

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra Speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Krizové plány v případě úmrtí žáka základní školy  
Crisis Plans in the Case of the Death of a Primary School Student

Natálie Kukolová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Krizové plány v případě úmrtí žáka základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 6. 2024

Ráda bych poděkovala PhDr. Mgr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a konstruktivní připomínky k tématu. Děkuji také všem respondentům, kteří byli ochotni podělit se o své zkušenosti týkající se velmi citlivého tématu.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku úmrtí žáka základní školy. Témata týkající se umírání a truchlení jsou při komunikaci s dětmi stále ještě tabu. Teoretická část práce je zaměřena na krizové plány v případě úmrtí žáka základní školy, otevírání tématu smrti ve školním prostředí a práci s třídním kolektivem. Cílem diplomové práce je zjistit, jaké mají pracovníci základních škol zkušenosti s úmrtím žáka školy a využíváním krizových plánů vytvořených pro tuto situaci. Hlavní výzkumná otázka se zaměřuje na vliv využívání krizových plánů na zvládnutí situace úmrtí žáka ve školním prostředí. Výzkum má kvalitativní charakter, výzkumnou metodou je případová studie. Jedná se o polostrukturované rozhovory s pracovníky základních škol – s pedagogy, speciálními pedagogy, metodiky prevence a výchovnými poradci. Důraz je kladen na jejich zkušenosti a postoje k řešení problematiky smrti ve školním prostředí. Z výsledků výzkumu vyplývá, že pracovníci základních škol běžných i speciálních často zařazují problematiku smrti do výuky, ale vždy záleží na osobnosti konkrétního vyučujícího a jeho osobním postoji k tématu. Respondenti, kteří mají zkušenost s úmrtím žáka školy, hodnotí krizové plány jako užitečné, i když často zmiňují, že na úmrtí žáka školy se připravit nelze. V takové situaci je pro ně důležitá především lidská podpora.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Úmrtí, žák základní školy, krizové plány, práce s třídním kolektivem, truchlení

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on the issue of the death of a primary school student. Topics related to dying and grieving are still taboo when communicating with children. The theoretical part of the thesis focuses on crisis plans in case of the death of a student, opening the topic of death in the school environment and working with the classroom collective. The aim of the thesis is to find out what are the experiences of primary school staff with the death of a student and to describe the use of a crisis plan created for such situation. The main research question focuses on the impact of the crisis plan on managing the situation of a student death within a school setting. The research has a qualitative character and the research method is a case study. It involves semi-structured interviews with primary school staff – teachers, special educators, prevention methodologists and educational counselors. The focus is on their experiences and attitude towards dealing with the issue of death in the school environment. The results of the research show that staff in primary schools and schools for students with disabilities often include the issue of death in their teaching, but there are differences based on the personality of the teacher and their attitude towards this topic. Respondents who experienced a death of a student consider the crisis plan as useful. On the other hand they often mention that it is impossible to prepare for a death of a student. In such situation, human support is very important for them.

## **KEYWORDS**

Death, primary school student, crisis plans, work with the class collective, grief

## Obsah

Úvod .....	6
1 Žáci, učitelé a úmrtí ve školním prostředí .....	7
1.1 Vývojový kontext .....	7
1.2 Problematika úmrtí ve školním prostředí .....	8
1.3 Truchlení u dětí.....	11
1.4 Otevírání tématu smrti v základní škole speciální.....	14
2 Krizový plán v případě úmrtí žáka základní školy .....	15
2.1 Spolupráce zaměstnanců školy – role jednotlivých aktérů.....	19
2.2 Preventivní práce s třídním kolektivem.....	21
2.3 Následná práce s třídním kolektivem .....	24
3 Metodologie výzkumného šetření .....	27
4 Vlastní výzkumné šetření .....	36
4.1 Interpretace dat .....	36
4.2 Diskuse .....	59
4.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi .....	61
Závěr.....	62
Seznam použitých informačních zdrojů .....	64
Seznam příloh.....	69
Seznam tabulek a obrázků .....	69
Příloha č. 1: Ukázka analýzy dat .....	70

## Úvod

Problematika smrti je v České republice dlouhodobě tabuizovaná. V posledních letech se jí však začíná věnovat pozornost i ve školách, zejména v souvislosti s aktuálními událostmi, jako je pandemie COVID-19, válka na Ukrajině či tragédie na Filozofické fakultě. Děti se přirozeně zajímají o dění kolem sebe, což je vede k tomu, že tato témata často samy přinášejí do školního prostředí.

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma zaměřené na problematiku smrti, o které se zajímám díky své práci asistenta terénní odlehčovací služby v domácím hospicu. Rozhodla jsem se zasadit toto téma do prostředí běžných a speciálních základních škol, abych jej mohla propojit s praktickými zkušenostmi získanými během vysokoškolského studia.

Tato diplomová práce se soustředí na problematiku úmrtí žáka základní školy. První kapitola teoretické práce se věnuje přípravě učitelů na otevírání problematiky smrti ve školním prostředí, zařazování náročných témat do výuky konkrétních předmětů a práci s třídním kolektivem. Druhá kapitola teoretické části se zaměřuje na konkrétní krizový plán, jehož obdoby mohou mít zpracované základní školy jako nástroj k řešení kritické situace. Krizový plán vymezuje role jednotlivých aktérů a konkrétní kroky, které by neměly být při takové události opomenuty.

Cílem výzkumného šetření je získat vhled do zkušeností pracovníků základních škol s využíváním krizových plánů zaměřených na úmrtí žáka základní školy. Kvalitativní přístup se soustředí na postoje pracovníků základních škol (pedagogů, speciálních pedagogů, metodiků prevence a výchovných poradců) k využívání krizových plánů. Diplomová práce si klade za cíl nahlédnout do současného stavu v základních školách, ale také navrhnout doporučení pro zlepšení podpory a připravenosti škol na zvládání těchto náročných situací.

# 1 Žáci, učitelé a úmrtí ve školním prostředí

## 1.1 Vývojový kontext

Dospělí bývají často v rozpacích, když se setkají s náročnými otázkami týkajícími se nemoci a smrti. Dětské uvažování ale funguje jinak než dospělé – není zatíženo předsudky a pomáhá dětem snáze přijímat skutečnosti. „*Vyhýbání se diskusí o pro nás náročných tématech tedy chrání vlastně pouze nás.*“ (Laibr a kol. in Plachá a Vítěčková, 2023, s. 4)

Porozumění smrti závisí na věku dítěte. V jednotlivých vývojových fázích chápou děti konečnost života různým způsobem. Debata o smrti proto musí zohledňovat úroveň porozumění čtyřem základním pojmům:

1. *Nevratnost.* Zásadním krokem při snaze vyrovnat se s úmrtím je uvědomění si, že smrt je trvalá, nelze ji vrátit. Osoba, která zemřela, již nemůže znovu obžít a vrátit se.
2. *Konečnost.* Veškeré životní funkce se smrtí končí, smrt ukončuje veškeré fungování těla. Člověk, který nežije, se nehýbe, nedýchá, netluče mu srdce.
3. *Nevyhnutelnost.* Smrt se týká všech živých bytostí a není možné se jí vyhnout. Netýká se jen určité skupiny lidí či zvířat, jak je někdy vyobrazeno v pohádkách, ale týká se všech.
4. *Příčinnost.* Smrt má vždy nějakou příčinu. (Salek a Ginsburg, 2014; Born a Schonfeld, 2019)

Dětské představy o lidské smrti bývají často silně ovlivněny tím, co děti znají z pohádek, filmů a příběhů. Podle Žaloudíkové (2015, s. 40) se děti „*často setkávají se situacemi, kdy hlavní hrdina umírá a znovu ožívá. Smrt se jeví magická a je determinována osudem. Je tedy potřeba s dětmi o smrti mluvit, neboť v dětství se pojetí smrti utváří.*“ Děti předškolního věku vnímají smrt jako dočasný stav, což je podporováno právě skrze pohádky, ve kterých postavy ožívají. Mladší děti ještě nemají vyvinuté abstraktní myšlení, takže slyší a vidí věci doslova tak, jak se jeví. (Salek a Ginsburg, 2014)

Děti mladšího školního věku se již obvykle zajímají, jak se věci mají „doopravdy“. Vyžadují vysvětlení, která jsou v souladu s tím, co již o životě vědí. Na rozdíl od předškolního věku, pro děti mladšího školního věku již není typické tzv. egocentrické



myšlení – děti na prvním stupni základní školy již samy sebe nevnímají jako středobod veškerého dění, kterého se musí vše týkat. (Vágnerová a Lisá, 2021) Děti mladšího školního věku už jsou schopny vnímat smrt jako nevratnou událost. Může se ale stát, že ještě nerozumí tomu, že se týká všech lidských bytostí. Vhodné je dítěti jednoduše a upřímně sdělit, co se stalo, a následně se ho zeptat, čemu rozumí, aby mohlo včas dojít k objasnění případných nedorozumění. Mezi běžné reakce na úmrtí u dětí školního věku mohou patřit potíže se soustředěním ve škole, problémy se spánkem, bolesti břicha či hlavy. (Salek a Ginsburg, 2014)

Dospívající již chápou smrt podobně jako dospělí, mohou se ale bránit vyjadřování emocí v souvislosti s úmrtím. Je proto důležité dát jim prostor, nabídnout jim příležitost k rozhovoru a podpořit je v hledání zdravých možností truchlení. Někteří dospívající se v reakci na úmrtí blízké osoby mohou stáhnout do sebe, jiní se mohou naopak zapojit do rizikových aktivit, jako je například sebepoškozování či užívání drog. (Salek a Ginsburg, 2014)

## **1.2 Problematika úmrtí ve školním prostředí**

Děti tráví ve školním prostředí mnoho času, jsou v neustálém kontaktu se spolužáky i vyučujícími. Když do života školní komunity zasáhne smrt, je na učiteli a žácích, aby společně vytvořili podpůrné prostředí, které jim pomůže se se zármutkem vypořádat. Pokud se vyučující k těmto těžkým tématům postaví čelem, může se komunita stát podpůrným místem pro všechny, které tato zkušenost ovlivnila a zasáhla. Společnost stále ještě často selhává v podpoře dětí a dospívajících, kteří ztratí spolužáka – můžou zažívat neporozumění a izolaci. Ostatní na ně často tlačí, aby se už posunuli dál a na kamaráda zapomněli. Bez zpracování tíživých pocitů ale není možné ztrátu ve svém životě přijmout. (Dougy Center, 1999)

### **Otevírání tématu smrti ve školním prostředí**

Často pokládána je otázka, zda téma smrti patří do školního prostředí. Témata spojená s koncem života sama o sobě nijak kontroverzní nejsou, k životu neodmyslitelně patří, ale mnoho lidí je má i přesto obavu otevírat. Náročné nebývá jen samotné téma, ale také emoce, které ho provázejí. Učitelé často váhají, jak o něm s dětmi mluvit, protože vnímají,

že se jedná o téma, které patří spíše do rodinného soukromí. Ideální by bylo, pokud by se tato témata poprvé otevírala v rodinách a učitelé by na ně mohli plynule navazovat. Ne všichni rodiče ale s dětmi o takových tématech mluví, mnozí si dokonce nepřejí, aby o nich s jejich dětmi mluvil někdo ve škole. V takovém případě je nezbytné se s rodiči domluvit a společně vymyslet takovou formu předání, která by pro ně byla přijatelná, prostřednictvím které by s jejich dětmi náročná témata vyučující komunikoval. (Laibrt a kol. in Plachá a Vítečková, 2023)

Tématika smrti a truchlení není součástí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, vyučující tedy nemá povinnost ji do výuky zařazovat. Vzdělávací instituce jsou ale označovány jako „příprava na život“, měly by být tedy schopné připravit žáky na vše, co k životu patří. (Franclová a Plachá, 2019)

Plachá (2021) užívá pojem „výchova vztahující se ke smrti“, který vychází z amerického pojmu „death education“. Podle Kelleheara (in Plachá, 2021) spočívá přínos této výchovy v proměně vnímání smrti, která je díky tomu považována za přirozenou součást života, což podporuje well-being. Zmiňuje také, že bychom měli přirozeně podporovat ty, kteří byli zasaženi smrtí blízké osoby, místo abychom je vyčleňovali ze společnosti. Pod výchovou vztahující se ke smrti si Plachá (2021) představuje různorodé aktivity, které mohou probíhat formálním či neformálním způsobem. Formální způsob výchovy je realizován prostřednictvím přednášek, besed či kurzů, zatímco neformální způsob výchovy je přirozenou součástí života. Levinton (in Plachá, 2021) situace setkání se se smrtí označuje jako „teachable moments“ – situace, kdy si uvědomíme křehkost života. Jedná se i o takové situace, které nás nemusí vždy přímo ovlivňovat, například setkání se s mrtvým zvířetem v přírodě či problematika smrti v médiích. Přirozeně nám tak pomáhají pochopit zákonitosti lidského života.

Rozhodujícím faktorem při otevírání tématu konečnosti života ve školním prostředí je osobnost konkrétního učitele. Pro někoho není problém takové téma otevřít, pro jiné to může být velmi náročné – neštěstí se ale bohužel může stát v jakékoli třídě bez ohledu na to, jak se k němu dokáže vyučující postavit. Důležité je, že na řešení takové situace vyučující nikdy není sám a má možnost oslovit kolegy či odborníky s prosbou o pomoc. (Plachá a Vítečková, 2023) Učitel musí být nejprve sám připraven se tématem zabývat

a vést s dětmi rozhovor, podporovat je v přemýšlení, ukazovat jim možné cesty, ale zároveň je podporovat v hledání vlastních odpovědí (Franclová a Plachá, 2019). Diskuse s dětmi o smrti by měla probíhat ještě předtím, než úmrtí blízkého člověka jejich životy zasáhne. Pokud jsou děti povzbuzovány k tomu, aby se ptaly na to, co je zajímavé, a je jim umožněno projevit své pocity, mohou se se smutnou událostí snáze vyrovnat. Podporou rozhovorů o ztrátách dětem dáváme najevo, že smrt je přirozenou součástí našich životů. (Holland, 2008)

Je důležité ale nezapomínat na to, že i samotní učitelé potřebují v takových náročných situacích podporu. V České republice mohou učitelé využít poradenství organizací zabývajících se touto tematikou jako je například poradna Vigvam či Cesta domů. Učitelé se na ně v případě nejistoty mohou obrátit s dotazy či s vlastními emocemi, které se ztráty týkají. (Vigvam, c2024)

### **Příprava učitelů na zařazování náročných témat do výuky**

Škola může být pro truchlící děti významným pomocníkem. Podle Papadatoua (in Talwar a kol., 2013) se ale učitelé často cítí nepříjemně, když s dětmi mluví o smrti, protože se na takové téma necítí dostatečně připraveni. Galende (2015) zmiňuje, že i učitelé, kteří věří, že je potřeba ve školním prostředí otevírat téma smrti, to často kvůli vlastním obavám raději nedělají. Může to pramenit z toho, že se vyučující během svého studia s otevíráním náročných témat sami nesetkali. Podle autorky by se problematika smrti pro budoucí učitele dala zařadit například do výuky psychologie. Hlavními aspekty, které ovlivňují přístup učitelů k zařazování tématu smrti do výuky, jsou jejich vlastní zkušenosti z dětství a jejich náboženské vyznání.

I podle Hollanda (2008) by se měl přístup ke vzdělávání učitelů vyvíjet. Možností by bylo nabídnout jim semináře či kurzy zaměřené na problematiku dětského truchlení a vyrovnávání se se ztrátou. Studenti se s těmito tématy na vysokých školách setkávají mnohdy jen okrajově, což vyplývá i z výzkumu Plaché (2021). „*Proto chceme sdílet své dosavadní poznatky a zkušenosti a zejména otevřít diskusi mezi vzdělavateli budoucích učitelů, jak své studenty lépe připravit do praxe.*“ (Laibr a kol. in Plachá a Vítěčková, 2023, s. 2) Doka (2015) považuje dostatečnou přípravu budoucích učitelů za stěžejní pro zařazování náročných témat do výuky. Podle Špatenkové (2017) by v rámci přípravy ale

nemělo jít jen o „*znalosti a předávání určitých informací, ale také o vlastní postoj ke smrti a integrování této zkušenosti.*“ (Špatenková, 2017, s. 12) Vávrová a Polepilová (2010) zmiňují, že by bylo vhodné tuto problematiku zařadit do všech zdravotnických, sociálních i pedagogických oborů, „*s akcentem na vyrovnávání se s vlastní smrtelností i smrtí ostatních.*“ (Vávrová a Polepilová, 2010, s. 80)

Lazarová (2008) rozlišuje připravenost učitelů na zařazování náročných témat do výuky na připravenost osobnostní a připravenost odbornou. V osobnostní připravenosti hrají roli osobní zkušenosti vyučujícího s úmrtím blízkého člověka a postoj jeho nejbližšího okolí k problematice smrti. Připravenost odborná vychází z absolvovaných přednášek, kurzů a besed zaměřených na toto téma. Pro přemýšlení o lidské smrtelnosti může být učitelům inspirací množství článků, knih a podcastů, které v posledních letech vzniká. Informace z nich mohou propojovat s vlastními životními zkušenostmi a zařazovat je do výuky v takové formě, která pro ně bude upřímná a uvěřitelná.

### **1.3 Truchlení u dětí**

Každý člověk truchlí jinak, což platí i pro děti. Vyrovnat se se ztrátou blízké osoby je pro ně náročné, truchlení ale nemusí být vidět na první pohled (Goldman, 2015). Mnoho lidí mylně věří, že dítě, které není neustále smutné a uplakané, vůbec netruchlí (Dougy Center, 1999). Truchlení je proces – znamená to tedy, že jeho intenzita a průběh se mohou měnit (Dudová, 2013). Obvykle přijímají zprávu o ztrátě blízké osoby s mnohem větším klidem, než dospělí očekávají. Často nejsou schopny si nešťastnou zprávu v první chvíli uvědomit a potřebují čas na to, aby si závažné změny v životě samy zpracovaly. (Démuthová, 2015)

#### **Jak mluvit s dětmi o smrti**

Téma smrti je v naší společnosti stále ještě tabu a není mnoho příležitostí a míst, kde by o ní děti mohly bezpečně a otevřeně mluvit (Démuthová, 2015). Dětské pochopení smrti závisí na zkušenostech konkrétního dítěte a na tom, jak se ke smrti staví lidé z jeho blízkého okolí. Podle Paula (2019) jsou děti zvědavé, otevřené, o smrt se zajímají, chtějí se o ní bavit a chtějí jí porozumět.

Děti se učí od dospělých, jak prožívat zármutek a jak se vyrovnat s odchodem blízké osoby. Pokud se dospělí tématu vyhýbají, děti se učí smrt vnímat jako něco špatného

a nepřírozeného. Snadno se pak stane, že i truchlení je považováno za něco, co by se nemělo dít, a smutek by se měl potlačit. (Dudová, 2013) Je důležité vědět, že pokud se dospělí budou vyhýbat diskusím o smrti, děti před přítomností smrti v životě nijak neuchrání (Démuthová, 2015). Odborníci na problematiku doporučují nevyužívat eufemismy jako například „babička usnula“ či „tatínek odešel“, protože mohou v dětech vyvolat strach z usínání, z loučení a podobně. Vhodné je naopak začít stručným, srozumitelným sdělením, a poté vyčkat na případné dotazy ze strany dítěte. Není nutné dítě zahltit velkým množstvím informací. (Kouřilová a kol. in Plachá a Vítečková, 2023)

Dospělí často předpokládají, že rozhovory na téma smrti jsou pro děti zraňující, stejně jako pro ně – přirozenou reakcí je pak snaha před nimi děti chránit. Pro ně ale smrt není tabu – otázky týkající se umírání přichází přirozeně v souvislosti s tím, jak dítě poznává život kolem sebe. Pro pochopení smrti dítětem je potřeba rozumět funkcím lidského těla. Je doporučováno s dětmi mluvit o příčině smrti a o zastavení tělesných funkcí – například „*již nedýchá, jeho srdce se zastavilo a netluče.*“ (Plachá a Vítečková, 2023, s. 14) To dítěti pomáhá porozumění, co se s tělem při úmrtí děje. „*Zamlčování či zkreslování informací ve snaze dítě ochránit nepomáhá, naopak proces truchlení komplikuje.*“ (Plachá a Vítečková, 2023, s. 14) Vhodným předmětem pro zařazování tématu smrti by mohla být výuka přírodovědy. V těchto předmětech jsou probírány jednotlivé životní etapy člověka. Doporučuje se rodiče s tímto plánem předem seznámit, aby se minimalizovala pravděpodobnost, že se učitel dotkne nějakého citlivého místa (Špaňhřelová in Kocurová, 2021). Podstatné je také pochopit, že smrt nelze vrátit a není možné se jí vyhnout. Po vyjasnění základních biologických atributů smrti je pro děti snazší rozvíjet svůj vlastní pohled na smrt. Dítě je formováno komunikací v rodině a sklonem rodiny k náboženství a rituálům (Žaloudíková, 2015).

