

# **Spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání**

Bc. Renáta Matušů

---

Diplomová práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Renáta Matušů**  
Osobní číslo: **H140291**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Spiritualita pedagogů v tradičním a alternativním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti psychologie náboženství a spirituality ve vzdělávání.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BEST, Ron. Education for spiritual, moral, social and cultural development. 1. edition, Continuum, 2000, 226 s. ISBN 978-0826448026.**

**MONTESORI, Maria. Absorbující mysl. 1. české vydání. Přeložil Jan Volín. Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003, 197 s. ISBN 80-86189-02-3.**

**RONOVSKÝ, Vít. Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky. Hranice: Fabula, 2011, 113 s. ISBN 978-80-86600-83-3.**

**ŘÍČAN, Pavel. Psychologie náboženství a spirituality. 1. vydání, Praha: Portál, 2007, 326 s. ISBN 978-80-7367-312-3.**

**VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ et al. Pedagogika pro učitele. 2. rozš. vydání, Praha: Grada Publishing, 2007, 456 s. ISBN 978-80-247-1734-0.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11.4.2016



.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na oblast spirituality v tradičním a alternativním vzdělávání. Z teoretických i empirických hledisek se snaží představit spiritualitu jako důležitý aspekt osobnosti pedagoga. Práce dále zmiňuje vztah spirituality a empatie. Závěr teoretické části je věnován tradičnímu a alternativnímu vzdělávání, v nichž se práce snaží nalézt jejich spirituální dimenzi. Cílem empirické části je zjistit spiritualitu a také empatii mezi pedagogy tradičního a alternativního vzdělávání. Naším dalším zájmem je také zjistit souvislost mezi spiritualitou a empatií. Výsledky šetření ukazují, že pedagogové mají vysokou míru spirituality. Pedagogové alternativního vzdělávání celkově dosahovali vyšších výsledků než pedagogové z tradičních škol. Zjištěná souvislost mezi spiritualitou a empatií není významná.

Klíčová slova: spiritualita, pedagog, waldorfská pedagogika, Montessori pedagogika, empatie, tradiční vzdělávání, alternativní vzdělávání.

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on spirituality in traditional and alternative education. It tries to present spirituality as an important aspect in the teacher's personality both from theoretical and empirical perspectives. The thesis also mentions the relationship between spirituality and empathy. The conclusion of the theoretical part is dedicated to traditional and alternative education, in which the thesis tries to find their spiritual dimension. The aim of the empirical part is to find spirituality and empathy among educators of traditional and alternative education. Another goal is to find out the connection between spirituality and empathy. The results of the survey indicate that teachers have a high degree of spirituality. Educators of alternative systems generally achieve better results than teachers from traditional schools. The reported association between spirituality and empathy is not significant.

Keywords: spirituality, teacher, waldorf pedagogy, Montessori pedagogy, empathy, traditional education, alternative education.

Mé poděkování patří Mgr. Elišce Suchánkové Ph.D. za odborné vedení a podporu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Také chci poděkovat své rodině, která mi byla při psaní této práce velkou oporou.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SPIRITUALITA</b> .....	<b>12</b>
1.1 SPIRITUÁLNÍ INTELIGENCE .....	15
1.2 SPIRITUALITA A OSOBNOST .....	17
1.2.1 Dětská spiritualita.....	19
1.3 SPIRITUALITA VE VĚDECKÝCH OBORECH.....	20
<b>2 VÝZNAM SPIRITUALITY VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU</b> .....	<b>24</b>
2.1 ROZVOJ SPIRITUALITY .....	25
2.2 KONTEXT SPIRITUALITY A EMPATIE .....	29
2.3 SPIRITUALITA PEDAGOGA .....	33
2.4 SPIRITUÁLNÍ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ V JINÝCH ZEMÍCH .....	36
<b>3 SPIRITUALITA TRADIČNÍHO A ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>40</b>
3.1 SPIRITUALITA TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	42
3.1.1 Výchova ke spiritualitě v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání .....	44
3.2 PRVKY SPIRITUALITY MONTESSORI PEDAGOGIKY .....	47
3.3 PRVKY SPIRITUALITY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY .....	50
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>53</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>54</b>
4.1 CÍL A DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU .....	54
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	55
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	56
4.4 MOŽNOSTI A LIMITY VÝZKUMU .....	56
4.5 VÝZKUMNÉ METODY .....	57
4.5.1 Metody sběru dat.....	57
4.5.2 Metody zpracování dat .....	60
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>61</b>
5.1 STATISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	61
5.2 SPIRITUALITA PEDAGOGŮ .....	62
5.3 EMPATIE PEDAGOGŮ .....	70
5.4 SOUVISLOST MEZI SPIRITUALITOU A EMPATÍÍ .....	71
5.5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE .....	71
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>76</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>88</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>89</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>90</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>91</b>



<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>92</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na spiritualitu ve výchově a vzdělávání. Podoba vzdělávání v současné době je stále více kritizována jak ze strany odborníků, tak i laické veřejnosti. Jednou z oblastí kritiky je dominantní orientace na způsob získávání poznatků o vnějším světě. Duchovní chudoba vzdělávání poskytuje pouze minimální nebo vůbec žádné příležitosti naplnit „prázdnou sklenici“ a „uhasit žízeň“ dětí a mládeže po smyslu a celistvosti. Neúspěšná snaha dospívajících naplnit vnitřní prázdnotu může vyústit i v negativní sociální jevy, jako je zneužívání návykových látek, rizikové sexuální chování, sebepoškození nebo kriminalita.

Neschopnost mladistvých řešit konflikty, nesamostatnost, ztráta hodnot a špatné mezilidské vztahy jsou nežádoucí jevy, na které reagují zejména zahraniční autoři. Parker Palmer, David Orr nebo Huston Smith zastávají názor, že výše zmíněné jevy má na svědomí absence spirituálního rozvoje. Domníváme se, že kvalitní rozvoj duchovní složky osobnosti dětí a mládeže může zajistit pedagog, který sám si je vědom svého spirituálního rozměru.

Ze studií také vyplývá, že spiritualita má pozitivní vliv na jedince a na jeho mezilidské vztahy. Zdravá spiritualita má vést k přijetí smysluplných hodnot, které ovlivňují chování a jednání jedince ve vztahu k ostatním lidem.

Smyslem této práce je představit spiritualitu jako možné východisko z krize společnosti, která je charakteristická svou výhradní orientací na materiální hodnoty. Škola a její podoba vzdělávání a výchovy je pak odrazem takových skutečností. Domníváme se, že i sociální pedagogika věnuje svou pozornost tomuto konstruktu pouze v úzkém záběru, navzdory tomu, že spiritualita hraje významnou roli v pomáhajících profesích. V současnosti ji můžeme pozorovat v terapiích sociální práce, ale také je čím dál tím více spojována s aktuálním fenoménem multikulturality. Zabývat se problematikou spirituality jako novým aspektem vzdělávání a výchovy by mohlo znamenat rozšířit poznatky v sociální pedagogice.

Spiritualita není snadno uchopitelný pojem. A proto pokládáme za nutné objasnit problematiku jejího vymezení a jejího multidimenzionálního pojetí. Přesto však hlavním těžištěm této diplomové práce je snaha nalézt a popsat význam rozvoje spirituality ve výchovně vzdělávacím procesu. V souvislosti se spiritualitou definujeme empatii a jejich vzájemný vztah. Empatie jako sociální kompetence je neoddiskutovatelným nástrojem zvyšujícím kvalitu výchovně vzdělávacího procesu.

