, že nejpřirozenější forma je metoda hry, která by neměla být opomíjena. Hra může být provedena prostřednictvím hraní rolí, díky které se může dítě naučit pracovat se svými emocemi a pomáhá pochopit realitu smrti. Autorka však zmiňuje, že účelné mohou být také různé art terapeutické techniky, jako je kresba, malba, ale také využití hudby. Devine (2022) také zmiňuje, že pomoci může také vytváření komiksů, nebo tvorba koláží, které mohou pomoci vzpomínat. Dle Goldman (2015) dětem také může pomoci krabice vzpomínek, do které si dává věci které mu připomínají zesnulého. Špatenková (2023) tuto metodu nazývá „archiv vzpomínek“ (s. 185) ke kterému se může kdykoliv vrátit.

Když se dítě vrací do školy po události ztráty, tak to pro něj může děsivé. Proto některé děti potřebují individuální pomoc a v takovémto případě by dle Cartera (2016) měla rodina spolupracovat se školou a naopak. Nejen truchlícím žákům, ale samotným rodičům může dle Plaché (2017) pomoci hlavně přístup daného učitele. Učitel by měl vyhovět truchlícímu žákovi v tom, že se společně dohodnou, jak proběhne celkově jeho návrat do školy. Škola se tak dle Franclové a Plaché (2019) může stát prostorem, kde mohou na chvíli přijít na jiné myšlenky, zatímco doma se všechno hroutí. V tomto případě by učitel měl pomoci žákovi i prostřednictvím jeho spolužáků a promluvit s nimi mimo něj, jak se k němu zachovat. Může se stát, že takový jedinec bude skupinou izolován a proto je vhodné o tom mluvit i s ostatními dětmi, aby se k němu chovaly přirozeně a tím ho přivedli na jiné myšlenky. Učitel by se dle Cartera (2016) v takových situacích měl soustředit na svou lidskost a intuici. Vzpomenout si na svoje životní situace a disponovat určitou empatií. Musí si získat důvěru ve svého žáka. Může se však stát, že žák nechce tuto situaci řešit s někým koho zná. Je proto důležité, aby věděl, že může dostat i podporu v podobě telefonních čísel pomocných linek, které může například od učitele dostat na zalaminované kartičce. Nápomocny však také mohou být internetové stránky na toto zaměření. I učitel nemusí být na toto téma připraven a tak by měl žáka odkázat žáka na jiného příslušníka školy, co mu poskytne podporu.

Ve škole se však můžeme dle Špinkové a Mlynárikové (2021) setkat i s tím, že zemře někdo ze školního prostředí. Dle Cartera (2016) je nutné s tím obeznámit všechny zasažené. Z mého pohledu je to i vhodné obeznámit školní komunitu, protože Franclová a Plachá (2019) zmiňují, že o krizové situaci se mohou ostatní dozvědět z doslechu a poté mohou na základě toho vznikat různé pověry. Ať už zemřel žák či zaměstnanec školy, tak byli v zásadě součástí školní komunity. Úkolem školy dle Cartera (2016) je dohodnout se, jakým vhodným a přiměřeným způsobem tyto aktéry s touto situací obeznámit a jak se se zesnulými rozloučit. Velmi nutné je v takovém případě komunikovat se zasaženou rodinou a respektovat její přání. Tudíž to, jak si přejí, aby s tím byla školní komunita obeznámena.

V tomto případě je tedy jednoznačné, že školní komunita společně se zasaženou rodinou budou společně hledat cestu, jak se žáci a zaměstnanci mohou se zesnulým rozloučit. Jednou z forem, jak se vyrovnat se ztrátou mohou být právě i rituály, kdy by měli mít žáci na výběr, zdali se jich zúčastní (Goldman, 2016). Poté už jenom záleží jaká forma rituálu bude pro ně nejvhodnější. Někdy k uctění památky dle Cartera (2016) stačí i minuta ticha, zapálení svíčky, zpěv písně či poslech oblíbené hudby zesnulého, přečtení básně, vyřčení modlitby, vypustit heliové balónek či napsat vzkazy na nástěnku. Dle mého názoru by žáci určitě mohli navrhnout i spoustu jiných řešení.

Ne vždy musí být učitel připraven takové téma jakkoliv otevřít ve školním prostředí. Franclová a Plachá (2019) se pozastavují nad otázkou, kde nebo u koho mají hledat učitelé jakoukoliv oporu, aby se sami na takové téma připravili. Zmiňují však, že učitelům mohou být nápomocny například odborné knihy z oblasti psychologie.

Nemyslím si, že by existoval nějaký univerzální postup, neboť takových se může vyskytnout mnoho různorodých situací. Učitelům však mohou pomoci různé příručky a metodiky, podle kterých se mohou řídit a mohou jim být velice nápomocné. Většina z nich bývá dostupně ke stažení na internetu.

Například příručka *Škola a neštěstí: jsme připraveni!* byla vytvořena jako krizový plán pro školy a školská zařízení. Metodické doporučení vytvořila pracovní skupina při psychologickém pracovišti MV-generálního ředitelství Hasičského záchranného sboru České republiky. Je vhodná pro situace, jako jsou vážná poranění, onemocnění, přírodních katastrof, pandemií, nezvěstných žáků a úmrtí. Není vhodná jenom pro učitele, ale pro všechny aktéry školy. (Metodické doporučení pro školy a školská zařízení *Škola a neštěstí: Jsme připraveni!*, 2023).

Vhodnou příručkou také může být *Kočičí zahrada*, která byla vydána jako publikace pro všeobecnou primární prevenci rizikového chování. Je poskládána ze tří částí, kterou tvoří úvod, metodiku pro učitele a 12 lekcí v podobě příběhů koček. Každá z těchto lekcí je tvořena ze dvou částí – (1) příběh (2) metodika pro učitele k dané lekci. Zaměřena je pro 1. stupeň ZŠ pro žáky ve věku od 6 do 10 let. Pro téma smrti a umírání jsou zde určeny dvě lekce (Hrichová et al., 2015). Zároveň tuto metodiku lze provázet s kurzem, který je rozložen do dvou dní. Tento kurz je realizován terapeutickým zařízením *Magdaléna, o. p. s.*, které se zaměřuje na preventivní programy pro děti, mládež a dospělé na léčbu závislostí.

Cesta domů je nezisková organizace, která nabízí různé letáky, ale i brožury a knihy, které jsou zaměřeny pro děti. Pro pedagogy vydala knihu *Slon u tabule*, která nabízí užitečné rady a tipy, jak otevřít téma smrti, umírání a zármutku. Autorky knihy Špinková a Mlynáriková (2021) odkazují v ní na projekt *Slon v pokoji do škol*. Projekt nabízí vzorové hodiny a také podklady a inspirace pro práci s dětmi v různých vyučovacích předmětech. Tato organizace také vydala knihu *Slon v pokoji*, která slouží nejen pedagogům, ale především dospívajícím, co se vypořádávají se zármutkem.

Následně učitelé mohou využít různé workshopy a kurzy, které se nabízejí na internetu. Například *Poradna Vigvam* je organizace, která pomáhá od roku 2016 a nabízí kurzy a webináře pro odborníky, širokou veřejnost i pro pedagogický tým. Zaměřuje se jak na

prevenční, tak intervenční práci na téma smrti, umírání a truchlení a jejich internetové stránky nabízejí i online materiály. *Cesta domů*, také pořádá široké spektrum besed, workshopů, webinářů a seminářů. Nabízí jak akreditované, ale i neakreditované formy a mění se v závislosti nabídek v katalogu vzdělávacích akcí.

V neposlední řadě však také mohou učitelům pomoci různé internetové stránky z již zmíněných organizací jako jsou *Poradna Vigvam* a *Cesta domů*, ale i weby jako je *Umírání.cz*, *Zapojme všechny* či *Psychologie.cz*, kde je spousta různých článků na téma smrti a umírání. Franclová a Plachá (2019) také zmiňují *School information pack*, která dává tipy pro školy jak postupovat při úmrtí jenž zasahuje do života školy. Vydala jej nadace Whiston's Wish a je uvedena volně ke stažení na stejnojmenných webových stránkách.

Je spousta metod, jak zmírnit úzkost žákům, jenž jsou postiženi zármutkem. Na učiteli pak je, jaké postupy volí a kde se nechává inspirovat. Špatenková (2023) však zmiňuje, že aby měly tyto metody a techniky správný účinek, musí být použity ve správný čas. Tato podkapitola nabízí různá doporučení, jak by učitel mohl pracovat v krizové situaci žáka.

4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Poslední kapitola diplomové práce se věnuje shrnutí teoretické části. Nejdříve vymezuje ústřední pojmy, které se prolínají prací, tudíž jsou pro ni podstatné. Usiluje však o nahlédnutí na celou problematiku komplexním způsobem, než jen jako na definici pojmů. Je to proto, že téma smrti a umírání se prolíná různými vědními disciplínami. Nelze na něj nahlížet jen z jednoho úhlu pohledu. Pojetí smrti se také liší proměnami ve společnosti, místem kde žijeme, v co věříme a jak smrti a umírání sami lidé chtějí rozumět.

Za přesunutí smrti a umírání od lidí do institucí může medicínský pokrok. Díky němu začalo být toto téma ve společnosti tabuizováno. Tento moderní pokrok začal být kritizován, neboť nezahrnoval sociální péči o pacienty. V západních zemích vrostla tedy potřeba jak detabuizace tohoto tématu, díky níž se zrodil vědní obor thanatologie, tak změnu pohledu na dobré umírání z níž vyvstala potřeba death education. K nám se tato vlna dostává až daleko později. I přesto je k detabuizaci tématu potřeba daleko více. Thanatologie je touto prací stále však považována za mladou vědu, neboť i přesto, že se tento obor více rozvíjí, tak existuje stále málo pramenů. Hlavně v našem prostředí. Na základě toho tato práce vychází především ze starších zdrojů.

Téma smrti a umírání je tabu jak ve společnosti, tak v prostředí vzdělávání. Nikomu se však toto téma nevyhýbá, ani dětem. I ony vnímají smrt a na základě svých zkušeností ji svým způsobem pojmají a zažívají zármutek. Je zde vyjádřena potřeba zabývat se tímto tématem i ve školím prostředí. Důležitost je v tom, aby děti začaly vnímat smrt a umírání jako přirozenou součást života, ale také aby měly bezpečné prostředí svěřit se v krizových situacích spojených s úmrtím. Úkolem školy je především připravit všechny žáky pro život, dát jim všeobecný rozhled a rozvíjet jeho osobnost v nejrůznějších sférách. Také by však měla poskytovat oporu svým žákům pro to, aby se mohli bezproblémově vzdělávat.

Důležitou oporou pro žáky jsou jejich učitelé. Záleží však na tom, jak k tématu smrti a umírání sám přistupuje, jaké má zkušenosti a jak je připraven poskytovat jak informace, tak podporu svým žákům. Praktická část se tedy bude věnovat výzkumu, jak se učitelé k tématu smrti a umírání sami vztahují.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce se věnuje práci učitele prvního stupně základní školy s tématem smrti a umírání. Pro účely diplomové práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu za použití metody polostrukturovaného interview s třídními učitelkami třetího ročníku základní školy. Švaříček a Šedřová (2014 s. 17) uvádí, že „kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ Dále i Hendl (2023) zastává tento pohled na kvalitativní výzkum a doplňuje výhody předností výzkumníka, který nejen získává podrobný popis jedince či fenoménu, ale umožňuje mu studovat i procesy a navrhnout nové teorie.

5.1 Cíle výzkumu

V rámci metodologie výzkumu je zde uveden hlavní výzkumný cíl a hlavní výzkumná otázka práce z nichž vyplývají dílčí výzkumné cíle a dílčí výzkumné otázky.

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jak učitel pracuje s tématem smrti a umírání dle vlastní perspektivy.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, jak učitel přistupuje k tématu smrti a umírání.
- Zjistit, jak učitel vnímá vlastní připravenost pracovat s tématem smrti a umírání.
- Popsat, jaké formy podpory je učitel schopen poskytnout svým žákům.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitel pracuje s tématem smrti a umírání dle vlastní perspektivy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak učitel přistupuje k tématu smrti a umírání?
- Jak učitel vnímá vlastní připravenost pracovat s tématem smrti a umírání?
- Jaké formy podpory je učitel schopen poskytnout svým žákům?

5.2 Metoda sběru dat

Pro sběr dat byla zvolena metoda polostrukturovaného interview, kterou Miovský (2006) nazývá též jako polostrukturovaný rozhovor. Švaříček a Šed'ová (2014) definují polostrukturovaný rozhovor jako jeden ze základních typů hloubkového rozhovoru. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat podrobné a komplexní informace o vybraném jevu.

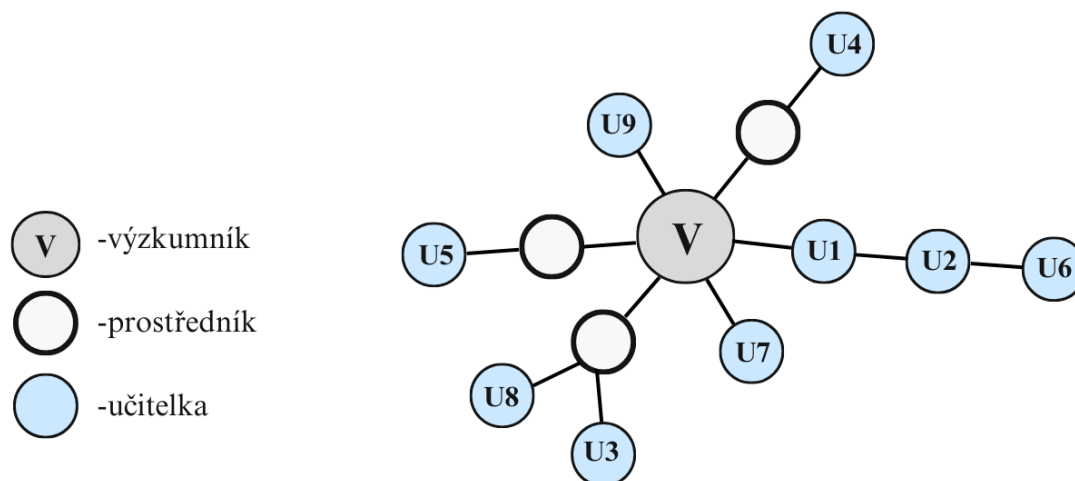
Podle Skutila (2011) je polostrukturovaný rozhovor nejrozšířenější podobou interview. Tazatel se řídí zejména předem připravenými otázkami, avšak v průběhu rozhovorů reaguje na výpovědi participantů a tím měnit pořadí otázek. Tazatel se tak dále může doptávat dle Novotné, Špačka a Šťovíčkové (2019) na doplňující otázky, aby přesně vyvstala odpověď na jeho otázku nebo se mohly otevřít nová témata.

Ve výzkumu pro polostrukturované interview byly použity tyto otázky:

- Jaký je Váš osobní přístup k tématu smrti a umírání?
- Máte nějaké zkušenosti se smrtí a umíráním ve vašem životě?
- Jaký je váš názor na toto téma ve školním prostředí na 1. stupni základní školy?
- Máte nějaké zkušenosti se smrtí a umíráním ve školním prostředí?
- V jakých příležitostech otevíráte téma smrti a umírání s vašimi žáky?
- Máte nějaký postup, když žákovi zemře někdo blízký?
- Jakými způsoby se snažíte dětem pomoci porozumět tématu smrti?
- Co je pro Vás inspirací, když chcete otevřít takové téma?
- Jak vnímáte vaši připravenost z hlediska práce s tématem smrti a umírání?
- Jaká jsou vaše očekávání k tématu smrti a umírání ve školním prostředí?

5.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Na výzkumném šetření se podílelo 9 učitelů, kteří působí na prvním stupni základní školy v České republice. Výzkumný soubor byl vybrán pomocí metody sněhové koule, což je způsob získávání respondentů, kdy je první participant žádán o kontakty na další osoby, které znají a splňují podmínky daného výzkumu. Učitelky se tak navzájem doporučovali a odkazovali na sebe (Švaříček & Šed'ová, 2014).



Obrázek 1 Schéma participantů sněhové koule

Přesněji se jednalo o ženy, které pocházely ze všech krajů Moravy z celkem 8 základních škol. Výběr těchto participantů byl podmíněn, tím že se muselo jednat o učitelky třetích ročníků základních škol, a proto je tento výběr označován za záměrný. Výzkumný soubor obsahoval učitelky ve věku od 25 do 61 let. Délka praxe se pohybovala v rozmezí od 1 do 38 let. Přesnější popis jednotlivých učitelek je uveden níže v textu. Shrnutí charakteristik je pak uvedeno v tabulce (viz. tabulka 1)

Učitelka 1 (45 let)

Vyučující studovala na Univerzitě Palackého v Olomouci. Nyní působí v praxi již 10 let na vesnické škole. Celkem pracovala na 2 základních školách, přičemž měla 5letou pauzu kvůli mateřské dovolené. Profiluje se jako učitelka, která je pro své žáky ochotná plánovat výuku zajímavě.

Učitelka 2 (45 let)

Momentálně učitelka učí již 18 let, přičemž působila na dvou základních školách. Začala na současné vesnické škole. V době mateřské dovolené učila na jiné základní škole, z důvodu rodinné péče o své dítě. Po ní se zase opět vrátila zpět.

Učitelka 3 (26 let)

Tato vyučující je v praxi svým 1. rokem na městské škole. Studovala na Ostravské univerzitě na pedagogické fakultě. Už během svého studia aktivně zaskakovala učitelky na nemocenské

a doučovala žáky. V posledním ročníku svého studia vzala nabídku třídnictví ve 2. ročníku a tak pokládá za to, že v praxi působí již 2 roky.

Učitelka 4 (25 let)

Vyučující absolvovala univerzitu Palackého v Olomouci. Protože své studium dokončila až později, začala pracovat jako třídní učitelka 2. ročníku až od 2. pololetí. Momentálně učí ten samý ročník. Má tudíž 1,5 roku praxe na vesnické základní škole. Mimo jiné také vyučuje hudební výchovu na druhém stupni.

Učitelka 5 (61 let)

Svou pedagogickou dráhu zahájila studiem na univerzitě Palackého v Olomouci. Nejprve začala pracovat ve školní družině kvůli nedostatku míst pro učitele 1. stupně. Hned jak se uvolnilo místo, začala pracovat jako třídní učitelka. Po mateřské dovolené zastávala pozici zástupkyně ředitele po dobu 13 let, avšak touha po výuce ji přivedla zpět. Učitelka působí na škole městského typu již 36 let.