Jako samostatná kapitola se jeví otázka, jak s dětmi mluvit o tom, co je po smrti. Olivová (in Cesta domů, 2023) by v tomto tématu nechala prostor pro dětskou představivost. Jelikož nikdo z lidí neví, jak to po smrti je, považuje za naprosto legitimní odpověď prosté „nevím“. Při práci s třídním kolektivem by toto téma zařadila spíše do diskuse s žáky, kdy je role vyučujícího moderující, nikoliv předávající faktické informace. Otevřená diskuse na

tato témata jsou důležitá, protože žákům sdělují, že je v pořádku mít svou vlastní představu. (Olivová in Cesta domů, 2023)

### **Jak vypadá truchlící dítě**

Dospělým se často stává, že jim je nepříjemné, když děti vyjadřují vlastní pocity. Aby jim v jejich vyjadřování nebránili, je důležité, aby se dozvěděli, jak vypadá „normální“ dítě, kterému do života zasáhlo neštěstí. Cílem dospělých by nemělo být, aby dítě přestalo plakat, ale aby mělo kolem sebe bezpečné prostředí, ve kterém bude mít prostor pro všechny své myšlenky. (Goldman, 2015) Důležitým faktorem pro průběh truchlení je aktuální vývojový stupeň dítěte (Dudová, 2013). Některé děti se mohou na čas vrátit do vývojového období, které již překonaly. Stejně tak se mohou stát podrážděnými či lhostejnými, mohou mít záchvaty vzteku. Tyto změny v chování obvykle pramení z nevyjádřených emocí, jako jsou zmatek či frustrace. (Salek a Ginsburg, 2014)

Stejně jako dospělý, dítě s nekomplikovaným procesem truchlení a s podporou blízkých osob obvykle nepotřebuje žádnou specifickou intervenci (Švarc, 2003). Děti se i na náročné změny ve svém životě adaptují obvykle poměrně rychle a bez větších obtíží. Pokud se dítě cítí v bezpečí a podporováno svým okolím, může přirozeně projít procesem truchlení a se ztrátou blízké osoby se vyrovnat (Dudová, 2013). Může se stát, že se u dítěte vyskytne problém v emoční, somatické či behaviorální oblasti. Dítě může být více úzkostlivé, mohou se u něj objevovat panické ataky, deprese, vztek na celý svět nebo sebeobviňování. Často se objevují poruchy soustředění. Pro poruchy v somatické oblasti jsou typické poruchy spánku, poruchy příjmu potravy, dlouhotrvající nevolnosti či pocity vyčerpání. Objevit se mohou také poruchy týkající se chování, jako například zvýšená impulzivita, agresivita či regres v chování. Je potřeba sledovat, jestli se u dítěte neobjevují známky duševní poruchy – v takovém případě je pro dítě vhodná specializovaná péče dětského psychologa či psychiatra. (Dudová, 2013) Ztráta blízké osoby může být traumatickým zážitkem, který může vyvolat psychické obtíže, se kterými se člověk bez pomoci odborníků téměř nemůže vyrovnat (Démuthová, 2015).

## 1.4 Otevírání tématu smrti v základní škole speciální

Téma smrti je citlivým a náročným tématem u všech dětí. Problematikou, ke které je ale doposud zpracováno jen velmi málo zdrojů, je otevírání tohoto tématu při komunikaci s dětmi s mentálním nebo kombinovaným postižením. Vždy je podstatné zohlednit stupeň mentálního postižení: *„kognitivní deficit v kombinaci se sníženou adaptabilitou znemožňuje rychlé přijetí nových životních zkušeností. Proto je vhodné o smrti hovořit včas a preventivně.“* (Cimrmanová, 2020, s. 27) Pro porozumění smrti je zásadní pochopení její nevratnosti. Podle Markella (in Cimrmanová, 2020) lidé s mentálním postižením rozumí konceptu smrti, i když může docházet k jejímu přijetí jinými cestami, než těmi racionálními. Stejně jako u dětí bez postižení platí, že je vhodné o smrti hovořit už od raného dětství. Díky tomu se rozvíjí schopnost přijetí smrtelnosti jako něčeho přirozeného.

Žáci s poruchami autistického spektra (PAS) potřebují nejen podporu, ale také specifický přístup. Pro komunikaci s dětmi s PAS o smrti je možné využít například publikaci *„I Have a Question about Death: A Book for Children with Autism Spectrum Disorder or Other Special Needs“*, která obsahuje obrázkový příběh o úmrtí blízké osoby s důrazem na prožívané emoce. Obsahuje také odpovědi na nejčastější otázky, například „Co znamená, když někdo zemře?“ nebo „Proč lidé umírají?“, na které je odpovězeno jednoduše, věcně a pravdivě (Gaines a Polsky, 2017). Ještě více než u dětí bez postižení je potřeba vyhnout se eufemismům, které mohou být pro žáky s PAS matoucí. Děti s PAS jsou citlivé na změny ve svém režimu a rutině, je tedy důležité zajistit co možná největší stabilitu a předvídatelnost prostředí. Může být velmi užitečné využít vizuální pomůcky, jako jsou karty/piktogramy s emocemi či komunikační karty. Společné prohlížení těchto karet může dětem pomoci lépe vyjádřit a zpracovat své pocity. Při práci s dětmi s postižením je důležité být trpělivý a být připravený na různé reakce. Každé dítě je jedinečné a může na téma smrti reagovat odlišně. (Diemer a Mulcahy, nedatováno)

## 2 Krizový plán v případě úmrtí žáka základní školy

*„Krizový plán školy obsahuje postupy, které přesně řeší některé krizové situace. Určuje konkrétní odpovědnost jednotlivých zaměstnanců. Definiuje intervenční, komunikační a bezpečnostní postupy i následná preventivní opatření.“* (Kepková, 2023, s. 1)

*„Je doporučeno, aby školy měly vytvořené plány, co dělat, když je komunita školy nebo její člen zasažen úmrtím blízkého člověka.“* (Plachá a Vítečková, 2023, s. 15) *„Pro situace, kdy se „něco“ stane, by pak škola měla mít vypracované krizové scénáře stejně, jako je má například pro šikanu nebo výskyt drog v kolektivu.“* (Berková in Kocurová, 2021) Podle Olivové (in Cesta domů, 2023) chybí definice konkrétních situací, na které by měly mít školy povinně vytvořené krizové plány. Obvykle se jedná o situace, které se často opakují, jako je například šikana. Krizový plán zaměřený na úmrtí žáka školy by ale mohl pracovníkům školy výrazně pomoci se v náročné situaci zorientovat.

Škola si může krizový plán přizpůsobit svým potřebám a preferencím. Následuje seznam možných kroků, které lze při tvorbě krizového plánu zohlednit:

### 1. Získání zprávy o úmrtí žáka

Zprávu o úmrtí žáka školy obdrží někdo ze zaměstnanců školy, s největší pravděpodobností ředitel školy či třídní učitel. Je třeba ověřit správnost této informace. Po ověření je ve škole nutné ředitelem školy koordinovat následný postup. (Pohořelý, 2023b) *„Škola má v tu chvíli limitovaný čas, aby vymyslela postup a nechala si ho schválit rodinou dítěte.“* (Olivová in Cesta domů, 2023, s. 47)

### 2. Komunikace s rodiči žáka

V první řadě je podstatné chránit osobní údaje a ctít přání rodiny. Pokud zprávu o úmrtí žáka neoznamují přímo rodiče dítěte, měla by s nimi proběhnout domluva o tom, jaké prvotní informace je možné sdělovat ostatním žákům a pracovníkům školy. Je třeba sdělovat vždy jen ověřené informace získané z důvěryhodného zdroje a nepodporovat tak šíření nepravdivých zpráv. (Ministerstvo vnitra, 2023)

Pracovník školy, který s rodiči komunikuje, vyjadřuje rodině soustrast. S pozůstalými rodiči domlouvá, zda budou souhlasit s použitím fotografií a vytvořením pietního místa ve



škole. Pokud je třeba, dává rodičům čas na rozmyšlenou a domlouvá si s nimi termín a formu dalšího kontaktu, který bude sloužit k upřesnění podrobností. V neposlední řadě nabízí rodičům pomoc – ptá se, zda pro ně může škola něco udělat, případně nabízí kontakty na podpůrné organizace pro pozůstalé. (Cesta domů, 2023) Je vhodné mít předem připravené kontakty na podpůrné organizace, které může škola předat rodině. Škola bývá pro rodinu často první institucí, se kterou komunikuje, a může tak být nápomocná v nasměrování rodičů při hledání podpory (Olivová in Cesta domů, 2023).

### 3. Schůzka pracovníků školy, předání prvotních informací, sestavení krizového týmu a určení rolí

Ředitel školy svolává radu a sděluje svým zaměstnancům zprávu o neštěstí. Po domluvě s pozůstalou rodinou předává pracovníkům jen takové informace, s jejichž šířením rodiče souhlasili – jsou sděleny faktické informace a potřeby rodičů. Ředitel školy koordinuje následný postup a sestavuje tzv. krizový tým, který obvykle zahrnuje ředitele školy, třídního učitele, pracovníky školního poradenského pracoviště (metodik prevence, výchovný poradce, případně školní speciální pedagog, školní psycholog), v případě potřeby zajišťuje i externí podporu. (Ministerstvo vnitra, 2023) Podle Berkové (in Kocurová, 2021) může být vhodné si na pomoc přizvat externího odborníka, například z pedagogicko-psychologické poradny, z paliativního týmu místní nemocnice či požádat o pomoc poradnu či linku zaměřující se na tuto problematiku. Výhodou odborných pracovišť je i fakt, že se odborníci zajímají mimo jiné i o duševní zdraví učitele a mohou ho podpořit ve zvládnání náročné situace. „*To je velmi důležitý princip – nejdřív zastabilizovat dospělé. Není možné k dětem pustit vystresované učitele.*“ (Fořtová in Fialová, 2021) Podle Olivové (in Cesta domů, 2023) je problémem omezená kapacita, kdy může nastat situace, že nebude v silách dané služby dorazit do školy osobně. V takovém případě Olivová doporučuje využít alespoň telefonického poradenství, například v Poradně Vigvam. Pokud má škola vlastního pracovníka, který umí pracovat s třídním kolektivem, je možné ho s poradnou propojit – často se jedná o školního psychologa.

Členové krizového týmu si mezi sebou rozdělí role. Určí jednoho zástupce pro kontakt s rodiči, další zástupce má na starosti potřeby a dotazy učitelů apod. Pokud někdo takový na škole působí, je možné začlenit do týmu i předsedu sdružení rodičů, který může být tzv.

„spojkou“ mezi školou a rodiči. Zaměstnanci školy jsou seznámeni s tím, koho mohou v případě potřeby požádat o pomoc – s kým se mohou poradit, s kým mohou sdílet informace. Krizový tým se následně schází, domlouvá další postup, a řeší také postoj školy k celé situaci. (Pohořelý, 2023b)

Pokud zemře žák školy, pozůstalými se stávají nejen spolužáci, ale také učitelé. Z tohoto důvodu by měl krizový plán pomýšlet i na zaměstnance školy, kteří také potřebují podporu. Je potřeba informaci předat všem, mluvit s nimi, odkázat je na možnou podporu. Především ten pracovník, který veškerý postup ve škole koordinuje, by neměl zapomínat na to, že je potřeba pečovat nejen o ostatní, ale také sám o sebe. (Olivová in Cesta domů, 2023)

Díky včasné koordinaci má škola vytvořený svůj postoj k situaci – k případné tvorbě pietního místa, k případné účasti zaměstnanců či žáků na pohřbu, k případnému uveřejnění zprávy o úmrtí žáka školy prostřednictvím informačních médií školy, k případné možnosti rozloučení pro pozůstalé žáky. Tyto otázky je zástupce krizového týmu připraven řešit s pozůstalou rodinou, stejně jako čistě praktické záležitosti, jako je například vyzvednutí osobních věcí žáka ze školy. (Ministerstvo vnitra, 2023)

Třídní učitel ve spolupráci s krizovým týmem rozhoduje, jakým způsobem sdělí pozůstalé třídě zprávu o neštěstí. Způsob sdělení může konzultovat například se školním psychologem, nebo si ho může přizvat na pomoc přímo do třídy.

#### 4. Předání zprávy třídním učitelem pozůstalé třídě

Zprávu o úmrtí spolužáka je důležité ve třídě předat. Pokud toto téma učitel neotevře a situaci přejde, je velmi pravděpodobné, že se k žákům dostane jiným způsobem, a dost možná v pozměněné podobě. Pokud téma učitel otevře, bude mít jistotu, že se k žákům dostanou pravdivé informace modifikované tak, aby je dětský mozek zvládl přijmout a pochopit. (Franclová a Plachá, 2019)

Při předání zprávy třídním učitelem pozůstalé třídě záleží na tom, zda už žáci mají nějaké informace o úmrtí spolužáka. Pokud už se informace mezi žáky dostala, třídní učitel musí nejprve zjistit, co už žáci o dané situaci ví. Je třeba informace uvést na pravou míru a zastavit tak šíření nepravdivých zpráv. Pokud žáci o úmrtí spolužáka ještě nevědí, třídní

učitel sděluje ty informace, které o situaci v současné době ví, zároveň ale i to, co u situaci neví a může se případně pokusit zjistit. Může se stát, že ještě nebude mít kompletní informace schválené rodinou, v takové chvíli stačí, když o aktuální situaci žákům řekne pravdu: „*Já o tom teď nic moc nevím, ale spojíme se s rodinou a pak vám řeknu, co budu moct. Je přirozené, že jsme teď zmatení, informace nemáme, pojd'me to teď takhle brát a zkoumat, co s námi dělá to, že něco nevíme a jak nám teď celkově je a co potřebujeme.*“ (Olivová in Cesta domů, 2023, s. 47)

Při sdělování tragické zprávy třídní učitel slova volí s rozmyslem, nepovzbuzuje dramatické představy, stručně informuje o tom, jak se k situaci staví škola a co se bude v následující krátké době dít. Počítá s dostatečným časem a prostorem pro přicházející dotazy. Dává žákům prostor pro sdílení emocí a práci s nimi – společně hledají to, co žáci v danou chvíli potřebují – mluvit, mlčet, být spolu, kreslit, normálně pracovat apod. Potřeby žáků se mohou s postupujícím časem měnit. (Pohořelý, 2023b) Děti v tak náročné životní situaci potřebují vědět, co se bude dít dál a jak bude jejich život ovlivněn (Levine a Kline, 2014). Proto je potřeba, aby s nimi třídní učitel domluvil předběžný plán na následující hodiny a dny.

Rozdíl je také v tom, zda bylo úmrtí žáka očekávané v souvislosti s vážnou nemocí, či neočekávané, například jako následek tragické nehody. Z hlediska přípravy se jedná o dvě odlišné situace – pokud je žák vážně nemocný, má třída s vyučujícím čas a prostor se na všechno připravit. „*Jakmile má škola připravenou a zažitou preventivní práci a žáci vědí, že mohou otevřeně mluvit i o takhle těžkých tématech, tak je i náročná situace pro všechny podstatně jednodušší.*“ (Olivová in Cesta domů, 2023, s. 46)

##### 5. Následná práce s třídním kolektivem

Po týdnu od nešťastné události už je potřeba vrátit se zpět do normálního režimu, v případě potřeby s povolenými výkonovými limity. Pokud si to situace žádá, je možné uspořádat mimořádné třídní schůzky. Žáci jsou třídním učitelem informováni o tom, co mohou dělat a koho mohou oslovit, pokud něco potřebují – pokud potřebují o situaci mluvit, mohou například oslovit školního psychologa, využít anonymní schránky důvěry apod. Je třeba také uznat, že potřebu mluvit o situaci může člověk pocítit až za dlouhou dobu, nebo také nikdy. Smutnou událost je třeba uzavřít, například prostřednictvím rituálu – může se jednat

o tvorbu pietního místa nebo o vysazení stromu. Pokud se jedná o vytvoření pietního místa, třídní učitel konzultuje s krizovým týmem postoj školy, postoj pozůstalých rodičů a poté případně volbu vhodného místa. Důležité je dát žákům prostor se do loučení a uzavírání náročné situace zapojit tak, jak každý z nich potřebuje. (Ministerstvo vnitra, 2023)

6 týdnů po tragické události je vhodné se žáků zeptat, jak se jim daří a co by v souvislosti s truchlením potřebovali. Zemřelého spolužáka je možné si připomenout krátkým rituálem, je možné také společně (nebo každý sám pro sebe) sdílet hezkou vzpomínku na něj. (Vigvam, c2024) V následujícím roce po nešťastné události by měl třídní učitel dát třídě prostor pro vzpomínkové aktivity. „*První výročí události přitáhne pozornost, i kdyby se v mezidobí zdálo, že vše už utichlo. Škole se vyplatí, když sama k uznání prvního výročí přispěje, nebo s ním aspoň bude počítat.*“ (Ministerstvo vnitra, 2023, s. 19) Při výročích či o svátcích jako jsou například Vánoce, by se měl učitel žákům věnovat a dát jim prostor pro nějakou dobrovolnou aktivitu, například pro napsání vzkazu svému zemřelému spolužákovi (Pohořelý, 2023).

## **2.1 Spolupráce zaměstnanců školy – role jednotlivých aktérů**

### **Vedení školy**

Vedení školy v čele s ředitelem školy hraje klíčovou roli při informování pracovníků školy o tragických událostech. Dbají na to, aby byly sdělované informace ověřené a poskytnuté se souhlasem rodičů, čímž se snaží bránit šíření nepravdivých informací. Vytvářejí krizový tým, koordinují následné kroky a řeší organizační záležitosti, jako jsou například změny v rozvrhu, vyvěšení černé vlajky a zajištění vhodného prostoru pro pietní místo včetně zajištění jeho bezpečnosti. Domlouvají postoj školy k celé události. Ředitel školy také komunikuje s rodinou zesnulého žáka a vyjadřuje jí soustrast. (Ministerstvo vnitra, 2023)

### **Třídní učitel**

Třídní učitel v případě potřeby navazuje kontakt s pozůstalými rodiči a domlouvá s nimi podrobnosti, například jaké informace je možné předat spolužákům či jaký rituál rozloučení může se spolužáky uspořádat. Konzultuje možnosti předání tragické zprávy spolužákům s krizovým týmem a v případě potřeby si vybírá, s kým bude zprávu ve třídě sdělovat. Je v kontaktu se školním psychologem a sám se nebojí požádat o pomoc při

zpracovávání vlastních emocí. Ve třídě sděluje vždy pouze ověřené informace poskytnuté se souhlasem zákonných zástupců. V případě potřeby žákům vysvětluje, že některé informace nemohou být kvůli přání rodiny sděleny, čímž předchází šíření nepravdivých informací. (Ministerstvo vnitra, 2023)

### **Pracovníci školního poradenského pracoviště**

Školní poradenské pracoviště zahrnuje metodika prevence, výchovného poradce, případně školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Tito pracovníci spolupracují s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytují poradenské služby, které jsou určeny žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. (Vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních) Jejich role je klíčová při poskytování podpory žákům, pedagogům i zákonným zástupcům v krizových situacích, jako je úmrtí žáka školy. Společně zajišťují komplexní péči a koordinaci potřebné podpory v náročných obdobích.