Dále se práce zabývá spiritualitou pedagoga, který je klíčovou osobností institucionalizovaného vzdělávání a působí jako vzor chování pro žáky. Důležitým příkladem jsou koncepty spirituality v zemích jako je Anglie nebo Austrálie, které mj. mají ve svých vzdělávacích kurikulech zakomponovanou spirituální výchovu.

Poslední kapitola se bude snažit popsat již přítomné prvky spirituální dimenze, které lze pozorovat v současném tradičním a alternativním vzdělávání. Zastupovat alternativní vzdělávání budou vzdělávací systémy Montessori a waldorfské pedagogiky, které jsou v České republice nejčastěji praktikovány.

Teoretická část se zabývá základními východisky spirituality pedagogů, se kterými dále budeme dále pracovat v empirické části. Ta je věnována kvantitativnímu výzkumu, který je realizován prostřednictvím dotazníkového šetření. Cílem empirické části je zmapovat spiritualitu pedagogů a porovnat ji mezi pedagogy tradičního a alternativního vzdělávání. Také určíme míru empatie pedagogů a zjistíme, zda existuje mezi spiritualitou a empatií souvislost. Tohoto cílů budeme dosahovat pomocí Pražského dotazníku spirituality a Torontského dotazníku empatie.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SPIRITUALITA

Tato kapitola má za úkol nastínit vztah spirituality a náboženství a vymezit klíčový pojem v jeho širokém záběru. Výše uvedeným vztahem se zabývá psychologie náboženství a spirituality. V tomto odvětví psychologie stojí náboženství a spiritualita vedle sebe, ale v minulých letech tomu tak úplně nebylo. Hlavním impulzem k zařazení spirituality do zmíněné psychologické disciplíny byl ústup náboženské tradice ze společenského života, respektive odmítání institucionalizovaného náboženství. Tato skutečnost se začala výrazně projevovat během 2. poloviny minulého století. V důsledku toho dochází k razantním změnám náboženského života a postojů k náboženství. Sheldrake (2003, s. 7) se k výše uvedené změně vyjadřuje takto: „Paradoxním rysem je to, že vedle úpadku tradiční náboženské praxe se zároveň objevuje i stále vzrůstající hlad po spiritualitě.“ Potvrzuje to příchod jakési „spirituální revoluce“, která se odehrála v 60. letech 20. století ve Spojených státech prostřednictvím náboženského hnutí New Age. Tamní mládež vystoupila s heslem „I am not religion, but I am spiritual“, což můžeme přeložit jako „Nejsem zbožný, ale jsem spirituální“. Je zde tedy zřejmá snaha odtrhnout se od náboženské klasiky a zároveň projevit touhu po osobním náboženství bez dogmat a institucí. Roku 1988 si spiritualita vydobyla svou pozornost psychologie náboženství, později proniká i do dalších věd a disciplín. Tím se zároveň zrodil komplikovaný vztah spirituality a náboženství. (Vojtíšek, Dušek a Motl, 2012, s. 10-15)

Problematika vztahu spirituality a náboženství stojí na jejich vzájemné provázanosti. Pargament (2005) je zastáncem názoru, že náboženství je pojmem nadřazeným. Spiritualitu vidí jako následování posvátna, přičemž náboženství tkví v potřebě hledat něco vyššího takovými způsoby, které mají přímý vztah k posvátnu. Tedy spiritualita v jeho pojetí představuje klíčovou funkci náboženství. Pargamentovo řešení je ve shodě s obecnou religionistikou a sociologií. Jeho odpůrce Zinnbauer naopak vidí spiritualitu v širším úhlu pohledu. Dle něj její projevy sahají až za rámec náboženství. Nemluvíme zde jen o spirituálním prožívání mimo náboženskou instituci, ale o prožitcích, u kterých stojí v popředí vrcholná zkušenost např. v milostném vztahu, s přírodou, při porodu a jiných existencionálních událostech. Komplikovaný vztah těchto dvou pojmů se dobral určitého kompromisu, a to užívání dvojsloví náboženství a spiritualita. (Říčan, 2007, s. 33 - 47)

Avšak vedle pojmu náboženství tady stojí ještě další pojem, a tím je religiozita. Religiozitu Hartl a Harltová (2000) popisují jako zbožnost, víru v pravost či pravdivost náboženství.

Vojtíšek Dušek a Motl (2012, s. 11) vymezují tyto dva pojmy následovně: „Religiozita asociuje dogma, strnulost, omezenost, nepraktičnost, zatímco spiritualita je spojována se zážitky, individuální tvořivostí, svobodným rozvojem a využitelností v současném světě.“ Stríženec (2004) při vymezování spirituality a religiozity mluví o dvou konstruktech, které nesou neostře a prolínající se množiny jevů. Religiozita dle něj má danou strukturu a orientuje se na víru a rituály institucionalizované církve. Naproti tomu spiritualitu spojuje s individuálními jevy charakteristickými vztahem nejen k okolí, ale i k sobě samému s akcentem na duchovní zkušenost.

Sama spiritualita má svůj původ v náboženské tradici, konkrétněji křesťanské. Pochází z latinského „spiritus“, znamenající „duch“ nebo „dech“, a odkazuje se na třetí svatou osobu – Ducha svatého. Jak jsme již zmínili výše, vznikem hnutí New Age dochází ke změně spirituality a jejího rozměru. (Vojtíšek, Dušek a Motl, 2012 s. 10-15)

Většina autorů se shoduje v tom, že vymezit spiritualitu není zcela bez pochybností možné. Stríženec (2007, s. 43) to vysvětluje tím, že se setkáváme s „mutlidimenzionálním konstruktem, který nelze jednoduše ohraničit (podobně jako mír, lásku, zdraví).“

Ivanová (2005) předkládá dvě dimenze spirituality, a to:

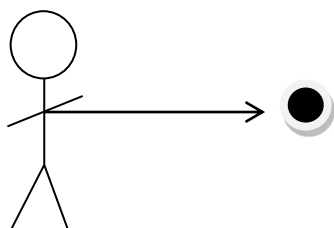
1. Vertikální dimenze jako vztah k transcendentnu – Bohu či jiné vyšší moci.
2. Horizontální dimenze jako vztah k sobě samému, k jiným a k prostředí.

Teolog McGrath (2001) připisuje spiritualitě hledání smysluplného a autentického života, zahrnující propojení myšlenek, které jsou typické pro náboženství. Fontana pak zdůrazňuje potřebu spojovat pojem spiritualita s náboženstvím, a nikoliv jej oddělovat. Dle něj se jedná o víru v nemateriální dimenzi, která proniká do hmotného světa, kde vznikají odlišné formy bytí, přístupné při mystických zážitcích a v životě po smrti. (Stríženec, 2007, s. 42-43)

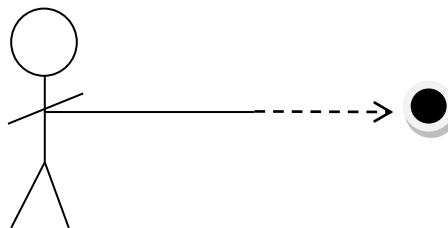
Pargament ( cit. podle Křivohlavý, 2004, s. 176) definuje spiritualitu jako „hledání toho, co je posvátné“, přičemž posvátné může být vše, co se zdá být mezi „běžným“ neobvyklé, zvláštního charakteru. Jedná se o pronikavé vědomí hranic člověka a z toho pramenící uznání a respekt k tomu, co je za těmito hranicemi a co tyto hranice překračuje. Doyle popisuje spiritualitu jako to, co nutí člověka hledat smysluplnost svého života a zároveň mu smysluplnost i dává. (Křivohlavý, 2004, s. 176-177)

Hubáčková (in Babyrádová, 2006, s. 438) tvrdí, že „společným východiskem osobních spirituálních zkušeností bývá radikální proměna uvědomování si života, která většinou předchází otřesení sebeepochopením.“ Spiritualita dle ní je založena na zážitcích v podobě jakési zkušenosti, která člověka přesahuje, a toto „setkání“ člověka již nenechává neproměněného. Duchovní život předkládá jako zcela přirozený, vedoucí k morálně čistému životu. Rozbořil (in Babyrádová, 2006, s. 182) toto pojetí zjednodušuje na „postoj, vědomý vztah ke smyslu a přesahům lidství.“ Spirituální člověk je v tomto pojetí „ten, kdo (třeba i skrytě, ale důsledně) na sebe a svoje životní situace aplikuje představy o skrytém řádu světa (zdroji jeho smyslu).“ Podobně to viděl už Emmons (1999), který definoval spirituální snahy jako touhu překračovat sama sebe (viz obrázek). Tyto snahy mají tendenci během života jedince růst a zrát – jedná se o spirituální růst a spirituální zrání. (Křivohlavý 2006, s. 162-163)

Emmons také naznačuje, že člověk má ve své podstatě potřebu začlenit se do něčeho vyššího - proč tomu tak je, se pokusíme vysvětlit v následujících podkapitolách.