Učitelka 6 (60 let)

Po studiích na univerzitě Palackého v Olomouci začala učitelka 1 rok pracovat ve školní družině kvůli nedostatku míst pro třídní učitelky. Poté, co se uvolnilo místo, učila 4 roky na stejné základní škole jako třídní učitelka na 1. stupni základní školy. Následně nastoupila na mateřskou dovolenou, po které se s rodinou přestěhovala do jiné vesnice, kde nyní vyučuje první, druhý a třetí ročník už 30 let. Celkem má 38 let praxe.

Učitelka 7 (46 let)

Tato vyučující učí již 25 let na stejné městské základní škole s rozšířenou výukou anglického jazyka již od 1. tříd. Na začátku své praxe učila vyšší ročníky prvního stupně základní školy. Posledních pár let však učí první, druhý a třetí ročník. Po práci také chodí na záskoky do mateřské školy a vede kroužek angličtiny.

Učitelka 8 (40 let)

S 1 rokem praxe jako třídní učitelka na městské základní škole má za sebou studium na Ostravské univerzitě. Předtím aktivně po dobu 15 pracovala jako asistentka pedagoga. Už od svých 15 let pomáhala s organizací táborů a aktivit pro sociálně znevýhodněné děti.

Zaměřovala se také na volnočasové aktivity pro handicapované děti a dospělé. K práci učitelky ji inspirovaly děti romského etnika a touha pomáhat dětem porozumět světu.

Učitelka 9 (30 let)

Studovala na Ostravské univerzitě. Momentálně působí v praxi 6 let na druhé městské základní škole. Z předchozí základní školy odešla kvůli nesouladu s kolegy a nedostatečnému profesnímu rozvoji. Nyní se na nové škole snaží inspirovat od svých kolegů prostřednictvím hospitací na které dochází místo vyučovacích předmětů, které v její třídě vyučuje někdo jiný.

Tabulka 1 Charakteristika učitelek z výzkumného souboru

Učitel	Věk	Délka praxe	Kraj	Typ školy
U1	45	10	Zlínský	vesnická
U2	45	18	Olomoucký	vesnická
U3	26	2	Moravskoslezský	městská
U4	25	1,5	Zlínský	vesnická
U5	61	36	Olomoucký	městská
U6	60	38	Jihomoravský	vesnická
U7	46	25	Zlínský	městská
U8	40	1	Moravskoslezský	městská
U9	30	6	Zlínský	městská

5.4 Postup řešení a sběr dat

Výzkumný soubor byl osloven v průběhu ledna 2024 prostřednictvím mailové komunikace nejdříve s tím, zdali budou souhlasit na účasti výzkumu. Při prvním kontaktu s učitelkami se výzkumník v mailu představil, sdělil svůj záměr, metodu výzkumu a co je jeho cílem. Taktéž bylo výzkumníkem popsáno, jakým způsobem bude výzkum probíhat. V rámci etiky výzkumu byl v tomto prvním mailu poslán informovaný souhlas, se kterým se měli účastníci seznámit. Na základě citlivého tématu výzkumu byli účastníci výzkumníkem obeznámeni s tím, že se kdykoliv mohou rozhodnout ukončit účast na výzkumu. Po vyjádření souhlasu na výzkumném šetření, se výzkumník domluvil na detailech prvního osobního střetu s jednotlivými účastníky.

První vstup výzkumníka do terénu začal začátkem března 2024. Všem participantům se výzkumník podřídil z hlediska jejich časových možností, kdy za nimi osobně přijel do základní školy, kde učitelky působily. Nejdříve se představil a před realizací polostrukturovaného interview s jednotlivými učitelkami opětovně zrekapituloval, co psal již v úvodním mailu. Všechny učitelky byly tedy opět seznámeny se záměrem a cílem výzkumného šetření. Rovněž byly upozorněny, že rozhovor bude zvukově nahráván prostřednictvím zvukového záznamníku v mobilním telefonu a obeznámen s tím, že zvuková nahrávka bude sloužit jen pro přesnější přepis interview. Taktéž byl prvně podepsán informovaný souhlas. Nežli výzkumník využil předpřipravené otázky k získání výzkumných dat, nejdříve se snažil naladit rozhovor pozitivním směrem, aby se participanti cítili dobře a více se otevřeli, neboť šlo o výzkum citlivého tématu.

Prostřednictvím polostrukturovaného interview s devíti učitelkami třetích ročníků prvního stupně základní školy byla získána výzkumná data. Ta byla doslovně přepsána v programu Microsoft Word do podoby transkriptů a následně analyzována technikou otevřeného kódování. Jednotlivým fragmentům textu byly podle významu přiděleny kódy. Prostřednictvím analýzy dat byly vytvořeny z jednotlivých kódů kategorie, ze kterých vyplývají subkategorie. Níže je uvedena tabulka přehledu jednotlivých kategorií, subkategorií a ukázka jejich příslušných kódů.

Tabulka 2 Ukázka kódů jednotlivých subkategorií

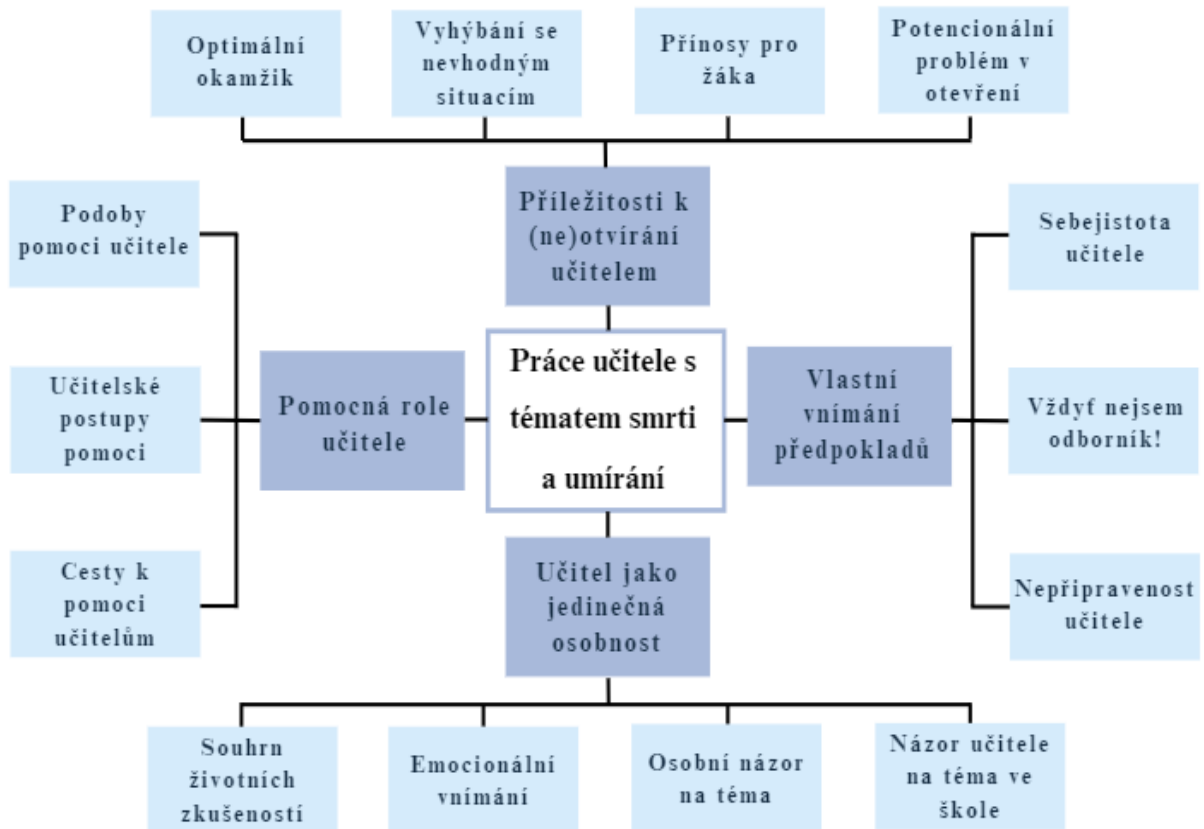
Kategorie	Subkategorie	Kódy
Učitel jako jedinečná osobnost	Souhrn životních zkušeností	Zkušenost se smrtí v dětství; úmrtí souseda; zájem žáků; blízký člověk z dětství; smrt ve škole; smrt rodinného příslušníka; úmrtí domácího mazlíčka; druh smrti; příčina smrti; úmrtí přátel;
	Emocionální vnímání	Pozitivní smysl smrti; strach ze smrti blízkých; pocit nespravedlnosti; bolestná zkušenost; naděje rychlého skonu; úleva pocitů; větší negativní prožitek ze ztráty blízkého; negativní přístup; vnitřní vyrovnání se smrtí; čas zahojí pocity bolesti;

	Osobní názor na téma	Pojetí posmrtného života; přirozená součást života; společenské tabu; citlivé téma; tabu převzaté z rodiny; přikládání významu smrti; těžká situace; biologický přístup; konec života; myšlenky na vlastní smrt
	Názor učitele na téma ve škole	Citlivé téma; žádoucí motiv ve škole; okrajový motiv; téma jako každé jiné; zodpovědnost rodičů; téma prolínající se předměty; součást učebních témat; neplánované téma; opomíjené téma na základě přednějších témat;
Příležitosti k (ne)otvírání učitelem	Optimální okamžik	Předmět; učivo; aktuální zkušenost žáka se smrtí; učivo vyššího ročníku; práce s literárním textem; zkušenost dítěte se smrtí jako komunikační podmět; situace jenž přináší události ve světě; zájem žáků; náhodné setkání s tématem; poučení o bezpečnosti
	Vyhýbání se nevhodným situacím	Nezabývání se tématem bez důvodu; nejednat příliš přehnaně; vyptávání se žáka na přímo; nezmiňování nevhodné příčiny smrti; netlačit na vyjádření žáka; neotevírání tématu bez důvodu; vyhýbání se zmínění o zesnulém žáka
	Přínos pro žáky	Uvědomění si konečnosti života; lepší příprava žáka na situace spojené se smrtí; podpora ze strany spolužáků; podpora emočního projevu; úleva vlastních pocitů; úcta ke svému životu; úcta ke starým lidem; porozumění situace druhých; vědomost na koho se obrátit
	Potencionální problém v otevření	Náboženské rozdíly ve vnímání smrti; nesouhlas rodičů s tématem; nedostupnost odborníků; nesouhlas vedení školy s tématem; opomíjené téma na základě přednějších témat
	Sebejistota učitele	vnitřní vyrovnání se smrtí; připravenost na základě životních zkušeností; vyrovnanost na základě

Vlastní vnímání předpokladů		dlouholeté praxe; připravenost v aktuální podpoře žáka; nevyhýbavé téma v komunikaci, přirozená součást života
	Vždyť nejsem odborník!	Nejistota vlastních schopností; pocit nepřipravenosti; Školní psycholog jako cizí osoba; spolupráce s odborníky; absence vzdělání o smrti; obava propuknutí emocí před žáky, strach z negativního vlivu na žáky; nejistota rozsahu probíraného tématu, neznalost dětského pojetí smrti dle věku žáků, nevědomost interpretace tématu žákům
	Nepřipravenost učitele	Pocit nepřipravenosti; absence vzdělání o smrti, společenské tabu; tabu převzaté z rodiny; nejistota vlastních schopností; nedostatek zkušeností, obtížnost přístupu dle individuality žáka
Pomocná role učitelem	Podoby pomoci učitele	Poskytnutí stabilních podmínek; vyslechnutí učitelem; zájem učitele o situaci žáka; útěcha učitele; slevnění nároků ve výuce; slevnění nároků z domácích úkolů; pomoc prostřednictvím komunikace; domluva schůzky se školním psychologem, fyzický kontakt s žákem;
	Učitelské postupy pomoci	Přístup rodičů ke spolupráci s učitelem; komunikace s žákem v soukromí; respektování přání žáka; empatický přístup učitele; domluva schůzky se školním psychologem; citlivý přístup učitele; práce s literárním textem;
	Cesty k pomoci učitelům	Informace na jednom místě; zařazení do pregraduální přípravy učitelů; přednášky pro žáky; zařazení tématu do RVP ZV; potřeba vyššího vzdělání o smrti; metodická příručka, interní příručka školy

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

Kapitola se věnuje představení a hlubší interpretaci výzkumných dat. Na základě důkladné analýzy dat vznikly čtyři základní kategorie, které jsou členěny prostřednictvím subkategorií (obr. 2).



Obrázek 2 Schéma polostrukturovaného interview s učiteli

6.1 Interpretace dat z interview

Podkapitola se bude věnovat hlubší interpretaci získaných dat z polostrukturovaného interview s učiteli třetích ročníků základní školy. Z analýzy dat vznikly 4 kategorie, které obsahují subkategorie. První kategorie *Učitel jako jedinečná osobnost* se zabývá životními zkušenostmi se smrtí a umíráním, které vnímá dle svých emocí a podle nich si tvoří jak osobní, tak profesní názor. Podle toho pak vznikají *Příležitosti k (ne)otvírání učitelem*, kdy využívá vhodné okamžiky k otevření tématu a vyhýbá se nevhodným situacím. Pro takové téma také vplynuly od učitelek přínosy pro žáka a potencionální problémy v otevření takového tématu. Třetí kategorie reflektuje *Vlastní vnímání předpokladů* učitele, kdy učitelky vyjadřovaly v čem se cítily jisté a v čem naopak nejisté. Čtvrtá kategorie popisuje,

jaká je *Pomocná role učitele*, která se zabývá podobami a postupy pomoci učitele při práci s tématem smrti a umírání. Mimo jiné jsou zde shrnuty i cesty, které by učitelkám pomáhali s tímto tématem lépe pracovat ve školním prostředí.

6.1.1 Učitel jako jedinečná osobnost

Každý z učitelů může být pojímán jako jedinečná osobnost, neboť během svého života se můžou setkat s rozdílnými životními zkušenostmi se smrtí a umíráním, které je každého z nich různým způsobem ovlivňují. Ty pak učitel vnímá a prožívá svým ojedinělým způsobem. Díky tomu, jak tyto zkušenosti vnímá a prožívá si vytváří určitý názor na tyto jevy, který se pak promítá do jeho soukromého i profesního jednání.

Souhrn životních zkušeností

Z realizovaných rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že každá z nich má zkušenost ve svém životě se smrtí a umíráním. Tyto zkušenosti mají jak ve svém osobním, tak i profesním životě. Jejich zkušenosti jsou zcela specifické, neboť se jednalo o různé situace, které se lišily různými druhy a příčinami smrti. Jsou zde však podobné znaky z hlediska toho, o čí smrt se jedná. Nejčastěji šlo o úmrtí někoho z rodinných příslušníků, kteří zemřeli buď přirozeně ve vysokém věku, nebo následkem nějaké nemoci. U5: „*Už jako mladé vlastně mi zemřel tatínek, po dlouhé nemoci...No a pak mě teda až po letech, tak až v roce 2017, mi vlastně zemřela maminka. Ta zemřela přirozeně už stárím.*“ U starších učitelek se jednalo především o zkušenost se smrtí rodičů. U6: „*No tak třeba mám zkušenost s úmrtím mých rodičů...*“ U mladších šlo spíše o prarodiče. U3: „*... děda taky. Jo a většinou to byly po nemoci třeba rakoviny, takže, takže jako takhle.*“ Druhá nejčastěji zmiňovaná byla tragická smrt. U5: „*Taky záleželo na tom... Některý z nich třeba zemřel po nehodě...*“ Učitelky také uváděly pomalou a očekávanou smrt. Setkaly se však také s náhlou smrtí, kdy jedna z učitelek uvádí zkušenost s úmrtím své dobré kamarádky. U4: „*...když už jsme si mysleli, že je všechno v pořádku, tak najednou prostě taky zemřela skrz nějaký náhlý srdeční kolaps.*“

Se smrtí a umíráním se však učitelky setkaly v různou dobu během jejich života. Jedna z učitelek se setkala také se smrtí své sousedky o Vánocích. U7: „*...nám na štědrý den zemřela sousedka. 60 let. Na Štědrý den jsme prostě viděli, jak přijela sanitka...*“ Některé učitelky popisovali, že mají již bohatou zkušenost s umíráním z jejich dětských let. U9: „*No, tak v mém životě umřelo už spoustu lidí. Takže, už od malička. Ať je to prababička, dědeček. Pak jsme měli rok, kdy mi umřely dvě babičky, pes. (smích) Jo? Fakt jako, jednu*

dobu jsme chodili jenom na pohřby.“ Jedna z učitelek pak také popisuje, že měla zkušenost se smrtí ve školním prostředí. U7: „...já jako žákyně, jako dítě, kdy můj přinesl dvě mrtvé andulky do školy, protože se s nima prostě nemohl rozloučit. Prostě umřely a on je pak nosil furt do školy a dával nám je do kapes. No to byla hrůza.“

Dále se však také setkali se smrtí v rámci pedagogického kolektivu. V jednom případě šlo o ředitele školy. U5: „...náš pan ředitel, s kterým jsem teda jakože působila skoro od toho počátku.“ V jiném šlo dokonce i o vraždu. U6: „To už je hodně dlouho. Zavraždil manžel vychovatelku. Tak to už je hodně dlouho.“ Učitelky nejčastěji uváděly, že šlo o zprostředkovanou informaci o úmrtí v rodině jejich kolegů. Setkaly se však také i s jejich smrtí. U7: „Ještě nám umřel kolega. Dva kolegové nám zemřeli během 3 měsíců.“

Smrt si ovšem nevybírá v jakém věku přijde, a tak některé učitelky mají zkušenost i s úmrtím žáka. Jedna učitelka uvedla, že se dozvěděla o smrti jednoho absolventů základní školy, která již navštěvoval střední školu. Zemřel však na selhání srdce ve svém fotbalovém zápase. Druhá učitelka uvedla, že ještě když pracovala jako asistentka pedagoga na střední škole, tak se tam stala sebevražda jedné z žákyň. U8: „Ještě když jsem dělala asistentku pedagoga na gymnáziu, tak si holčina v 2. ročníku na střední škole na tom gymnáziu vzala život tím, že si podřezala žíly.“

Učitelky se smrtí a umíráním setkaly i v rámci jejich školní třídy, a to v rodině žáků. Často se jednalo o tragickou smrt jednoho, nebo obou rodičů. U1: „...vlastně v tomto školním roce, ale vím, že tam mám jednoho chlapečka, kterému se tatínek oběsil.“ O trochu častější bylo úmrtí, které se týkalo jejich domácích mazlíčků. U7: „Dětska hodně řeší umírání těch domácích mazlíčků. To je pro ně jakoby takové to první setkání se smrtí si myslím, většinou, které je ale zasáhne si myslím úplně stejně jako když zemře třeba babička, teta strejda.“. Téma smrti se objevilo i prostřednictvím zájmu jejich žáků, kteří jim na toto téma položili otázku. U9: „...jak jsme přecházeli přes přechod, tak mi řekly: Pančelko, co se děje s duší, když někdo umře? Asi se o tom nějak bavily, nevím, neptala jsem se jakoby mmm... kde na to přišly.“

Také však jedna učitelka vypověděla, že v rámci školní třídy takovou U2: „Tak naštěstí jsem se s tím osobně nesečkala, že by se někomu něco tak jako stalo, že bysme na to téma museli mluvit.“

Emocionální vnímání

Své zkušenosti se smrtí a umíráním učitelky vnímají také každá svým osobním způsobem. Většina z nich ji má spojeno s negativními pocity. U6: „...*vnímám to jako něco negativního, protože to člověka nikdy nepotěší.*“ Taková situace v nich většinou vyvolává pocity smutku a osobní ztráty. Zvláště pokud je to pro ně aktuální zkušenost. Jedna z učitelek uvedla, že tímto se pro ni stává tato situace i těžkým komunikačním tématem. U2: „...*minulý rok mně umřel táta, takže jako hodně osobně se mě to dotýká.... takže pro mě se těžce o tom mluvím, nejen v soukromí, tak ale i ve třídě, no.*“ Většina učitelek ale také uvedla, že je ji berou jako přirozenost v životě. U4: „*Někdy mám problém najít slova, ale říkám, beru to jako přirozenou součást, každého z nás to někdy čeká, je to nevyhnutelné...*“ I přesto, že některé uvedly, že je pro ně těžké o tom mluvit z hlediska aktuálnosti situace, téměř všechny ji vnímají jako téma v komunikaci, kterému se nevyhýbají. U3: „...*v podstatě mě vůbec nedělá problém o tom mluvit...*“ Se všemi negativními pocity ze smrti se pomáhá vyrovnat čas. U5: „*No, není to jednoduché nikdy samozřejmě, ale je tam časový odstup...jak se říká... ono to pomůže k tomu, aby odezněly ty hluboké pocity bolesti. ...ne, že by to člověk vytěsnil úplně, ale ten čas něčemu malinko pomůže*“.