### **Metodik prevence**

Metodik prevence ve škole zajišťuje metodickou, koordinační a poradenskou činnost (Národní ústav pro vzdělávání, 2022). Koordinuje tvorbu, kontrolu, evaluaci a realizaci minimálního preventivního programu školy. Spolupracuje s oblastním metodikem prevence a dalšími odborníky z krizových nebo poradenských pracovišť. Zajišťuje a předává pracovníkům školy odborné informace, nabídky projektů a programů zaměřených na primární prevenci a poskytuje poradenskou péči žákům a jejich zákonným zástupcům. (Vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních)

Metodik prevence poskytuje kolegům materiály pro rozhovory s dětmi o smrti a „*předává vyučujícím kontakty na neziskové organizace, které nabízejí metodickou podporu a intervenci v případě úmrtí žáka školy, popřípadě tyto organizace sám kontaktuje.*“ (Cesta domů, 2023, s. 67)

### **Výchovný poradce**

Výchovný poradce se zaměřuje na poskytování poradenských služeb žákům a jejich zákonným zástupcům, zejména v oblasti vzdělávání, kariérového poradenství a osobního

rozvoje. Poskytuje podporu pedagogům při řešení problémů s žáky a koordinuje spolupráci s externími odborníky. (Vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních)

## **2.2 Preventivní práce s třídním kolektivem**

Výchova vztahující se ke smrti se podle Plaché (2021) dělí na preventivní, intervenující a rehabilitační v závislosti na tom, v jakém vztahu se smrtí se člověk nachází. Pokud se momentálně se smrtí neseťkává, jedná se o preventivní přípravu. Intervenující výchova podporuje ty, kteří se v současné době se smrtí setkávají ať už osobně, či prostřednictvím blízkých osob. Rehabilitace může pomoci porozumět a přijmout smrt těm, kteří už se s ní dříve nějakým způsobem setkali.

Existují situace, kdy se hovory o smrti ve školním prostředí stávají nevyhnutelnými – když zemře člověk, který patřil do školy. Takové situace se obvykle nedají předem očekávat, ani se na ně plně připravit. Velkou pomocí ale může být, *„pokud najdeme odvahu o smrti uvažovat a vztahovat se k ní i v situacích, které nejsou akutní.“* (Plachá, 2021, s. 1)

Podle Žaloudíkové (2015) je ideální s dětmi o smrti mluvit ještě před tím, než jim vstoupí do života. Je potřeba, aby byl vyučující připraven na všemožné dětské zvědavé otázky, které se mohou týkat jak zdraví a života, tak i nemoci a smrti. Aby téma smrtelnosti nebylo ve školním prostředí tabu, je v něm potřeba budovat bezpečné prostředí. Jen na takovém místě, kde je možné sdílet a komunikovat své názory a pocity, je prostor pro otevírání tak náročných témat. Pokud je třídní kolektiv spjatý, děti do něj mohou bez obav vnášet to, s čím se na své cestě životem potkávají – například smrt domácího mazlíčka či blízkého člověka. (Berková in Kocurová, 2021)

V prvouce, přírodovědě či přírodopisu se žáci setkávají s koloběhem života. Životní cyklus přirozeně přináší téma konce života. Díky pozorování smrtelnosti v přírodě, u rostlin a živočichů, je následně možné hledat spojitost i s lidskou smrtelností. (Žaloudíková, 2015) Změna listů od jarního růstu po podzimní opadávání či životní cyklus některých zvířat, například motýlů, může i mladším dětem bezpečným způsobem pomoci porozumět tomu, že vše živé má v životě nejen svůj začátek, ale také konec (Holland, 2008).

Nabízející se možností, jak dětem přiblížit smrtelnost, je třídní zvířecí mazlíček. Děti získají zkušenost s péčí o něj, sledují jeho vývoj a život, a může se stát, že budou přítomny i u jeho konce. Díky takové situaci může vyučující prožít s žáky jeho úmrtí, pohřbení a následné loučení s ním. Zkušenost se smrtí může vést k otevřené diskuzi. (Plachá, 2021)

Ve vlastivědě či dějepisu se v souvislosti s historií mluví o válkách, případně popravách. V souvislosti například se zdravím a jeho prevencí lze téma smrti zařadit do výchovy ke zdraví. Možností je toto téma otevřít také v zeměpisu jako součást diskuze o přístupu různých kultur k životu a umírání. Dramatická či etická výchova může poskytovat vhodný volný prostor pro zařazení tématu smrti do výuky. Ve všech vyučovaných předmětech je možnost využít knih či filmů, ve kterých je problematika vyobrazena. (Plachá, 2021) Podle Tesařové (in Kocurová, 2024) je u starších dětí možností také využití karetní hry s názvem „Řekni mi“ (více informací: <https://reknimi.cz/>), ve které se jedná o sdílení vlastních životních hodnot.

V současné době může ve školách rezonovat strach z nedostatku bezpečí v souvislosti s válkou na Ukrajině, tragédií na Filozofické fakultě a dalšími nešťastnými událostmi. Vyučující mají možnost s žáky tato témata otevírat a společně sdílet emoce, které se s těmito situacemi pojí. Plachá (2021) navíc ve své publikaci formuluje několik témat, v souvislosti se kterými je možné zařadit téma smrti do výuky. Jedná se například o téma rodiny, na které může plynule navazovat problematika nemocí, handicapů či stáří, s čímž může souviset ztráta blízkých osob. Dalšími tématy mohou být válka, terorismus či holocaust. Témata vztahující se ke smrti se tedy běžně ve výuce vyskytují. Určitou podobnost autorka spatřuje mezi výchovou vztahující se ke smrti a sexuální výchovou, především proto, že se jedná o náročnou a velmi osobní problematiku, u které často není jednoznačné, v jakém věku je vhodné ji do výuky zařadit.

Hlavním předmětem, ve kterém lze podle Plaché (2021) otevírat téma smrti, je český jazyk a literatura. V návaznosti na společnou či samostatnou četbu lze s žáky rozvíjet diskuzi například o konečnosti a nesamozřejmosti života. Četba, diskuze či písemný projev zaměřený na tuto problematiku může dětem pomoci s přípravou na reálné setkání se smrtí. V dnešní době existuje mnoho publikací pro děti různého věku zaměřené na úmrtí či vyrovnávání se se ztrátou, které lze ve výuce využít.

## **Publikace pro děti s tematikou smrti a zármutku**

Četba knih zaměřených na problematiku smrti může být velkým pomocníkem při otevírání tématu smrti ve škole. Častým zdrojem knih zaměřených na smrt a truchlení je nakladatelství Cesta domů, které překládá i mnoho zahraničních knih. Podle Mlynárikové (Medical Tribune, 2020) vydává Cesta domů knihy pro dětské čtenáře zaměřené na problematiku smrti, které mohou dospělí – rodiče či učitelé – využít při rozhovorech o takto náročném tématu. Knihy mohou učitelé využít při společném čtení (obvykle u dětí mladšího školního věku) či při samostatném čtení a případných referátech (obvykle u dětí staršího školního věku).

### **Příklady publikací pro děti mladšího školního věku:**

ACOSTA, Alicia. *Špunt'a a já*. Praha: Cesta domů, 2022. ISBN 978-80-88126-92-8.

BROWN, Laurene Krasny a BROWN, Marc Tolon. *Když dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké*. Praha: Cesta domů, 2020. ISBN 978-80-88126-65-2.

HOLZWARTH, Werner. *Můj Jimmy*. Praha: Cesta domů, 2022. ISBN 978-80-88126-95-9.

KENT, Jack. *Žádní draci nejsou*. Praha: Cesta domů, 2020. ISBN 978-80-88126-67-6.

MALEKJÁRÍ, Mas'úd. *Ruce pryč od Koloběhu života*. Praha: Cesta domů, 2022. ISBN 978-80-88126-94-2.

MÍKOVÁ, Marka. *A smutek utek*. Praha: Cesta domů, 2018. ISBN 978-80-88126-45-4.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Myši patří do nebe*. Praha: Tympanum, 2022.

RUŠAR, Daniel. *Kamzikův velký skok*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1009-2.

ŠPINKOVÁ, Martina. *Anna a Anička: o životě na začátku a na konci*. Praha: Cesta domů, 2019. ISBN 978-80-88126-56-0.

### **Příklady publikací pro děti staršího školního věku:**

GARCIA, Joanjo. *Jaguárovo sbohem*. Praha: Cesta domů, 2023. ISBN 978-80-88455-12-7.

GREEN, John. *Hledání Aljašky*. Praha: Euromedia, 2019. ISBN 978-80-7549-828-1.



GREEN, John. *Hvězdy nám nepřály*. Praha: Euromedia, 2017. ISBN 978-80-7549-387-3.

LINDGREN, Astrid. *Bratři Lví srdce*. Praha: Albatros, 2021. ISBN 978-80-00-06121-4.

NESS, Patrick. *Volání netvora*. Brno: Jota, 2012. ISBN 978-80-7462-151-2.

PASS, Nina de. *Jeden rok bez tebe*. Praha: Fragment, 2020. ISBN 978-80-253-4663-1.

FRANK, Anne. *Deník Anny Frankové*. Praha: Alpress, 2017. ISBN 978-80-7543-424-1.

### **2.3 Následná práce s třídním kolektivem**

Reakce dětí na úmrtí spolužáka mohou být různé – od smutku, přes strach, vztek, pocity viny až po pocity osamělosti. Děti v takových náročných chvílích potřebují místo, kde o svých pocitech mohou otevřeně hovořit – porozumění ze strany učitelů a jejich pozornost je tak v těchto chvílích ještě důležitější než obvykle. Je důležité s dětmi mluvit o tom, co se stalo, a předat jim pravdivé informace adekvátně jejich věku. Pro děti je těžké se s takovou situací vyrovnat. (Pohořelý, 2023a)

#### **Aktivity pro pozůstalé spolužáky**

Rozloučení může mít mnoho různých forem. Vždy záleží na konkrétních žácích, jejich věku a povaze. Je možné napsat zemřelému spolužákovi dopis, nakreslit mu obrázek, společně psát vzkazy na tabuli. Podle Goldman (2015) je možností taky vytvoření vzpomínkové knížky s fotkami, obrázky a společnými příběhy. Další možností je vytvoření vzpomínkové krabice, kam mohou ostatní žáci dávat předměty, které měl žák rád nebo které jim ho připomínají.

Pro introvertní děti může být náročné vyjadřovat vlastní emoce spojené s truchlením – místo slov jim můžeme nabídnout kreativní činnosti, kterými ventilovat vlastní myšlenky spojené se ztrátou (Freiová, 2017). Vzpomínkové akce, činnosti a rituály pomáhají dodat smysl a útěchu vzpomínání na ztraceného blízkého člověka. „*Otevřené vyjadřování smutku a truchlení má uvolňující a léčivý vliv.*“ (Dudová, 2013, s. 248)

#### **Tvorba pietního místa**

Pietní místo slouží k uctění památky zemřelého žáka. Tvorba pietního místa na území školy je citlivou záležitostí, ke které neexistují univerzální pravidla, pouze určitá doporučení. Vznik pietního místa podléhá souhlasu vedení školy a pozůstalých rodičů – je

vhodné s rodiči konzultovat jejich případné požadavky, souhlas s využitím fotografií žáka apod. Na takové místo mohou ostatní žáci nosit fotky, svíčky, obrázky, plyšáky, květiny a další předměty. (Berková in Kocurová, 2021) Je také potřeba ho zajistit z hlediska BOZP, což má na starosti vedení školy (Cesta domů, 2023). Podle Ministerstva vnitra (2023) by mělo být vytvořeno na takovém místě, které je všem přístupné, ale zároveň se mu může kdokoliv vyhnout, pokud ho nechce navštívit. Mělo by být dostatečně klidné a důstojné. Podle Tesařové (in Kocurová, 2024) při vybírání vhodného místa záleží na typu a velikosti školy v souvislosti s tím, jak moc se žáci mezi sebou znají. Podle její zkušenosti je vhodné, když je pietní místo vytvořeno jen na dobu určitou, například na týden či měsíc. Přijde jí důležité pietní místo tvořit s myšlenkou na zesnulého žáka – na to jaký byl a co měl rád.

### **Tvorba vzpomínkových rituálů**

Podle Cesty domů (2023) je vhodné zařadit jednu malou aktivitu už do té hodiny, kdy žákům třídní učitel sdělí zprávu o úmrtí spolužáka. Může se jednat například o zapálení svíčky. Na dalších aktivitách je vhodné se s žáky domluvit, dát jim čas na rozmyšlenou a společně je následně naplánovat.

Rituály bývají často spjaty s přírodou. „*Pustit něco po vodě, něco spálit, nechat rozfoukat do větru nebo zahrabat do země. Nejlepší je, když takový rituál vymyslíme společně se třídou. Je důležité, aby byl pro pozůstalé přijatelný a autentický.*“ (Olivová in Cesta domů, 2023, s. 48) Možností je také vysazení keře či stromu na zahradě školy – v takovém případě se pak mají žáci i učitelé kam vracet i po uklizení pietního místa. „*Když přizveme děti ke vzpomínkovým akcím a činnostem, snáze si pak milovaného zesnulého uchovají v srdci.*“ (Goldman, 2015, s. 55)

Podle Tesařové (in Kocurová, 2024) vzpomínkové rituály v čase truchlení pozůstalým spolužákům hodně pomáhají. Pomocí pro ně může být například i umělecké zpracování žákova příběhu, například nakreslení komiksu. Nutí je to k přemýšlení a uvědomění žákovy jedinečnosti, jeho zanechané stopy v nich. Takové vzpomínkové předměty pak mohou žákům ve třídě zůstat, či je mohou předat pozůstalé rodině.

## **Doporučení pro komunikaci s dětmi**

Co můžeme dělat, když jsme v kontaktu s dítětem, které zrovna prožívá ztrátu blízké osoby?

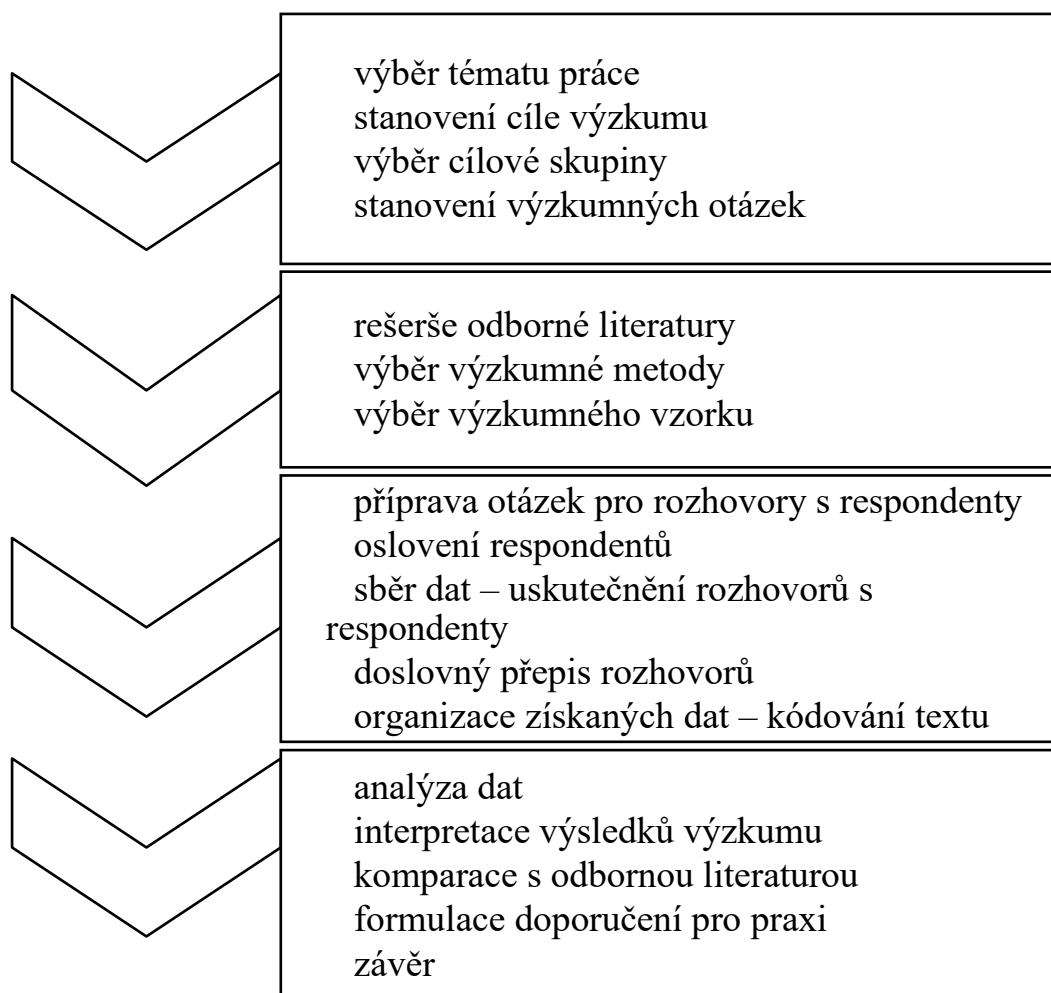
- ✓ Naslouchat.
- ✓ Říkat pravdu.
- ✓ Odpovídat na otázky – jasně, srozumitelně, pravdivě.
- ✓ Říct, že si nikdo nedokáže představit, jak se cítí, jak hrozné to musí být.
- ✓ Být nablízku a k dispozici.
- ✓ Být empatičtí.
- ✓ Dávat dítěti možnost vyjadřovat své emoce a pocity.
- ✓ Zachovat řád a zvyklosti.
- ✓ Umožnit dítěti zapojit se do loučení se zemřelým.

Co naopak není dobré v takové situaci dělat?

- x Zevšeobecňovat, bagatelizovat, zjednodušovat situaci.
- x Vyhýbat se diskuzím o smrti nebo je dokonce zakazovat.
- x Vyslýchat.
- x Lhát.
- x Falešně utěšovat.
- x Činit důležitá rozhodnutí za dítě.
- x Srovnávat s osudem jiných či s vlastním osudem v podobné situaci.
- x Posuzovat chování dítěte, hodnotit ho jako dobré/špatné.
- x Pokoušet se dítě rozveselit nebo přivést na jiné myšlenky. (Švarc, 2003; Dudová, 2013; Démuthová, 2015; Umírání.cz, 2019; The Grief Recovery Institute, 2022)

### 3 Metodologie výzkumného šetření

Schéma diplomové práce (viz Obrázek 1) znázorňuje jednotlivé fáze tvorby této práce. První fáze se týká výběru tématu práce, stanovení cíle výzkumu, výzkumných otázek a výběru cílové skupiny. Druhá fáze je zaměřena především na rešerši odborné literatury a dalších zdrojů. Třetí fáze je věnována přípravě a realizaci výzkumného šetření – přípravě otázek pro rozhovory, oslovení respondentů, uskutečnění rozhovorů s respondenty, doslovnému přepisu rozhovorů a organizaci získaných dat. Závěrečná fáze se věnuje analýze získaných dat, interpretaci výsledků, komparaci s odbornou literaturou a formulaci doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.