**Imanentní cíle** – dosažitelné cíle  
(Cíle lze dosáhnout – dostudovat, vdát se apod.)



**Transcendentní cíle** - sebezpřesahující cíle  
(Přes nedosažitelnost cíle, na něj zaměřujeme své snahy – mít čisté svědomí, milovat z „celého srdce“ apod.)

Obrázek 1: Spirituální snahy (Křivohlavý, 26, s. 162)

Definovat spiritualitu tak, aby představovala a zahrnovala její pravou podstatu, není jednoduché a nejspíše ani možné. Momentálně tak usuzujeme zejména kvůli faktu, že o spiritualitě víme velmi málo. Nemůžeme určit její pozici mezi pojmy náboženství a religiozita. To ovšem vychází z předpokladu, že spiritualita a náboženství nebo religiozita jsou pojmy navzájem se překrývající.

Ohledně určení jejího podřazeného či nadřazeného postavení vůči těmto pojmům se v případě náboženství přikláníme k Zinbauerovi. Stejně jako on se domníváme, že náboženství se stává jednou z podob samotné spirituality.

Spiritualita sama o sobě je však přítomna i u jedinců k náboženství se nijak nehlásících. Její projevy mohou být různého charakteru. Můžeme jmenovat různé existencionální krize a otázky kladené v souvislosti s hledáním smyslu života, transcendentálními prožitky doprovázejícími různé situace a události, pocity sounáležitosti s lidmi, s přírodou apod. V tomto pojetí lze spiritualitu chápat jako tu dimenzi člověka, která se orientuje na samotnou podstatu života, ať už vlastního, či života druhých lidí, života planety nebo vesmíru. Člověk ji může cítit, vnímat, prožít, myslet na ni či ji dávat jména a stvořitele, ale domníváme se, že se bude jednat o totéž.

V příštích kapitolách se budeme snažit nastínit její významy a projevy spirituality. Lze ji rozvíjet a kultivovat jako schopnost. Hlavním pomocníkem k růstu této lidské roviny osobnosti je spirituální inteligence.

## 1.1 Spirituální inteligence

Díky inteligenci je člověk schopen se učit na základě získaných zkušeností. Dokáže řešit nově vzniklé situace, ale také se na ně adaptovat. V počátcích 20. století se do popředí dostává racionální inteligence, kterou můžeme měřit její jednotkou - IQ. Tuto inteligenci člověk využívá při řešení logických nebo strategických konfliktů. V 90. letech se v důsledku výzkumů Golemana objevuje pojem emocionální (sociální) inteligence, její jednotkou je emocionální kvocient - EQ. Díky této inteligenci dokážeme mj. vnímat vlastní pocity, ale i pocity ostatních. Překvapivé bylo zjištění, že EQ je mimo jiné dispozicí, která má na svědomí efektivní využívání racionální inteligence, tzn. pokud dojde k poškození té části mozku, kterou jsme schopni cítit, pak následně klesá výkon racionálního myšlení. (Zohar, 2000, s. 12)

Inteligence racionální však není výsadou pouze člověka. S vysokou inteligencí tohoto typu se setkáváme u dnes nepostradatelné výpočetní techniky. Vysokou míru EQ můžeme sledovat také u vyšších typů savců, jako jsou delfini, psi, opice atp. Avšak na rozdíl od zvířat nebo počítačů má lidská bytost potřebu tázat se po smyslu. Právě o této premise pojednává Zohar a přichází s velkou neznámou, a to se spirituální inteligencí. Spirituální inteligence přitáhla pozornost také R. A. Emmonse. Emmons (2000) ve svém článku v časopisu „The



International Journal for the psychology of Religion“ stanovil pět klíčových charakteristik stojících v základu spirituální inteligence:

1. Kapacita pro transcendenci.
2. Schopnost naplňovat každodenní aktivity, události a vztahy posvátnem.
3. Schopnost vstupovat do vyšších stavů vědomí.
4. Schopnost využít spirituálního zdroje pro řešení životních situací.
5. Schopnost být ctnostný, být zastáncem ctnostného jednání.

Spirituální inteligence má své vědecké opodstatnění. Našli bychom ji mimo mozková centra, která vycházejí ze sjednocujících neurologických funkcí mozku (integruje všechny typy inteligence). Je známo, že inteligence jsou navzájem propojeny a právě spirituální inteligence se jeví jim nadřazenou. Pokud nám pomáhá racionální inteligence řešit logické problémy a emocionální inteligence být zdatným v sociální oblasti, duchovní inteligence nás navádí k vyššímu uvědomování si. Zohar (2000, s. 21) ji definuje jako: „hluboký intuitivní cit pro smysl a hodnoty.“ Spirituální inteligenci vidí jako nástroj k tvořivosti, který užíváme v nejtěžších existencionálních chvílích, které nám pomáhá také řešit nebo smířit se s nimi. Používáme ji k tomu, abychom plně rozvinuli vlastní potenciál, řešili otázky dobra a zla a problémy života a smrti. (Zohar, 2000, s. 16-24)

Mezi devět znaků vysoce rozvinuté duchovní inteligence patří (Zohar, Marshall, 2000, s. 23):

1.	Schopnost být pružný (aktivně a spontánně přizpůsobivý).
2.	Vysoký stupeň vědomí sebe sama.
3.	Schopnost čelit utrpení a zpracovat ho, čelit bolesti a překonat ji.
4.	Být inspirován hodnotami.
5.	Neochota zraňovat někoho, není-li to nevyhnutelné.
6.	Sklon vidět spojení mezi různými věcmi.
7.	Výrazný sklon ptát se „Proč?“ nebo „Co kdyby?“ a hledat odpovědi na nejhlubší otázky.
8.	Být „nezávislý na okolí“.
9.	Mít schopnost bránit se konvencím.

*Tabulka 1: Znaký rozvinuté duchovní inteligence*

Z výše uvedených znaků rozvinuté spirituality vyplývá, že je možno ji dále rozvíjet. Pokud budeme vycházet z faktu, že spiritualita představuje stránku osobnosti člověka, která se orientuje na samotnou podstatu života, můžeme vyvodit, jaké schopnosti spirituální inte-

ligence nám dává. Jedná se tedy o schopnost vypořádat se s událostmi, které v životě přicházejí. Člověk s vyšší rozvinutou spiritualitou pak také lépe přijímá život, který žije (nebo který mu byl přidělen, ve smyslu narodit se a růst v určitém prostředí). Může vědomě, ale i nevědomě se snažit naplnit svůj nejvyšší potenciál. Spiritualitu však nemůžeme chápat jen jako inteligenci nebo schopnost, ale také jako potřebu, směr motivace lidského individua vyvíjet se ve vyšší bytost.