Z rozhovorů vyplynulo, že je to pro ně více negativním prožitkem, když se úmrtí týká někoho ke komu měli bližší vztah. Například pokud se jedná o rodinného příslušníka, nebo o přítele. U5: „*No. Člověk se musí s tím srovnat, pokud je to vlastně v mé rodině, že? Pokud se tady tohleto stane v rodině, nebo jakoby u těch bližších, tak je to vždy těžší.*“ Jedna z učitelek ji také vnímá jako nespravedlivou situaci, když smrt potká člověka v mladším věku. U6: „*Jo, když umře mladý člověk, to se na to se nedá připravit. Na to se nedá nic jako říct. To se nedá nějak... člověk si zrovna říká, že je to třeba nespravedlivé, že třeba tak mladí...*“ Učitelky tedy uvedly, že ji vždy budou vnímat, jako něco negativního, ale není to téma, které by bylo pro ně tabu, nebo by se mu nějakým způsobem vyhýbaly.

Smrt se u některých učitelek také pojila s pocity strachu. Například mají strach o své blízké, nebo také se děsí toho, až takovou situaci budou muset s nimi řešit. U7: „*Někdy mě to děsí, co budu dělat, až mi třeba zemřou rodiče. Já sama nevím, protože jsem to nemusela nikdy řešit, že? Co mám první dělat? Komu mám první volat? A co s tím?*“ Starší učitelky například měly strach, aby neumírali pomalou bolestivou smrtí.

Ke smrti však mají některé učitelky z hlediska svých zkušeností i pozitivní vztah. U3: „...*měla jsem babičku, která se dlouho trápila s těžkou nemocí, takže vím, že potom ta smrt pro ni bylo takové vysvobození. Straně jsem doufala, že ta smrt přijde brzy, aby se*

nemusela už déle trápit. I tak po té smrti jsem cítila pocit úlevy...protože jsem věděla, že už nemusí prožívat ty strašné bolesti. Takže nemusí to být nutně něco jako zlého.“ Mohou mít tedy pocit naděje v rychlý skon svých blízkých, aby se nemusel dlouho trápit v bolestech. Smrt tedy pojmají jako pocit úlevy jak pro své blízké, tak pro sebe.

Osobní názor

Na základě všech zkušeností a toho jak je vnímají si učitelky tvoří svůj vlastní názor na téma smrti a umírání. I přesto, že učitelky vnímají smrt a umírání jako těžkou situaci a citlivé téma, tak ho všechny pojmají jako neodmyslitelnou součást života každého člověka. Pojmají ho většinou jako ukončení životního cyklu, tedy z určitého biologického hlediska. U6: *„Lidé zestárnou, umírají a zase mladí se narodí, tak prostě...takový cyklus života“* Zastávají však také názoru, že toto téma je stále společností vytěšňováno. U8: *„Já si myslím, že tahle doba začíná být velmi plytkou a je to i tím, že jsme prostě udělali ze smrti a z naprosto přirozených věcí, které jsou součástí lidského života, jsme udělali tabu a tváříme se, že to není. Nebo když to je, tak to vlastně je tak nějak abychom nikdo neuměli říct slovo smrt. Je to hrozně zvláštní no.“* Pro jednu z učitelek není toto téma sice tabu, ale je pro ni citlivé, protože už od mala toto téma neprobírali ani v rodině a tak je to tabu, které si převzala ještě z rodiny, které teď musí nějak skousnout. U2: *„...je to už z rodiny, že ani v dětství jsme se o tom nijak nebavili s rodiči ehh nejsme věřící rodina, nechodíme jako do kostela, takže i s tímhle ohledem je to asi pro nás velice těžké a až teďka jako bych řekla na stará kolena se s tím snažím sama nějak jako poprat.“*

Učitelé mají ale i rozdílný názor v tom, jak pojmají posmrtný život. To se pak odráží v tom, že se smrti až tak nebojí, protože věří v život po smrti. U6: *„Tak, protože jsem věřící, i když nepraktikující, tak prostě doufám, že... Prostě že to není třeba úplný konec a že se třeba setká člověk s někým, s kým by se chtěl setkat. Prostě beru to tak, že jako možná něco po životě je, tak se toho neděsím.“* Další učitelka si představuje život po smrti, jako nějaký bílý prostor. U5: *„No mám tak nějak pořád vidinu, že budu v něčem bílém, ale jako... Rozklíčovat to úplně nedokážu, prostě nějaký bílý prostor je to pro mě...“* Jiná učitelka věří, že duše se vrací na svět za určitým významem a proto vnímá smrt jako přirozenou. U9: *„... co se týká i těch duší, že i ti lidé, co je mám v životě, tak jakoby mají svůj význam, proč je tam mám a podobně...“*

Názor učitele na téma ve škole

Jak už bylo zmíněno, učitelky berou téma smrti a umírání jako přirozenou součást, která k životu patří. Právě proto většina se shoduje na tom, že jim přijde jako žádoucí motiv ve škole. U1: „*No určitě vhodné, protože je to součástí života.*“ Jena z učitelek uvedla, že toto téma se hodí nejen na první stupeň základní školy, neboť přínosem je pro člověka v každém věku. U8: „*No, já jsem přesvědčena o tom, že by se o tom mělo mluvit od nejranějšího věku s téma dětma. Určitě je to přínosné ale všude ve vzdělávání, ač už na střední škole, tak by se o tom určitě mohli i zmiňovat na vysoké. Tedy hlavně na těch oborech, které jsou zaměřeny na práci s lidmi.*“ Jiná učitelka to téma pojímá jako základ, který by měl být postupem času rozvíjen. U4: „*Hm, řekla bych, že vhodné je, protože když si to vezmeme, tak na prvním stupni se část učiva vlastně dobere a na druhém stupni se rozvíjí jako dále a jde o to, že řekla bych, že to patří k nějakému základnímu, aby si uchopili určité věci, takže si myslím, že určitě na prvním stupni.*“

Někteří toto téma vnímají jako každé jiné. U3: „*...mělo by se o něm mluvit jako o každém jiném tématu, ale přistupovat by se k tomu mělo ehm hodně citlivě, protože tohle je citlivé téma i pro dospělého že jo...*“ Většina se však shodla na tom, že téma otevřou spíše okrajový motiv, který se vyjeví, jako součást jiného tématu a tak ho neotevírají jen tak bez nějaké příčiny, ale jen vždy, když se k tomu naskytne příležitost. U6: „*Já to spíš jen tak zmíním, aby to nebylo vynecháno, ale už tak zase... se to až nerozvíjí. Jenom se prostě to téma té smrti jakoby objeví.*“ Sami by si tudíž takové téma jako hlavní motiv neplánovali.

Tím, že je toto téma citlivé, tak někteří učitelé však zastávají názoru, že rozebrat toto téma by mělo být spíše na zodpovědnosti rodičů. U2: „*Určitě to téma jako by se mělo zařadit, ale myslím si, že je to choulostivé téma a že si myslím, že hodně jako rodiče by hlavně si s děckama měli o tom bavit.*“ Na druhou stranu však problém nastává v tom, že téma smrti a umírání nemusí být právě probíráno v rodinách, protože je tabu tématem ve společnosti. U8: „*Vnímám určité problematické místo a to takové, že je problém v tom, že děti jsou obklopené dospěláky, kteří smrt vnímají jako tabu. Pro děti je hrozně přirozené o tom mluvit, ale rodiče nechtějí některá témata otevírat.*“

6.1.2 Příležitosti k (ne)otevírání učitelem

Z rozhovorů od učitelek vyplynulo, že téma smrti a umírání je vhodným motivem ve škole. Učitelky proto zmiňovaly vhodné příležitosti, kdy téma smrti a umírání ony samy zařazují, nebo jakým situacím se právě vyhýbají. Z výpovědí také vyvstávají určité přínosy

tohoto tématu pro žáky samotné ale rovněž úskalí, které brání v tom, aby se takové téma vůbec otevřelo.

Optimální okamžik

Už v předchozí kategorii bylo naznačeno, že učitelky toto téma nezařazují jen tak bez příčiny, nebo nějakého důvodu. U3: *„Ale spíše když na něj jen narazíme. Ne že bych to plánovala, to by se muselo něco konkrétně stát.“* Ve většině případů k tomu vede situace, kdy je žák konfrontován se svou vlastní zkušeností se smrtí. U2: *„Hm, tak určitě, když se něco aktuálního stane.“* K otevření tohoto tématu však také vede i zájem samotných žáků. U7: *„Když si o to řeknou samozřejmě. Buď jim něco vyvstane doma, nebo něco viděli v televizi. To asi nejčastěji, když vidí... třeba se s rodičema dívají na zprávy, nebo něco anebo... ve škole, když si z nějakého textíku vyvodí něco svého a teď o tom začnou mluvit.“*

Učitelky se shodovali na tom, že je to vhodný motiv různých témat v různých předmětech. U4: *„Určitě by se jim to mělo nějakým způsobem přibližovat, ať už tak jako všeobecně ve všech předmětech... že by se to rozhodně mělo provazovat a nechat je přemýšlet trochu v souvislostech. Určitě bych... říkám velmi postupně přes nějaká ta vhodná témata...“* Ve třetím ročníku však nejvíce zmiňovaly předmět prvouky. U6: *„Tak v té třetí třídě určitě v prvouce.“* Smrt a umírání se tak často okrajově u nich ve výuce nejvíce objevil u témat jako je výživa rostlin, rodina, potravní řetězec živočichů a dopravní výchova. Také ale některé zmiňovaly tradice, jako vynášení Morany, Dušičky a domácí zabijačky. Učitelky však také zmiňovali témata, která by byla vhodná ve vyšších ročnících. Mezi tato témata patří například lidské tělo, nemoci a vývojové fáze člověka. Dalším předmětem, kde se učitelky okrajově zabývají smrtí je například v literární výchově při práci s textem. U3: *„...četli v čítance nějakou...(zamyšlení) nějaký příběh, ale teď už si opravdu nevybavím, co to bylo, ale tam bylo, že taky, že mu zemřel buď pes, nebo nějaké zvíře domácí.“* Dvě z učitelek však také uvedly, že byla příležitost i v českém jazyce, kdy se ovšem nezabývali tématem jako takovým, ale spíše v rámci vysvětlení významu slov „pochovat“ a „hubit“. U9: *„V češtině, když jsme narazili na slovo hubit. Tak jsme si říkali, co je to zahubit něco, někoho. (smích) Takže jsou spíš jako slovíčka, jako na které narážíme, že si musíme vysvětlit, protože děti neví, co to znamená.“* Další učitelka zmínila, že se k tématu smrti dostala v rámci čtenářských strategií, kdy si společně s žáky vysvětlovali fantazii a realitu. U7: *„...a mluvili jsme, že člověk má jenom jeden život, že si ho musí vážit. Je potřeba si uvědomit, že v realitě máme jenom jeden život. Kdežto v tom fantastickém světě můžu skočit z okna a pak můžu se znova narodit jako kočka, nebo cokoliv jiného dalšího.“* Jedna z učitelek se tématu

dotkla i v anglickém jazyce v rámci slovní zásoby o Halloweenu. U8: „*Takže ano, děti mají v sešitě angličtiny nakreslenou dýni jako výchozí bod pojmové mapy slovíček, které se týkají k Halloweenu. Tak jsme tam měli takové slovíčka jako je smrt, kostlivec...*“

Dalšími vhodnými případy, kdy se téma vyskytlo ve třídě, byly aktuální situace ve světě. Jednalo se například o Covid -19, nebo stále probíhající válku na Ukrajině. U7: „*Jo i v návaznosti na tu smrt, protože vlastně jsme měli dvě děti na škole, kterým ten tatínek tam umřel v té válce. Takže jsme o tom jakože mluvili...*“

Také mnohé učitelky zmiňovaly, že se tohoto tématu lehce dotýkají, když probírají poučení o bezpečnosti. Jedna z učitelek popisovala, že využila k poučení o bezpečnosti aktuální situaci, co se stala jejich spolužačce. U9: „*Ted' jsem jenom s dětma řešila, že nám srazili autem spolužačku. Tady ted'ka ve třídě holčičku. Šla sama po přechodu domů a srazilo ji auto. A...byla měsíc doma s kotníkem, ale jako by nic takhle vážného se jí nestalo. Ale...my jsme si s dětma o tom jenom popovídali jakoby... proč jako si myslíme, že se to mohlo stát, jo? Že musí na sebe dávat pozor.*“

Vyhýbání se nevhodným situacím

Z rozhovorů také vyplynuly situace, kterým se raději učitelky vyhýbali, neboť cílem učitele je, aby si s žáky budovali dobrý, vzájemný a důvěrný vztah. Ten by si však pokazili, kdyby vybírali nevhodné postupy, neboť by opět v žácích vzbudili špatné emoce. Jedním z nich je přímé vyptávání žáka. U6: „*Já sama se neptám. Já tobě umřela babička? Jak se cítíš? To ne, to by bylo i nevhodné... Úkolem toho učitele je přece budovat si i vztah s těmi žáky, a vzájemnou důvěru.*“ Proto raději radši vyčkají, jestli sám žák bude chtít svoji situaci řešit.

Kromě toho je potřeba najít rovnováhu v rozhovoru, co vedou s žákem postiženého smrtí blízkého. U4: „*...nejednat ani příliš emocionálně jako, že přílišné utěšování a tak dále, nějakým způsobem ho třeba utěšit, ale mít nějaký určitý odstup vlastně...*“ Tudiž nebýt moc před žákem přecitlivělý, ale ani zase být málo citlivý. Zmiňovaly, že je potřeba na žáka za každou cenu netlačit, aby se vyjádřilo, neslibovat plané naděje, nebo mu říkat, co má dělat. U5: „*...jednoduše jako nesnažit se to dítě nějakým způsobem na něj třeba tlačit v tom ať už mu říkat jak se má zrovna chovat v tu chvíli, nebo že bude vše v pohodě a tohle, to určitě ne...*“

Učitelky by taktéž neotevíraly téma s naléhavostí situace ve své třídě, ale raději by vyčkaly, až to téma nebude tolik aktuální pro to, aby jej mohly otevřít. U9: „*Myslím si, že to může být jako spíš, že můžu jako tnout do živého. Obecně bych jako nevytahovala nikdy téma,*

keré je aktuální v té třídě. Což znamená že, když je ve třídě šikana anebo třeba někomu umře sourozenec. Tak jakoby, nebudu to téma řešit, když vím, že tam je člověk, pro kterého je to aktuální a bolavé.“ Jiné se zase vyjádřily tak, že se snaží tomu konkrétnímu žákovi danou situaci nepředhazovat ve výuce. Proto by se například vyhnuly tvořivým aktivitám pro někoho konkrétního, nebo určitým tématům, která by mohla vyvolat v žákovi vzpomínky na zesnulého. U7: „Dennodenně a při každých aktivitách, když mluvíte, tak musíte dát pozor, že teďka je tohle citlivé téma. Teďka je potřeba... eee... trošku jinak zařadit. Není úplně vhodné dělat rodokmen, nebo slavit den matek, nebo něco takového v tuto chvíli.“ Jedna z učitelek také vylíčila, že by se vyhnula zmiňování příčiny smrti blízkého žáka, když by spolužákům vysvětlovala danou situaci a která by mohla být pro daného žáka ponižující. U6: „Tak blbě je, když třeba tatínek tatínek se třeba upije k smrti, nebo prostě bylo by to takové nějaké, jo? Takže třeba opilý jde a zajede ho auto, když by to bylo nějaké takové téma, které je trošku jakoby takové... za které by se mohl třeba... to dítě stydět... Jako většinou, když by mělo dojít k nějakému úplně nevhodnému úmrtí, tak bych raději tu příčinu ani nezmiňovala no.“

Důvod, proč takové téma těmito způsoby neotvírat není jen proto, že učitelky si chtějí budovat důvěrný vztah se svými žáky, ale také zejména vyplývá ze strachu, že by svému žákovi mohli tím emocionálně ublížit a více ho rozesmutnět. V případě jak výuky, tak řešení situace žáka mimo ni učitelky uváděly, že pokud vidí, že by to mělo mít jakýkoliv negativní vliv na jejich žáky tak by změnily aktivitu. U3: „...potom jako kdyby to mělo nějaký negativní vliv na ty děti, tak okamžitě stopuju a začneme se věnovat něčemu jinému.“