Obrázek 1 Schéma diplomové práce. Zdroj: vlastní zpracování

## Rešerše odborné literatury

Pro výzkumnou část práce byl stěžejní vhled do problematiky úmrtí ve školním prostředí. V rámci teoretické části práce bylo nutné vyhledat české i zahraniční zdroje věnované této tématice, využita byla odborná literatura, články v časopisech, příspěvky na webových stránkách a podcasty. Přínosem byla pro autorku také účast na kurzu „Proč a jak mluvit s dětmi o umírání a smrti?“ organizovaným Cestou domů, z.ú. (více informací: <https://www.cestadomu.cz/aktuality/seminar-proc-a-jak-mluvit-s-detmi-o-umirani-a-smrti>.) a účast na besedě „Mluvit s žáky o nemoci nebo smrti? Mnohdy těžké, ale potřebné.“, kterou organizovala organizace Cesta domů, z.ú. společně s Poradnou pro pozůstalé Vigvam (více informací: <https://www.cestadomu.cz/aktuality/beseda-mluvit-s-zaky-o-nemoci-nebo-smrti-mnohdy-tezke-ale-potrebne>.)

## Stanovení cíle práce a výzkumných otázek

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké mají pracovníci základních škol zkušenosti s úmrtím žáka školy a využíváním krizových plánů vytvořených pro tuto situaci.

Hlavní výzkumná otázka zní „*Jaký má vliv využívání krizových plánů na zvládání situace úmrtí žáka ve školním prostředí?*“

Další výzkumné otázky směřují ke konkrétním oblastem, na které je zaměřen polostrukturovaný rozhovor:

Otázka č. 1 „*Jaké je povědomí vyučujících o existenci konkrétních krizových plánů týkajících se úmrtí žáka školy?*“ je zaměřena přímo na konkrétní krizové plány základních škol. Jejím cílem je zjistit, zda pracovníci školy vědí o tom, že má jejich škola krizový plán, zda ho někdy viděli/četli či zda ho sami při takové situaci využili.

Otázka č. 2 „*Jakou roli hraje otevřená komunikace o tématu smrti ve školním prostředí před a po úmrtí žáka školy?*“ se věnuje otevírání náročných témat ve výuce ještě před tím, než se stane neštěstí, i po něm. Zkoumá význam otevřené a upřímné komunikace při zvládání těžké situace.

Otázka č. 3 „*Jak se studium a příprava zaměřená na problematiku smrti promítá do schopnosti vyučujících zařazovat téma smrti do výuky?*“ se zabývá především tím, zda se vyučující věnovali problematice smrti i při studiu na vysoké škole, případně zda

absolvovali například kurz, seminář či přednášku zaměřenou na téma smrti, a jak se tato příprava odráží ve schopnosti zapojit téma smrti do výuky.

Otázka č. 4 „*Jaký je postoj vyučujících k organizaci vzpomínkových akcí či rozloučení ve školním prostředí?*“ reflektuje postoje vyučujících ke vzpomínkovým akcím či rozloučením z pozice organizátora, případně i jejich osobní zkušenosti z pozice účastníka.

### **Volba výzkumného přístupu**

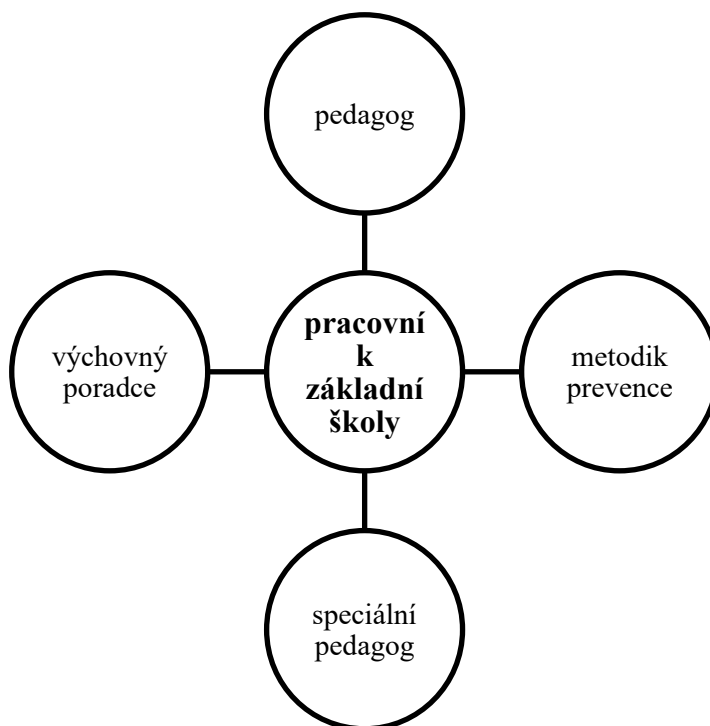
Tato diplomová práce se zaměřuje na zkoumání zkušeností pracovníků základních škol s úmrtím žáka školy a s využíváním krizových plánů vytvořených pro tuto situaci. Pro tento výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, který se věnuje podrobnému zkoumání daného fenoménu (Hendl, 2016). Výběr výzkumné metody byl veden snahou důkladně pochopit a popsat specifické situace, role a vztahy v tomto kontextu, čemuž nejlépe odpovídá přístup případové studie, konkrétně tedy případová studie deskriptivní (Mareš, 2015). Jedná se o výzkumnou metodu, která podrobně zkoumá specifické případy, aby získala hlubší porozumění určitému fenoménu v jeho reálném kontextu. Tzv. případ je „*vybírán účelově dle povahy výzkumné otázky, tedy v souladu s teoretickým zázemím.*“ (Novotná, 2019, s. 274) Jelikož se jedná o výzkum s více než jedním případem, hovoříme o tzv. vícepřípadové studii (v angličtině multiple-case study), jejímž cílem je celková analýza napříč konkrétními případy (Mareš, 2015) Zvolení deskriptivní případové studie pro tento výzkum umožňuje podrobně popsat, jaké mají pracovníci základních škol zkušenosti s úmrtím žáka školy a s využíváním krizových plánů, což je klíčové pro pochopení a zlepšení podpory v těchto situacích. Pro zajištění triangulace dat, tedy „*práce s daty od různých typů aktérů,*“ (Novotná, 2019, s. 274) byli osloveni pracovníci základních škol na různých pozicích – jednalo se o pedagogy, speciální pedagogy, metodiky prevence a výchovné poradce.

### **Výběr výzkumného vzorku**

Pro získání odpovědí na výzkumné otázky a dosažení cíle práce byl zvolen okruh respondentů, který se s dětmi plnicími povinnou školní docházkou přímo setkává. Strategie výběru výzkumného vzorku pro tuto byla zaměřena na získání specifického typu

informací, jejímž cílem je podle Mareše (2015) získání co nejužitečnějších informací z jednotlivých případů.

Respondenti byli vybráni třemi způsoby. První skupina respondentů byla získána prostřednictvím kontaktů navázaných během odborných praxí v průběhu vysokoškolského studia. Druhá skupina respondentů byla identifikována pomocí vyhledávání na internetu na základně specifických kritérií. Třetí skupina respondentů byla oslovena přes Facebookové skupiny s názvem *Učitelé+* a *Metodici prevence – podpůrná komunita*, kde autorka zveřejnila příspěvek a zájemci se sami přihlásili, pokud byli ochotni sdílet své zkušenosti. Jediným požadavkem pro zařazení respondentů do výzkumu byla jejich pozice na základní škole – mohlo jít o pedagogy, speciální pedagogy, metodiky prevence nebo výchovné poradce, jak je znázorněno v Obrázku 2. výzkumu se také zúčastnila asistentka pedagoga, která se dobrovolně přihlásila přes Facebook a jejíž zkušenosti byly velmi přínosné, přestože nesplňovala původní kritérium. Cílený výběr respondentů zajistil, že získané informace budou relevantní pro zkoumanou problematiku.



Obrázek 2 Výběr výzkumného vzorku. Zdroj: vlastní zpracování

## **Realizace výzkumné části – sběr dat**

Po stanovení výzkumného vzorku byl sestaven soubor otázek pro polostrukturovaný rozhovor. Pro polostrukturovaný rozhovor je charakteristické pokládání otázek pro doplnění a upřesnění informací (Masarykova univerzita, 2019). Každý rozhovor měl stejnou strukturu, ale formulace otázek se lišila podle konkrétního respondenta.

Respondenti byli obeznámeni s cílem výzkumu, předpokládanou délkou a průběhem rozhovoru. Prostřednictvím informovaného souhlasu byli seznámeni s anonymizací údajů – ve výzkumu je uvedena pouze jejich pracovní pozice na základní škole a typ školy (základní škola hlavního vzdělávacího proudu nebo základní škola speciální). Identita respondentů je známá pouze autorce výzkumu, uvedená křestní jména jsou smyšlená a nemají s reálnými jmény respondentů nic společného.

Rozhovory byly vedeny dle preference respondentů v rámci osobního setkání či online způsobem prostřednictvím telefonu, hovoru na Messengeru či na platformě Google Meet. Se souhlasem respondentů byly nahrávány na záznamník v mobilním telefonu kvůli minimalizaci zkreslení odpovědí. Pro následnou analýzu dat byly rozhovory převedeny do textové podoby doslovným přepisem. Respondenti byli informováni o tom, že účast ve výzkumu je dobrovolná a že mají právo odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku či mohou rozhovor kdykoliv ukončit. Rozhovory pro tento výzkum byly uskutečněny na jaře 2024, konkrétně v období dubna až června.

## **Charakteristika respondentů**

Celkem bylo osloveno 13 respondentů, z nichž jeden byl muž. Délka praxe respondentů se pohybovala od 1 roku do cca 30 let, což zajišťuje širokou škálu zkušeností a perspektiv. Čtyři respondenti nemají žádnou zkušenost s úmrtím žáka školy. Zbýlých deset respondentů má zkušenost s úmrtím žáka školy, někteří dokonce opakovaně. Výzkum zahrnoval pedagogy, speciální pedagoga, metodiky prevence a výchovné poradce, přičemž většina z nich působí nebo působila ve více těchto rolích současně. Osm respondentů má zkušenost s kurzem či seminářem zaměřeným na téma smrti, ať už absolvovaným z vlastní iniciativy, nebo v reakci na konkrétní situaci ve škole. Rozdíl ve zkušenostech respondentů



poskytuje hodnotný pohled na to, jak se pracovníci škol různě vyrovnávají s krizovou situací a jak jsou na její příchod připraveni.

Bližší charakteristika respondentů viz Tabulka 1.

	<b>Délka praxe</b>	<b>Zkušenost s úmrtím žáka</b>	<b>Typ školy</b>	<b>Funkce</b>	<b>Další vzdělávání</b>
<i>Kateřina</i>	0-4 roky	Ne	Běžná ZŠ	Pedagog	Ne
<i>Lucie</i>	5-9 let	Ne	Běžná ZŠ	Pedagog, speciální pedagog	Ne
<i>Petr</i>	10-19 let	Ne	Běžná ZŠ	Pedagog, metodik prevence	Ano
<i>Lenka</i>	30+ let	Ano	Běžná ZŠ	Pedagog, metodik prevence, výchovný poradce	Ano
<i>Alena</i>	0-4 roky	Ano	Běžná ZŠ	Asistent pedagoga, koordinátor dobrovolnictví	Ne
<i>Martina</i>	5-9 let	Ano	ZŠ speciální	Pedagog, speciální pedagog, knihovník	Ano
<i>Dita</i>	10-19 let	Ano	ZŠ speciální	Speciální pedagog	Ano
<i>Anna</i>	10-19 let	Ano	ZŠ speciální	Speciální pedagog	Ano
<i>Markéta</i>	10-19 let	Ano	Běžná ZŠ, SŠ	Pedagog	Ne
<i>Hana</i>	20-29 let	Ano	Běžná ZŠ	Pedagog, metodik prevence, výchovný poradce	Ne
<i>Hedvika</i>	10-19 let	Ano	Běžná ZŠ	Pedagog, speciální pedagog, Výchovný poradce	Ano
<i>Klára</i>	10-19 let	Ne	Běžná ZŠ	Pedagog	Ano
<i>Adriana</i>	5-9 let	Ano	Běžná ZŠ, ZŠ speciální	Speciální pedagog	Ano

Tabulka 1 Charakteristika respondentů. Zdroj: vlastní zpracování

## **Limity výzkumu**

Témata zaměřená na problematiku smrti jsou velmi citlivá, obzvláště pokud se týkají dětí. Mnoho pracovníků škol se necítí komfortně o tomto tématu otevřeně hovořit, nebo nemají zájem sdílet své zkušenosti z obavy před stigmatizací. Hlavním limitem výzkumu je velikost výzkumného vzorku. Jelikož se jedná o velmi subjektivně posuzovanou problematiku, bylo by vhodné při případném navazujícím šetření oslovit větší množství respondentů, což by zajistilo získání reprezentativnějších dat. Jedná se ale o kvalitativní studii, jejímž cílem je zjištění osobních zkušeností a postojů, nikoliv o studii kvantitativní. Tento fakt je nutné brát v úvahu při interpretaci výsledků výzkumu a při zvažování jejich aplikovatelnosti v širším kontextu.

## **Analýza dat**

Sesbíraná data byla po doslovném přepisu analyzována prostřednictvím otevřeného kódování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.“ (Švaříček a Šedřová, 2010, s. 211) Slova či věty, které byly vyhodnoceny jako relevantní k využití ve výzkumu, byly nejdříve v programu Microsoft Word označeny podržením textu. Následně jim byly v programu MAXQDA 24 přiřazeny jednotlivé kódy. Odpovědi respondentů tak byly rozděleny do 4 kategorií, přičemž každá z nich byla pro přehlednost při analýze dat označena jinou barvou. Kategorie byly rozděleny do podkategorií následujícím způsobem:

1. Vzdělávání
  - a) Formální vzdělávání
  - b) Neformální vzdělávání
2. Problematika smrti při komunikaci s dětmi
  - a) Otevírání tématu smrti ve školním prostředí
  - b) Zařazování tématu smrti do konkrétních předmětů
3. Krizový plán v případě úmrtí žáka školy
  - a) Seznámení s krizovými plány
  - b) Tvorba krizových plánů
  - c) Využití krizových plánů
  - d) Obsah krizových plánů

#### 4. Rozloučení a truchlení

- a) Rozloučení a vzpomínkové rituály
- b) Pietní místo

Prostřednictvím seskupených kódů bylo možné vytvořit kategorizovaný seznam kódů, identifikovat souvislosti mezi jednotlivými respondenty a následně interpretovat získaná data. Švaříček a Šed'ová (2010) popisují, že během otevřeného kódování vzniká sada pojmů, kategorií a konceptů, které jsou seskupovány podle podobnosti. Tento proces buduje základ následné definování vztahů a souvislostí mezi nimi. Díky technice „vyložení karet“ bylo možné uspořádat kategorie vzniklé z otevřeného kódování do strukturovaného textu, což umožnilo lepší přehlednost a interpretaci dat.

Ukázka analýzy dat (kódování) je k nalezení v Příloze č. 1 této práce.

## 4 Vlastní výzkumné šetření

### 4.1 Interpretace dat

Následující výpovědi poskytují vhled do zkušeností pracovníků základních škol s úmrtím žáka. Výpovědi odhalují postoje učitelů k otevírání náročných témat ve školním prostředí a k zařazování problematiky smrti do výuky. Dále představují názory na tvorbu a využívání krizových plánů zaměřených na tyto situace. Reflektují také osobní zkušenosti s úmrtím žáka školy a postoje k organizaci rituálů rozloučení ve školním prostředí.

Výpovědi respondentů byly rozděleny do čtyř kategorií podle hlavních témat a na konci každé kategorie jsou krátce shrnuty.

#### 1. Vzdělávání

První kategorie se zaměřuje na zkušenosti učitelů s problematikou smrti, které plynou z informací získaných při vysokoškolském studiu či při účasti na kurzech, přednáškách, besedách či seminářích zaměřených na toto téma. Je rozdělena do dvou podkategorií věnujícím se formálnímu a neformálnímu vzdělávání.

##### a) Formální vzdělávání

Respondenti nejčastěji studovali učitelství v Praze, Brně či Olomouci na pedagogické fakultě, někteří z nich i speciální pedagogiku. Někteří respondenti absolvovali doplňující pedagogické studium, kurz asistenta pedagoga, knihovnictví či studovali na teologické fakultě. Otázkou bylo, zda byl při studiu problematice smrti věnován nějaký prostor, na čemž se respondenti většinou shodli, že nebyl. Prostor pro téma smrti byl věnován pouze na teologické fakultě a lehce také na pedagogické fakultě při studiu českého jazyka a občanské výchovy. Sedm respondentek se shodlo na tom, že této problematice nebyl věnován žádný prostor.

Markéta: *„Ne, vůbec ne. Ani vlastně náznakem, ani někde okrajově si nepamatuju, že by se to někde promítlo.“*

Anna: *„Přemýšlela jsem o tom a nevzpomínám si vůbec. Takže pokud ano, tak malý.“*

Klára: „*No jako na pedáku vůbec, ale já jsem studovala teologii předtím, takže tam zase dost hodně. Vlastně si neumím představit, že bych to neměla, dalo mi to úplně takovej jako základ a rozhled ve věcech, který jsou pro mě teď strašně podstatný.*“

Lucie: „*No jako asi jo, ale nepřijde mi, že přímo o smrti jakoby ve škole, ale spíš jako tak obecně. Myslím si, že tomu nějaký prostor byl věnovanej, ale jakoby řekla bych, že ne dostatečněj. Ale měla jsem ve škole prezentaci o Cestě domů a pak jsem spolužačkám rozdávala nějaký letáčky.*“

Martina: „*Rozhodně nebyla tím hlavním tématem, které bychom řešili, ale v rámci literatury pro děti a mládež jsme hodně pracovali třeba s knížkou Uzly a pomeranče nebo s různými jinými tituly, které se nějakým způsobem smrti dotýkaly. Prostě takové ty moderní knížky, které mají závažnější témata, tak jsme s nima pracovali ve výuce, ale nikdy tam neproběhla taková ta diskuze, že bychom se zrovna na tu smrt zaměřili a nějak se jí hlouběji věnovali nebo tu čtenářskou lekci směřovali k tomuhle tématu, vždycky jsme si z té knížky vybrali něco jiného. Ale byla takovou přirozenou součástí.*“

Petr: „*Tím, že mám vystudovanou tu občanku, tak to bylo jedno z těch témat. Přece jenom to je x let, ale vzpomínám si, že jsme to měli v rámci předmětu etika. Myslím, že to bylo tak, že nám vyučující zadala nějaký prezentace a někdo ze spolužáků měl tohle téma.*“

## **b) Neformální vzdělávání**

Další podkategorie zkoumala, zda respondenti absolvovali nějaký kurz, seminář, besedu či přednášku zaměřenou na téma smrti. V České republice pořádají kurzy pro učitele například organizace Cesta domů či poradna Vigvam, na Slovensku vede podobné kurzy psycholožka Mária Anyalaiová.

Petr: „*Absolvoval. Je to už taky dávno. Bylo to skrze organizaci, ale nevzpomenu si na ten název.*“

Martina: „*Kurz pro učitele v Cestě domů.*“

Lenka: „*Ano, u poradny Vigvam.*“

Dita: „*Spíš jsem byla dvakrát na takovém povídání, ne na semináři, ale vlastně na povídání Cesty domů.*“

Hedvika: „*Ano, Mária (Anyalaiová) je vlastně slovenská psycholožka, která taky jako dělá kurzy a působí teda na Slovensku.*“

Klára: „*My jsme tady měli seminář od Cesty domů, a bylo to prostě takový odpoledne, jenom jako trošku zážitkový ve smyslu, že teda jsme se bavili spíš mezi sebou, jak ty témata vnímáme a jestli někdo má zkušenosti s řešením takových věcí s dětma.*“

Adriana: „*Přednášky, posledně i webináře, a jinak jsem absolvovala od Pallium vlastně kurz úvodu do dětské paliativní péče. Ten webinář, ten byl zaměřený pro veřejnost. Pro učitele jsem se vlastně setkala s takovou podobnou tematikou, že to nabízí Cesta domů, nicméně já jako tím, že teďka opouštím školství, tak vlastně jsem se už o to nezajímala. Ale oni dělají i programy pro učitele a dělají i programy třeba pro třídy, pokud chtějí dělat jako nějakou bud' prevenci nebo prostě se s tím nějak jako v té třídě nebo škole setkávají.*“

Alena – asistentka pedagoga: „*Jako na problematiku smrti neexistují ani žádné školení ani nic, jediné jako v rámci dobrovolnictví, jak se věnuju jako dobrovolnictví, tak existují organizace, který se tím specializují, kteří vlastně mají dobrovolníky. Díky tomu vlastně jak já jsem s nima v kontaktu skrz to dobrovolnictví, tak přináším tyhle věci do školy, že vlastně jsou i dobrovolníci, kteří chodí vlastně jakoby dělat intervize, supervize nebo vlastně pomáhají rodinám, kde někdo odchází nebo odešel, třeba v Plzni je organizace Plzeňská zastávka, což je jakoby taky dobrá organizace, hodně pomáhají rodinám, dětem, pozůstalým. Opravdu je to třeba o tomhle informovat, hodně lidí tohle neví a nemaj ty informace, jak s tím naložit, naložit sami se sebou a i s tím kolektivem.*“

Pokud se respondenti zúčastnili nějakého kurzu či semináře, shodovali se na tom, že kromě konkrétních materiálů jim přinesl hlavně ujištění a uklidnění.