## 1.2 Spiritualita a osobnost

Spojitosť osobnosti a spirituality prošla mnoha pojetími. Jako první chceme představit pojetí Williama Jamese (1930), významného psychologa, který na základě svých výzkumů potvrdil vztah temperamentu a spirituality. Tu dělil na náboženství zdravé a náboženství nemocné duše. Spiritualita zdravé duše má optimistické a radostné postoje s typickým vyjadřováním vděčnosti k uctívanému. Ani spiritualita nemocné duše však nenesla zcela negativní konotaci. Ačkoliv nese melancholické prožitky, James zdůrazňuje nevšední umění soucitu pro tragické události v životě jedince, vyšší citlivost a vyšší vnímání utrpení – „tíha vlastního kříže“. (Holm, 1998, s. 101-103)

Gordon Allport (1953) přichází s tvrzením, že ve středu a vrcholu osobnosti stojí náboženský sentiment. Tedy v této teorii Allport zdůrazňuje, že osobnost může zrát nejen v emočních, sociálních a intelektuálních kontextech ale také v kontextu náboženském. V tomto smyslu zavádí důležitost náboženského sentimentu. Říčan (2007, s. 228) osvětluje tento Allportův sentiment jako „relativně trvalou složku osobnosti, ve které jsou spojeny emoční a kognitivní faktory, zaměřené k určitému vysoce ceněnému objektu.“ (Říčan, 2007, s. 227-228)

Popis kritérií zralého náboženského sentimentu potom můžeme nalézt v publikaci Holma (1998). O spojitosti spirituality a osobnosti je také přesvědčen současný psycholog Stanislav Grof (2007, s. 37): „Výzkum holotropních stavů vědomí přináší přesvědčivé důkazy, že spiritualita tvoří přirozenou a zcela legitimní součást lidské psyché i univerzálního řádu věcí.“ Avšak toto tvrzení zužuje na pravou spiritualitu, kterou vnímá jako zcela nezávislou na ideologii institucionalizovaných náboženství. Říčan (2007) považuje spiritualitu za vrozenou. Tato dispozice však může být během života zcela potlačena, z čehož vyplývá, že rozvoj spirituality je výhradně individuální. Spolu s Vojtíškem ve spiritualitě vidí jádro osobní identity a smyslu života s různou intenzitou jejího projevu. Vojtíšek přirovnává tento vztah ke vztahu k hudbě. Obecně mezi lidmi můžeme pozorovat náklonnost k hudbě.

Ovšem máme tu jedince s výrazným hudebním nadáním, a na druhé straně jsou tu lidé amuzikální. Však jen stěží můžeme nalézt někoho, kdo k hudbě nemá vztah vůbec žádný. (Vojtíšek, 2012, s. 12)

Psychoterapeut Peck se dlouhá léta soustředil na otázku, zda se spiritualita potýká s různými stádii vývoje. Z jeho pozorování vzešla čtyři stádia a to:

1. Chaoticko – antisociální stádium

Jedná se o téměř absenci spirituality, chybí zásady, vztahy nejsou autentické nýbrž prospěchářské. Laskavost u lidí v tomto stádiu je pouze předstíraná.

2. Formálně-institucionalizované stádium

Jedinci vykazují značnou závislost na instituci, kterou nemusí být nutně církev, ale může se jednat např. o armádu, obchodní společnost, politickou stranu apod. Typická je potřeba neměnnosti forem, konzervatismus a stabilita organizace.

3. Skepticko – individuální stádium

Spiritualita u těchto lidí je vyšší a hlubší. Znakem je zejména silné zakotvení do společnosti s tendencí angažovat se do společenského dění. Jedná se o jedince s vyšším vzděláním vykonávající povolání typu učitel, lékař, zdravotní sestra apod. Důležitou roli hraje také vysoce racionální uvažování.

4. Mysticko – komunitní stádium

Jedná se o uvědomění soudržnosti a spojitosti mezi lidmi, ale i mezi člověkem a ostatními tvory. Je zde silnější pokora k zemi a přírodě. Typické je hledání sjednocenosti.

(Peck, 1994)

Pojetí spirituality a osobnosti jsme představili prostřednictvím vybraných autorů. Rozvoj a míra projevů spirituality jsou však individuální záležitostí.

Typickým stádiem vývoje spirituality pomáhajících profesí je stádium skepticko – individuální. Jeho hlavními rysy jsou pevné kořeny ve společnosti, angažovanost ve společenském dění s převahou racionálního uvažování. Kromě výše uvedeného bývá vývoj spirituality často spojován s pojetím klasických vývojových stádií osobnosti. Proto jsme přidali podkapitolu věnující se dětské spiritualitě.

### 1.2.1 Dětská spiritualita

Dětská spiritualita a bádání o ní bývalo prezentováno odborníky prostřednictvím otázek víry a představ o Bohu. Odtud také vzniká mnoho teorií a jejich problematika.

Elkind například vycházel z Piagetovy teorie vývoje kognitivního myšlení, které se rozvíjí prostřednictvím uspokojování potřeb. Dle něj má víra v Boha své kořeny v touze nalézt trvalý objekt. Dítě si je tedy vědomo trvalosti objektů, a to navzdory jejich nepřítomnosti. (Elkind, 2002)

K tomu se také přikláněl Goldman, který byl přesvědčen, že spiritualitu lze pozorovat již v raném dětství. V 80. letech to výzkumy prokázaly. Fowler přišel s teorií, avšak s empiricky neověřenou, že primární víra obsahující podpůrné prostředí pro důvěru, lásku a naději pochází již z prenatalního období. Další rozvoj spirituality je pak vázán na vztah dítěte a matky a ritualizaci, kterou můžeme pozorovat od 2. – 8. měsíce života dítěte. Tato ritualizace se naplňuje prostřednictvím péče o dítě – ustálené gesta, úsměvy, stejné tváře, pokud dítě pláče, matka jej utiší apod., a přechází do prožitku opuštěnosti, který dítě zvládá bez paniky, protože si je už vědomo trvalosti objektů. (Fowler, 1995, s. 86)

Fowlerovu ritualizaci bychom mohli dále doplnit. Například Grun a Roggy (2013, s. 135) zdůrazňují, že „ztráta rituálů znamená i ztrátu spirituality. Děti potřebují rituály, protože jim umožňují orientovat se a navíc zahánějí strachy.“ Jako příklad uvádějí, že dítě potřebuje rituál na dobrou noc, protože díky němu může překonat strach z noci.

Religionisté Hay a Ney se ve svých výzkumech mj. dětské spiritualitě také věnovali. Na rozdíl od většiny autorů tehdejší doby, jejichž výzkumy se orientovaly výhradně na spiritualitu křesťanskou, se soustředili na spiritualitu přirozenou. Z jejich výzkumů vyplývá, že jádrem dětské spirituality je vědomí vztahu. Spiritualita je přítomna v univerzálním lidském povědomí o existenci transcendentna, nikoli v představě vytvořené vnějšími podněty (kulturou apod.). Potvrzují, že spiritualita je biologicky podmíněna. (Hay a Ney, 1998, s. 4-9)

Pro děti nebo mladého člověka je nevyšší potřebou mít plnou kvalitu života. V opačném případě, kdy potřeby dětí a mladistvých nejsou dostatečně uspokojeny, může dojít k narušení jejich vývoje. Seden (2005) zdůrazňuje, že také na duchovní potřeby nelze zapomínat. Dle ní je spiritualitu třeba pěstovat, a to ve všech aspektech. Zejména pak u jedinců, kteří se ocitli na okraji společnosti nebo trpěli různými typy deprivací, je potřeba výchovy k potvrzení lidské duchovnosti o to výraznější. Humanistický psycholog Maslow hierar-

chicky uspořádal základní lidské potřeby. Spirituální potřeby (potřeba transcendence) stojí na vrcholu jeho pyramidy lidských potřeb. O podobné spirituální potřebě hovořil i Jung. Potřeba smyslu, jak ji Jung označil, má také stát v hodnotovém systému člověka bytostně poměrně vysoko. (Blatný, 2010, s. 233-234)

Spiritualita je integrující komponentou osobnosti, její rozvíjení je ryze na individuální zkušenosti jedince. Zabývat se jí lze i jako potřebou (motivací), která je závislá na událostech a situacích, kterými jedinec prochází. Výzkumy dětské spirituality ukazují, že podstatným znakem rozvíjení spirituality je ritualizace a vztah.