Přínosy pro žáka

Během rozhovorů z výpovědí učitelek taktéž vyplynulo, jaké přínosy by mohlo mít, když se téma otvírá. Jedním z nich je, že žáci si uvědomí konečnost svého života a naučí se toto téma vnímat jako jeho přirozenou součást. U7: „...aby si uvědomovali tu realitu života, že tady v tom reálném světě už přestává sranda, že tady už ten panáček znovu nevyskočí a už prostě dál to nejde.“ Také, že se lépe mohou připravit na takové situace, které jim mohou vstoupit do života. U1: „...že ty děti se připraví na to, co třeba může nastat. Nikdo nevíme, jak dlouho tu budeme. Nikdo nevíme, co se stane s našimi blízkými. A prostě když jako se o tom baví, tak ví, že to může nastat, jo? Jako být připravený na to, že prostě smrt je kolem nás, ať si to přejeme, nebo nepřejeme a mnohdy to nemůžeme vůbec nijak ovlivnit.“ Rovněž jim to pomůže mít větší úctu jak ke svému životu, tak ostatních lidí. U4: „...ale tak nějak si uvědomit, že jsme tady opravdu jednou a musíme si vážit toho svého života, protože po té

smrti, my nikdo nedokážeme říct, jestli něco je, nebo není. Tak jako stejně, aby se chovali třeba citlivěji, ať už ke starším lidem, kteří mají třeba blíže k té smrti než ty děti a k nemocným a tak.“

Učitelky taktéž uváděly, že výhodou může být podpora emočního projevu daného žáka. Tudíž nebagatelizování tohoto tématu vede k uvědomění si vhodnosti vyjádření svých emocí. Díky tomu se smrt a umírání naučí přijímat přirozeně a nebrat toto téma jako něco, čeho se musí bát. U3: *„...určitě to, že potom když se něco takového stane, tak ty děti ví, že cítit smutek jako nějaké... nějakou třeba i agresi nebo tak, tak je úplně v pořádku, že to jsou vlastně úplně normální emoce, které se musí z něho jakoby dostat ven... potom budou moct i sami o tom mluvit no... nebo se vyjádřit, že už to pro ně nebude takové tabu.*“ Taktéž uváděli, že tím, že žák vypustí své emoce na povrch, tak se s tím lépe vyrovná, než kdyby své emoce ignoroval. S tím také souvisí to, že to žákům napomáhá k tomu, aby si žáci uvědomovali, že na takové situace je tu vždy někdo, kdo jim pomůže s jejich tíhou starostí. U8: *„A když si s tím neví rady, tak aby věděly za kým jít.*“

Dalším vhodným přínosem může být podpora ostatních spolužáku. Žák získá podporu od svých vrstevníků, které vedou k větší opoře v takové situaci a k lepším vztahům ve třídě. Mnohdy tato opora může být vhodnější, než kdyby ji poskytovala samotní učitelka, neboť se jedná o podporu sobě rovných. Potřebné však je, aby bylo ve třídě opět bezpečné prostředí. U3: *„Třeba mám ve třídě chlapečka, který chodí do náboženství a věří v Boha a...to jsme taky právě probírali ohledně té kočičky, protože, jak jsem se bavila s tím chlapečkem, tak ehm, tak se toho chytil, protože sedí hned za ním a potom říkal že taky... že už je na lepším místě, že pán Bůh si ji přivolal k sobě, protože už byl čas, takže... výhodou asi může být i ta podpora těch ostatních dětí a proto to je dobré i v té třídě rozebrat...“*

Přínosné otevřít takové téma ve škole však může být z pohledu jedné z učitelek i takový, že rodič je sám zasažen ztrátou natolik, že by nedokázal být oporou svému dítěti, a tak by škola mohla být místem, kde by tu oporu mohlo najít. U7: *„Nehledě na to, že ten rodič možná není ve stavu v takové, aby s tím dítětem o tom mluvil...takže tomu dítěti by to mohlo naopak pomoci...“*

Kromě toho všeho, co tu bylo vyjmenováno, další učitelka uvedla přínos pro učitele otvírání takových situací žáků spojenou se smrtí. Řešení takové situace také pomáhá učitelovi odkrýt, jaké vztahy v rodině mají. U6: *„...vlastně když se o tomto dítě bavi, že mu třeba umřela ta babička, tak je jasné, že v té rodině třeba byly dobré vztahy. Vlastně jako naznačuje to třeba, jak to v té rodině chodí, jak se vídají s rodinou a tak.*“

Potencionální problém v otevření

Kromě přínosů otevření tématu však učitelky také vyjádřily, že existují různá úskalí, která mohou bránit se takovým tématem zabývat. Jedna z učitelek uvedla, že tím, že je toto téma probíráno okrajově, tak může být častokrát na úkor jiných témat zanedbáváno. U8: „...ale na druhou stranu je ta věc, že je spoustu jiných témat ve kterých je přednější ty žáky vzdělávat a...proto je možná i to téma tak nějak opomíjeno...“ V takovém případě se učitelky ani nemusí dostat k tématu smrti a umírání, neboť hlavním tématem hodiny jsou často přednější témata.

Velmi častou překážkou ze strany učitelek v otevření tématu může být převážně nesouhlas rodičů. U4: „...člověk může něco říct v dobré vůli, ale ten druhý člověk si to může nějak jako zase... jako převzít po svém ...jako může se jim to třeba některým, když se dozvedí, že jsme se o tom bavili, může se jim některým zdát, že to není vhodné téma do školy, nebo třeba zrovna do třetí třídy...“ Důvodem je, že by rodiče mohli mít strach z toho, že to v jejich dítěti zanechá špatné pocity, nebo že jsou na takové téma ještě malé.

Pokud se jedná o nějaký závažnější případ, učitelky si rády vyptají pomoc odborníka. Nejčastěji školního psychologa, ale jedna z učitelek uvedla, že měli na škole mladší školní psycholožku, které učitelky moc nevěřily jen proto, že byla dost mladá. Proto další problematický aspekt vidí jedna z učitelek v tom, že pokud by si měla vyžádat pomoc externího pracovníka, tak by mohla ztratit význam kvůli časové prodlevě. U7: „...kdyby to byl nějaký externí pracovník, tak těžko Vám přijde ze dne na den, když jsou ty čekací doby třeba rok a půl až dva. To už je pak jedno, ne?“

Posledním faktorem, jenž se v rozhovoru objevil a mohl by bránit v otevření tématu smrti a umírání je dle další učitelky nesouhlas vedení školy. Učitelka uvedla, že při svátku halloweenu, který se slavil v celé škole, chtěla dětem představit i další kultury, které slaví svátek zesnulých, ale nebylo jí to dovoleno. Tento zákaz vycházel ze strachu vedení po předchozí zkušenosti jiné vyučující, která se zabývala těžkým tématem a nezvládla ho. Z výroku učitelky zaznělo U8: „...stalo se to vlastně na 2 stupni. a otevřela téma obezita. V té třídě byla vlastně holčička, která měla těžkou anorexii a výborně to skrývala a skončila na psychiatrii a na kapačkách a s podřezanými žilami a bylo to strašné.“ Učitelka se však ale naštvála, protože nesouhlasila s tím slavit nějaký populární svátek zesnulých, když děti nemají povědomí o svátku Dušiček, který se slaví v naší zemi. Proto vedení oznámila, že nepůjde ani na halloweenskou slavnost pořádanou školou. Samozřejmě žáci se jí ptali, jestli tam přijde a učitelka jim vysvětlila proč ne. V tu chvíli se ale s žáky rozvinul rozhovor na to téma. U8: „A najednou se otevřel obrovsky krásný rozhovor a děti povídaly o tom, jak chodí

na hřbitov a že to vlastně nikdy neměli možnost někomu říct, protože se je na to nikdo neptá na začátku listopadu a místo toho se vyřezávají dýně a mě to přišlo strašně jako velká škoda.“ Tudíž z rozhovoru vyplynulo, že žáci by i zájem o takové téma měli, ale úskalím je strach vedení ohledně kompetence učitelů.

6.1.3 Vlastní vnímání předpokladů

Následující kategorie popisuje vnímání připravenosti učitelů při práci s tématem smrti a umírání z vlastní perspektivy. Učitelky tak zmiňovaly v čem si jsou jisté při práci s tématem. Taktéž však uváděly různé obavy a aspekty proč si připadají nepřipravené.

Sebejistota učitele

Učitelky si většinou připadají připravené z hlediska toho, že by dokázaly v potřebnou chvíli dát žákovi okamžitou pomocnou ruku při situaci, kdy se žák potýká s úmrtím jemu blízkého. U3: „*Já jako připravená jsem z toho hlediska, že ... Myslím si, že tu okamžitou podporu bych dokázala zajistit. To určitě jo.*“ Rovněž nemají problém napojit motiv smrti a umírání přes různá témata ve výuce. Starší učitelky uváděly, že jejich připravenost vyplývá z jejich dlouholetého působení a že věkem nabraly jak ty osobní zkušenosti, tak s prací s dětmi. U5: „*No já jako už téměř končící vyučující, po těch letech, si myslím, že už asi dokážu zvládnout tady toto téma. (smích) Zvládnou ho otvírat nebo prostě napojovat k těm ostatním tématům. Mám pocit, že tam nemám už snad žádné rezervy, které bych ještě tak mohla... doplňovat.*“ Proto z toho může vyplývat, že vysoký věk zaručuje vyšší připravenost pracovat s tímto tématem.

Z rozhovoru u mladších učitelek však vyplynulo, že není důležitý vysoký věk, ale frekvence zkušeností, které učitel se smrtí a umíráním má. U9: „*Jako asi na to nepotřebuju být připravená psychicky. Prostě není to nějak pro mě zásadně citlivé téma, nebo nic co by mě šokovalo, nebo čemu bych se musela vyhýbat. A ta připravenost tu je jen tím, co jsem jako by zažila. Tím, že je ta smrt jakoby kolem mě už od malička, tak se jí nebojím a nevnímám to jako problém.*“ Tyto učitelky jsou tudíž na základě bohatých zkušeností vyrovnané se smrtí a umíráním, a tak jim nedělá problém interpretovat téma svým žákům. Tento fakt také potvrzuje i výrok jedné z učitelek, která zatím neměla moc zkušeností ze školní praxe a měla jen aktuální bolavou zkušenost z osobního života. U2: „*Připravenost? (zamyšlení) Tak určitě jako velice slabě, špatně. Tím, že nemám skoro žádné zkušenosti a nikdo mě za ten život nenaučil se s tím kamarádit... ani doma, ani ve škole, tak... proto se necítím fundovaná na to téma, tak proto radši se k tomu vyjadřuju jenom velice okrajově a*

hmm.“ Z výzkumu tudíž vyplývá, že učitelé si připadají připravenější čím více mají zkušeností se smrtí a umírání ve svém životě.

Nepřipravenost učitele

Kromě pocitu připravenosti, který vyplývá z nabitých zkušeností učitelek byly zde i učitelky, které vyjádřily nepřipravenost a to na základě absence vlastních zkušeností. U3: *„Ale kdybych měla to téma ehm...nějakým způsobem více otevřít v té třídě a nějak se mu více věnovat, tak bych si na to potřebovala něco načíst... Takže...jelikož nemám moc velkou zkušenost, tak nevím no, nejspíš bych potřebovala na to čas. Takže já opravdu kdybych se necítila jako v kramflecích, tak do toho nepůjdu, nechám si to na další den.*“ Důvodem může být již zmiňované tabu ve společnosti, která se tématem smrti vůbec nezabývá. Učitelky to však zmiňovaly tím způsobem, že se o tom například doma nebavili, nebo je na to nepřipravilo samotné vzdělávání. U2: *„Tak zase, že jako v rodině jsme se o tom nebavili. Neviděla jsem žádný názorný příklad. Člověk by si taky hodně jako z těch názorných příkladu něco vzal, že?... To bych si vzpomínala, že na základní škole by nám někdo o tom něco povídal víc. Ani na střední ani na té vysoké jsme neměli vůbec žádné semináře, přednášky na tohle téma. Tak prostě z tohoto důvodu si prostě připadám na to nepřipravená.*“

I učitelky jenž vyjádřily pocit připravenosti uváděly nejistotu svých vlastních schopností a to zejména ve formě vlastního postupu s žáky při krizových situacích žáka. Uváděly, že problém je v nevědomosti individuálním přístupem k žákovi. U8: *„I já sama se cítím z části nepřipravená a prostě ... Ne předat to učivo, protože to téma není problém okrajově zmínit ale... tyhle osobní příběhy těch dětí... je tam spousta individualit v té třídě a každý potřebuje něco jiného. Každý přichází ráno s tím uzlíčkem svých osobních věcí. A my je nutíme vyjmenovávat vyjmenovaná slova a tuny učiva a přitom ignorujeme to, že ty děti prostě.... Co s sebou nesou no.“*

Vždyť nejsem odborník!

U7: *„Ale určitě bych to nedělala jakože...protože já nejsem odborník na to, že jo?“* Byl výrok jedné z učitelek. Při složitější práci s tématem smrti a umírání učitelky vidí potenciál v tom, že obrovskou roli zde hrají odborníci. I přesto, že učitelky vnímají, že jsou mnohdy dětem vztahově blíže, tak podle některých ale mohou odborníci porozumět dětské duši mnohem lépe. Spousta učitelek by tak proto poprosila o radu školního psychologa, protože by se samy bály, že to téma nezvládnou. Jedna vyučující zmínila, že by rovnou domluvila schůzku dítěte se školním psychologem. U1: *„Kdyby tato situace nastala, nejspíš bych se poradila školní psycholožkou. Jak to třeba řešit...nebo rovnou bych žákovi s ní*

domluvila schůzku.“ Na druhou stranu jedna z vyučujících uvedla svou vlastní zkušenost. U8: „*Ale většinou ty děti... Když jsem dovedla dvě takhle děti, jestli by si chtěli jako popovídat, tak se zavřely, že o tom mluvit nebudu, že se nic neděje a že se nic nestalo, že to není pravda. Tak jsem pochopila, že je paní psycholožka pro ně hrozně cizím člověkem, kterého viděli jen jednou, dvakrát za půl roku někde na chodbě. Nemají k ní takový vztah a neotevřou se.*“ Z výpovědí učitelek tedy vyplývá, že žáci více důvěřují svým učitelům, než školním psychologům.

U učitelek zaznělo spoustu obav, které je samotné brzdí a tak mají pocit nejistoty ve vlastních schopnostech. Jejich obavy většinou vycházejí z nevědomosti. Učitelky mají strach z toho, jak takové téma žákům předávat a jak s nimi o tom mluvit. U3: „*Takže je to pro mě výzvou, když dojde řeč na takové téma. Ono je totiž pro mě osobní výzvou, jak to těm dětem podat, protože přece jenom jsou citliví i ti rošťáci, co se tváří, že jsou jako hrozní frajeři. (smích)*“ Některým učitelkám dělá problém dětské pojetí smrti z hlediska věku svých žáků. U9: „*Protože nevíme... nebo alespoň já nevím, jak ta smrt na koho působí v daném věku u těch žáků. Spíš jako, nevím, jak to ty děti pojmají, když jsou úplně malé, jestli tomu tématu vůbec dokážou rozumět.*“ Jedna učitelka také popisovala, že si neví rozsah obsahu takového tématu ve výuce. U1: „*...ani nevím, jak daleko vlastně my jako učitelé můžeme zajít. Co by stačilo, nebo co už je moc...nebo jaká je ta hranice těch vědomostí, které jim máme předat.*“ Další z učitelek si také není jistá, zdali by dokázala udržet své vlastní emoce před žáky, kdyby měla aktuální zkušenost se smrtí svého blízkého. U7: „*Taky nevím, jestli bych tu situaci sama zvládla, pokud by se tohle stalo mě. My si tak jako s dětmi říkáme, co se nám stalo doma a tak. Ale...nevím jestli bych byla schopná bez slz s nimi o tom mluvit, když by se to týkalo mě.*“

Důvodem všech těchto obav je strach, že by učitelky mohly nějak svým žákům ublížit a mohlo jim to spíše přinést více škody nežli užitku. U9: „*Protože samozřejmě můžu tnout do živého a zanechat mu rány na celý život.*“

V jedné předchozí subkategorii byli problémem v otevření tématu rodiče žáků. Protože učitelky nejsou odborníci na takové téma, další obavou jsou rodiče, kteří by nesouhlasili s tím, aby se takové téma otvíralo.

Poslední věcí je dle učitelek nevědomost v práci s náboženskými představami žáků. Některé učitelky se vyjádřily, že do takových debat by se s dětmi nepouštěly, neboť by se ve třídě mohli najít žáci různého náboženského vyznání. Tím, že má každá víra jinou představu o posmrtném životě a nikdo doopravdy neví, jak to bude až zemřeme, tak by se bály přiklonit k nějakému názoru. U2: „*Někdo může věřit, že pocházíme z opic, ale bude mu oponovat*

někdo, kdo věří, že jsme z Adama a Evy. A já nevím, co bych v takové chvíli řekla, protože kdo ví, kde je pravda, že? No.“

6.1.4 Pomocná role učitele

Většina učitelek popisovala, že mají nějakou zkušenost se smrtí a umírání ve školním prostředí. Vypověděli jaké formy podpory jsou schopny svým žákům nabídnout, ale také jak postupují, když mají ve třídě žáka, kterému zemřel někdo z jeho blízkých. Učitelky však také uváděly potřeby, které by jim nebo budoucím učitelům pomohly lépe otvírat téma smrti a umírání se svými žáky.

Podoby pomoci učitele

Co se týká přiblížení žáků k tématu, tak jen malá část učitelek uvedla, že by jim pomohla skrze literární texty s tematikou smrti. Jak z preventivního, tak z intervenčního hlediska by svým žákům pomáhali si uvědomovat pocity ze ztráty. V kroužku by si společně četli text a učitelky by na něj dávaly podnětné otázky. Jak už ale bylo zde v interpretaci nastíněno, musely by k tomu mít nějaký důvod. U3: „*Třeba právě kdyby se stalo, že by nedej bože někomu z žáků, jako někdo umřel blízký. Babička. Rodič. Děda. Kdokoliv. Tak bych právě sáhla právě poté již zmiňované knížce...*“ V případě intervence by ale s knihou pracovali až za nějaký čas a ne hned po tom, co se něco takového stane. Jedna z učitelek docela často využívá literaturu, aby dětem přiblížila reálné situace ze života. Ta ale uvedla, že knihy mají spoustu motivů a smrt je vždy spíše vedlejším tématem. Učitelky uvedly knihy jako jsou *Příběhy z vesMíru*, *Návštěva malé smrti* a *Čekání na vlka*. Důvodem, proč by využili práci s literaturou je, aby si žáci mohli lépe představit a přiblížit situaci.

Další z učitelek také uvedla, že k navození situace využívá vyprávění jejich vlastních zkušeností ze života. Žákům je to blízké z toho důvodu, že zjistí něco o ní samotné, což pak vede k vytváření většího a hlubšího vztahu s nimi. U5: „*Mám zkušenost tu že, když řeknete dětem svoje zážitky, tak vás opravdu jakože poslouchají a v podstatě navodíte v nich i to jejich vyprávění. Že jakoby na ně navážu.*“

Učitelky také ve značné míře připomínali, že je potřebné u poskytování nějaké podpory, aby se to dané dítě cítilo dobře a zažívalo pocit bezpečí. To právě z toho důvodu, aby mu to nějak neublížilo a nezanechalo to v něm spíše ty negativní pocity. Také velice důležité je dle učitelek citlivý a hlavně empatický přístup k tomu žákovi. U5: „*Je potřeba prostě jako trošičku té empatie učitele, aby odhadl, jak má reagovat na stav toho dítěte.*“ To znamená, že se zajímají o situaci daného žáka, vyslechnou si ho a třeba se ho snaží utěšit.