Petr: „*Jo, pro mě jo, protože jsem dostal jednak praktické metodiky, a zároveň materiály na konkrétní aktivity, které pak můžu předat třídním učitelům.*“

Lenka: „*Určitě. Jako nějakou strukturu a orientaci v tom, jak s tím ve škole zacházet.*“

Martina: „*Asi ujištění, že to, co dělám, dělám správně. A můžu v tom pokračovat tak, jak to dělám. (...) Mně přišlo úplně skvělý, že jsme si tam (na kurzu pro učitele v Cestě domů) ty situace mohli zahrát. Že to bylo úplně lehoučká improvizální dramatizace té chvíle, kdy my jsme se stali těmi žáky a jedna z nás e stala tou učitelkou a tu situaci nějak řešila. A my*

*jsme si mohli říct 'chovala bych se stejně', 'chovala bych se jinak' a nějak jsme nad tím intenzivně přemýšleli a zároveň jsme to v těch rolích prožívali. To mi přijde nenahraditelný a strašně cenný. Kdyby tohle probíhalo v těch sborovnách jako povinný školení, (...) už jenom proto, že i spousta těch ředitelů fakt neví, jak se má chovat, tak kdyby tam byl nějaký učitel jako nositel toho chladného myšlení. 'Teď' musíme informovat toho. Teď potřebujeme komunikovat s tím. Teď potřebujeme ošetřit toto. Pojděte, vy všichni učitelé, teď jdete do první rodiny, vy všichni se tomu musíte teď nějak věnovat. Je někdo, kdo se toho dotknout nechce, na koho je to silný? Prostě potřebuje zaskočit někým jiným? Kdo by si na to troufnul?' Když je tam prostě někdo, kdo tím nějak provede a ošetří ty situace, aby nedošlo k nějakému průšvihů. Přijde mi, že na spoustu věcí se připravit dá. Nedá se připravit na to, jak budu já sama emočně reagovat, ale mít ten postup, co mám dělat, koho musím kdy kontaktovat a co bych všechno měla ošetřit.“*

*Dita – speciální pedagog: „A jednou jsme měli v práci, že jsme měli povídání od Cesty domů, vlastně na základě toho úmrtí, že vlastně ten náš žák umřel. To, čeho já si teda hrozně cením je, že z té Cesty domů k nám přišli, to povídání pro nás měli a my jsme se mohli na cokoli zeptat. Ptali jsme se, jak třeba vypadá prostě mrtvý tělo, jo. Nebo prostě jak to vypadá, když člověk umře, co se děje. A takový, protože když se někdo se smrtí nesetkal, jako já jsem se s ní třeba nesetkala ještě jako ve svém okolí, tak vlastně neví, že jo, na co se má připravit, takže tenhle ten postup, který jsme měli daný, nás vlastně jakoby uklidnil. Nebo jako dá se říct uklidnil, v rámci možností.“*

*Anna – speciální pedagog: „Každý rok máme jako zdravotnický kurz, kde vlastně řešíme, protože naše děti mají hodně vážný zdravotní stav většinou a jako vlastně ty jejich diagnózy jsou spojeny s nízkým věkem. Takže je to takový jako hodně o nějaký společný konzultaci. A to nám přesně pomáhá, vlastně si o tom promluvit. My jim (záchranářům) vysvětlíme ty situace, jaký my tam vidíme jako ty problémy nebo otázky, a oni se nám vlastně snaží pomoci. Některý jako víc, některý míň, ale většinou je fakt, že to jako uklidní situaci.“*

*Klára: „Jo, bylo to (seminář od Cesty domů) fajn, myslím si, že to bylo pro nás přínosný jako navzájem, že jsme si to sdíleli spolu, že ani ne, že by člověk dostával nějaký informace. (...) Že jsme i jako poznali navzájem pro koho z těch kolegů je to tabu a pro*



*koho zase je to fajn téma, který umí otevřít. A člověk se tak zorientuje, s kým by mohl tyhle věci řešit, kde by měl třeba oporu a kdo zase by před tím spíš cuknul.“*

### **Shrnutí kategorie č. 1**

Z odpovědí respondentů vyplývá, že problematika smrti nebyla při jejich vysokoškolském studiu systematicky zahrnuta do výuky, ať už studovali učitelství, speciální pedagogiku, nebo si doplňovali pedagogické vzdělání. Pouze respondentka, která je absolventkou teologické fakulty, vzpomíná na velký prostor věnovaný problematice smrti při studiu, což považuje za cennou zkušenost zásadní pro budoucí život. Někteří respondenti zmiňovali téma například jako přirozenou součást diskuzí o literatuře pro děti a mládež či jako součást etických předmětů, ale výuka nebyla specificky zaměřená na smrt.

Tento fakt ale nemá na učitele velký vliv. I přes nedostatečné informace získané při studiu se často věnují neformálnímu vzdělávání prostřednictvím kurzů a seminářů. Účast na kurzech od poradny Vigvam či organizace Cesta domů jim přinesla nejen konkrétní metodické materiály, ale především uklidnění a ujištění v jejich přístupu zařazování smrti do výuky. Některé základní školy si dokonce objednávají semináře zaměřené na problematiku smrti pro své pracovníky na klíč.

Problematice smrti je při studiu na vysokých školách věnován jen velmi malý prostor. Formující je pro vyučující především účast na kurzech a seminářích zaměřených na téma smrti. Tyto kurzy jim poskytují praktické rady a odpovědi na otázky, což učitelům pomáhá lépe se zorientovat v krizových situacích a efektivněji komunikovat s žáky o tématu smrti.

## **2. Problematika smrti při komunikaci s dětmi**

Druhá kategorie se zaměřuje na důležitost otevírání tématu smrti v rámci prostředí běžné základní školy nebo základní školy speciální. Zkoumá, jak je téma smrti začleňováno do výuky různých předmětů a jaká je role otevřené a upřímné komunikace s žáky před případným úmrtím a po něm. Je rozdělena na dvě podkategorie, které se věnují otevírání tématu smrti ve škole a zařazování tématu smrti do výuky konkrétních předmětů.

### a) Otevírání tématu smrti ve školním prostředí

Respondentům byla položena otázka, jestli si myslí, že by se s dětmi obecně mělo v institucích mluvit o smrti, případně od jakého věku.

Petr: „*Ano. (...) Od školky.*“

Klára: „*No každopádně.*“

Lenka: „*Myslím si, že by se o ní mělo mluvit ve chvíli, kdy nastane, a kdy se nějak jako bezprostředně těch dětí dotýká. Ať už je to smrt učitele, smrt žáka, může to být i smrt třeba jednoho z rodičů dětí v té třídě. Tak když se to jako jich bezprostředně dotýká, tak ano, a v rámci běžného, běžný výuky, možná třeba co se týče smrti domácích mazlíčků, protože s tím se děti taky setkávají. Tak tam ano. Ale abych ho tam uměla jako vsunovala a vnášela, to asi ne. Ale myslím si, že by se mělo s dětma mluvit o ztrátách. O životních ztrátách. Že prostě můžeme ztrácet lidi a tak. Ale nemusí to být nutně v souvislosti se smrtí.*“

Martina – knihovnice: „*Určitě ano. A zároveň narážím na obrovské bariéry. Třeba když jsem v knihovně chtěla udělat lekci na téma smrti, (...) umírání, truchlení, nebo jenom o stáří, tak mi to vedoucí nedovolila. Prostě ne. To téma se nebude otevírat, ani kdybych se těch učitelek dopředu ptala, jestli prostě můžu, jestli to není aktuální u některýho z těch dětí nebo tak. A přijde mi to škoda, (...) když ty knížky jsou, tak že ty děti si je nemůžou půjčit a nemůžou to téma prostě otevřít, protože jim o nich nesmím říct. (...) Před pár týdny umřela Naďa Hynková Dingová a mě to složilo, celou noc jsem brečela, a další den jsem šla prostě učit. A byla jsem úplně jako zbořená a najednou jsem si řekla, že prostě prdím na příslovce, který jsem ten den měla dělat, a prostě jsem to těm děckám řekla (...) a nasdílela jsem jim svoje pocity. A oni na mě krásně reagovali, že taky nějakou situaci řeší, a byl z toho takový přirozený rozhovor. Než jim lhát a tvářit se, že se nic neděje a být pro ně nečitelná, tak mi to přišlo takové jako nepřirozenější.*“

Lucie: „*Asi se mi to blbě říká, protože nemám svoje děti a myslím, že to je taky jiný, ale obecně mám pocit, že se to nemá jako tabuizovat, ale mluvit o tom nějak. Asi úplně s malýma dětma o tom člověk nemluví jako 'ted' umřel, už ho v životě neuvidíš' a takovýhle věci, ale třeba na základě nějakých příběhů nebo tak.*“

Markéta: „No určitě, rozhodně. A asi bych řekla, že čím dřív, tím líp, že to vlastně není nic, co.. Tak oni se s tím setkávají běžně doma, takže není to úplně, podle mě, pro ně nic tak jako cizího. Že je to možná víc tabuizovaný, než by mohlo být. (...) Spíš asi to pak jako na strašně na podání toho učitele, jak moc to bude přínosný, nebo naopak. Ale tak to už pak rozhoduje jeho osobnost, to už vlastní s tím to RVP nebo ŠVP nemá moc co do činění. (...) Tak není to lehký téma, takže asi ne každý úplně se s tím dokáže takhle poprat.“

Adriana: „No, ve speciální škole jsem se s tím setkala více, protože tím, že se tam stalo občas, že nějaké jako dítě umřelo. Mně ve třídě teda ne, ale jako kolegyním. (...) Vlastně vždycky se jednalo o nějaké degenerativní onemocnění. A jako tím, že ty kolegyně mi byly hodně blízké, tak vlastně vím, jak tam probíhalo v té třídě. Že vlastně tam se o tom jako s těmi dětmi bavily. Akorát vlastně to téma přišlo až ve chvíli, kdy ten chlapeček umřel.“

Jedna z respondentek si myslí, že by se s dětmi o smrti mělo mluvit až ve chvíli, kdy se jich bezprostředně dotkne, a ne před tím. Všichni respondenti se ale shodují v tom, že když se stane neštěstí, tak je důležité o něm s dětmi mluvit.

Hana: „No my jsme se to dozvěděli v průběhu dne, že teda ta holčička zemřela. Takže shodou okolností, já jsem tam měla poslední hodinu ten den, nevím, pátá nebo šestá. Tak jsme se shodli, že se jim to řekne až tu pátou, protože prostě jsme nechtěli úplně narušovat celý ten den. A vlastně by se stejně nic nezměnilo, protože jsme se to dozvěděli, dejme tomu, někdy po desátý hodině. A taky jsme se potřebovali nějak jako vydejchat a nějak jako aspoň si trochu říct, co teda uděláme a jak. Neměli jsme sílu ani odvalu do té třídy vletět. Současnýma zkušenostma si myslím, že je to dobře, si to nějak promyslet, protože se to nedá vypálit hned z čista jasná. No a pak na tu poslední hodinu jsem tam šla a postavila jsem se před třídu a jenom jsem prostě řekla, že zemřela. Dál jsem to vůbec nerozváděla, nerozpítvávala. Nebyl důvod. A pak už jsme spíš nějak řešili tu situaci, co nastala ve třídě. Po obědě jsme se tak nějak rozdělili, kdo koho odvede domů a počká s ním, než přijdou rodiče.“

Lucie: „Já mám pocit, že když se to prostě stane, tak se to má říct. A třeba k tomu využít nějakýho prostředníka, nějakýho odborníka z nějaký organizace, kterej jako přijde a pomůže tý třídě i tomu učiteli s tím tématem. Nemyslím si, že se to má jako přecházet nebo o tom nemluvit.“

Kateřina: „*Vždyť to už se prostě nedělá, že by se dělalo jako by se nic nestalo, že na to zapomeneme všichni a budeme v pohodě.*“

Alena: „*Určitě. Určitě bych se nebála ani předškoláků. Tak jako se ukazuje, že se narodí miminko, mluví se o tom, že se narodilo, tak se má mluvit o tom, že prostě pejsek odešel, nebo že prostě babička, dědeček,.. Že prostě je to součást a ty děti by neměly být od toho odtrženy.*“

Markéta: „*No, vlastně ne. Tenkrát před těma deseti rokama vlastně po té smrti (žáka školy) se o tom samozřejmě mluvilo. Ale nebylo to nějak jako, nebylo to v rámci přímo nějaký osnovy, vlastně jsme o tom mluvili čistě jen pro to, že se nás to dotklo. Ale nebylo to nějak jako do výuky zaneseno jako všeobecně, nějak systematicky.*“

#### **b) Zařazování tématu smrti do konkrétních předmětů**

Někteří vyučující zařazují téma smrti do výuky konkrétních předmětů, nejčastěji do přírodopisu (prvouky/přírodovědy/biologie), českého jazyka nebo do výchovy ke zdraví (občanské výchovy/základů společenských věd). Preferují ale otevírat téma smrti ve chvíli, kdy s ním žáci sami přijdou. Jedna respondentka dokonce zmiňuje, že tuto iniciativu oceňují i rodiče žáků.

Kateřina: „*Do přírodopisu jo, u těch živočichů jo. Se šestákama si to říkáme hlavně na těch zvířátkách malejch. Takže tam to řešíme spíš jako u těch živočichů, soustavy jsou až v osmičce. Tam když bereme s osmákama lidský tělo, tak se hodně ptají třeba na nemoce, a když se dostaneme k těm nemocím, tak se dostáváme jako i ke smrti třeba, to jo.*“

Hana: „*Do přírodopisu, protože učím biologii člověka, tak se o tom bavíme, v souvislosti třeba s transplantací orgánů a tak dále.*“

Petr: „*Pokud mám hodiny občanské výchovy, zrovna teď v tomto roce ji učím. Tohle téma není v průřezových tématech, tím pádem je to jenom čistě na mě a já jsem to s nimi měl někdy v říjnu. Ale bylo to jako širší balíček, nebylo to, že bych vyloženě měl na 45 minut jenom téma smrti. Bylo to v podstatě v návaznosti na to, že v té třídě je kluk z Ukrajiny, kterého táta zahynul na frontě.*“

Klára: „*Tak se to jako děje, prostě v rámci předmětů, že když se třeba učí nějakéj potravní řetězec, a ty děti jako vnímají zvířátka nějak citově, a prostě přijde jim líto, že se žerou*

navzájem, tak prostě jakoby mluvit o tom, že to jako je přirozená součást toho životního cyklu, tak to si myslím, že v rámci takhle už i třeba té prvouky s malýma dětma. A pak samozřejmě s většíma v rámci třeba ZSV, pak už se prostě dojde přímo na lidský záležitosti. Ale přes ty zvířata si myslím, že s těma dětma se to dá otevřít úplně jako i ve školce v podstatě. (...) A taky jsme měli nějaký školení na Zippyho kamarády, což je takovej jako sociální program prostě, a v rámci těch příběhů tam někdo umře, takový zvířátko.. A to má být jako to, ta lekce, kdy ty děti se s tím jakoby řízeně potkají. A já jsem to teda dělala s tou svojí první třídou. A předtím jsem se na to ptala rodičů, nebo jsem jim to jako říkala, že to mám v plánu a že o tom budeme mluvit. A vlastně já jsem měla dobrou zkušenosti, že ty rodiče řekli, že jasně, že to chtěj. Že vlastně budou rádi, protože často neví, jak se o tom bavit jakoby preventivně. Že třeba si umí představit, že až se to stane, tak že k tomu nějak přistoupí a budou něco řešit, ale jako jak se s dětma o smrti bavit předtím, že netušej. Takže to pak nějak proběhlo a ty děti začaly vzpomínat na to, kdo jim jako umřel, přesně na ty zvířátka, nějaký babičky a takový. Přišlo mi, že to berou hodně v pohodě vlastně. Nebo tak jako, že někdo je smutnej, ale že prostě to tak otevřeně prožili. Takže mi přišlo, že to je jako dobrej důkaz, že se to s těma dětma prostě dá a je to fajn. Já si myslím, že tyhle ty citlivý témata, jako je smrt nebo sex, rodiče rádi jako přehoděj na školu.“

Lucie: „Když jsme v přírodopisu brali lidský tělo, tak jsme se pak bavili nějak jako o smrti, ale spíš to jsou situace, který vyplynou. Když si s dětma povídáme a někdo řekne, že mu třeba někdo umřel, tak spíš na to nějak navazujeme. Přijde mi, že čím dřív, tím líp. Přijde mi, že dospěláci z toho dělají nějaký tabu.“

Martina: „Ano, ale nedávala bych ho do žádných kurikulárních dokumentů. Myslím si, že by mělo být zařazeno, pokud k tomu ten učitel je a je s tím sám srovnaný a je připravený o tom mluvit a chce o tom mluvit. Nemělo by to být jako pod tlakem, že teď to musíš probrat, protože potom by se z toho stalo zase něco úplně jiného, než co chceme. (...) Jako češtinářka ho samozřejmě vidím v češtině a literatuře. Tam ten prostor je nekonečný a úžasný. A potom samozřejmě výchova ke zdraví, občanka, biologie. Prostě pokud to v sobě ten učitel má, tak se to dá pojmout různě. (...) Určitě mám v plánu i s těma středoškolákama, na který se teďka chystám, číst Mávnutí černými křídly. A nějak to ořukat

ze všech stran, jak jenom to půjde, protože mi to přijde jako důležitý téma, se kterým se někdy v života setkají.“

Alena: „Mělo by být. Není to nikde, není to vůbec nikde. A je to, nebudu říkat škoda, ale budu říkat, že je to špatně. Vyloženě se nabízí třeba výchova ke zdraví. Už jenom třeba to, jako jak se s dětma probíhá etika, 'jak se máme chovat když..', tak vlastně i třeba tam zařadit, jak se chovat když se truchlí. Co říkat, co neříkat, co dělat, co nedělat. Prostě ten základ, co by ty děti měly vědět. Stejně jako se učí prostě že se jí příborem, tak prostě říct, že když někdo odejde, tak se říká upřímnou soustrast, proč se to říká, proč se nosí černý oblečení a tak.“

Adriana: „Tím, že teda jako my obecně v těch třídách Montessori, děláme jako ranní kruh. Tak vlastně tam, když se jako bavíme o některých tématech, tak třeba děti to vlastně sami otevírají. Takže jako pokud jsou tomu dospělí trochu naklonění a otevření, tak vlastně ta témata se otevírají jdou, aniž bych přišla jako učitelka v ten den a řekla 'tak dneska se pojďme bavit o smrti', jo. Že vlastně oni jako se zmíní prostě, že mají nemocný prarodiče, nebo že jim umřelo zvířátko. A pak se tam jako najednou, pokud to je bezpečný prostředí a jsou zvyklí komunikovat a reagovat na sebe a naslouchat si, tak vlastně naprosto přirozeně se tam vytvoří nějaká taková diskuze na téma třeba, ať už je to smrt toho domácího mazlíčka, tak stejně si myslím, že je to jako pořád ten fenomén smrti a toho konce života. A že prostě pro ně je přece jenom důležitý se o tom bavit, že je to prostě přirozené. Ne to utnout ve smyslu, že teď se o tom bavit nebudeme, protože se nás to netýká. Týká se to nás všech a je vlastně jenom na nás, jak to těm dětem prezentujeme. Takže i tady v běžné škole jsem se o tom s dětmi bavila a bylo to i hodně v souvislosti s tím útokem na fakultě v prosinci ohledně té střelby. Takže vlastně to byl ještě jako zrovna ten poslední den, to byl pátek tuším, když jsme se jako sešli před těmi Vánoci, že jako bude besídka, a teďka děti s tím přišli, tak vlastně místo toho, abychom si tam vybalovali cukroví a dárečky, tak jsme vlastně věnovali nějaký ten čas tomu, jako pak už se to trochu zvrhlo v to, že se tam začali bavit o zbraních jako jaká je lepší a tak, tak to už jsem to jako trošičku korigovala, ale jako když jsme se bavili o nějakých takových věcech, tak samozřejmě, že jsme se o tom bavili, a děti s tím přišly sami. Já jsem už jako vlastně přemýšlela tramvají cestou do školy, vlastně ještě jezdím jako kolem té fakulty, tak jsem si jako říkala, jak to pojmu, jestli to vytáhnu

*sama, nebo jestli.. Vlastně většinou to nechávám tak, jako jestli ty děti začnou samy. Trošku to třeba jako na to navedu, ale vlastně oni se potom většinou samy na to ptají, nebo samy to zmiňují, protože to slyší doma.“*

Specifickou skupinou dětí jsou žáci základní školy speciální, kteří mají mentální a kombinované postižení. Dvě speciální pedagožky ze základních škol speciálních se shodly na tom, že často nevědí, jak žáci problematice smrti rozumí, ale že o tom s nimi mluví. Důležité pro ně je neskrývat své emoce.