Dle Jenkinsové je v dnešní uspěchané době zcela na místě učit děti pracovat se spirituální rovinou stejně jako s fyzikální. Takové rozvíjení je obdařuje mírem, důvěrou a radostí, což jim pomůže čelit bouřím života. (Jenkinsová, 2009, s. 9)

My se domníváme, že rozvíjení spirituality nemusí být jen potřebou dětí, ale také jejich právem (Úmluva o právech dítěte – Sběrka zákonů č. 104/1991, článek 14) ve smyslu zaujmout vlastní postoj k hodnotám a smyslu ve svém životě.

### 1.3 Spiritualita ve vědeckých oborech

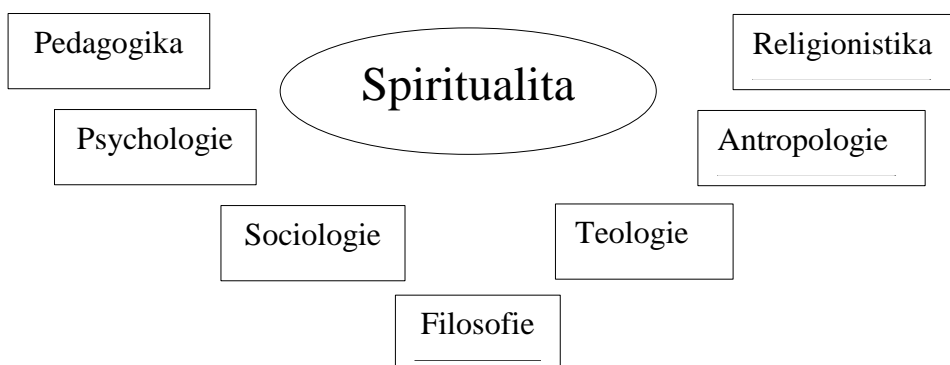
Během posledních dvou století došlo v jednotlivých vědeckých disciplínách k různým změnám. Změna, která nás nejvíce zajímá je v chápání spirituality. Kvantová fyzika naprosto převrátila mínění o hmotě a realitě. Spolu s neurovědami a výzkumy lidského vědomí se ostatním oborům představuje nevyhnutelně nové paradigma, které předkládá protipól evoluční teorie. Tento protipól hovoří o celistvosti a propojenosti lidstva a vesmíru na kvantové úrovni, souvislosti dějů a o mimořádných stavech vědomí. Spiritualita opouští tradiční náboženské vody a dnes stojí před námi jako přirozený fenomén. (Thuan, Trinh, Xuan, 2008, s. 17-23)

Toto nové psychospirituální paradigma pro nás jednoduše znamená, že spiritualita je vnímána jako klíčová a vrozená součást lidské osobnosti. Hranice spirituality se posouvají za institucionalizované náboženství. Staune tuto změnu pokládá za evoluci mysli. Dle něj je tato změna podstatná pro celou civilizaci a vychází z vědomí globální krize, z potřeby znovunastolení pevných hodnot a z potřeby nalezení smyslu lidské existence. (Staune, 2007, s. 42)

Mezi důležité obory, které se podílejí na bádání tohoto složitého konstruktů, patří bezesporu psychologie. Ta v současné době předkládá mnoho definic a teoretických východisek

včetně empirických měření. Spiritualita však není jen tématem různých psychologických směrů, ale pronikla i do ostatních věd a disciplín.

Na obrázku níže jsme znázornili spiritualitu ve vybraných stěžejních oborech (Babyrádová, Havlíček, 2006):



Obrázek 2: *Spiritualita ve stěžejních oborech*

Nejen teoreticky, ale i prakticky se se spiritualitou setkáváme v oborech pomáhajících profesí. Pracují s ní terapeuti, zdravotníci, pedagogové a sociální pracovníci. (Grenigová, 2011, s. 21)

Domníváme se, že spiritualita má mít své místo i v sociální pedagogice. Vojtíšek (2012, s. 67) je přesvědčen, že „základní pomoc při potížích se spiritualitou může poskytnout každý pracovník pomáhajících profesí“. Upozorňuje, že znalosti v oboru religionistiky jsou velkou výhodou. Dle něj by pracovníci pomáhajících profesí měli ideálně absolvovat psychoterapeutické výcviky i vzdělávací semináře zaměřené na duchovní parentství. Nabyté schopnosti pak mohou uplatnit při práci s klienty, kteří potřebují pomoc v otázkách spirituality. (Vojtíšek, Dušek, Motl, 2012, s. 67-68)

Zmíněné potíže se spiritualitou Vojtíšek (2008, s. 119-205) konkrétněji jmenuje jako:

- Otázky tzv. sekt a sektařství  
Sektami označujeme duchovní společnosti, které svým přesvědčením, hodnotami, životním stylem atp. stojí v opozici vůči tomu, co je pro společnost přijatelné. Profese pomáhajících pracovníků se s takovým radikálním alternativním náboženským hnutím setkává poměrně často. Jedinci opouštějící radikální náboženskou skupiny

se ne zřídka dostávají do těžkých sociálních situací. Jedná se o vyhoštění z kruhu rodiny, známého prostředí apod.

- Otázky autoritativní výchovy „Božích vnoučat“

Další potíže se spiritualitou Vojtíšek spojuje s termínem švédského teologa Lindströma „Boží vnouče“. Jedince, které tímto termínem označujeme, jsou obětmi nábožensky rigidní výchovy. Rodiče takových jedinců projevují striktně svou autoritu ve jménu Boha. „Být hodný“ znamená především „dělat radost Bohu“. Dlouhodobý vliv autoritativní náboženské výchovy vede k pocitům úzkosti, strachu a k pocitům viny. Jedinec se často obviňuje za nečisté myšlenky a prohřešky, byť jen domnělé.

- Otázky suicidia

Suicidium je zjednodušeně řečeno dobrovolné ukončení života. V dnešní době je jednou z nejčastějších forem smrti (častější než úmrtí při autonehodě). Suicidium je důležitým tématem psychologie (zejména klinické), sociologie a také teologie (zejména praktické teologie a teologické etice).

- Otázky související se smrtí

Pomyšlení na vlastní smrtelnost se vztahuje k existencionálnímu prožitku. Nepřijetí smrtelnosti může vést k silným stavům úzkosti. Jiných se otázka vlastní smrti jako by ani nedotýkala. Někteří jedinci se potýkají se strachem ze smrti již od dětství. I dítě si postupně začne uvědomovat, že roste a jednou i zestárne. To nám osvětluje Vágnerová (1999, s. 218) „Přesah aktuální situace se projeví i pochopením významu vlastní smrti, její definitivnosti a nezvratnosti. Proto se po desátém roce života dětí objevuje i strach ze smrti.“ S tématem smrti se nejčastěji setkávají pracovníci v zdravotnických zařízeních, v domovech pro seniory nebo v domovech s pečovatelskou službou atp. Dále se s ním shledávají i pracovníci, kteří jsou v kontaktu s jedinci bez domova, drogově závislími či vážně nemocnými.