U8: „*Tak vždycky, ať se děje cokoliv, pokud je to alespoň trošku možné, tak k tomu dítěti jdu. Kdysi jsem slyšela takovou hezkou větu, kterou se strašně řídím. Snížit se na tu velikost toho dítěte. Takže si k němu dřepnu, nebo sednu. Pokud mu to není nepříjemné, tak ho třeba vezmu za ruce a jenom se zeptám, co se děje, ať mě to zkusí jako říct, i když to slyším zprostředkovaně. Tak ty děti většinou mi toto řeknou, co se stalo, anebo jenom pláčou. A... a oni ví, že v tom jsem s nimi. Takže jim řeknu... Jo, já vím, co se stalo. Jestli chceš, tak se tady vyplakej*“ Učitelka v tomto výroku uvedla i fyzickou podporu. Další uvádí, že u nich ve škole taktéž funguje například podpora formou obětí. U5: „*Třeba u nás funguje na tom 1. stupni obětí, třeba že když přijde po takové době do školy, že ho člověk obejmě, dám mu najevo, že s ním soucítí...*“ V neposlední řadě učitelky uvedly, že konec rozhovoru se snaží zakončit něčím pozitivním. U6: „*Taky se snažím o to, aby si vzpomněli třeba na něco dobrého, co s tím člověkem, nebo s tím zvířátkem zažili, aby, jakoby i v tom rozhovoru bylo něco kladného a prostě to nějak uzavřít tím, že to všechno přebolí a že pak bude vzpomínat jenom na to samé dobré a jenom ty pěkné věci.*“

Z předešlých výroků tedy vyplývá, že učitelé většinou poskytují pomoc formou komunikace s daným žákem o situaci. Jsou ale i případy, kdy může být pro žáka obtížné se vyjádřit slovy a tak některé z učitelek tedy využívají kresbu k vyjádření žáků. U5: „*Nechceš třeba povídat tak klidně můžeš namalovat nebo po nějakém tom tématu prostě malujeme, kreslíme.*“ Jedna z učitelek také uvedla, že kresbou pomáhá dítěti se vyrovnat s pocitem ztráty. Zároveň tuto podporu dělá přímo ve výuce a ostatní žáci ani nemusí vědět, že se někomu něco přihodilo. U8: „*Já to udělám tak, že čteme si příběh o nejkrásnějšího dnu a pracujeme třeba s podstatnými jmény a já jim potom řeknu, tak nakreslete si svůj nejkrásnější den a napište k tomu ty podstatná jména, která se týkají toho obrázku. A vlastně vím že to dítě, které je bolavé, tak bude hlavně kreslit to morčátko, co mu umřelo a zároveň si vypíše ty podstatná jména. Ostatní děti si myslí, že se učíme, nic se neděje a zároveň to tak je.*“ Tato vyučující také většinou přizpůsobuje výuku vzhledem k přání žáka. Uvedla, že pokud si žák chce stavit se stavebnicí tak v hodině matematiky odsune početní příklady a například se věnuje prostorové geometrii.

Další z učitelek uvedly, že těm žákům, kteří mají aktuální bolestnou zkušenost se smrtí, dávají například úlevy z domácích úkolů nebo celkově v rámci úloh a cvičení z hodiny. U3: „*...když vidím, že se prostě ten žák necítí, tak holt nebude mít splněné všechny domácí úkoly, které mu zadám. Prostě to souvisí s tou empatií, že? Já vím, že když se necítíte úplně dobře, tak prostě nemůžete jet na 100 procent. Takže určitě bych u těch úkolů trochu slevila i třeba v té hodině.*“ V jiném případě učitelky mohou žáku nabídnout, že nemusí psát

test, pokud se na to necítí. U9: „*Tak prostě ráno přišla za mnou a rovnou mi to šla říct. Paní učitelko, mě dneska umřel křeček. Já jsem ho měla strašně ráda. Tak jsem jí říkala: Jo, v pohodě. Jako, kdyby náhodou, když budeme psát písemku, nešlo ti to, tak mi to prostě řekni, jenom mi to prostě připomeň.*“

V rozhovoru však jednou učitelkou bylo zmíněno, že někdy je prostě lepší poskytnou žákovi stabilní podmínky ve škole, neboť se na chvíli může oprostít od svých starostí. U4: „*... a já jsem se snažila mu vlastně poskytnout podmínky, které má tady každodenně, aby vlastně nenastala žádná změna, což si myslím, že je taky důležité pro to dítě, když ví, že přijde někam, kde jo, tady se nic nemění, tady je všechno stálé, ví, že se může prostě spolehnout, že bude tohle, že budem hrát tu a tu hru v matice a tak dále.*“

Učitelské postupy pomoci

Většina učitelek uvedla, že nemají žádný specifický postup, jak by přesně se žáky postupovaly, neboť uváděly, že to většinou dělají tak jak to zrovna v tu danou chvíli cítí. U5: „*Takže jako nemůžu říct, že bych měla nějaký vyloženě stanovený postup, ale reagujete prostě bezprostředně na tu situaci podle sebe, na to, co vám to dítě řekne...*“ Jejich intuitivní postup však záleží na vícero aspektech. Z hlediska své citlivosti v jejich postupu hodně záleží na tom, jací jsou jejich žáci. Jednak z perspektivy věku žáka. U3: „*Ono hrozně záleží na tom, jaké ty děti jsou a jakou mají povahu. To si myslím, že je hodně důležité a taky si myslím, že je dost rozdíl, když to rozebíráte v první třídě, ve třetí nebo v pětce.*“ Učitelky většinou uváděly, že čím je žák mladší, tím opatrnější by měl učitel být. Také zde hraje roli situace v jaké se dítě nachází. U1: „*...kdo by mu zemřel.*“ Jestli mu zemřel rodič, nebo domácí zvíře. I když některé učitelky popisovaly, že pro žáky může být úmrtí domácího zvíře stejně náročné, jako když zemře rodič. To také souvisí s tím, že hodně záleží i podle toho, jaký vztah mělo dítě se zesnulým. U5: „*Takže záleží fakticky na vztahu vlastně...toho zemřelého k těm dětem a jaká je tam vazba.*“ A v neposlední řadě také záleží na tom, jaký má k tomu samo dítě přístup. Tedy jakousi citlivost k dané situaci. U7: „*Tohle je pro ty dětska třeba těžké... A zas pro některé ne. Některé řeknou umřela mi rybička. Spláchli jsme jí do záchodu a bylo to. A někteří řeknou paní učitelko mě zemřel pes, dali jsme mu svíčku, udělali jsme hroboček, zazpívali jsme mu písničku.*“ To, jaký mají žáci přístup ke smrti a umírání ale závisí i na přístupu rodičů, ke kterému své dítě vedou.

Své postupy učitelky uplatňují ve chvíli, pokud je žák v konfrontaci s úmrtím někoho pro něj blízkého. Mají sice velice podobné postupy, ale každá z nich uváděla jiné pořadí těchto cest. Většina z nich uváděla, že by si nejdříve toho dotyčného žáka vzali s sebou

bokem někam do soukromí, kde by si s ním mohli v klidu popovídat o jeho zkušenosti. U5: „*No je potřeba asi... jako rozhodně nejt dál, nebo neutnout to, jako že se nic nestalo, že nic nevím, to samozřejmě ne, ale buď si s tím s tím dotyčným žákem třeba sednout jako do klidu, popovídat si, jestli chce říct třeba co se mu stalo.*“

Následně by se společně domluvili na postupu, jak budou postupovat. Tudíž se dohodnou na tom, zdali o tom řeknou ostatním žákům a jakým způsobem. U7: „*...jestli chce o tom mluvit jenom se mnou anebo si třeba o tom povykládáme v kroužku...*“ Učitelky většinou zmiňovaly, že by využily diskusi v kroužku s ostatními žáky, některé z nich by se pobavily o situaci běžně v lavicích. Podstatné však je, že pokud by si to dotyčný žák nepřál, tak by učitelky respektovaly jeho přání. U9: „*Já jsem se ptala, jestli se o tom chce bavit. Říkala mi, že ne a tak jsem to prostě respektovala a nijak jsem se k tomu tématu ani nevracela.*“ V jiných případech se učitelky nabídly žákovi samy, že může obeznámit jeho spolužáky o situaci ona sama, pokud by se o tom nechtěl bavit, ale chtěl by, aby to ostatní věděli. U5: „*No, a pokud o tom nechce mluvit, tak se ještě většinou zeptám, jestli to mám říct jeho spolužákům já, protože já to zase jako chápu, jo? To dítě prostě může být precitlivělé v tu chvíli, tak mu nabídnu tu pomoc, protože pak i ty ostatní děti vědí, co mu je.*“ Pokud s tím dotyčný žák souhlasí, tak by učitelky ostatním spolužákům vysvětlily jeho situaci a nastavili si se třídou, jakým způsobem se mají k tomu svému spolužákovi v takové chvíli chovat. U9: „*Jako by ty děti jsem se snažila navést tak, aby byli empatičtí a aby navníмали to, jak se cítí.*“ Jiná učitelka by nejdříve promluvila za neúčasti žáka ve třídě s třídou a až pak s dotyčným žákem. U6: „*V tom případě by nejdřív byl rozhovor s dětmi ostatním. Co se stalo, jestli to vědí, jo? Jak a co. Že prostě jednoho z nás postihla taková a taková situace. Takže připravit ty děti. Říct jim, co se stalo, aby to nebylo takové, že jedna paní povídala, že tamto a tamto.*“

Jiné učitelky by se nejdříve zkontaktovaly s rodiči dotyčného žáka. To ovšem také opět záleží na přístupu spolupráce daných rodičů. Některé učitelky zmiňovaly, že mají rodiče s kterými nemají problémy spolupracovat. U7: „*I když já mám teda super rodiče, kteří by mi určitě dali vědět, protože když se teďka chtěli rozvádět, tak první psali mě, jestli se můžou stavít, že mi chcou vysvětlit situaci, co se doma děje, jak se k sobě chovají, že to není úplně standartní a že ten chlapec prostě asi nebude v pohodě.*“ Byly ale také učitelky, které zmínily, že rodiče nemají moc zájem s nimi spolupracovat. U1: „*No ona je totiž taky učitelka, ale na gymnáziu ve městě, takže ona se ani na schůzky nedostaví, protože učí dlouho, že? ...ale ona jako stejně, když jsem se s ní snažila domluvit, tak to bylo bezpředmětné.*“ Některé učitelky vypověděly, že by s rodiči vůbec nijak nespoupracovaly,

jiné zase, že by je kontaktovali právě ve chvíli, kdy by viděli, že se jeho smutek zhoršuje, nebo neustupuje. S rodiči by se pak domluvily na dalším postupu. V takovém případě by rodině učitelky například doporučily spolupracovat se školním psychologem a domluvila by jim s ním schůzku. Jedna z učitelek přímo uvedla, že dětem doporučuje přímo poradenské služby a že je klidně ochotná jim domluvit spolu schůzku. U8: *„My máme na škole kompletní školní poradenské pracoviště. Od speciálního pedagoga, sociálního až po školní psycholožku. Takže to děti vždycky slyší ode mě znova, že můžou zajít za tou paní psycholožkou.“* Tato učitelka však při události úmrtí v rodině žáka taktéž jako jediná informuje ostatní pedagogy, kteří s dítětem pracují, aby o této skutečnosti věděli.

Jedna z mladších učitelek měla jen jednu zkušenost s žákem, kterému sice zemřel blízký v rodině, ale dle slov učitelky tím nebyl nijak zasažen a tak její postup byl jen v tom, že poskytla žákovi neměnné prostředí. U4: *„Opravdu kdybych viděla, že má problém... eh.... po tom pohřbu, tak je to jiné, tak rozhodně bych mu třeba, nemusel by pracovat, kdyby mu to zrovna kdyby měl nějaký ten splín zrovna v tu chvíli, ale nebylo vlastně vůbec potřeba toto.“*

Z rozhovorů tedy vyplývá, že učitelky postupují v závislosti na situaci, na základě individualizace podle žáka a dle své vlastní intuice. Tudíž lze říci, že učitelky nemají žádný striktně stanovený postup.

Cesty k pomoci učitelům

Učitelky během rozhovoru vyjádřily nejistotu vlastních schopností, zdali pracují s tématem vhodně. Některé z učitelek také uváděly, že si nejsou vědomy toho, kde nebo jak by se mohly o tom jak pracovat s tématem něco dozvědět. U6: *„Nic ani podle mě není, kde by se člověk něco měl dočíst. Jo?“*

Učitelky proto přišli s různými návrhy, které by jim pomohly lépe pracovat s tématem smrti. Jedním z návrhů byla potřeba školení, která byla od různých učitelů navrhována v podobě seminářů, webinářů či přednášek pro pedagogy. Jedna z učitelek dále také navrhovala, že by bylo vhodné kdyby toto téma rozebral s dětmi sám nějaký odborník nějakou jednorázovou přednáškou. U4: *„...pro ty vyšší ročníky, to jsou různé...eh...různé přednášky, které pro ně jsou, ale určitě nebo zatím jsem teda nebyla svědkem, že by nějakou takovou přímo přednášku jsem viděla, pro ty nižší ročníky.“*

Uvedeno také bylo, že by vyžadovali radu od zkušenějšího odborníka. Ta by mohla přijít buďto od školního psychologa, nebo nějakého externisty, který se tématem zabývá. U2: *„Tak...mě by asi pomohlo, kdybych se o tom mohla poradit třeba se školním*

psychologem, nebo s nějakým expertem, který se té problematice věnuje. “ Učitelky však také navrhovaly, že by uvítaly radu od zkušenějšího kolegy. U1: *„...třeba se poradit i kolegyněmi, které třeba se s tím už setkali. Jak třeba tuto situaci řešili. Jak se o ní bavili.*“ Vhodná se učitelkám jeví i společná diskuse v rámci celého prvního stupně základní školy, aby sjednotili své postupy v takových situacích.

Dále však jedna z učitelek uvedla, že by se takové téma mohlo právě objevit v pracovních listech v prvouce, které by se jednou ročně objevilo tak, jako jiné svátky. Téma by se tak mohlo probírat v rámci svátku dušiček a mohlo by tam být tím pádem uvedeno alespoň okrajově. U6: *„Tak možná v tom období dušiček... Tak, jak máme všechny ty různé roční období a svátky související, tak možná třeba trochu by to mohlo být takové... kdyby se to prostě objevilo v těch pracovních listech v prvouce.*“

Jelikož většina učitelek vypověděla, že téma se může prolínat různými předměty, právě proto některé učitelky konstatovaly, že by mohlo toto téma být uvedeno v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Uvedly však, že ne jako nějaké samostatné téma, ale jen zmínka. Důvodem je, že učitelé se většinou věnují tomu, co je napsané a když není, tak se tomu věnuje jen v případě, že k tomu něco vede. U6: *„To si myslím, že by to bylo dostatečné, tak jako věnovat se tomu, protože jinak se vlastně tomu člověk věnuje až v těch konkrétních situacích, když se s úmrtím ten žák pak setká.*“

Jedna z učitelek uvedla, že kdyby si chtěla více nastudovat toto téma, tak by si informace hledala na internetu. U3: *„No nejdřív bych asi sáhla po internetu, protože tam jsou i takové ty výzkumy, odborné články na téma děti a smrt. Takže to bych si určitě pročetla. No a možná bych shlédla různá videa od různých psychologů na youtubku, co se tím zabývají.*“ Další učitelka však uvedla, že by bylo dobré, kdyby byly nějaké informace jen na jednom místě. U8: *„Bylo by to mnohem snazší, než teď něco někde googlit a zdlouhavě zjišťovat. A co vlastně? A kde? A látat to tam někde na koleni... takže určitě něco, kde by bylo vše na jednom místě pohromadě.*“

Rovněž vyvstala potřeba určité metodiky či metodického postupu, aby měly učitelky k dispozici jasné kroky, jak postupovat. V jednom případě zazněla metodika, která by byla vhodná do výuky. V druhém případě by šlo o metodiku pro různé situace spojené s úmrtím ve školním prostředí.

V neposlední řadě bylo některými učitelkami navrženo, aby se takové téma objevovalo už v pregraduální přípravě učitelů. U4: *„...jakože ať to proběhne na vysoké škole, nebo zezáátku by to bylo úplně nejlepší.*“

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato diplomová práce se zabývá výzkumným šetřením, které popisuje práci učitele s tématem smrti a umírání na prvním stupni základní školy. Pro tento výzkum byl stanoven hlavní výzkumný cíl: „Zjistit, jak učitel pracuje s tématem smrti a umírání dle vlastní perspektivy.“ Z hlavního výzkumného cíle byly vytvořeny tři dílčí výzkumné cíle ze kterých vyplývají tři výzkumné otázky. V této kapitole budou zodpovězeny odpovědi na tyto tři dílčí výzkumné otázky, které pomůžou odpovědět na hlavní výzkumný cíl. Následně budou tyto výsledky v diskusi porovnány s dalšími výzkumy týkajícími se této oblasti. Uvedeny budou také případné limity výzkumu, které se v jeho průběhu objevily. Taktéž zde bude věnován prostor pro případné doporučení do praxe.

Výzkum představuje odpovědi na tři dílčí otázky. První dílčí výzkumná otázka byla: „Jak učitel přistupuje k tématu smrti a umírání?“

Výzkum z hlediska přístupu učitelek k tématu smrti a umírání zjistil, že osobní zkušenosti učitelek se promítají do jejich názorů a přístupů k tématu smrti a umírání. Z výzkumných zjištění je patrné, že většina učitelů má bohaté zkušenosti se smrtí a umíráním v průběhu celého života, které mají ovšem vždy rozdílnou podobu, příčinu a dobu výskytu. Ztráta blízkého člověka se jich vždy osobně víc dotýká, než ztráta cizího člověka a je pro ně vždy negativní zkušeností. V některých případech pro ně může mít i pozitivní smysl, kdy ji berou jako vykoupení ze svých starostí o blízkého a jeho utrpení v pomalém a bolestném umírání. Učitelky jsou se smrtí a umíráním většinou vyrovnané, neboť se smířením jim pomohl určitý časový odstup a truchlení. Některé z nich však mají bolavé zkušenosti, a tak je pro některé učitelky obtížné o tématu mluvit. I přesto, že všechny z učitelek berou smrt a umírání jako negativní zkušenost, tak se shodovaly na tom, že je to přirozená součást našeho života, která musí přijít. Přijetí smrti a umírání za přirozenou součást života se však také opírá i o jejich náboženské přesvědčení v posmrtný život, nebo biologický přístup.