*Anna: „No my máme děti s těžkým kombinovaným postižením. Jaká je ta jejich jako vnímavost toho, co to je smrt, to jako my nevíme, protože vlastně nikdo z nich nekomunikuje slovy. (...) Ale kartičky jako 'smrt' nemáme. Spíš to řešíme situačně. Třeba když zemřel bratr našeho žáka, tak vlastně jsme to řešili s těma dětma. Povídali jsme jim o tom, ale oni spíš hodně reagují jako na tu náladu naší, třeba na náš strach. Když my jsme z toho nějak víc rozrušený, tak vidíme, jak to působí na ty naše žáky. Nemyslím si třeba, že by chápali jako slovo smrt, nebo tu konečnost, ale chápou, že se děje něco špatného, když se paní učitelka chová takhle divně. Vlastně se pak bojí taky samozřejmě, trochu zrcadlí naše pocity.“*

*Martina: „Ten zbytek dětí často nebyl schopný jako verbalizovat, nic. Že to bylo takové, že jsem měla pocit, že spousta dětí si toho (úmrtí spolužáka) třeba ani nevšimla. Takže jsme se o tom jako bavili. Že tady není, protože umřel, ale to asi nechápaly. Ráno jsme měli každý den takový rituál, že jsme si zapalovali svíčičku a každý si nad ní nahřál ruku a poslal si teplo do srdíčka, tak ten den jsme si říkali, že se často zapalují svíčičky a že některé posílají vzkazy těm, kteří nám odešli, a že on už tady s náma není a už se za náma nevrátí, ale že mu ještě můžeme poslat nějaký poslední vzkaz po tom plamínku. A tak nějak spíš já jsem měla tu potřebu o něm mluvit a zopakovat tisíckrát, že už tam opravdu nebude, abych si to uvědomila já. Bulela jsem u toho, protože jsem zvyklá, že ve chvíli, kdy jsem jako zastírala svoje emoce, tak mi autisti šli do agrese. S nima je ta upřímnost strašně důležitá. Bylo to takové autentické, přirozené.“*

## **Shrnutí kategorie č. 2**

Většina učitelů zařazuje téma smrti do výuky v rámci předmětů, nejčastěji v přírodopisu, kde se probírá například koloběh života, zvířata a lidské nemoci. Učitelé ale spíše preferují přirozené zařazování tohoto tématu během ranních kruhů nebo třídnických hodin, kdy se zohledňuje aktuální situace a potřeby žáků. Někteří respondenti zmínili, že žáci často sami přicházejí s osobními zážitky souvisejícími se smrtí, protože pro ně toto téma není tabu. Všichni respondenti se shodují na tom, že je důležité s dětmi mluvit o smrti, když je toto téma bezprostředně zasáhne. Dvě respondentky také zmiňují, že považují za důležité téma smrti ve škole otevírat, ale že by podle nich nemělo být součástí RVP nebo ŠVP, protože se jedná o téma, u kterého záleží na osobnosti konkrétního učitele, jak se k němu dokáže postavit. Speciální pedagožky na základních školách speciálních také otevírají téma smrti, i když si nejsou jisté, jak dobře mu jejich žáci rozumí. Za klíčové považují vyjadřování vlastních emocí, což je při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami zásadní. Rolí otevřené komunikace před neštěstím je připravit kolektiv na situace ztráty – pokud jsou žáci zvyklí mluvit spolu otevřeně, lépe se pak společně dokáží vyrovnat s následky tragédie.

### **3. Krizový plán v případě úmrtí žáka školy**

Třetí kategorie se zaměřuje na konkrétní krizové plány ve školním prostředí. Otázky směřovaly k informovanosti učitelů týkající se těchto krizových plánů – zda jsou učitelé obeznámeni s existencí krizového plánu na své škole, zda ho někdy viděli či četli, a zda ho někdy případně využili. Snaží se zjistit, jak učitelé hodnotí praktickou využitelnost těchto plánů v reálných situacích. Věnuje se také roli metodika prevence při tvorbě obecných krizových plánů. Čtyři podkategorie se věnují informovanosti pracovníků o krizových plánech, tvorbě krizových plánů, jejich využití a jejich obsahu.

#### **a) Seznámení s krizovými plány**

Na některých školách jsou učitelé s krizovými plány seznámeni na úvodní pedagogické radě, na jiných školách je na učitelích, aby si plány prostudovali samostatně. Obvykle bývají umístěny na interní školní disk.



Petr – metodik prevence: „Vždycky jsou v září na úvodní poradě s nimi seznámení. Já ten preventivní program školy, který obsahuje taky krizové plány, připravuju o prázdninách.“

Lenka – výchovný poradce: „Všichni mají možnost si ho projít, protože je na disku a všem přístupný, a já nemůžu mluvit za všechny, jak si ho prostudovali nebo neprostudovali, ale všichni vědí, že tam můžou sáhnout, kdyby se něco dělo.“

Anna: „Jakoby nečteme si ho každé školní rok na začátku, abysme si ho obnovovali. Ale je u nás na škole a jsou lidi, kteří jakoby vědí, nebo to mají víc zažitý, protože třeba byli nějak blíž u toho případu, co jak by se jako mělo dělat. Nebo jako jak jsme si tak jako v tom plánu určili, že by bylo.“

Hedvika: „No a moje zkušenost je teda taková, že, nebo jako nevím, jak je to jinde jo, ale že prostě ty krizový plány v těch školách jsou, ale často s nima učitelé ani nejsou nějak seznámený.“

Kateřina: „Nevím o něm. Nikdo mi ho neukázal, neřekl mi o něm, ani moje adaptační učitelka. Jako asi tam jsou, ale je to na všech, aby si to našli.“

Lucie: „Nevím. Asi možná máme, ale.. Samotnou by mě to zajímalo, asi až dokončíme rozhovor, tak se půjdu kouknout na náš školní disk, jestli to tam je. Protože jiný krizový plány, třeba v případě šikany, povinný jsou.“

Adriana: „Je tam, ale my s ním jako nejsme úplně obeznámení. Myslím si, že v takových případech, prostě tam máme i nějak jako doporučenou metodiku, jak pracovat s dětmi se sebevražednými sklony, ale to většina kolegů si myslí, že se to týká druhého stupně, ale poslední dobou se zjišťuje, že vlastně už se to čím dál tím víc přelévá tadyta problematika i na první stupeň.“

Hedvika: „Ona je pravda, že ty učitelé skutečně jsou zahlcený tou byrokracií, těma všema plánama a já nevím čím. Pak už je horší ta rozlišovací schopnost, co je vlastně důležitý. A samozřejmě je na prvním místě to, co je povinný, a co bude kontrolovat školní inspekce, že jo.“

Petr – metodik prevence: „V rámci krizového plánu je to takový úplně zjednodušený schéma, který my máme. Máme ho převzatý jako celý náš krizový plán z pedagogicko-

*psychologické poradny z Plzně. Oni jsou jediní v České republice, kteří zatím takhle celkově souhrnné ty krizové plány vypracovali.“*

#### **b) Tvorba krizových plánů**

Školní metodik prevence má na starost všechny krizové plány. Při jejich tvorbě může spolupracovat s dalšími pracovníky ze školního poradenského pracoviště, s pracovníky z pedagogicko-psychologické poradny nebo s oblastním metodikem prevence. Reaguje na pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které jsou ke krizovým plánům vydávané.

Petr – metodik prevence: *„My jsme si tyhle krizové plány ještě kdysi takhle postupně se speciální pedagožkou a školní psycholožkou připravili, pak vlastně neustále to MŠMT tam přidávalo další témata, který my už jsme zpracovaný jako neměli, pak byly témata jako se kterými jsme se vlastně nesetkali v té praxi, což je například tohle, to úmrtí žáka je jedno z těch témat. Je to tak, že Ministerstvo školství má několik témat jako kdyby nosných, na které je třeba vytvořit krizový plán, a dělá to metodik, anebo ve spolupráci třeba s vedoucím poradenského pracoviště. Tím, že je to pro nás téma, se kterým jsme se ani nesetkali v té praxi, tak tím pádem je takový hodně obecný, potřebovali jsme nějaký jako návod, nějak jako vodítko. Pak jsem někde objevil, že ta pedagogicko-psychologická poradna, že oblastní metodik vypracoval ty krizové plány na všechna témata od MŠMT. Takže tím pádem je používáme a upravili jsme si je jenom v rámci toho, kde hledat pomoc. Jenom jsme napsali obecně krizové centrum, protože stejně vždycky, když se objeví nějaké téma, se kterým jsem ještě neměl tu zkušenost, tak se radím s metodikem prevence z pedagogicko-psychologické poradny, který je jako oblastní. Což teda musím říct, že jsou docela rádi za to, že se ozývám, a že tyhle věci konzultuju, protože se jim to často nestává.“*

Hana – metodik prevence: *„Máme ho (krizový plán v případě úmrtí žáka školy) jako součást krizových plánů. Ale protože my pracujeme už jako plnohodnotný školní poradenský pracoviště, tak tam máme v podstatě jenom poznámku 'odkázat se na ŠPP' a že bychom to řešili prostě v týmu tu situaci. Neumím prostě do toho plánu popsat všechno, co může nastat, a prostě upřímně řečeno se mi to tam ani nechce psát.. Takže je tam jenom odkaz na tohleto a pak by se muselo vycházet asi z kontextu, jak je to dítě starý třeba, co je*

*tam za učitele třídního, protože každý to bereme trochu jinak a tak. Neumím si představit úplně obecný návod.“*

*Alena – asistentka pedagoga: „Takhle, přímo dokument jako na tohleto nemáme, pracujeme vlastně většinou s tím, s čím přijde třeba preventista ze školení, co mu řekli jakoby ostatní preventisti. Když konkrétně tahle situace na škole nastala, tak vlastně vedení školy rychle shánělo co, kde, jak a vlastně během, od události tak možná do osmi hodin, bylo rozesláno hned všem jakoby pedagogickým pracovníkům, ať se s dokumentem seznámí. Dokument byl vlastně jako, byl hodně obecný, byl hodně vlastně jak by se mělo postupovat, taková klasická metodika z ministerstva. Pro mě to v tu chvíli ale byla úžasná reakce od vedení školy, že to chtěli hledat, že to prostudovali, a díky tomu, že to prostudovali, tak už druhý den byly nastaveny určité kroky, který všechno ulehčily.“*

### **c) Využití krizových plánů**

Respondenti, kteří nemají s úmrtím žáka školy žádnou zkušenost, považují vytvoření krizového plánu za užitečné a předpokládají, že by jim takový plán při řešení náročné situace mohl pomoci. Užitečný by mohl být především v nasměrování a ujistění učitele.

*Hedvika: „Ono se na to sice nedá připravit, ale přesně tyhleto konkrétní body, když tam jsou a vím, že se o ně můžu v ten moment opřít, protože všichni jsou z toho samozřejmě celý vedle, když se to stane.. Jako vymyšlet to v ten daný moment je teda dost šílená zátěž.“*

*Lucie: „Myslím si, že právě ten krizovej plán je skvělej na to, když je člověk v té situaci. Myslím, že dost často pak mozek nepřemejšlí, jak by měl, tak prostě mít jako nějaký vodítko, podle čeho jet, mi přijde důležitý.“*

*Kateřina: „Mně rozhodně. Já bych vůbec nevěděla, co mám dělat. Jako myslím si, že to nejhorší, co s těma dětma můžeš dělat je, že se jako nic nestalo. Ale jako i kdybych si to měla jenom přečíst a říct si 'jo, udělala jsem všechno dobře' nebo 'udělala jsem všechno blbě', tak je to pro mě pocit jako nějaký jistoty, že jsem schopná těm dětem zprostředkovat rozumně, a ne prostě blbě improvizovat a udělat chybu.“*

Mezi respondenty byli i učitelé, kteří už úmrtí žáka školy zažili, dvě respondentky už dokonce třikrát. Obvykle při první zkušenosti s úmrtím na škole žádný krizový plán nebyl a v reakci na neštěstí byl pak vytvořen.

Martina: „*Neměli jsme krizový plán a zažila jsem to třikrát, že nám umřelo dítě ve škole. (...) A to byla právě ta situace, kdy jsem nejvíc načítala, zjišťovala, všech se ptala, hledala na internetu zkušenosti jiných maminek, kterým se něco takového stalo a popisovaly tam, jak si přály, aby k nim lidi přistupovali, nebo co je nejvíc zraňovalo. To tehdy bylo takové jako nejintenzivnější období vzdělávání.*“

Anna: „*Máme. (...) Tam se to vlastně řešilo hodně, protože zdravotní stav toho žáka už byl, jako měl degenerativní onemocnění, a už to bylo, že jakoby všichni věděli, že to musí prostě někdy teďka nastat. A ty rodiče byli v tomhle úplně výjimečně úžasný v tom, že to jako nechtěli nechat náhodě a měli nějaký přání nebo nějaký posloupnosti, který by chtěli, aby se splnili. A takže byli ochotni jakoby se před tím neschovávat, ale naopak to řešit. Takže vlastně s kolegyní se vytvořil přímo plán, jako pro jeho osobu. A pak díky tomu se vytvořil i obecnější plán pro celou školu.*“

Lenka: „*Na té předchozí škole ne, tady plán máme. Tenkrát jsem věděla, co dělat, intuitivně nějak. Mluvili jsme o tom, určitě. Protože ty děti tím byly hrozně zasažené, že jo. Takže bylo potřeba s nima o tom mluvit a nějak to stabilizovat tu situaci. Jako v rámci toho, co je možný v takový situaci zvládnout, tak si myslím, že se to zvládlo dobře. Já myslím, že na většině škol ten plán nemají, že je to právě tím, že tady to první úmrtí byl ten chlapec s tou rakovinou, a to nás zasáhlo, a tam jsme jeli nějak jako intuitivně, ale to nás donutilo ho jako vypracovat.*“

Hana: „*Neměli jsme, to bylo vůbec dávno, to se nedělalo. V podstatě to bylo na nějakým jako citu, odhadu té situace. (...) Nikomu se do toho (vytvořit plán následně po události) nechtělo. Anebo spíš ani nikoho možná v té době nenapadlo, že by to k něčemu bylo.*“

Adriana: „*A jako není to úplně jako v běžný formaci učitelů, že si myslím, že se to pak řeší, až když to jako nastane. (...) No mělo by se to určitě řešit dřív, protože když to nastane, tak jako ne všichni si v té krizové situaci dokážou jako zachovat chladnou hlavu, což je prostě*

v pořádku, a ne jako každý.. Každému hned v hlavě nejede krizový plán. (...) Seznámit se s tím zpětně podle mě nemá moc význam.“

Markéta: „Na tohle téma si myslím, že tady žádný krizový.. Je tady takový ten všeobecný plán, jako že začne hořet a požární poplach cvičíme. (...) Tenkrát to vlastně byla první takováhle nějaká situace na škole. Vlastně nikdo nevěděl, my jsme s té době neměli třeba žádnéj, to až potom se začaly vytvářet takové ty plány, co dělat v případě, já nevím, útočnika ve škole nebo nějakýho dalšího nebezpečí. Ale do té doby vlastně nic takovýho nebylo. Takže tam vládl těžkej chaos.“ Tato respondentka má dokonce osobní zkušenost s násilným útokem přímo ve škole. „Bylo tam teda neuvěřitelný ticho v celý tý škole. To je škola o spousta žácích, kdy prostě je to jak v úlu ráno před vyučováním. A v té škole bylo úplně jako strašidelný a šílený ticho. To je jako taková moje nejsilnější vzpomínka na to.“

#### **d) Obsah krizového plánu**

Krizový plán může mít různé podoby. Měl by obsahovat kontakty na podpůrné organizace a konkrétní kroky pro pracovníky školy, jak mohou v případě krizové situace postupovat.

Alena: „Jak by se mělo jednat s dětma, co by se jim asi tak mělo říct, co by se jim nemělo říct, co by se jim mělo umožnit, co by se jim nemělo umožnit. Jo vlastně jakoby veškerý rizika, který z toho můžou vyplývat, co maj zaměstnanci jakoby sledovat, pozorovat, co maj hlásit.“

Lenka: „Jsou tam i kontakty a je tam hlavně postup. Jak postupovat, jak vlastně jednat s rodinou, na co se té rodiny nezapomenout zeptat, protože ta rodina třeba si přeje zveřejnění, nebo si naopak nepřeje zveřejnění, chce pietní místo nebo nechce pietní místo. Chce děti na pohřbu, nechce děti na pohřbu. Tam jako je těch možností tolik, že je potřeba o tom mluvit s rodinou.“

Lucie: „Mně přišlo zajímavý, že když jsem četla o tom Vigvamu, tak že se má myslet na to, že i učitel je pozůstalej. To mi přišlo zajímavý, to mě nenapadlo. Proto mi taky přišlo dobrý, že tam psali i že tam má jít i někdo třetí pracovat s tou třídou. Třeba metodik prevence nebo někdo úplně mimo, což mi dává hroznej smysl.“

Respondenti se shodli na tom, že na úmrtí žáka školy se připravit nedá, protože každá situace je úplně jiná. Pro někoho byl krizový plán příliš obecný a ocenil by, kdyby byl konkrétnější, jiným chyběla spíše lidská podpora.

Lenka: „*Použili jsme ho a nic nám tam vlastně nechybělo. Že bysme si řekli 'hele, tady jsme něco opomněli', tak to nám tam nechybělo.*“

Alena: „*Bylo to takový hrozně moc obecný a hrozně moc neříkající jakoby pro mě. Mělo by to být jako klasický krizový plány, který se píšou třeba na konkrétního žáka, tak vlastně by mělo být jakoby... i když ono je to strašně těžký, ona ta každá situace prostě je jiná. Je jiná situace, když někdo umře tragicky při dopravní nehodě, je něco jiného, když umře někdo při nemoci, že je to dlouhodobý, je to něco jiného, když prostě z čista jasna.. Ono jako podle mě to ani nelze. Nelze se na tuhle situaci připravit nějakým dokumentem, jde pouze to o tom mluvit. O tom mluvit a být na to připraven a vědět, co mám dělat, a v tu chvíli už můžu takovej dokument shánět, protože vím přesně, jaké potřebuju.*“

Martina: „*Chyběl mi někdo, kdo by byl zkušený, kdo by tu situaci nějak uchopil, řekl mi, co můžu dělat.*“

Jedna z respondentek měla zkušenost s absolvováním kurzu u psycholožky jménem Mária Anyalaiová, která na Slovensku prosazuje změny týkající se krizových plánů.