Co se týká dalších pedagogických směrů, můžeme spiritualitu pozorovat zvláště v zážitkové pedagogice. Hurych (2013) píše, že spiritualita a zážitková pedagogika se poměrně nově dostávají do spojení. Ve své publikaci (Hurych a kol., 2013) vymezuje model spirituality v souvislosti s vnímáním aktivního pohybu. Spiritualitu vidí jako komplexní a hluboké propojování všeho co nám tato realita přináší – kriticky zhodnocené a bezpředsudečné vůči tomu co přesahuje svět naší racionality. (Hurych, 2013, s. 13-15)

Typickým zájmovým uskupením, které má také přímou souvislost se zážitkovou pedagogikou nebo pedagogikou volného času, je skauting. Za zakladatele skautingu považujeme Powella a Setona. Dle Břicháčka (2011, s. 2) je „posláním skautingu podporovat rozvoj mladých lidí, jejich duchovních, mravních, intelektuálních, sociálních i tělesných schopností tak, aby se mohli stát pilíři lidského společenství, aby byli ochotní a schopní utvářet svět kolem sebe k lepšímu.“ Duchovní rozměr skautingu spočívá zejména ve vytváření morálních a etických kvalit. Setonovo pojetí skautingu klade důraz na individuální niternou zbožnost, ve které zaujímá hlavní místo vděčnost, pokora, úžas a smysl pro tajemno. Také klade důraz na vztah k přírodě a meditaci – cvičení ticha. (Zajíc, 2000, s. 11-13)

Spiritualita se také objevuje v pedagogice výtvarné výchovy. Pohnerová spiritualitu spojuje s duchovní a smyslovou výchovou. Dle ní se jedná o (1992, s. 1) „osobitý přístup k dětskému výtvarnému projevu, který motivačně rozpracovává smyslové zážitky dětí, staví je do intimního vztahu ke světu a dává jim hluboký morální podtext.“ Výchova duchovní a smyslová vychází z hlubinné ekologie. Má vést děti k sounáležitosti se světem a přírodou, a to prostřednictvím vlastního prožívání. Podobným směrem jako Pohnerová se pak ubírá např. Babyrádová, David nebo Slavík.



## 2 VÝZNAM SPIRITUALITY VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Kontext spirituality a vzdělávání jsme si pro tuto práci vybrali z několika alarmujících důvodů. Jedním z nich je tzv. celospolečenská krize postmoderní doby. Kultura, kterou jsme vytvořili a dále vytváříme, se ocitá v hodnotové krizi. Honba za produktivitou, mobilitou, komunikací a informacemi má za důsledek fatální rozpad vnímání lidských hodnot. (Moore, 2007, s. 89)

Jedlička kromě hodnotové krize popisuje i její jiný rozměr, a to ztrátu zájmu o veřejný prostor a angažovanost jednotlivce v něm, jehož příčinu vidí v zastření transcendentní (přesahování sebe sama). Sami pedagogové mohou ze své praxe potvrdit, že základní či střední školy sledují nárůst nihilismu a nezájmu svých svěřenců „o cokoli“. Východiskem z této nihilistické skepse má být vzdělávání k hodnotám/výchova k transcendentnímu. (Jedlička, 2014, s. 94-98) Mohli bychom říci, že školství a jeho systém edukace je pak zrcadlem takové společnosti. Kořa (in Jedlička, 2015, s. 43) popisuje, že „škola není ve svém působení pokračovatelkou rodinné výchovy, ale prostředím, v němž jsou rozvíjeny občanské návyky a nastupující generace je připravována na zvládnutí širších společenských nároků a požadavků.“ Na druhou stranu zastánci tradičního vzdělávání zdůrazňují, že pro masové vzdělávání tak velkého množství dětí zatím není možné zahrnovat alternativní formy výuky, protože nikdo nevypracoval a neobhájil efektivitu takového výchovně vzdělávacího působení. (Kořa, 2015, s. 43-44)

Další pohled na tuto složitou problematiku můžeme najít u Lindnera (1888, s. 10 cit. podle Bende, 2015, s. 92): „Čím se společnost a její kultura stává složitější, tím se také výchova posunuje od stránky tělesné ke stránce duchovní.“ Jednoznačně toto dokladuje střídání jednotlivých uměleckých slohů a jejich orientace buď na člověka (rozum), nebo víru (v Boha). Antika bývá orientována více na člověka, gotika poté vyzdvihuje vztah k Bohu. Gotiku střídá renesance, která je zaměřená opět na člověka a pozemský život. A takto bychom mohli pokračovat až do současnosti.

V teoriích vzdělání můžeme pozorovat samostatné spiritualistické teorie (nebo také metafyzické či transcendentální). Zastánci tohoto proudu jsou například W. Harman, C. Fotinase, A. Maslow aj. Dle nich by každý jedinec měl mít schopnost odpoutat se od viditelného světa a překračovat sám sebe. Navrhují takový typ kultury a přístupu ke vzdělávání, který

je založen na transcendentních pohledech na vztahy mezi lidskou bytostí a „univerzem“. Dle Maslowovy teorie (in Bertrand, 1998, s. 33) pak vzdělávání „musí uspokojovat základní psychologické potřeby, jimiž jsou bezpečí, pocit přináležení, láska, uznání a ocenění“. Cílem vzdělávání má být podpora poznání bytí u vzdělávané osoby. (Bertrand, 1998, s. 27-33)

## 2.1 Rozvoj spirituality

V následujících řádcích bychom chtěli představit několik skutečností, které rozvíjení spirituality a celkového spirituálního přístupu ve vzdělávání můžeme pozorovat.

### 1. UTVÁŘENÍ NOREM A HODNOT

Jeden z významů rozvoje spirituality výrazně souvisí s utvářením norem a hodnot. Tím bychom chtěli také reagovat na výše řečenou hodnotovou krizi.

Říčan poukazuje na úzký vztah morálky a náboženství. Na tomto základu pak spojuje spiritualitu a mravní výchovu. Nahlédneme-li krátce do historie, pak je nutné zmínit nejznámější mravní náboženský kodex – Desatero Božích přikázání, a také ideál mravního dobra v antice, který moderně řečeno, má vést k moudrému a zodpovědnému přístupu ke svému osobnostnímu rozvoji (kalokagathia). (Říčan, 2006, s. 123)

Ke spiritualitě, kterou zde představujeme (tedy nenáboženskou), můžeme přiřadit i určitou hodnotovou orientaci, která má nezanedbatelný vztah k systému mravních norem. K nim patří i hodnoty a normy, které se tradují vlivem křesťanství. Některé z nich jsou uznávány většinou společností (také autoritami) a dle Říčana (2006, s. 126) „se stávají normativním obsahem výchovy, přičemž jednotliví pedagogové mají určitou volnost v tom, ke kterým hodnotám a normám děti povedou, jakým způsobem a s jakým zdůvodněním.“ Sak a Saková (2004) připomínají, že fakta z dotazníkového šetření hodnotové orientace a norem nezaručují (navzdory rozumovému přesvědčení o jejich významu) jejich promítání v jednání a chování jednotlivců ve skutečnosti. Faktem ovšem je, že co se týká náboženské spirituality, tak náboženské systémy docílily plné identifikace s hodnotami a normami a byly přijímány jako nadosobní. U takových jedinců byly rozpoznány prožitky, jako je dle Říčana (2006, s. 128) „soucit, láska, slušnost, hrdinství, výčitky svědomí, touha po spravedlnosti, radost z pomoci druhým, dokonce i utrpení pro pravdu.“ (Říčan, 2006, s. 123-128)