Proto, že všechny učitelky přijímají smrt a umírání jako přirozenou součást života, je toto téma vhodným motivem do školy nejen na 1. stupeň základní školy. Dle učitelek se prolíná v různých předmětech a tématech. Žádná z nich by však téma nezařadila a neplánovala záměrně do své výuky, a proto ho pojmají jen jako okrajový motiv jemu vhodných témat. K otevření takového tématu musí vždy něco vést – zájem žáků, aktuální situace ze světa, náhodné setkání ve výuce, úmrtí blízkého žáka. Nejčastěji se téma ve 3. ročníku základní školy objevuje v předmětu prvouky, nebo literární výchovy. Učitelky však

také uváděly, že tohle téma může být opomíjeno díky tomu, že je okrajové, neboť primárně musí probrat učivo, které se s tématem smrti a umírání pojí.

Mimo jiné většina učitelek zastává názoru, že takové téma by měli se svými dětmi spíše probírat rodiče doma, jelikož se jedná o citlivé téma. Problém však nastává v tom, že téma je dle učitelek tabu ve společnosti, a tak může být tabu i v rodinách. Také by někteří rodiče nemuseli s tématem souhlasit, neboť by se báli negativního vlivu na jejich děti, nebo jej pojmají jako složité téma pro malé dítě. Ztrátou však také mohou být zasaženi i rodiče, a tak nemusí být oporou pro své děti. Proto by škola mohla být místem, kde tuto oporu najde.

Druhá dílčí výzkumná otázka je: „*Jak učitel vnímá vlastní připravenost pracovat s tématem smrti a umírání?*“

Při zkoumání vlastní perspektivy připravenosti učitelek pracovat s tématem smrti a umírání se všechny shodují na tom, že jsou připraveny poskytnout úplně prvotní podporu svým žákům ve chvíli, když se střetnou se situací spojenou se smrtí blízké osoby. Dokážou tu pro ně být jako osoba s citlivým a empatickým přístupem. Jsou schopny si žáka vyslechnout, utěšit ho a být mu pravou oporou. Starší učitelky uvedly, že jejich připravenost pracovat jak s tématem ve výuce, tak ve formě opory svým žákům, vychází z jejich dlouholeté praxe. U mladších učitelek se však ukázalo, že nejde o dlouholetou praxi, ale bohaté zkušenosti se smrtí a umíráním v průběhu svého života, se kterými jsou vyrovnány. Pro tyto učitelky není téma smrti a umírání obtížným tématem v komunikaci se svými žáky. Ve výzkumném souboru však byly i učitelky, které moc zkušeností ze svého života neměly, nebo mají bolavou aktuální zkušenost. Těmto učitelkám dělá větší problém se zabývat tématem smrti a umírání se svými žáky.

I přes pocit připravenosti učitelek v aktuální tíživé situaci žáka, vyjádřily svou nepřipravenost v určitých oblastech. Učitelky často popisovaly, že se necítí připravené téma více rozvíjet ve své třídě v závislosti na absenci buďto vlastních zkušeností, nebo vzdělání o smrti. Učitelky tak uváděly, že proto, aby mohli s tématem ve své třídě lépe pracovat, potřebovali by se více dovzdělat. Další učitelky vzpomínaly, že v průběhu svého vzdělání na téma za celý život nenarazily a tak neví, jak s tématem správně pracovat. Důvodem může být to, že toto téma je tabu ve společnosti, a tak nebyla ani možnost, aby na takové téma v průběhu svého vzdělávání narazily. Jedna z učitelek vypověděla, že se o takovém tématu ani doma nikdy nebavily, což podporuje opět společenskou tabu.

Učitelky si často nejsou jisté, zdali s tématem pracují správně, jak ve výuce, tak v krizových situacích žáka. Nejistota ve vlastní schopnosti vychází z jejich nevědomosti a strachu. Například neví, jak mají pracovat s představami svých žáků o posmrtném životě, neboť se obávají diverzity názorů žáků s různým náboženským vyznáním. Také si nejsou jisté, zdali téma smrti a umírání svým žákům interpretují vhodným způsobem dle jejich věku z hlediska informací a citlivosti tématu či situace. Některé z nich rovněž neví, zdali jsou žáci v tomto věku schopni pochopit vážnost takového tématu, nebo pochopit smrt. Jedna z učitelek také poznamenala, že si není jistá, zdali by se zvládla s žáky bavit o své vlastní zkušenosti bez průlomu vlastních emocí. Nejistoty učitelek jsou také provázány se strachem z negativního vlivu na své žáky. Učitelky tak mají strach z toho, aby přílišné otevření tohoto tématu spíše žákům více neuškodilo. Tím pádem mají obavy i z toho, co by na takové téma řekli rodiče žáků. To je i důvodem, proč ve svých třídách otevírají téma smrti a umírání jen okrajově. Obávají se hlubších debat se žáky, které by mohly mít spíše negativní vliv než přínos.

Díky svým nejistotám ve vlastní schopnosti, učitelky využívají spolupráci se školními psychology, neboť věří, že dětské duši rozumí lépe než ony. Některé z nich proto domlouvají schůzku svým žákům u školního psychologa s dobrou vírou, že jim dokáže pomoci lépe zkušenější odborník, než nejistá učitelka. Z rozhovoru jedné z učitelek však vyplynulo, že žáci mají lepší vztah s učitelkami, než se školními psychology. Je to z toho důvodu, že žáci tráví většinu času se svými vyučujícími, tudíž k nim mají důvěrnější vztah. Školní psycholog se tak spíše žákům jeví jako cizí osoba, které je těžší se otevřít v krizové situaci.

Třetí výzkumná otázka zní: „*Jaké formy podpory je učitel schopen poskytnout svým žákům?*“

Z polostrukturovaných interview vyplývá, že formy podpory a postupy učitelek se většinou týkají situací, kdy je jejich žák konfrontován se smrtí někoho ze svých blízkých. Většinou se jedná o rodinného příslušníka, nebo domácího mazlíčka žáka. Podpora učitelek se však zpravidla odvíjí od konkrétního žáka, neboť záleží na situaci, věku, přístupu a vztahu žáka se zesnulým. Shodovaly se ale na tom, že je potřebné vytvářet žákům bezpečné prostředí a přistupovat k nim velice citlivým způsobem. Učitelky uváděly, že nemají žádný specifický postup, podle kterého by se řídily, a tak většinou situaci řeší dle vlastní intuice a podle toho, jak to samy vnímají a cítí.

Nejčastější formou podpory učitelek je komunikace s žákem o jeho situaci. Rozhovor mezi žákem a učitelkou zpravidla probíhá někde mimo dění ostatních, kde je nikdo neruší. Většinou však učitelky vyčkají na iniciativu žáka, jestli chce danou situaci řešit. Poté se učitelky snaží s citlivým přístupem zajímat o situaci žáka, vyslechnout ho a utěšit. Následně se společně dohodnou, zdali budou informovat spolužáky a jakým způsobem. Důležité však je vždy respektovat přání žáka. Od toho se odvíjí další postup učitele. Pokud žák nechce, o situaci mluvit, ale chce, aby o jeho situaci věděli ostatní spolužáci, může mu pomoci zprostředkovat tuto informaci učitel. Některé z učitelek by nejdříve mluvily s žákem, jiné nejprve s třídou. Také některé by spolupracovali i s rodiči žáka, jiné zas v případě, pokud by byla situace vážná. To se ovšem také odvíjí od přístupu spolupráce rodičů s učitelkami. Možná se jeví i domluva schůzky žáka se školním psychologem, která by byla buď po předchozí domluvě s rodiči nebo samotným žákem.

Učitelky však také popisovaly, že některým žákům může dělat problém se vyjádřit slovy a tak využívají kresbu jako formu vyjádření. Jedna z učitelek využívá kresbu i jako nástroj k vyrovnání se pocitů žáka ze ztráty. Dále učitelky uváděly jako formu podpory slevnění nároků ve výuce, v psaní testů, nebo domácích úkolů. Mimo jiné učitelky podporují své žáky fyzickým kontaktem ve formě doteku, či objetí k útěše žáků. Další z učitelek přizpůsobuje výuku dle přání žáka. Jiná učitelka však neposkytuje žádnou specifickou formu podpory, neboť se snaží poskytnout stabilní podmínky žákovi, aby přišel na jiné myšlenky.

Jsou ale i učitelky, které pomáhají svým žákům přiblížit smrt a umírání skrze literární texty. Ty využívají k lepšímu navození situace a k uvědomění si pocitů ztráty jak v rámci prevence, tak intervence. Pokud se ale ve třídě objeví žák, který nedávno ztratil blízkou osobu, tak učitelky nikdy neotevírají téma smrti a umírání v aktuální situaci. Zpravidla počkají, až se situace trochu uklidní a až poté pracují s žáky.

Z výzkumu vyplývá, že všechny učitelky nemají stejné formy podpory. Mají však v některých případech podobné postupy, jak danou situaci řeší. I tyto postupy však obvykle bývají v jiném pořadí, neboť opět záleží na aspektech jako je (ne)přítomnost žáka ve škole, přístup dítěte k situaci, přístup spolupráce rodičů žáka s učitelkou a domluva všech zúčastněných. Tyto postupy a formy podpory umožňují budovat důvěrný vztah mezi učitelkami a jejich žáky.

7.1 Diskuse

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé pracují s tématem smrti a umírání z vlastní perspektivy. Z výzkumných zjištění vyplynulo, že učitelky vnímají smrt a umírání jako přirozenou součást života, se kterou jsou srovnané na základě vlastních životních zkušeností. Proto je téma smrti a umírání pro ně vhodným tématem ve škole. Vyskytuje se však problém, že téma je ve společnosti stále tabu. Je to citlivé téma, které by v podání učitelek nemuselo být dle některých rodičů vhodné, a tak by takové téma měli se svými dětmi probírat rodiče. Učitelky jsou však připraveny poskytnout podporu svým žákům v krizových situacích ve formě komunikace. Jsou si však nejisté v určitých oblastech ohledně tématu smrti a tak by potřebovali vyšší vzdělání, které by je dělalo jistější jak při práci s tématem, tak v postupech při krizových situacích. Podkapitola pojednává o zásadních zjištěních výzkumu této diplomové práce, které budou srovnány s výsledky jak zahraničních, tak českých výzkumů této problematiky.

Pro účely diskuse této diplomové práce byly vybrány čtyři výzkumy. O výzkumy z českého prostředí v oblasti tématu smrti a umírání se zasloužila nezisková organizace Cesta domů, která nechala ve spolupráci s agenturou STEM/MARK zpracovat výzkum veřejného mínění v této oblasti ve školním prostředí z pohledu rodičů a učitelů (STEM/MARK, 2021a; STEM/MARK, 2021b). Tyto výzkumy jsou součástí projektu „Je smrt školou povinná?“, které se snaží přispět u pedagogů ke zlepšení otevřené komunikace českých základních školách. Pro diskusi také byl také vybrán španělský výzkum, ve kterém dle Herrero et al., (2022) bylo zjišťováno, co si učitelé myslí o death education. Kanadský výzkum dle Engarhos et al. (2013) se zabýval postoji a zkušenostmi učitelů v oblasti smrti a umírání.

Ze všech výše uvedených výzkumů vyplývá, že učitelé pojmají téma smrti a umírání jako vhodné téma v prostředí školy. Ovšem jak učitelé z českého, tak španělského výzkumu pojmají téma smrti jako společenské tabu (STEM/MARK, 2021b; Herrero et al., 2022). Tudíž lze konstatovat, že se nejenom toto pojetí shoduje s výsledky z výzkumu diplomové práce, ale také téma smrti a umírání není tabu jen v českém prostředí. Taktéž většina učitelek z výzkumu práce se svými tvrzeními shoduje s českým výzkumem STEM/MARK (2021a) a kanadským výzkumem podle Engarhos et al. (2013), kdy učitelé uvádějí, že o takovém tématu by se měli spíše bavit rodiče s dětmi. Jde totiž o citlivé téma, které když je tabu ve společnosti, tak v podání učitelek by nemuselo splňovat očekávání rodičů.

Co se týká připravenosti učitelů, tak Herrero et al. (2022) uvádí, že z výzkumu vyplývá, že starší učitelé s tématem smrti nemají problém, neboť jsou vyrovnání na základě dlouholeté praxe, díky níž získali zkušenosti. Tento poznatek je shodný i s výzkumem diplomové práce, ovšem z tohoto výzkumu vyplývá, že nezáleží na délce praxe, ale právě na míře získaných zkušeností během života se kterými se náležitě vyrovnali. S tímto výsledkem diplomové práce se však shoduje kanadský výzkum (Engarhos et al., 2013).

Z hlediska poskytování forem podpory učitelů svým žákům se výsledky českého výzkumu STEM/MARK (2021b) shodují s výsledky diplomové práce. Učitelé jsou podporou svým žákům v krizové situaci, kdy mají možnost individuálního rozhovoru s učitelem. Ti taktéž řeší situace intuitivně, netlačí na žákovo vyjádření a udělují mu menší studijní nároky. Rozdíl v těchto výzkumech je však v postupu při krizové situaci žáka, která spočívá v aktivním přístupu rodičů. Ve výzkumu STEM/MARK (2021b) mají rodiče aktivnější přístup ke spolupráci s učitelem, kdy se společně s učitelem domlouvají na potřebách dítěte. Učitelé tak spíše respektují přání rodičů, nežli samotných žáků. Také postupují dále tak, že informují i ostatní pedagogy o situaci. Oproti tomu z výzkumu diplomové práce z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že ve většině případů učitelky moc s rodiči nespolupracují a spíše řeší situaci s daným žákem, pokud o to projeví zájem. Pouze jedna ze všech učitelek z výzkumného souboru popsala, že informuje i ostatní členy z pedagogického sboru, které s dítětem pracují. Ostatní by takový postup nevolily.

Engarhos et al. (2013) zmiňuje, že kanadští učitelé, kteří prošli školením v této oblasti se cítí lépe kvalifikovanější na práci s tématem smrti a umírání s dětmi. Kdežto Herrero et al. (2022) popisuje, že španělské učitelé se cítí připraveni pracovat s tématem i když neprošli žádným školením. Z výzkumu diplomové práce však vyplynulo, že se učitelky potřebují v této oblasti více dozvědět. Výzkum (STEM/MARK, 2021a) uvádí, že čeští učitelé vyjadřují, že podpurných materiálů odkud čerpat informace k práci s tématem je spíše nedostatek. Výsledky z výzkumu práce se s tímto z části shodují. Více z učitelek ale popisovalo, že ani neví, že nějaká forma školení je, která by je lépe připravila. Ve všech uvedených výzkumech učitelé vyjadřovali, že by potřebovali větší vzdělání v oblasti smrti a umírání.

Zpracování diplomové práce nese významný přínos. Poskytuje hlubší porozumění tomu, jak učitelky přistupují k nejen k tématu, ale i k práci s tématem smrti a umírání z pohledu svých vlastních zkušeností a vlastního vnímání svých schopností. Poukazuje taktéž na různé formy podpory, které by mohly být inspirativní pro jiné učitele při práci

s tímto tématem. Rovněž identifikuje potřeby učitelů, čímž poskytuje základ pro navrhování podpůrných vzdělávacích programů pro učitele, aby mohly zlepšit jejich připravenost a sebejistotu. Tyto poznatky rozvíjí i povědomí o důležitosti tématu smrti a umírání, a tak mohou být užitečné pro vývoj pedagogických strategií v poskytování nejen vhodné emocionální a psychické podpory žáků, ale také pro vhodné způsoby toto téma žákům přiblížit. Tato práce však taktéž obsahuje určité limity.

7.2 Limity výzkumu

V tomto výzkumu byly taktéž shledány limitující aspekty, které tento výzkum omezují. Jedním z nich je nezkušenost výzkumníků při vedení polostrukturovaného rozhovoru. V některých případech mohlo být pokládáno více doplňujících otázek. Také otázky mohly být jednotlivým participantům kladeny více srozumitelněji.

Dalším limitem je, že výzkumná zjištění mají jen omezenou platnost. Výsledky se týkají jen malého počtu učitelek z každého kraje Moravy. Tyto výsledky tudíž nelze zobecňovat na celou ČR ani v rámci jednotlivých moravských krajů.

Posledním limitem výzkumu je, že předkládané výsledky netvoří novou zakotvenou teorii. Dle Švaříčka a Šedové (2014) je teorie zakotvena v sesbíraných datech, ale ke zkonstruování nové teorie je zapotřebí určitého metodologického postupu. Jádrem zakotvené teorie je kódování, které má tři části. V této diplomové práci bylo provedeno jen začáteční otevřené kódování a tak předložené výsledky nelze pojímat jako nově vytvořenou teorii.

7.3 Doporučení do praxe

Poslední podkapitola diplomové práce zde věnuje pozornost doporučením do praxe, které se přiklání k některým potřebám samotných učitelek pro lepší práci s tématem smrti a umírání.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelky většinou cítí nejistotu ve vlastní schopnosti v práci s tématem smrti a umírání. Nejvíce se však tato nejistota pojí s individualitou daných žáků. Proto by potřebovaly nějakou formu školení, kde by se více dozvěděly poznatky ohledně vývoje dětského porozumění smrti, správnosti komunikace s dítětem a specifických dětského truchlení. Učitelky často uváděly, že si ani nejsou vědomy toho, že by nějaká forma vzdělání v této oblasti existovala. V teoretické části jsou však uvedeny organizace, které umožňují nejenom pedagogům se vzdělávat ve zmiňovaných oblastech týkajících se tématu smrti a umírání. Problém je však v tom, že tyto učitelky o tom vůbec nevědí. Důvodem může být

míra zájmu a potřeby daných učitelů. Na druhé straně za to může inzerce těchto organizací. Proto práce navrhuje, aby se tato nabídka více od těchto organizací inzerovala učitelům.

Učitelky taktéž zmiňovaly, že by potřebovaly nějakou jednotnou metodickou příručku, jak pracovat s žáky při situacích spojených se smrtí ve školním prostředí. Tedy jednotlivé stručné kroky, jak postupovat. I taková příručka již existuje od hasičského záchranného sboru České republiky. Ta se však obecněji vztahuje na více krizových situací než jen na situace spojené se smrtí ve školním prostředí. Vhodným doporučením se proto jeví, aby si každá základní škola vytvořila vlastní krizový postup v těchto situacích, který by byl spojen s proškolením pedagogů.