Hedvika: „*Už se jí (Márii Anyalaiové) povedlo, že v případě nějakého neštěstí nebo něčeho, co se stane ve škole, tak že ta škola to prostě musí řešit. Že to není jako tady, že jsou všichni tak jako rozpačitý a vlastně se úplně neví. Mají na to jasné metodický postupy. I to, jakým způsobem vypracovat ty krizový plány a tak. Právě že to nějakým způsobem dělá i ten Vigvam, právě že pomáhá těm školám to nějakým způsobem vytvořit jako předtím, než k tomu neštěstí dojde. Tady je ten metodický pokyn u nás, to 'Když se stane neštěstí', co vydala IZS, ale mám dokonce dojem, že ani naše psycholožka o tomhle nemá přehled, abych řekla pravdu. Potom i poradny, vlastně jsou poradny, kde jsou proškolený na to, a jsou poradny, kde vůbec.*“

Někteří respondenti za krizové plány považují takové bezpečnostní plány, které reagují na nějaké bezprostřední ohrožení, například obranu proti útočníkovi ve škole, či postupy

zaměřené na úmrtí žáka přímo ve škole. Na úmrtí žáka ve přímo škole jsou připraveny především základní školy speciální.

Dita – speciální pedagog: *„V jedné třídě jsme měli žáka, který měl neurodegenerativní postižení a jeho stav se hodně zhoršil. (...) A my vlastně otevřeli téma co by se stalo, kdyby ten žák umřel u nás v zařízení. A právě u toho jednání byli rodiče a byla tam i Cesta domů a tak jsme sepisovali takovej krizovej scénář, co by se stalo, kdyby umřel u nás.“*

Běla – speciální pedagog: *„Tam je samozřejmě jako spousta možností, jak se to může stát. Může se to stát při nějaký jako, třeba při jídle, to znamená při vdechnutí. Takže se vlastně jako nejdřív, nejdřív probíhá záchrana. A když už jako se to stane, že teda záchrana není prostě možná, tak je tam vlastně, že se musí myslet na to, že se odvedou ostatní děti, který tam jsou. Že to je takový podle mě docela důležitý krok, na který by se u nás dalo zapomenout, když tam jsou třeba děti, co jsou na vozíku, nebo někde leží, jsou zapoložovaný. Má se volat, samozřejmě většinou se volá záchranka, a zavolá se hned rodičům.“*

Markéta – svědkyně útoku ve škole: *„Tam vlastně jsou i jako, nebo v té škole jsme právě dělali i cvičení na nějakýho útočnicka zvenku, útočnicka zevnitř, útočnicka se střelnou zbraní. Že jsme jako vždycky jednou třeba za půl rok měli takový nějaký cvičení, kde se dětem prostě ukazovalo, co a jak. Vlastně ta škola podle mě, tak je jako co se týče bezpečnosti dost dobře na to připravená. Což ale jako nemusí stejně vůbec nic znamenat. Ale jako ta snaha to tam nějak nastavit, tak to tam je.“*

### **Shrnutí kategorie č. 3**

Krizové plány bývají uloženy na interním školním disku, avšak většina respondentů s nimi není aktivně seznamována a záleží na jejich vlastní iniciativě, zda si je prostudují. Učitelé, kteří již zažili úmrtí žáka školy, obvykle o existenci plánu vědí a také vědí, kde jej najít. Naopak respondenti, kteří s takovou situací zkušenost nemají, nebo ji zažili na jiné škole, si nejsou jistí, zda jejich aktuální škola takový plán má. Respondenti často zmiňovali, že na úmrtí žáka se nelze připravit, ale zároveň si dokáží představit, že plán vymezující jednotlivé kroky by mohl při řešení krizové situace pomoci. Respondenti také uváděli, že

krizové plány byly často vytvořeny až po setkání školy s úmrtím žáka, a následně byly vyhodnoceny jako užitečné pro strukturovanou reakci na takové události.

#### **4. Rozloučení a truchlení**

Čtvrtá kategorie se zaměřuje na postoje k rozloučení a truchlení ve školním prostředí. Respondenti se shodují na významu rozloučení a vzpomínkových akcí, které považují za důležité pro zpracování ztráty jak u žáků, tak u učitelů. Tyto akce pomáhají kolektivu vyrovnat se s bolestnou událostí a zároveň poskytují prostor pro společné vzpomínání a uzavření smutku, čímž podporují soudržnost ve škole. Je rozdělena na dvě podkategorie zaměřené na loučení se s žákem – pořádání vzpomínkových rituálů a tvorbu pietních míst.

##### **a) Rozloučení a vzpomínkové rituály**

Rozloučení a vzpomínání může mít mnoho podob a zahrnovat různé aktivity. Respondenti zdůrazňují jeho význam pro zpracování ztráty, bez ohledu na konkrétní formu. Klíčová je komunikace s rodinou zemřelého a respektování jejich přání.

Petr: *„Jo, a myslím si, že je to důležité. Aby to těmi žáky prošlo a aby to nějakým způsobem si sedlo a pak si to nějak zpracovali. Protože nejhorší by podle mě bylo, kdyby v tom oni měli ten chaos a nebylo to uchopený.“*

Lenka: *„Já si myslím, že pokud si třeba rodina nebude přát, aby byli (žáci) na pohřbu, tak se respektuje přání rodiny, ale v rámci té třídy je potřeba se s ním rozloučit. Ať už že mu napíšu dopis a pak ho společně třeba spálí nebo pošlou po řece nebo cokoliv. Tak nějaký rituál určitě.“*

Martina: *„Abychom měli ten prostor pro to zklidnění, sdílení, zastavení se, zavzpomínání. Hlavně se od sebe neodpojovat, nesnažit se to jako zamést, ale prožít to.“*

Kateřina: *„Jo, asi bych se ale té třídy zeptala, jestli o to mají zájem, já bych se s nima domluvila.“*

Klára: *„No určitě záleží, jestli by chtěla ta rodina. Ale ty děti to potřebují stoprocentně, nějak to jako uzavřít, nějak se s tím potkat a mít možnost si to odžít.“*



Alena: „*To se mi strašně líbí, když se vysazuje ten strom. Ta myšlenka toho. Pojdme, dáme nějakej vzkaz, něco napíšeme, co se vlastně uloží pod ten strom a pak se zasadí. Bude tady navždy s námi. To je podle mě ta nejkrásnější cesta, jak vlastně ty děti i ty dospělý tou situací provést. (...) Když si chtěj popovídat, tak si jdou k tomu stromu.*“

Vyučující, kteří mají s úmrtím žáka školy vlastní zkušenost, popisují různé formy těchto vzpomínkových akcí, například vysazování stromů, pořádání vzpomínkových setkání s rodinami či spontánní rozhovory v rámci tříd.

Dita: „*My máme za každýho, kdo umře, když teda rodina jako není proti, tak máme udělaný takový jakoby setkání, takovou rozlučku. Za každý to dítě vysadíme strom nebo nějakej keř u nás na zahradě. A zrovna za tohohle žáka, protože měl rád kakao, tak se dělaly palačinky a pilo se kakao a pouštěly se balonky do nebe. A byli tam vlastně z rodiny sourozenci jeho a babička, která k nám vždycky chodila, a děda. Zpívali jsme mu tam nějaký písničky, který jsme mu složili. Bylo to moc hezký. U nás se hodně klade důraz na to, že rodič je jako partner.*“

Lenka: „*Psali jsme dopis, jako jeden za všechny jsme psali. Že každej tam něco napsal, nějaký prostě takový pro ní vzkazy.*“

Martina: „*Nebylo to nic plánovanýho, spíš takový jako bezprostřední. Třeba s tím žákem to bylo prostě při tom ranním kruhu, tak to ráno jsme si o něm prostě povídali. O tom, jaké nám na něj zbydou vzpomínky, co prostě běžně dělával, jak si ho pamatujeme.*“

Markéta: „*Vlastně ta škola teď každej rok pořádá takovou sportovní akci, je to právě memoriál nazvaný po něm. Takže i tak se na něj vzpomíná. A na škole je i pamětní deska.*“

Adriana: „*Vlastně těm dětem se o tom řeklo jako v té třídě hned ten druhý den, aby právě nedošlo k nějakému nedorozumění. Jinak se tam pak dalo na nástěnku i do sborovny jeho parte, který jako namalovali ti jeho sourozenci. Tak to bylo vlastně jako moc krásný, působilo to úplně jiným dojmem, než kdyby to tam prostě bylo jenom vytištěný. A bylo to s pozvánkou vlastně těch, kdo by chtěli přijít na nějaké jako rozloučení, a nějaký konkrétní čas. (...) Tady v té škole se pak dělá to, že se za každé dítě nebo i zaměstnance zasadí strom.*“

Alena: „*Ono to (rozloučení) bylo složitější, protože děvče nebylo český národnosti. Takže vlastně ona jakoby škola si nemůže sama od sebe říct 'my se budeme loučit', no vlastně se to musí dojednat, ta rodina to musí schválit, ta rodina to musí chtít. Tady vlastně v tom případě tak to ta rodina nechtěla, protože vlastně to děvče ani nebylo pohřbený v Český republice, takže vlastně jako ani ta možnost nějak nebyla možná. Měli jsme akorát týden pietní místo u školy.*“

#### **b) Pietní místo**

Kateřina: „*A to (pietní místo) bych dala na zahradu někam. Zas jsou tam děti, který toho člověka vůbec neznaly, neví, kdo to je. U toho hlavního vchodu, co si budem, může to tam někdo zničit. A kdyby to bylo v tý zahradě, tak si tam podle mě dojdou ty děti, který toho člověka znaly a chtějí mu fakt uctít tu památku.*“

Lucie: „*Myslím si, že nějakou dobu tam mít třeba fotku nebo zapálenou svíčku, a pak si říct třeba 'hele, tak ted' to místo přeneseme někam jinam'. Ale zvědomit to těm dětem, že ted' za ním můžou chodit na hřbitov, třeba.*“

Dvě respondentky zdůrazňují, že není vhodné vytvářet pietní místa v souvislosti se sebevraždou žáka školy, protože by to mohlo mít negativní vliv na spolužáky.

Hedvika: „*Je třeba zajímavý, že ta Mária (Anyalaiová) říká, že jako v rámci emoční nákazy, zvláště mezi pubertákama, vlastně by se neměly dělat nějaký ty pietní místa jako studentům nebo dětem, který spáchají sebevraždu. Protože to může mít potom vliv právě na to, že to zkusí někdo další. Já třeba znám školu, kde se něco takového stalo.*“

Adriana: „*Jako pietní místo s nějakou svíčkou, to ne, to není určitě jako v těch případech třeba nějakých jako útoků nebo něčeho takového.*“

Výpovědi dvou respondentek, které mají vlastní zkušenost s úmrtím spolužáka z pohledu žáka střední školy, ilustrují rozdílné přístupy k rozloučení, které se mohou lišit v závislosti na době a okolnostech smrti žáka školy. Jedna respondentka popisuje, jak se ve škole v 80. letech úmrtí žákyně nijak neřešilo, což odráží tehdejší tabuizaci smrti. Naopak druhá respondentka líčí moderní přístup školy, která poskytla prostor pro společné truchlení a osobní vyrovnání se se ztrátou.

Lenka: „*Ne v naší třídě, ale na střední o rok níž, ta dívka spáchala sebevraždu. (...) Tenkrát se to neřešilo, to bylo už hrozně dávno jo. To byly ještě 80. roky. A to smrt byla velký tabu. To se vůbec neřešilo. (...) Vim, že ty spolužáci její se tak jako sešli, takový jako pomyslný rozloučení s ní. Ale to bylo z její třídy.*“

Lucie: „*To byl kluk, kterej měl rakovinu a byl už jako nemocnej dlouho a vlastně nám nikdo neřekl, že umírá, řekli nám to asi třeba tři týdny před tím. Měli jsme ranní shromáždění a tam nám to řekli a vlastně nás na to trochu připravili. Ted' zpětně jsem ráda, že jsme to věděli dopředu, i když to v tu chvíli bylo hrozný. (...) Když se to stalo, tak se vlastně přerušila výuka a my jsme se celá škola sešli. Pak šla každá třída se svým třídním, zrušila se výuka, ale jako byli jsme normálně ve škole, a nějak jsme si zvolili, co chceme dělat, a naše třída to měla tak, že jsme se šli projít do parku. Kdo chtěl bejt sám nebo kdo chtěl bejt s někým, tak mohl. (...) A pak jsme měli dlouhou dobu pietní místo ve škole, na chodbě v rohu jsme měli stoleček s jeho fotkou a svíčkama a mohli jsme mu tam něco psát. A pak bylo rozloučení a pak jsme šli pouštět lodičky a zpívali jsme a bylo to hezký. A pak se mu zasadil strom, tak jsme tam věšeli různě jako papírky s nějakýma vzkazama a máme z toho docela jako tradici, že tam prostě docela často někdo od nás chodí. Takže se máme kam vracet, což je hrozně fajn.*“

#### **Shrnutí kategorie č. 4**

Postoje vyučujících k organizaci vzpomínkových akcí, rozloučení či tvorbě pietních míst se obecně shodují na tom, že jsou tyto akce důležité pro uzavření a zpracování ztráty u žáků. Většina pedagogů se domnívá, že je třeba respektovat přání rodiny zesnulého, a zároveň je vhodné do procesu plánování rozloučení zapojit i samotné žáky. Někteří preferují tvorbu pietních míst jako je vysazení stromu na zahradě školy, kam mohou žáci i učitelé chodit a vzpomínat, jiní upřednostňují menší rituály, jako je psaní dopisů či zapalování svíček. Respondenti, kteří mají osobní zkušenost s úmrtím žáka, potvrzují, že otevřená komunikace a společné rozloučení pomáhají kolektivu lépe se s takovou situací vyrovnat.

## 4.2 Diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat zkušenosti učitelů s problematikou smrti ve školním prostředí.

Respondenti zmiňovali především fakt, že vždy záleží na osobnosti konkrétního učitele, ředitele školy či pracovníka poradenského pracoviště, jak se ke krizové situaci postaví. Mezi školami jsou velké rozdíly a neexistuje univerzální systém či postoj k řešení krizových situací ve školním prostředí. Z jejich odpovědí vyplývá, že smrt pro děti, na rozdíl od dospělých, není tabu, což ve své publikaci zmiňují například i autorky Plachá a Vítěčková (2023).

Slovenská psycholožka Mária Anyalaiová (in Franko, 2020) se domnívá, že jsou učitelé dostatečně kompetentní k tomu, aby provedli děti obdobím ztráty spolužáka, ale potřebují k tomu podporu psychologů. Autorka považuje za vhodné, aby byli učitelé krátce zaučeni v problematice krizové intervence a měli k dispozici jednoduchý strukturovaný materiál, který jim pomůže zvládnout ve škole první hodiny po nešťastné události. Respondenti tohoto výzkumu zmiňují, že jim chyběla osoba, která by je krizovou situací provedla. Anyalaiová a kol. (2021) zdůrazňuje také náročnost zvládnutí aktuálních celosvětových krizí, jako byla například pandemie COVID-19. Zmiňuje i výzvy spojené s válkou na Ukrajině, která mnoha žákům přináší osobní ztráty, ať už blízkých osob, tak i životních jistot. Někteří respondenti tohoto výzkumu zmiňovali aktuální události související s válkou na Ukrajině či tragédií na Filozofické fakultě jako témata, která s žáky v hodinách otevírají, protože se jich dotýkají.

Autorkou, která se v České republice věnuje zkušenostem učitelů s výchovou vztahující se ke smrti, je Mgr. Veronika Plachá, Ph.D. Ve své publikaci (2021) se věnuje situacím, ve kterých učitelé otevírají téma smrti ve školním prostředí. Ve svém výzkumu doktorka Plachá zmiňuje také fakt, že při studiu na vysokých školách pedagogických není problematice smrti věnován prakticky žádný prostor, což potvrzují i výpovědi respondentů tohoto výzkumu. Významu vzdělávání budoucích učitelů se věnuje také Holland (2008) či autorky Vávrová a Polepilová (2010).

Přípravě a reakcím na krizové situace ve školním prostředí se věnují především americké studie. Například podle National Educational Psychological Service (2016) je plánování

klíčem ke zvládnutí kritické události, krizový plán totiž umožňuje zaměstnancům rychle a účinně reagovat na vzniklou situaci. Psychologové uvádějí, že školy, které mají plán vypracovaný, jsou schopny se s neštěstím efektivněji vyrovnat. (NEPS, 2016) National Education Association (2018) zdůrazňuje, že krizové plány zajišťují bezpečné prostředí ve školách tím, že popisují kroky a postupy pro předcházení mimořádným událostem, jejich přípravu a reakci na ně. To umožňuje školám reagovat strukturovaně a minimalizovat chaos během krizových situací.

Dvě respondentky výzkumu zmiňovaly, že je obecně doporučováno vyhnout se tvorbě pietního místa u žáků, kteří si sami sáhli na život, aby se předešlo negativnímu vlivu na ostatní žáky. Tento fakt potvrzuje například i Wisconsin Department of Public Instruction (nedatováno), který uvádí, že dospívající žáci jsou obzvláště citliví vůči riziku napodobení sebevraždy. Je proto důležité vzpomínat na studenta způsobem, který jeho smrt neidealizuje ani neromantizuje.

V českém prostředí se ve své závěrečné práci problematice věnuje Pavla Holoubková, která se zaměřuje na tvorbu konkrétního krizového plánu pro úmrtí žáka školy. Autorka poukazuje na svou osobní zkušenost, kdy se řešení podobných situací často provádělo „intuitivně“ a sama postrádala dostatečnou podporu a konkrétní nástroje pro její efektivní zvládnutí. Ve svém výzkumu, který se soustředí na prostředí základní školy zřízené podle § 16 odst. 9, autorka zmiňuje, že pedagogové podporují zařazování tématu smrti do výuky i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což koresponduje s výpověďmi respondentů – speciálních pedagogů – v tomto výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka se zaměřovala na vliv využívání krizových plánů na zvládnutí situace úmrtí žáka ve školním prostředí. Celkově tedy lze shrnout, že využívání krizových plánů přináší respondentům strukturovaný přístup k řešení situace úmrtí žáka, což zvyšuje schopnost školní komunity se s takovými událostmi efektivně a citlivě vyrovnat. Vždy ale záleží na konkrétní situaci, na konkrétním žákovi, příčině úmrtí, postoji rodiny a mnoha dalších okolnostech, které je potřeba zohlednit.

### **4.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi**

Problematika úmrtí ve školním prostředí je aktuálním tématem, se kterým se blíže setkává mnoho základních škol. Zjištěná data ukazují na potřebu větší informovanosti pracovníků základních škol o problematice smrti při komunikaci s žáky, například prostřednictvím absolvování kurzů pro učitele zaměřených na tuto problematiku. Takové kurzy mohou učitelům přinést inspiraci a ujistění v tom, že je potřeba s dětmi toto téma otevírat, protože se s ním dříve nebo později samy setkají. Důležitou součástí by mohla být také pravidelná školení zaměřená na krizovou intervenci a zvládání náročných situací, včetně komunikace s žáky a jejich rodiči. Jak vyplývá z tohoto výzkumu i ze zahraničních studií, využívání krizových plánů má vliv na schopnost školy efektivně reagovat na náročné situace, jako je úmrtí žáka. Z tohoto důvodu by měla každá škola vypracovat a pravidelně aktualizovat svůj krizový plán obsahující konkrétní kroky, které je nutné podniknout bezprostředně zjištění této situace. Součástí plánu by měl být také seznam kontaktů na odborníky, kteří mohou být rychle zapojeni do procesu podpory školy a pozůstalých.