## 2. SMYSLUPLNOST

Dalším významem spirituálního přístupu ve vzdělávání je smysluplnost. Jak píše Slezáčková (2012, s. 130): „Otázka smysluplnosti života je velmi úzce spjata s otázkami motivace, hodnot, cílů a spirituality.“ Nejznámějším zastáncem důležitosti hledání smyslu, potřeby transcendence a seberealizace je Maslow (2000), který tyto motivy a potřeby zařadil na nejvyšší bod známé pyramidy potřeb. K tomuto pohledu nemá daleko náš Učitel národů J. A. Komenský, který na žebříček potřeb umístil jako nejvyšší bod: (1948, s. 44): „Konečně mít náklonnost Boží pro nejhlubší radost a pro bezpečnost svého štěstí v Bohu.“

Smysluplnost jako hlavní téma svých studií si zvolili Frankl (1994), Längle (2002) a Yalom (2006). Průzkumy ukázaly, že vědomí smysluplnosti života významně napomáhá k pocitům štěstí a pohody. Frankl (1994) důrazně předkládal mínění (dnes již vědecky ověřeno), že vědomí smyslu významně přispívá k zvládnání náročných životních situací a dokáže obnovit duševní pohodu a vyrovnanost. (Slezáčková, 2012, s. 130-131)

Luptáková ve svém příspěvku „Smysl života – cíl výchovy v postmoderní společnosti“ popisuje tři základní cíle vedení dospívajícího k porozumění vlastních životních cílů. V tomto kontextu vyžaduje potřebu zaměřit se na tyto cíle:

### 1. Konkurence cílů

Má podstatu v hledání odpovědi na otázku: Za jakých podmínek jsou cíle pro člověka a jeho život smysluplné? Úloha výchovy spočívá ve vytváření příležitostí žákovi tak, aby se mohl svobodně rozhodnout, určoval na základě vnitřních tendencí své životní cíle. K tomu má sloužit prostředí, které:

- a) Poskytuje žákovi smysluplný a podnětný obsah za účelem aktivace jeho zájmu. (Následně se projevuje v aktivním ukládání osobně významných cílů.)
- b) Zprostředkovává obsah prostřednictvím takových aktivit a úloh, které mají potenciál vyvolat optimální a radostné prožívání.
- c) Volí přiměřeně náročný obsah a s ním i související aktivity a úlohy.
- d) Vytváří prostor pro výběr z různorodých nabídnutých úloh rozdílné náročnosti.

### 2. Kvalita cílů

Vztahuje se k nim otázka: Jaká povaha cílů naplňuje člověka pocitem smysluplnosti? Kvalita cílů má významnou souvislost se spiritualitou (Reker In Křivohlavý, 2006). Jedná se o cíle transcendentální, které jsou nejbližší k etickým hodnotám.

Proto je důležité vést žáka ve výchovně vzdělávacím procesu také tímto směrem.

Naplnit tyto cíle lze prostřednictvím třech strategií:

- a) Navozovat u žáka perspektivní životní orientaci.
- b) Rozvíjet schopnost vytyčovat si životní projekty.
- c) Systematicky a cílevědomě rozvíjet jeho zájmy.

### 3. Hierarchie cílů

Jsou zde kladeny otázky: Jaký je význam hierarchického uspořádání cílů ve vztahu k jejich smysluplnosti? Mají vést žáka k uvědomování si závažnosti a „velikosti“ svých cílů na základě již nabytých schopností tak, aby byl schopen je zrealizovat, a to v souladu se svými potřebami a touhami.

### 4. Koherence cílů

Vznáší otázku ohledně směru jednotlivých cílů a jejich vztahu k smysluplnosti života. Jedná se o stupeň harmonie momentálních a dlouhodobých cílů.

(Luptáková, 2007, s. 351-356)

## 3. SEBEPOZNÁNÍ – NALEZENÍ VLASTNÍ IDENTITY

Na základě analýzy příslušných textů bychom za další význam mohli označit sebepoznání – nalezení vlastní identity. To platí samozřejmě pro všechny, avšak pro dospívající dvojnásob. Dospívání je období vyznačující se osobním pátráním po účelu a smyslu. King a Boyatzis (2004, s. 2) popisují, že dospívání je „věk intenzivního ideologického hladu, úsilím po smyslu a účelu, a touhou po vztazích a sounáležitosti“. Doka (2011) se zamýšlel nad duchovní potřebou dospívajících. Kritické myšlení, které se v tomto období vyvíjí, s sebou přináší i nové otázky spirituálního charakteru. V co nebo čemu mám věřit? Proč lidé trpí a umírají? S otázkami tohoto typu se setkávají již dříve, avšak toto období takovým úvahám dává skutečnou hloubku.

Dospívající doslova bojují o svou vlastní identitu a tím se také přibližují k vědomí smrti – neexistování, což představuje jakousi hrozbu pro jejich vznikající identity. S rozvíjejícím smyslem pro individualitu narůstá i intenzita pocitů samoty. „Neexistuje nikdo, kdy by mě chápal.“ V tomto pojetí pak tyto obavy lze označit spirituálními, jejich jádrem jsou existencionální otázky a problémy. (Doka, 2011)

Výzkumy spirituality Wonga naznačují, že spiritualita pozitivně souvisí s duševním zdravím dospívajících. Dle Sheka (2012) je pak spiritualita příčinou, důsledkem i průvodním aspektem kvality života.

#### 4. ROZVOJ SPIRITUALITY JAKO PREVENCE

V poslední řadě bychom chtěli rozvíjení spirituality u dětí a mladistvých představit i jako prevenci sociálně patologických jevů. Pokud chceme definovat sociálně patologické jevy, pak jsou to jevy, které dle Procházky (2012, s. 133) „jednoznačně porušují historicky vybudované hodnoty a normy dané společností a narušují tak bezkonfliktní soužití společností“.

Náš zájem však nejvíce upoutává tzv. syndrom rizikového chování dospívajících. Mluvíme zde o třech skupinách rizikového chování, které mohou vést k trvalým zdravotním následkům (ať už tělesným či duševním). Jedná se o zneužívání návykových látek (nikotin, alkohol, marihuana aj.), snižování věku zahájení sexuálních aktivit a zvyšování agresivity a také o delinkventní a kriminální chování. Do tohoto chování pak lze zařadit také sebepoškozování, sebevražedné tendence apod. (Smolík, 2010, s. 47-48)

Příklady týkající se možností spirituality v souvislosti s prevencí uvádí K. Nešpor a L. Csémy. Ve svém článku zmiňují klíčové prvky spirituality dle Martsof a Mickley (1998) a těmi jsou: smysluplnost, hodnoty, transcendence, spojení (vztahy k sobě i k druhým, k prostředí apod.) a stávání se (rozvíjet život znamená získávat zkušenosti a reflexi). Nešpor a Csémy poukazují, že vyšší spiritualita se jeví jako velice prospěšná v prevenci sebevražedného jednání a bývá spojována s méně častým výskytem sebevražedných myšlenek (Garrouthe a spol, 2003).