Učitelky zmiňovaly, že by téma mohlo být alespoň v minimální míře v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tato práce se k této potřebě přiklání z několika důvodů. Jedna učitelka v rozhovoru zmiňovala, že je potřeba učit žáky v souvislostech. Pokud bychom však vynechali choulostivá témata, jako je právě smrt a umírání, tak by toho nemohlo být docíleno. Díky zmínce ve státním kurikulárním dokumentu by se tak toto téma stalo důležitějším. Dalším důvodem je, že pokud se má v budoucnu situace s tabuizací tématu smrti a umírání v České republice ve společnosti zlepšit, je potřeba začít o konci života otevřeně mluvit především s dětmi. V neposlední řadě by učitele nemuseli mít obavy z toho, co na takové téma řeknou rodiče žáků, neboť by se toto téma stalo jedním z těch, kterým se musí věnovat.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem „Smrt a umírání jako téma na 1. stupni základních škol“ se zabývala prací učitele s tématem smrti a umírání z vlastní perspektivy.

Teoretická část se věnovala vymezení klíčových pojmů práce, díky nimž je možné na problematiku smrti a umírání nahlížet komplexním způsobem. Tato část se skládá ze čtyř hlavních kapitol. V první kapitole bylo nastíněno, jak na smrt a umírání nahlížet z hlediska různých definic, pohledů jednotlivých vědních oborů, ale také postojů z hlediska vývoje společnosti a vzdělávání. Druhá kapitola se zaměřovala na vývojové hledisko dětského pojetí smrti, co může tento vývoj u dítěte ovlivňovat a jaké důsledky může mít smrt a umírání na život dítěte. Ve třetí kapitole byla zdůrazněna role učitele v otevírání a zpracování tématu smrti a umírání ve školním prostředí. Byly diskutovány různé přístupy autorů k tomu, jak a kdy může být toto téma vhodně integrováno do výuky. Čtvrtá kapitola rekapituluje shrnutí klíčových poznatků teoretické části, přičemž nastínila přehled tématu smrti a umírání a jeho vztah k vzdělávacímu procesu.

Praktická část představila metodologii kvalitativního designu výzkumu, který byl postaven na výzkumných cílech a otázkách, jež byly klíčové pro realizaci výzkumu. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak učitel pracuje s tématem smrti dle vlastní perspektivy. Na základě tohoto hlavního cíle byly stanoveny tři dílčí cíle a otázky. Ty se zaměřovaly na to, jak učitel přistupuje k tématu smrti a umírání, jak je připraven na práci s ním a jaké formy podpory poskytuje svým žákům. Pro zkoumání této problematiky bylo osloveno devět třídních učitelek třetích tříd základní školy s nimiž bylo provedeno polostrukturované interview. Získaná data byla analyzována technikou otevřeného kódování ze kterého vzešly čtyři kategorie, které odpovídají na výzkumné otázky. Také zde byla uvedena diskuse, limity výzkumu a doporučení do praxe.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že ačkoliv učitelky pojmají smrt jako negativní zkušenost, tak ji přijímají jako přirozenou součást života, která by neměla být vynechána ani ze prostředí základní školy. Samy by však téma smrti a umírání ve svých třídách neotevírali, pokud by k tomu neměly důvod. Učitelky jsou také připraveny poskytnout okamžitou podporu svým žákům ve formě komunikace v situacích spojené s úmrtím blízkého, a to na základě vyrovnání se se svými rozmanitými zkušenostmi. Nejsou si však jisté z hlediska svých vlastních schopností při práci s tématem smrti a umírání. Proto vyžadují potřebu většího vzdělání v této oblasti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Ariès, P. (2020). *Dějiny smrti*. Argo.
2. Bowlby, J. (2013). *Ztráta: smutek a deprese*. Portál.
3. Bréda, J., Čapek, R., Dandová, E., & Kendíková, J. (2017). *Třídní učitel jako kouč*. Raabe.
4. Burd'ová, M. (2014). *Rituály smrti = Death rituals*. Národní muzeum.
5. Carter, M. (2016). *Helping Children and Adolescents Think about Death, Dying and Bereavement*. Jessica Kingsley Publishers.
6. Cichá, M. (2014). *Integrální antropologie*. Triton.
7. Corr, C. A., Corr, D. M., & Doka, K. J. (2019). *Death & dying, life & living* (8. ed.). Cengage Learning.
8. Čáp, J., Palenčár, M., & Kurucová, R. (2016). *Lidská důstojnost' v kontexte smrti a umierania*. Osveta.
9. Čáp, J., & Palenčár, M. (2012). *Smrt' a vedomie smrteľnosti*. Iris.
10. Černý, D., & Doležal, A. (Eds.). (2013). *Smrt a umírání: Etické, právní a medicínské otázky na konci života*. Ústav státu a práva AV ČR.
11. Delors, J. (1997). *Učení je skryté bohatství*. Karolinum.
12. Démuthová, S. (2010). *Keď umiera dieťa. Praktická thanatológia I*. Schola Philosophica.
13. Démuthová, S. (2015). *Vybrané problémy thanatologie*. Masarykova univerzita.
14. Devettere, R. J. (2016). *Practical decision making in health care ethics: cases, concepts, and the virtue of prudence* (4. ed.). Georgetown University Press.
15. Devine, M. (2022). *Je v pořádku, že nejsi v pořádku: Jak se vyrovnat se ztrátou a zármutkem*. Grada.
16. Dudová, I. (2013) Smutek a truchlení dítěte. *Pediatr.praxi*, 14(4), 248–251.
<https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/04/10.pdf>
17. Doka, K. J. (2015). Hannelore Wass: Death Education—An Enduring Legacy, 39(9), 545-548. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07481187.2015.1079452>

18. Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Raabe.
19. Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., & Renaud, S. -J. (2013). Teachers' Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126-128. 10.55016/ojs/ajer.v59i1.55691
20. Franclová, M., & Plachá, V. (2019). Smrt jako téma dětí základní školy. *Komenský*, 142(2), 47–52. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/smrt-jako-tema-deti-zakladni-skoly>
21. Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada.
22. Frišhons, J. (2021). *Stručný průvodce posmrtným životem*. Moravské gymnázium Brno.
23. Gavora, P. (2020). Poznávání dítěte předškolního věku. In J. Majerčíková, A. Wiegerová, P. Gavora, & H. Navrátilová, *Vzdělávání založené na bádání dětí v podmínkách mateřských škol: badatelsky orientované vzdělávání pro děti generace Alfa* (s. 47-60). Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
24. Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Portál.
25. Grollman, E. A. (2017). *Slon v pokoji: O smrti a zármutku pro dospívající* (2. vyd.). Cesta domů.
26. Haškovcová, H. (2015). *Lékařská etika* (4 akt. roz. vyd.). Galén.
27. Haškovcová, H. (2007). *Thanatologie: Nauka o umírání a smrti* (2. přep. vyd.). Galén.
28. Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.
29. Herrero, P. R., Gascón, A. de la H., Pérez-Bonet, G., & Sánchez-Huete, J. C. (2022). What do teachers think of death education? *Death Studies*, 46(6), 1518-1528. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176>
30. Higgins, S. (1999) Death Education in the Primary School [1]. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 77–90. <https://doi.org/10.1080/1364436990040107>
31. Hrichová, K., Tomsová, L., & Valihorová, H. (2015). *Kočí zahradka: Rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování: Metodika pro učitele*. Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie.

32. Hříbalová, M. (2011). Tabu sexu vystřídal tabu smrti. *Psychologie dnes*, 17(11), 25–27. <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/85768/tabu-sexu-vystridalo-tabu-smrti>
33. Janík, T. (2021). *Vše pro výchovu: Lekce z pedagogiky*. Masarykova univerzita.
34. Sláma, O., & Kabelka, L. (2022). *Paliativní medicína pro praxi* (3. přep. a roz. vyd.). Galén.
35. Kastenbaum, R., & Moreman, C. M. (2018). *Death, society, and human experience* (Twelfth edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
36. Kast, V. (2015). *Truchlení: Fáze a šance psychického procesu*. Portál.
37. King-McKenzie, E. (2011). Death and Dying in the Curriculum of Public Schools: Is there a place? *Journal of Emerging Knowledge on Emerging Markets*, 3(1), 511–520. <https://doi.org/10.7885/1946-651x.1061>
38. Krivohlavý, J. (2015). *Pozitivní psychologie* (Vydání třetí). Portál.
39. Kübler-Ross, E. (2015). *O smrti a umírání: Co by se lidé měli naučit od umírajících*. Portál.
40. Küng, H. (2015). *Dobrá smrt?* Vyšehrad.
41. Kupka, M. (2014). *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Grada.
42. Kutnohorská, J. (2007). *Etika v ošetrovatelství*. Grada.
43. Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele – O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi* (2. up. vyd.). Paido.
44. Levinton, D. (1977). The scope of death education. *Death Education*, 1(1), 41-56.
45. Mannix, K. (2019). *Máme konec na paměti?: Umírání, smrt a moudrost v době populární*. Cesta domů.
46. Mertin, V. (2019). *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Wolters Kluwer.
47. *Metodické doporučení pro školy a školská zařízení Škola a neštěstí: Jsme připraveni!* (2023). Tiskárna Ministerstva vnitra. <https://www.hzscr.cz/soubor/metodika-skola-a-nestesti-jsme-pripraveni-2023-pdf.aspx>

48. Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: Obecná část*. Univerzita Palackého v Olomouci.
49. MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Edu.cz. https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf
50. Nešporová, O. (2013). *O smrti a pohřbívání*. Centrum pro studium demokracie a kultury.
51. Nezbeda, O. (2016). *Průvodce smrtelníka: Prakticky o posledních věcech člověka*. Paseka.
52. Novotná, H., Špaček, O., & Šťovičková, M. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.
53. Plachá, V. (2017). Proces truchlení v prostředí ZŠ. *Školský psycholog/Školní psycholog*, 18(1), 168–173. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12199>
54. Plachá, V. (2021). *Zkušenosti učitelů s výchovou vztahující se ke smrti*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
55. Preissová Krejčí, A., & Špatenková, N. (2013). Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě. *Paidagogos*, 2013(2), 230–249. <https://doaj.org/article/dcd0a64b177f4151806a0babc64529ca>
56. Říčan, P. (2021). *Cesta životem: Vývojová psychologie* (4. dopl. vyd.). Portál.
57. Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: Psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Portál.
58. Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
59. Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, 40(3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/00050060500243426>
60. Speece, M. W., & Brent, S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55(5), 1671–1686. <https://doi.org/10.2307/1129915>

61. Spišiaková, M. (2022). Why Death Should Be a Topic for Education. *Theology and Philosophy of Education*, 1(2). 38–44.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&an=edsdoj.63f321d25a264bb39732244072992f8a&scope=site>
62. STEM/MARK. (2021a). Je smrt školou povinná?. Cesta domů.
<https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinn>
63. STEM/MARK. (2021b). *Téma smrti a umírání na základních školách v ČR*. Cesta domů. <https://www.cestadomu.cz/je-smrt-skolou-povinna>
64. Stillion, J. M., & Attig, T. (Eds.). (2015). *Death, dying, and bereavement: Contemporary perspectives, institutions, and practices*. Springer Publishing Company.
65. Šiklová, J. (2013). *Vyhoštěná smrt*. Kalich.
66. Špatenková, N., Dohnal, D., Dohnalová, S., Ivanová, K., Klen, Š., Možíšová, A., Pešáková, K., Pastucha, P., Sobotková, I., Ševčík, D., & Veselský, P. (2017). *Krize a krizová intervence*. Grada.
67. Špatenková, N. (2014). *O posledních věcech člověka: Vybrané kapitoly z thanatologie*. Galén.
68. Špatenková, N. (2023). *Poradenství pro pozůstalé: Principy, proces, metody* (3., aktualizované vydání). Grada.
69. Špatenková, N. (2017). Tabu smrti. *Gymnasion*, 11(20), 9–13.
<https://gymnasion.org/produkt/g20-smrt/>
70. Špinková, M., & Mlynáriková, E. (2021). *Slon u tabule*. Cesta Domů.
71. Šubrtová, M. (2007). *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Masarykova univerzita.
72. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.
73. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
74. Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II: Dospělost a stáří*. Karolinum.
75. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

76. Wass, H. (2004). A PERSPECTIVE ON THE CURRENT STATE OF DEATH EDUCATION. *Death Studies*, 28(4), 289-308.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07481180490432315>
77. Wass, H. (2003). Death education for children. In I. Corless, B. B. Germino, & M. A. Pittman, *Dying, Death, and Bereavement: A Challenge for Living* (s. 25-42). Springer Publishing Company.
78. Yalom, I. (2020). *Existenciální psychoterapie* (2. vyd.). Portál.
79. Žaloudíková, I. (2016). *Dětské pojetí smrti*. Masarykova univerzita.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma participantů sněhové koule	50
Obrázek 2 Schéma polostrukturovaného interview s učiteli	56

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika učitelek z výzkumného souboru	52
Tabulka 2 Ukázky kódů jednotlivých subkategorií	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro učitele

Příloha P II: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELE

INFORMOVANÝ SOUHLAS K ÚČASTI NA VÝZKUMU

Jméno účastníka _____

Informace o výzkumu

Jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati na fakultě humanitních studií na oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Tento výzkum provádím za účelem získání informací, které probíhá v rámci zpracování závěrečné diplomové práce s názvem: „Smrt a umírání jako téma na 1. stupni základních škol“ vedené PhDr. Mgr. Bc. Barbora Plisková, Ph.D. na UTB FHS. Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jakým způsobem učitelé na 1. stupni ZŠ pracují s tématem smrti a umírání prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s učiteli 1. stupně základní školy. Tyto rozhovory budou nahrávány prostřednictvím zvukového nahráváče pro lepší přepsání dat. Účastník má právo se kdykoli v průběhu rozhodnout o ukončení rozhovoru nebo o odstoupení z tohoto výzkumu bez udání důvodu. Všechny osobní údaje účastníka budou považovány za důvěrné a budou chráněny v souladu s platnými zákony o ochraně osobních údajů. Každý účastník tohoto výzkumu nebude přímo jmenován a jeho identita zůstane anonymní.

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že:

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu;
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že informace poskytuji bezúplatně
- e) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- f) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu
- g) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- h) výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.
- i) že jsem převzal/a podepsaný stejnopolis tohoto informovaného souhlasu.

V případě jakýchkoliv dotazů nebo problémů v souvislosti s touto prací může účastník kontaktovat následující osobu:

Jméno: Kristýna Vachníková **Telefon:** **Email:** k_vachnikova@utb.cz

V souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás podpisem žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném šetření.

Dne _____

Podpis _____

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S UČITELKOU

Výzkumník: „Tak jak se dnes máte?“

U3: „Ale jo, dneska mě trochu děti potrápily, ale těším se jak půjdu po dlouhém dni domů, protože to dnes vypadá, že by už mohlo být trochu tepleji. Aj sluníčko vykouklo. Už bylo na čase. A jak se máte Vy?“

Výzkumník: „Ano to máte pravdu, jen ať už je tepleji. Já se mám skvěle. Vaši školu jsem hned bez problému našla, takže jsem ráda, že jsem se sem bez problému dostala.“

U3: „To jsem ráda. (smích)“

Výzkumník: „Já se Vám tedy představím. Jmenuji se Kristýna Vachníková a studuji na univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně na fakultě humanitních studií na pětiletém oboru učitelství pro první stupeň základní školy. Letos budu končit své studium státní zkouškou a proto se nyní nejvíce zabývám psaním diplomové práce s názvem smrt a umírání jako téma na prvním stupni základní školy. A to, proč tu jsem je, že bych s Vámi chtěla provést rozhovor na toto téma. Řekněte mi něco o sobě, jako o učitelce.“

U3: „No tak já se jmenuji U3. Je mi 25 let. Nyní učím na základní škole v _____ a nyní učím 3. třídu.“

Výzkumník: „Mohu se zeptat, kde jste studovala?“

U3: „Tak já jsem studovala na pedagogické fakultě na Ostravské univerzitě. Přímo na oboru pedagogika pro první stupeň, nebo učitelství pro první stupeň.“

Výzkumník: „Aha. A jak dlouho působíte v praxi?“

U3: „Působím v praxi už rok, ale už předtím jsem chodila poměrně často na záskoky za nemocenské a doučování a takové věci jako no... Vlastně státnicovala jsem před rokem, ale

už tehdy jsem měla možnost vzít třídnictví ve 2. třídě, takže jsem to vzala a dalo by se říci, že tedy v praxi již působím druhým rokem. “

Výzkumník: „Aha. Jaké to bylo vést třídu v závěrečném ročníku vysokoškolského studia?“

U3: „No...(smích) bylo to poměrně náročně, ale vesměs i dost přínosné. Ani teď nevím, jak jsem to všechno zvládla, ale jak se říká, když se chce, všechno jde. (smích)“

Výzkumník: „Přesně, jak říkáte. Já bych se Vás chtěla tedy zeptat, jaký je Váš osobní přístup k tématu smrti a umírání?“

U3: „Je to přirozená součást života, ale tak ...ehm. Pro mě to je ztráta někoho blízkého. Takže...ehm. Hrozně silná emoce. Jako, jako... to co se stane vlastně ta smrt, tak když se řekne to slovo smrt, tak ve mně vyvolá strašně silnou emoci. Takovou jako...ztráty, smutku mmm, ale neberu to něco negativního.“

Výzkumník: „Jak to myslíte, že to neberete jako něco negativního?“

U3: „Protože třeba moje zkušenost...měla jsem babičku, která se dlouho trápila s těžkou nemocí, takže vím, že potom ta smrt pro ni bylo takové vysvobození. Straně jsem doufala, že ta smrt přijde brzy, aby se nemusela už déle trápit. I tak po té smrti jsem cítila pocit úlevy...protože jsem věděla, že už nemusí prožívat ty strašné bolesti. Takže nemusí to být nutně něco jako zlého. Ve většině případů, ale co teda já ze své zkušenosti tak mám, tak to bylo negativní pro mě, protože se mě to osobně velice zasáhlo. Víc, než se jedná o smrt někoho ke komu nemáte tak blízký vztah. ale vím, že ta smrt se může točit i třeba s ohledem na něco jako dobrého, nebo jako lepšího, takže k tomu nemám úplně negativní postoj.“

Výzkumník: „Uhm. Máte ještě nějakou jinou osobní zkušenost ze života se smrtí a umíráním?“

U3: „Hmm... no, ztratila jsem strejdu už taky před několika jako lety, kdy jsem byla na základní škole a ten právě zemřel v autě, jako měl autonehodu, takže tam to bylo hrozně nečekané a překvapující, tím pádem to bylo to negativní, nebo jsem ztratila blízkou taky moji prababičku s kterou jsme si rozuměli a tam už to taky jako směřovalo k tomu skonu,

ale přece jenom, taky jsem byla malá, takže taky mě to zaskočilo. Ehm... děda taky. Jo a většinou to byly po nemoci třeba rakoviny, takže, takže jako takhle.“

Výzkumník: „Jaké to je pro Vás mluvit o takovém tématu po takových zkušenostech?“

U3: „Nevím, myslím si, že je to jako už hodně osobní téma, takže úplně se mi o tom nemluví lehce, ale zase na druhou stranu jsem člověk, který se jako nebrání tomu rozebírat náročnější věci, nebo se o tom bavít, třeba. Já nevím, teďkom byla tabu... teď úplně jako odbočím, jako menstruace jo třeba a v podstatě mě vůbec nedělá problém o tom mluvit, takže to tak беру jako hmm i z toho hlediska no, že... Já mám takový postoj, že když se ten člověk jako i z toho i vymluví, že mu to prostě pomůže. Takže, takže já jsem s tím celkem v pohodě o tom mluvit.“

Výzkumník: „Ummm. Jak podle Vás na toto téma nahlíží společnost?“

U3: „hmm...(zamyšlení) no, to si myslím, že je ještě takové tabu, že ne každý se o tom tak baví. Hmm...ne pro každého je to příjemné téma. ...že s tím jako... rozumím tomu, ale hmm... myslím si že i děti by se s tím třeba měli aspoň malilinko nauknout, aby potom když se to stanem tak, tak jako aby je to úplně jako nedrtilo. Takže, takže třeba teďka jsem měla ve třídě chlapečka, kterému umřela kočička a ten to nese jako hodně těžce, tak jsme si o tom jako povídali, že teď už žije asi lépe a jaká byla předtím a tak, že...že nevadí se mi o tom bavít, ale myslím, že ta společnost je ještě nastavená tak, že to jako ještě tabu.“

Výzkumník: „Jasně, rozumím. Jaký je Váš názor na toto téma ve školním prostředí na 1. stupni základní školy?“

U3: „Ono hrozně záleží na tom, jaké ty děti jsou a jakou mají povahu. To si myslím, že je hodně důležité a taky si myslím, že je dost rozdíl, když to rozebíráte v první třídě, ve třetí nebo v pětce. To je potom jako taky velký rozdíl. Jak to myšlení těch dětí... jak to berou. Jako jsem pro aby se téma rozebralo... ale vždycky musí k tomu něco vést, třeba ta smrt té kočičky. Nezačínám o smrti jakoby já mluvit s těmi dětmi jenom tak jako téma hodiny, nebo tak, ale když se stane něco takového, tak to společně rozebereme a...a dost se mi i ehm... jako osvědčilo, ale zatáhnout do toho i ostatní děti, že většinou si potom uděláme kolečko a třeba se o tom pobavíme jako mezi těmi dětmi, ale musí to chtít i to dítě. Ty děti si totiž

mnohdy dokážou být oporou a pomoc tak tomu konkrétnímu spolužákovi. Taky je důležité to, že v té třídě musí být bezpečné prostředí jo... tím, že jako kdyby se tam jako nějaké dítě necítilo bezpečně nebo prostě... potom jako kdyby to mělo nějaký negativní vliv na ty děti, tak to okamžitě stopuju a začneme se věnovat něčemu jinému.