## **Závěr**

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké zkušenosti mají pracovníci základních škol s úmrtím žáka školy a využíváním krizových plánů vypracovaných pro tyto situace. Dále byla analyzována ochota a způsoby, jakými vyučující otevírají ve výuce náročná témata. Výzkum se také zaměřil na přípravu učitelů během vysokoškolského studia a na neformální vzdělávání prostřednictvím kurzů či seminářů zaměřených na téma smrti.

V rámci výzkumného šetření byl použit kvalitativní přístup, konkrétně deskriptivní vícepřípadová studie. Výzkum byl realizován s třinácti respondenty, pracovníky základních škol, prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Analýza získaných dat pomocí otevřeného kódování umožnila odpovědět na čtyři výzkumné otázky.

První výzkumná otázka „Jaké je povědomí vyučujících o existenci konkrétních krizových plánů týkajících se úmrtí žáka školy?“ ukázala, že respondenti, kteří již zažili úmrtí žáka školy, obvykle vědí, zda takový plán mají a kde ho hledat. Naopak ti, kteří se s ním ještě nesetkali, si nejsou jisti, zda na jejich škole krizový plán vůbec existuje. Respondenti také zmiňovali, že přestože se na úmrtí žáka nelze nikdy plně připravit, konkrétní plán by jim při řešení situace pravděpodobně pomohl.

Druhá výzkumná otázka „Jakou roli hraje otevřená komunikace o tématu smrti ve školním prostředí před a po úmrtí žáka školy?“ se zaměřovala na zařazování tématu smrti do školního prostředí i do konkrétních předmětů. Výsledky ukázaly, že většina respondentů zařazuje téma smrti do výuky, ale preferují, když toto téma přinesou sami žáci a otevře se tak prostor pro přirozený rozhovor. Rolí otevřené komunikace je připravit kolektiv na možnost, že je v životě může zasáhnout ztráta, a ukázat jim, jak je možné se s ní vypořádat.

Třetí výzkumná otázka „Jak se studium a příprava zaměřená na problematiku smrti promítá do schopnosti vyučujících zařazovat téma smrti do výuky?“ zkoumala přípravu budoucích učitelů na pedagogických fakultách v problematice smrti. Výsledky ukázaly, že hlavním zdrojem informací, které učitelé při otevírání tématu smrti ve škole využívají, jsou kurzy a semináře zaměřené na tuto problematiku. Při vysokoškolském studiu je tématu věnován jen velmi malý prostor.

Čtvrtá výzkumná otázka „Jaký je postoj vyučujících k organizaci vzpomínkových akcí či rozloučení ve školním prostředí?“ přinesla odpověď, že se pedagogové shodují na důležitosti rozloučení pro uzavření a zpracování ztráty u žáků.

Hlavní výzkumná otázka zněla „Jaký má vliv využívání krizových plánů na zvládnutí situace úmrtí žáka ve školním prostředí?“ Výsledky výzkumu ukazují, že krizové plány poskytují strukturovaný přístup k řešení těchto náročných situací, což má pozitivní vliv na jejich zvládnutí. I když jde o extrémně náročné situace, na které nelze být nikdy plně připraven, krizové plány výrazně zlepšují reakci a podporu pozůstalých.

V českém prostředí se tématu smrti ve školách věnují zejména organizace Cesta domů, z.ú. a poradna pro pozůstalé Vigvam, které vydávají metodické materiály a pořádají kurzy pro učitele. Tento výzkum může díky své rešerši zahraničních i tuzemských zdrojů přispět k větší informovanosti a lepšímu krizovému plánování ve školách. Tato diplomová práce může být cenným zdrojem pro pracovníky škol, kteří se chtějí více dozvědět o problematice smrti a možnostech její integrace do výuky jako přirozené součásti života.



## Seznam použitých informačních zdrojů

ANYALAIOVÁ, M., LEDNICKÁ, J., KRŇÁČOVÁ, Z. a V. KRIŽO. *Krízová intervencia v školskom prostredí*. Bratislava: Inkluscentrum, 2021. ISBN 978-80-974157-5-4. [online]. Dostupné z: <https://inklucentrum.sk/wp-content/uploads/2022/01/Bulletin-Krizova-intervencia.pdf>

*Beseda: Mluvit s žáky o nemoci nebo smrti? Mnohdy těžké, ale potřebné*. Cesta domů. [online]. 2024. Dostupné z: <https://www.cestadomu.cz/aktuality/beseda-mluvit-s-zaky-o-nemoci-nebo-smrti-mnohdy-tezke-ale-potrebne>

BORN, D. P. a SCHONFELD, D. J. Life and Death in Nature: Outdoor Discoveries Bring the Topic of Death into a Preschool Classroom. *YC Young Children* [online]. 2019, 74(2), s. 68-77. ISSN 1538-6619. Dostupné z: <https://www-jstor-org.ezproxy.is.cuni.cz/stable/26808915?seq=8>.

Centrum paliativní péče. *Řekni mi*. [online]. 2021. Dostupné z: <https://reknimi.cz/>.

CIMRMANNOVÁ, T. *Stárnutí, paliativní péče a prožívání zármutku: u osob s mentálním postižením*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1575-2.

DÉMUTHOVÁ, S. *Vybrané problémy tanatologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8032-4.

Děti truchlí jinak. *Umírání.cz* [online]. 2019. Dostupné z: <https://www.umirani.cz/rady-a-informace/deti-truchli-jinak>

DIEMER, C. a K. MULCAHY. *Supporting Grieving Children with Autism*. Nedatováno. [online]. Dostupné z: <https://elunanetwork.org/resources/supporting-grieving-children-with-autism-spectrum-disorder>

DOKA, K. J. Hannelore Wass: Death Education – An Enduring Legacy. *Death studies*. [online]. 2015, 39(9), s. 545-548. ISSN 0748-1187. Dostupné z: <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d74e0405-8d96-4413-9040-e75840f04015%40redis>.

DUDOVÁ, I. Smutek a truchlení dětí. *Pediatric pro praxi*. 2013, 14(4), s. 248-251. ISSN 1803-5264.

ENGARHOS, P., TALWAR, V., SCHLEIFER, M. a S. J. RENAUD. Teacher's attitudes and experiences regarding death education in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), s. 124-128. [online]. 2013. Dostupné z: <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v59i1.55691>.

FIALOVÁ, L. Když zavlaje černá vlajka, už je pozdě. Na úmrtí žáka se škola může připravit předem. *Magazín EDUzín* [online]. 2021. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2021/10/10/kdyz-zavlaje-cerna-vlajka-uz-je-pozde-na-umrti-zaka-se-skola-muze-pripravit-predem/>

FRANCLOVÁ, M. a V. PLACHÁ. Smrt jako téma dětí základní školy. *Komenský – odborný časopis pro učitele základní školy. MUNI PED.* [online]. 2019. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/smrt-jako-tema-deti-zakladni-skoly>.

FRANKO, M. *Keď smrť prekročí prah školy. Ako pomôcť deťom zvládnuť tragédiu?* [podcast]. hmmm...: psychologický podcast, 2020. Dostupné z: [https://open.spotify.com/episode/1GAL1VHofpqv6CWLS908LK?si=K\\_V4JD4VR9KN-IbP\\_1io3A&nd=1&dlsi=69037bf84bf74458](https://open.spotify.com/episode/1GAL1VHofpqv6CWLS908LK?si=K_V4JD4VR9KN-IbP_1io3A&nd=1&dlsi=69037bf84bf74458)

GAINES, A. G. a M. E. POLSKY. *I Have a Question about Death: A Book for Children with Autism Spectrum Disorder or Other Special Needs.* 2017. ISBN 978-178592-750-8.

GALENDE, N. Death and its Didactics in Pre-School and Primary School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 185, s. 91-97. [online]. 2015. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.403>.

GOLDMAN, L. *Jak s dětmi mluvit o smrti.* Přeložila A. ZAVADILOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0819-8.

*Helping the Grieving Student: A Guide for Teachers* [online]. Dougy Center: 1999. Dostupné z: <https://chilliwackhospice.org/wp-content/uploads/2017/09/7-A-Helping-the-Grieving-Student.pdf>

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLLAND, J. How school can support children who experience loss and death. *British journal of guidance & counselling*. [online]. 2008, 36(4), s. 411-424. ISSN 0306-9885  
Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03069880802364569>.

HOLOUBKOVÁ, P. *Krizový plán při úmrtí žáka školy*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2022.

*Je smrt školou povinná...?!: rozhovory, články, vzpomínky, kontakty*. Praha: Cesta domů, 2023. ISBN 978-80-88455-17-2.

KEPKOVÁ, M. *Krizový plán školy*. [online]. 2023. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Files/Get/d59ce6f9-ee1c-426a-8b95-389311752814>

KOCUROVÁ, L. *Jak mluvit o smrti a umírání ve škole i doma s Martinou Tesařovou*. [podcast]. EDUcast, 2024. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2024/05/educast-40-jak-mluvit-o-smrti-umirani.html?view=snapshot>.

KOCUROVÁ, L. O smrti se ve škole mluví teprve, když se „něco“ stane. Pandemie takové situace přinesla. *Magazín EDUzín* [online]. 2021. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2021/06/04/o-smrti-se-ve-skole-mluvi-teprve-kdyz-se-neco-stane-pandemie-takove-situace-prinesla/?fbclid=IwAR1Y-motEpwHB1rbt68r7JpqrRtb6pcnEqiVu-tFA1ls56NbINMcbCi5z4E>

Kolektiv autorů. Cesta domů nás učí přemýšlet o smrti a umírání. *Medical Tribune*. [online]. 2020. Dostupné z: <https://www.tribune.cz/zdravotnictvi/cesta-domu-nas-uci-premyslet-o-smrti-a-umirani/>

Kolektiv autorů. *Metodika pro zpracování závěrečné práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. [online]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/med/podzim2019/MIVO011p/um/Methodika\\_pro\\_zpracovani\\_zaverecne\\_prace\\_skripta.pdf](https://is.muni.cz/el/med/podzim2019/MIVO011p/um/Methodika_pro_zpracovani_zaverecne_prace_skripta.pdf)

LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

LEVINE, P. A. a M. KLINE. *Prevence traumatu u dětí: průvodce k obnovení důvěry, vitality a odolnosti*. Praha: Maitrea, 2014. ISBN 978-80-87249-61-1.

MAREŠ, J. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. 2015, 65(2), s. 113-142. [online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212>. ISSN 2336-2189.

*Metodické doporučení pro školy a školská zařízení Škola a neštěstí: Jsme připraveni!* Praha: Ministerstvo vnitra, 2023. ISBN 978-80-7616-178-8.

National Educational Psychological Service (NEPS). *Responding to Critical Incidents*. Ireland: Department of Education and Skills, 2016. [online]. Dostupné z: <https://assets.gov.ie/40700/21b5193521d147c890b4309fe4bfce9d.pdf>

NOVOTNÁ, H., ŠPAČEK, O. a M. ŠŤOVÍČKOVÁ. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.

PAUL, S. Is Death Taboo for Children? Developing Death Ambivalence as a Theoretical Framework to Understand Children's Relationship with Death, Dying and Bereavement. *Children & society*. [online]. 2019, 33(6), s. 411-424. ISSN 0951-0605. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/chso.12352>.

PLACHÁ, V. a M. VÍTEČKOVÁ. *Kontroverzní témata v MŠ a na 1. stupni ZŠ*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2023. ISBN 978-80-7694-021-5.

PLACHÁ, V. *Zkušenosti učitelů s výchovou vztahující se ke smrti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7394-876-4.

POHOŘELÝ, S. *Při rozhovoru s dítětem nezapomeňte...* Praha: MŠMT, 2023a. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/61098\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/61098_1_1/)

POHOŘELÝ, S. *Krizový plán – pozůstalá třída/škola*. Praha: Poradna Vigvam, 2023b. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/61102\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/61102_1_1/)

Poradna Vigvam, z.ú. *Poradna Vigvam – pro školy*. [online]. c2024. Dostupné z: <https://poradna-vigvam.cz/pro-skoly/>

SALEK, E. C. a K. R. GINSBURG. How Children Understand Death & What You Should Say. *Healthy Children* [online]. 2014. Dostupné z:

<https://www.healthychildren.org/English/healthy-living/emotional-wellness/Building-Resilience/Pages/How-Children-Understand-Death-What-You-Should-Say.aspx>.

*Seminář: Proč a jak mluvit s dětmi o umírání a smrti? Cesta domů.* [online]. 2024. Dostupné z: <https://www.cestadomu.cz/vzdelavaci-akce/proc-a-jak-mluvit-s-detmi-o-umirani-a-smrti>

*Školní metodik prevence.* Národní ústav pro vzdělávání. [online]. 2022. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence.html>

ŠPATENKOVÁ, N. Tabuizace smrti. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. [online]. 2017, 11(20), s. 9-13. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G20-SMRT-WEB.pdf>

ŠVARC, J. Principy krizové intervence. *Psychiatrie pro praxi*. 2003, 6, s. 277-279. ISSN 1803-5272.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0273-8.

The Dougy Center for Grieving Children. *35 způsobů, jak pomoci truchlícímu dítěti*. Přeložila Z. FREIOVÁ. Praha: Cesta domů, 2017. ISBN 978-80-88126-37-9.

The Grief Recovery Institute. *The Grief Recovery Method: Guide for Loss*. [online]. 2022. Dostupné z: <https://offers.griefrecoverymethod.com/guide-for-loss-ebook1642023353451>.

VÁGNEROVÁ, M. a L. LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁVROVÁ, S. a R. POLEPILOVÁ. Výzkumné šetření o vzdělávání studentů pomáhajících profesí v oblasti thanatologie. *Sociální práce*. 2010, 2, s. 71-80. [online]. ISSN 1213-6204. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2010-2.pdf>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Zákony pro lidi*. [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Wisconsin Department of Public Instruction. *Suicide Prevention – Memorials*. Nedatováno. [online]. Dostupné z: <https://dpi.wi.gov/sspw/mental-health/youth-suicide-prevention/memorials>

ŽALOUĐÍKOVÁ, I. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 80-210-8268-2.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Ukázka analýzy dat

## **Seznam tabulek a obrázků**

Obrázek č. 1: Schéma diplomové práce

Obrázek č. 2: Výběr výzkumného vzorku

Tabulka č. 1: Charakteristika respondentů

## Příloha č. 1: Ukázka analýzy dat

<p>český jazyk { } speciální pedagogika { } knihovnictví { }</p>	<p>1</p>	<p>- <u>Češtinu a speciální pedagogiku</u>, klasičkou pětiletku, a pak ještě rok rozšiřujícího na celoživotním studiu a bakaláře <u>knihovnictví</u>.</p>
	<p>2</p>	<p>Byl problematice smrti jako obecně při studiu věnován nějaký prostor?</p>
<p>literatura pro děti { } téma smrti ve výuce { }</p>	<p>3</p>	<p>- Rozhodně nebyla tím hlavním tématem, které bychom řešili, ale <u>v rámci literatury pro děti a mládež jsme hodně pracovali třeba s knížkami Uzly a pomeranče nebo s různými jinými tituly, které se nějakým způsobem smrti dotýkaly prostě takové ty moderní knížky, které mají závažnější témata</u>. Tak jsme s nimi pracovali ve výuce, ale nikdy tam neproběhla taková ta diskuze, že bychom se zrovna na tu smrt zaměřili a nějak se jí hlouběji věnovali nebo tu čtenářskou lekci směřovali k tomuhle tématu, vždycky jsme si z té knížky vybrali něco jiného. <u>Ale byla takovou přirozenou součástí</u>.</p>
	<p>4</p>	<p>A absolvovala jste nějaký kurz, seminář, přednášku, cokoliv, na téma smrti?</p>
	<p>5</p>	<p>- V rámci školy nebo obecně?</p>
	<p>6</p>	<p>Obecně.</p>
<p>kurz Cesty domů { }</p>	<p>7</p>	<p>- Obecně <u>v Cestě domů</u>, no.</p>
	<p>8</p>	<p>A co vám to přineslo?</p>
<p>přínos kurzu { }</p>	<p>9</p>	<p>- Hmm.. <u>asi ujištění, že to, co dělám, dělám správně. A můžu v tom pokračovat, tak, jak to dělám</u>.</p>
	<p>10</p>	<p>A to byl kurz pro učitele?</p>
	<p>11</p>	<p>- To byl kurz pro učitele.</p>
	<p>12</p>	<p>Tak jo. Tak teď už se posuneme obecně k problematice smrti při komunikaci s dětmi. Myslíte si, že by se s dětmi mělo mluvit o smrti?</p>
<p>mluvit s dětmi o smrti { } knihovnictví { }</p>	<p>13</p>	<p>- <u>Určitě ano. A zároveň narážím na obrovské bariéry. Třeba když jsem v knihovně jsem si chtěla udělat lekci na téma smrti, potom co jsem měla život s lidma se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, vtahovala jsem tam ty svoje speckařský témata, a když jsem chtěla udělat lekci o smrti, <u>umírání, truchlení, nebo jenom o stáří, tak mi to prostě vedoucí nedovolila. Prostě ne. To téma se nebude otevírat, ani kdybych se těch učitelek dopředu ptala, jestli prostě můžu, jestli to není aktuální u některého z těch dětí nebo tak. A přijde mi to</u></u></p>
<p>bariéry v otevírání tématu sm</p>		

1/2

- škoda, protože knihovna může otevírat témata, který učitel prostě sám od sebe třeba neotevře. Ale je určitě fajn, když to prostě zazní a když jenom těm dětem řeknu „hele mám tady ty knížky, kdybyste k tomu prostě někdy potřebovali, chtěli, zajímalo vás.. třeba prostě jenom ten Špunt'a, když umře pes, nebo Máváme ti dědo, aby se fakt jako připravit děti s téma maminkama, když to donesou domů, tak najednou to téma bude pro ty rodiče jako uchopitelnější a přijde mi škoda, když ty knížky jsou, tak že ty děti si je nemůžou půjčit a nemůžou to téma prostě otevřít, protože jim o nich nesmím říct.
- 14 Mělo by podle vás být téma smrti zařazené přímo do výuky nějakých předmětů?
- 15 - Myslím si, že ano, ale nedávala bych ho do žádných kurikulárních dokumentů. Myslím si, že by mělo být zařazeno, pokud k tomu ten učitel je a je s tím sám srovnaný a je připravený o tom mluvit a chce o tom mluvit. Nemělo by to být jako tlakem, že teď to musíš probrat, protože potom by se z toho stalo zase něco úplně jiného, než co chceme.
- 16 Jo, jo. A do jakých předmětů nebo k jakým příležitostem se vám to téma tak hodí, kde byste třeba ho chtěla, nebo kde byste ho sama otevřela s dětmi?
- 17 - Jako češtinářka samozřejmě ho vidím v češtině a v literatuře. Tam ten prostor je nekonečný a úžasný pro to. A potom samozřejmě výchova ke zdraví. Mohla by i občanka, asi, nevím. Prostě pokud to v sobě ten učitel má, tak to do biologie, do přírodopisu určitě patří, že jo. Závěr života nějakým způsobem. A dá se pojmout různě.
- 18 A co nějaké příležitosti, jako třeba dušičky, nebo i Vánoce?
- 19 - Mě asi tady ten koloběh roku úplně neláká. Jako pokyn, pojďme se o tom bavit teď. Ale teďka před, že jo, pár týdnů umřela Nad'a Hynková Dingová a mě to složilo, celou noc jsem brečela, a další den jsem šla prostě učit. A byla jsem úplně jako zhořená. A najednou jsem si řekla prostě prdím na příslovce, který jsem ten den měla jako dělat. A prostě jsem těm děckám řekla, hele, jsem úplně zbyta jak pes, probrečela jsem, protože prostě někdo umřel, na kom mi záleželo A tak nějak jsem jim prostě nasdílela svoje pocity. A oni prostě na mě krásně reagovali, že taky nějakou situaci řeší, a byl z toho takový přirozený

2/2