Výzkumník: „Vy jste teď ze začátku mluvila, že je rozdíl to probírat v různých ročnících. Co jste tím měla na mysli?“

U3: „No tak z hlediska té citlivosti k tomu dítěti. Starší děti to berou přece jenom jinak, než ty menší no.... Já to vnímám tak, že je to určitě vhodné téma, ale určitě bych ro nerozebírala jen tak a hlavně... hrozně citlivě jo... hrozně citlivě jim to jako třeba nařknout a když se právě nějaká jako negativní tady ta zkušenost jako stane pro to dítě... prostě čím je mladší tím opatrnější by měl jako člověk být no.“

Výzkumník: „Jak může být téma smrti a umírání pro žáky přínosné?“

U3: „Hmm... určitě to, že potom když se něco takového stane, tak ty děti ví, že cítit smutek jako nějaké... nějakou třeba i agresi nebo tak, tak je úplně v pořádku, že to jsou vlastně úplně normální emoce, které se musí z něho jakoby dostat ven, protože kdyby se to nechávalo uvnitř sebe, tak stejně to potom jako... stejně tomu neuteče si myslím teda, že stejně se to sním jako ponese no. Ještě mě napadá, že...že potom budou moct i sami o tom mluvit no... nebo se vyjádřit, že už to pro ně nebude takové tabu. Hmm mělo by se o něm mluvit jako o každém jiném tématu, ale přistupovat by se k tomu mělo ehm hodně citlivě, protože tohle je citlivé téma i pro dospělého že jo...“

Výzkumník: „Vnímáte nějaká úskalí otevírat takové téma ve školním prostředí?“

U3: „no tak...(přemýšlení) hlavně aby se to dítě cítilo dobře. Když jako... může to být i to, že to, že to dítě vám řekne, že prostě ne, že se o tom nechce bavit a vy to musíte respektovat. Netlačit na pilu, aby se za každou cenu vyjádřilo. Prostě to dítě se s tím musí cítit v pohodě, aby se jako dobře... aby to v něm nezanechalo nějaké negativní pocity. Takže tak jako.“

Výzkumník: „Takže vnímáte, že jedním z úskalí může být právě ta emocionální stránka dítěte?“

U3: „Ano, přesně tak... důležité je to bezpečné prostředí... a ještě určitě s tím třeba nemusí souhlasit i někteří rodiče, když třeba, když bych rozebírala toto téma ve třídě, tak je jasné, že na tom dítěti se to nějak projeví. Ono to souvisí s tím, co už jsem říkala, že se musí cítit na to. Když by byly smutné a doma, doma to nějakým způsobem třeba řeknou, tak by se pak mohlo stát, že by mi někdo z rodičů mohl napsat, co se ve škole jako děje, takže prostě ta citlivost je vůči tomu tématu podstatná no...takže záleží hodně na těch dětech. Třeba mám ve třídě chlapečka, který chodí do náboženství a věří v Boha a...to jsme taky právě probírali ohledně té kočičky, protože, jak jsem se bavila s tím chlapečkem, tak ehm, tak se toho chytil, protože sedí hned za ním a potom říkal že taky... že už je na lepším místě, že pán Bůh si ji přivolal k sobě, protože už byl čas, takže... výhodou asi může být i ta podpora těch ostatních dětí a proto to je dobré i v té třídě rozebrat, protože ostatní děti s tím mohou mít i jiné zkušenosti. Ale do rozebírání náboženských představ co je po smrti... to bych měla asi strach.“

Výzkumník: „Jo. Máte ještě nějaké zkušenosti, kromě tohoto žáka s kočičkou, se smrtí a umíráním ve školím prostředí?“

U3: „No asi úplně ne, ale vím, že jsme četli v čítance nějakou...(zamyšlení) nějaký příběh, ale teď už si opravdu nevybavím, co to bylo, ale tam bylo, že taky, že mu zemřel buď pes, nebo nějaké zvíře domácí a to bylo ještě před tím než se to stalo s tím chlapečkem a taky jsme si jako rozebrali jaké pocity to v tom hlavním hrdinovi muselo vyvolat, nebo ehm...co třeba mohlo nastat potom, jestli měl další jako nějaké zvíře si koupili s rodiči, nebo, nebo nechtěli zvířátko a tak. Takže ještě tohle mě napadá, ale ...(zamyšlení) ale jinak nemám žádnou další zkušenost, ale vím, že kdybych chtěla se třídou rozebrat tohle téma, tak bych určitě pracovala s knížkou Návštěva malé smrti. Tam jsou totiž moc pěkné jako, jednoduché ilustrace. No, je to pěkný příběh, že vlastně ta smrt nemusí být jen negativní, ale pro tu holčičku může být i tím osvobozením no...se dostane na nějaké lepší místo, takže, takže tady s tímhle bych pracovala. Jinak, že bych otvírala já sama téma smrti...ehm, tak asi, asi ne, asi bych musela k tomu mít nějakou jako...příčinu.“

Výzkumník: „V jakých příležitostech tedy otevíráte téma smrti a umírání s vašimi žáky?“

U3: „Třeba právě kdyby se stalo, že by nedej bože někomu z žáku, jako někdo umřel blízký. Babička. Rodič. Děda. Kdokoliv. Tak bych právě sáhla právě poté již zmiňované knížce,

protože vím, že pro ty... pro ty děti je to jako náročné, to zpravovat všechno. Takže asi tady tohle... ale taky bych to jako asi dělala nenásilnou formou. Né, že bych hned druhý den nastoupila s knížkou (smích) ...ale tak bych dala nějaký čas a potom bych třeba rozebrala tohle. Třeba nějak čtrnáct dní, nebo měsíc... nějaký čas, aby se s tím to dítě mohlo vypořádat samo.“

Výzkumník: „Máte tedy nějaký specifický postup, když chcete toto téma otevřít? Zkuste mi říct, jak postupujete.“

U3: „No, určitě bych si toho dotyčného vzala k sobě do soukromí. Takže třeba do kabinetu a zeptala se ho jestli je jako v pořádku tady s tím, jestli mu to nevádí, že bychom tohle rozebrali jako ve třídě. To by byl určitě můj první krok. Hned potom bych určitě sáhla po té knížce. Pracovala bych zároveň s tou knížkou, protože ona je moc hezky udělaná. Je moc hezky udělaná. Moc hezky napsaná, takže bychom třeba sedli do kroužku a já bych třeba četla a ptala bych se dětí na doplňující otázky ohledně toho. Jako proč je ta holčička šťastná, že si pro ni jde smrt, co to pro ni znamená a tak... nebo proč ta smrt je z toho nešťastná, proč se cítí ta zlá a tak jo, že bych to spíš napasovala na tu knížku, aby ty děti měli možnost si to v té hlavě trochu to...vidět. Protože já učím třetíáky a...jako dostat je do nějaké hypotetické situace je hrozně těžké, takže oni potřebují mít tu vizuální jako...nebo tu sluchovou prostě předlohu, aby potom na to mohli ehm...na to lépe reagovat, takže určitě s tou knížkou bych pracovala. No a potom v tom kruhu jako to...nějak jako...jako aby s tím nějak hezky... v tom kruhu s tím nějak pracovali no.

Výzkumník: „Když by se tedy stalo, že by žákovi zemřel někdo blízký, tak jste říkala i možnost, že byste to rozebrala i s tou třídou. Jaký postup byste měla, když byste to chtěla rozebrala s tou třídou?“

U3: „Tak určitě by to bylo po konzultaci s tím daným žákem. Jestli mu to je příjemné, aby ostatní věděli, co se děje, protože určitě by to na něm šlo i poznat. A když by to nechtěl říct sám, tak bych mu nabídla, jestli mu to můžu říct i já. Když by souhlasil, tak bych třídě řekla a vysvětlila...třeba za jeho nepřítomnosti ve třídě, to záleží na něm, že se mu teď stalo něco špatného, vysvětlila jim, jak se k němu mají chovat, protože třeba o tom nebude chtít to dítě s nikým mluvit, takže... že ho teďka prostě necháme v klidu a nebudeme se ho ptát, co se stalo a on když to bude chtít říct, tak to potom řekne sám. Že se to stává a že se to může stát

každému z nás a že se s tím teďka potřebuje jako ehm...popasovat a že mu musíme dát ten prostor, být na něj milí a tolerantní no...

Výzkumník: „Jasně. Jsou i některé případy, kdy byste spolupracovala s rodiči toho žáka?“

U3: „Určitě. Kdyby to bylo opravdu jako... závažné. Teď myslím, kdyby mi opravdu nonstop plakal, nebo bych viděla na něm, že opravdu jako, že to není on, ten žák, tak bych to určitě konzultovala i s rodiči. Jestli by ho třeba nechtěli na nějaký čas nechat doma, aby se s tím jako srovnal, nebo jestli nechtějí pomoc od paní školní psycholožky. Takže nějakou takovou podporu bych se mu snažila zajistit.“

Výzkumník: „Jasně. Jaký názor máte na zařazení tématu smrti a umírání do běžné výuky?“

U3: „Tak určitě ehm... určitě se takové téma nějakým způsobem hodí i do výuky. Ale spíše když na něj jen narazíme. Ne že bych to plánovala, to by se muselo něco konkrétně stát. Určitě v tom čtení, takže v češtině. I ve výtvarce, protože ty děti můžou podle svých emocí volit ty barvy, takže to by bylo určitě taky fajn.“

Výzkumník: „V jakém případě byste využila to výtvarné zpracování?“

U3: „Tak kdyby se to úmrtí týkalo celé třídy. Například kdyby zemřel někdo, koho znali všichni...protože ty děti se často... Málokdy umí vyjádřit zrovna to, co zrovna cítí... takže využití těch barev by jim mohlo být takové...no bližší. Ale jinak to téma smrti by určitě nebylo v té výtvarce nějak jen tak bez ničeho...třeba že bych se rozhodla ho zařadit plánovaně.“

Výzkumník: „Rozumím. Napadá vás ještě nějaká příležitost, kdy toto téma zařazujete v rámci výuky?“

U3: „Možná ještě v prvouce, protože tam máme jako ehm, potom staří, takže to zmínit i tak, ale jen okrajově. V jiných předmětech asi...nic no. Takže čeština, výtvarka a prvouka.“

Výzkumník: „Uhm. Ke kterému učivu v prvouce, to staří, jste měla na mysli?“

U3: „Myslela jsem to z hlediska rodiny...že noví lidé se rodí, jiní umírají. Že je to takový přirozený koloběh života. Pak taky asi ještě u živočichů jo... taky jo, že prostě se loví kvůli potravě, tam taky nastává ta smrt, takže živočichové...jo.“

Výzkumník: „Určitě ano. Co je pro Vás inspirací, když chcete otevřít takové téma?“

U3: „To je zajímavá otázka. Tak určitě ta kniha, co jsem říkala... ale asi... asi nic jiného. Možná teda ti žáci, protože...ti žáci ze sebe občas vychrlí jako takové věci, že jenom koukáte. Takže asi tohle.“

Výzkumník: „Uhm. Jak vnímáte Vaši připravenost otevírat téma smrti a umírání na 1. stupni základní školy?“

U3: „Já jsem jako na sebe taková jako dost přísná, jako na osobnost učitele. Takže...jelikož nemám moc velkou zkušenost, tak nevím no, nejspíš bych potřebovala na to čas. Takže já opravdu kdybych se necítila jako v kramflecích, tak do toho nepůjdu, nechám si to na další den. Nastuduju si to doma jako i s tou knížkou třeba, pročtu si to a to. Nebo si najdu nějaké různé články, jak k tomu nejlépe přistupovat. Jako s ohledem na děti. I odborné články bych si našla a druhý den bych už něco jako začala, ale určitě, kdybych se to dozvěděla ten den, tak si myslím že, nejsem taková, že bych do toho hned šla. I já to potřebuju nějakým způsobem zpracovat a pak to co nejlépe podat těm dětem. Takže asi takhle.“

Výzkumník: „Jak tedy cítíte tu Vaši připravenost.?”

U3: „Já jako připravená jsem z toho hlediska, že ... Myslím si, že tu okamžitou podporu bych dokázala zajistit. To určitě jo. Ale kdybych měla to téma ehm...nějakým způsobem více otevřít v té třídě a nějak se mu více věnovat, tak bych si na to potřebovala něco načíst. Asi takhle.“

Výzkumník: „Jakou podporu tedy dáváte těm žákům?“

U3: „Určitě teda to, že si je vyslechnu. To je sice taky někdy dost náročné jako. Tedy pro některé učitele, pro mě ani ne...ale potom...ehm. Ty děti z vás totiž vycítí jestli jste jako empatický člověk, jestli mu rozumíte, nebo, nebo jestli se zajímáte jen z toho

důvodu, že se něco děje. Takže já jim nabízím takovou tu empatickou podporu, protože si myslím, že jsem empatický člověk. (smích) ...ale taky ehm... když vidím, že se prostě ten žák necítí, tak holt nebude mít splněné všechny domácí úkoly, které mu zadám. Prostě to souvisí s tou empatií, že? Já vím, že když se necítíte úplně dobře, tak prostě nemůžete jet na 100 procent. Takže určitě bych u těch úkolů trochu slevila i třeba v té hodině.“

Výzkumník: „Rozhodně. Poskytla byste ještě i jinou oporu, kromě těch úkolů?“

U3: „Určitě kdyby to bylo nějaké závaznější, tak bych to konzultovala i s rodiči, ale také se školním psychologem, protože tam bych do toho sama už nešla. Takže po konzultaci s rodiči bych mu domluvila schůzku s tím školním psychologem.“

Výzkumník: „Jasně. Jaká jsou tedy Vaše očekávání k otevírání tématu smrti a umírání?“

U3: „No jako je to zajímavé a nevšední téma, ale ono se jako normálně objevuje v životě že jo, i dětem. Takže je to pro mě výzvou, když dojde řeč na takové téma. Ono je totiž pro mě osobní výzvou, jak to těm dětem podat, protože přece jenom jsou citliví i ti rošťáci, co se tváří, že jsou jako hrozní frajeři. (smích) Tak jsou citliví, takže bych se prostě zarážela nad tím, abych je jako...teď to možná řeknu špatně (smích) ...ale abych je nedodělala a brali to jenom jako téma a součást toho života. No nechtěla bych a bála bych se, aby z té školy neodcházeli prostě smutní a skleslí. To je taková moje výzva, protože jak jsem už říkala, hlavním úskalím jsou rodiče. Kdyby mi napsali, že výslovně nesouhlasí s tím, aby se něco takového řešilo ve škole, tak je musím respektovat i na základě toho, že se to dítě trápí. To bych si je ale spíš zavolala na konzultaci a snažila jsem se jim to nějak vysvětlit, jak to dítě ve škole funguje. Určitě je ale pro mě výzvou si to lépe nastudovat.“

Výzkumník: „Co by vám tedy pomohlo toto téma více otevírat ve školním prostředí?“

U3: „No nejdřív bych asi sáhla po internetu, protože tam jsou i takové ty výzkumy, odborné články na téma děti a smrt. Takže to bych si určitě pročetla. No a možná bych zhlédla různá videa od různých psychologů na youtubku, co se tím zabývají. Takže asi tak.“

Výzkumník: „Je ještě něco, co by Vám pomohlo otevírat toto téma?“

U3: „Určitě fajn by bylo, kdybych chtěla udělat nějakou jako speciální hodinu. Právě kdyby se stalo něco jako nečekaného, tak si k tomu přizvat i školní psycholožku. Nejprve bych ji uvedla, řekla bych co se stalo a pak bych nechala i pracovat už jenom tu paní školní psycholožku. Přece jenom v té duši toho dítěte se vyzná lépe, takže možná i tohle bych volila po nějaké konzultaci s ní. Myslím si právě, že není na škodu, když učitel vyhledá i nějakou takovouhle pomoc.“

Výzkumník: „Dobře. No já se Vás nejspíš zeptala už na vše potřebné, co jsem chtěla. Děkuji Vám moc za to, že jste si na mě udělala čas a že jsme mohly společně uskutečnit tento rozhovor.“

U3: „Nemáte vůbec za co. Doufám, že ty informace budou pro Vás nějakým způsobem alespoň trochu užitečné. „

Výzkumník: „To určitě budou.“