Nově se setkáváme s tím, že spiritualita a religiozita hraje významnou roli v přístupu ke zdraví a jednání dospívajících (Rew a Wong, 2006). Kavenská (2009, s. 3) píše, že „spiritualita souvisí i s fenoménem závislosti na psychoaktivních látkách, na což poukazuje mj. i koncepce bio-psycho-socio-spirituálního modelu závislosti.“ Dle např. Grofové, 1998, Thomsona 2006 aj. se jako jednou z příčin závislosti jeví absence spirituálních prožitků a potřeb nebo také ji předchází tzv. spirituální krize. Studie potvrzují, že spiritualita a religiozita jsou významně podněcujícími faktory při léčbě závislosti. (Kavenská, 2009, s. 2-3)

V této kapitole jsme představili čtyři skutečnosti, které považujeme v oblasti spirituality a vzdělání za klíčové. Jde tedy o utváření hodnot a norem, smysluplnost, sebepoznání a rozvoj spirituality jako prevence rizikového chování. K tomu je potřeba spirituálně uvědomělý pedagog a jeho otevřený přístup k dětem a k jejich životu. Takové vedení by dětem poskytlo příležitost nahlédnout do jejich života, motivovat je k vyrovnávání

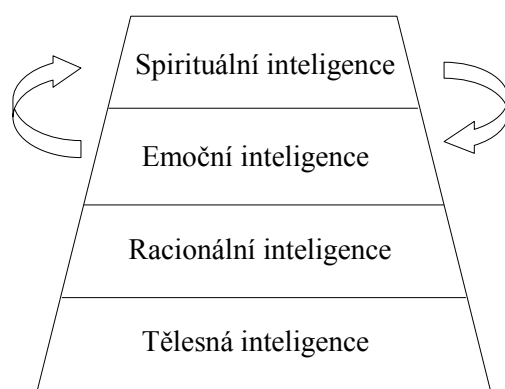
se s problémy a s překážkami, které život také provází. Působení na žáky v tomto směru by mělo pomoci naplnit jejich hodnotový systém smysluplnými hodnotami. Takové hodnoty pak ovlivňují mnoho oblastí v životě člověka, např. rodinný život, profesní život, přátelské vztahy a ostatní mezilidské vztahy.

Následující problematika se zabývá kontextem spirituality a empatie. Máme za to, že dohromady tvoří kvalitní základ výchovy a vzdělávání dětí a mládeže.

## 2.2 Kontext spirituality a empatie

Spirituální inteligence se jeví jako nadřazená všem inteligencím. Zejména neurologické poznatky naznačují vztah mezi emoční a spirituální inteligencí. Geula (2004, s. 28) píše, že „ze studií emočního mozku vyplývá, že rozvoj emocí stejně jako spirituality závisí na vztahu.“ Tento vztah začíná v kontaktu s matkou a později se může projevit osobním citovým vztahem k něčemu vyššímu. Dle ní získávání duchovních zkušeností pak také zvyšuje emoční inteligenci. (Geula, 2004, s. 28-30)

Podobně spojuje spirituální a emoční inteligenci Wigglesworthová. Ukazuje jednoduchý hierarchický model čtyř inteligencí:



Obrázek 3: Hierarchický model čtyř inteligencí

Znázorněná pyramida čtyř inteligencí je založena na sekvenci vývoje. Myšlenka tohoto velmi jednoduchého modelu spočívá v jednotlivých vývojových stádiích člověka. Nejnížší stupeň pyramidy obsazuje tělesná inteligence. Ta je typická pro velmi intenzivní motorický rozvoj dětí. Když přichází rozvoj jazykových dovedností a ve škole pak rozvoj kognitivních oblastí jedná se rozvoj racionální inteligence. U dětí a dospívajících se pak při navazování vztahů, také první lásek apod., začíná rozvíjet emoční inteligence. Spirituální inteligence se pak rozvíjí při hledání a vznášení otázek po smyslu. Dle ní jsou tyto dvě inteli-

gence navzájem propojeny a domnívá se, že ke spirituálnímu růstu je potřeba základní stupeň emoční samoregulace, uvědomování si emocí a empatie. Posílení dovedností emoční inteligence mají vést k posílení spirituality, ale i obráceně. Duchovní růst také zdokonaluje další dovednosti plynoucí z emoční inteligence, a ty opět posilují inteligenci spirituální. (Wigglesworth, 2002, s. 2)

V sociálně psychologické oblasti bývá empatie spojována s termíny, jako je altruismus nebo afiliace. Spolu s altruismem (nezištnou pomocí) se empatie stává jedním z motivů prosociálního chování. Prosociální chování a empatie jsou však také brány jako multidimenzionální konstrukty. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 11-12)

Pohled na současné pojetí empatie přináší Rogers, který v ní spatřil kvalitu vhodnou pro terapeutickou a poradenskou praxi. Výzkumy potvrzují (Barrett – Lennard 1962, Patterson 1984, Saschse 1990 a další), že empatie vysoce koreluje s efektivní terapií (Merns, Thorne, 2013, s. 65). V Rogerových stopách empatii prezentuje Nykl následovně (2012, s. 151): „Empatie znamená vnímat (cítit) a porozumět pocitům druhého, prožít je, jako by byly moje, tedy prožít emocionální význam žití a chování okolí.“ Avšak empatii plně rozpoznáváme až v případě, že určitý zážitek vědomě zpracujeme a plně porozumíme problému druhého člověka. Hovoříme o složitém psychologickém zážitku (Mikulaščík, 2010, s. 94). Empatii můžeme pozorovat i u nižších savců. U člověka je tedy dána genetickou dispozicí, kterou lze rozvíjet. Dle Marnse a Thorna (cit. podle Šieffelové, 2010, s. 62) empatie „vyžaduje snahu, protože obsahuje porozumění, ale zároveň je přirozenou odpovědí pro člověka, který prožívá základní hodnotu svého bytí.“ Goleman ji vidí jako jednu z nejvyšších lidských kvalit (Pelikán, 2007, s. 79). Důležité je také podotknout, že empatie má různé úrovně a podstatně souvisí s vývojovou úrovní osobnosti (včetně charakterových vlastností a temperamentu), s počtem navázaných vztahů a s nimi spojenými prožitky, které jedince ovlivňují ve vzorech chování. (Vymětal, 2008, s. 47)

Projevy této tendence pak můžeme sledovat ve třech oblastech:

- Emocionální oblast

Je založená na emotivní složce. Jedná se o vcit'ování se do prožívání druhých, citlivost vůči prožitkům ostatních, emocionální souznění s jinými lidmi

- Kognitivně – emocionální oblast

Jedná se o skutečné poznání sdělované situace, což spouští emoční reakci, jejímž znakem je přijetí perspektivy druhého člověka.

- Kognitivní oblast

Pozornost přechází z egocentrického Já na sebe sama.

(Špidurová, 2015, s. 32)

Empatie má svou kvalitu také v prostředí edukačních procesů. Empatie a emoce jsou tak hlavními atributy citové výchovy. Dle Rogerse se jedná o zatím nedoceněný způsob bytí, který však umožňuje porozumět kupříkladu osobní dynamice a je nezbytný pro realizaci změn osobnosti a jejího chování. Tento způsob bytí je možné se naučit od lidí, kteří disponují vyšší empatickou citlivostí. (Kosíková, 2011, s. 169) Rozvíjení empatie je závislé na sociálních interakcích. Vzájemné vazby pak tuto schopnost významně posilují (Krejčová, 2011, s. 93).

V pedagogickém působení by pak takový rozvoj mohl podpořit tzv. humanistický styl pedagoga, který stojí na základu sebeobjevování a budování vztahů. Za hlavní znaky takového budování vztahu považujeme akceptaci, empatii a spontánnost (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 118). Řádová (2012) se jeví empatický přístup pedagogů jako nutnost ve výchově. Důsledkem její kvality je pak přístup k osobnostním zvláštnostem jedinců citlivější. Pedagog s empatickou schopností dokáže odhadovat, sdílet a spoluvytvářet vnitřní obraz dítěte o sobě samém i o vnějším světě. (Řádová, 2012, s. 31) Podobný náhled sdílí také Kontová, která vidí v empatii přístup nepostradatelný nejen pro běžné žáky, ale také pro žáky se specifickými potřebami (Knotová s. 79). To se týká nejen vzdělávání žáků, ale i dospělých. Plamínek (2014, s. 57), který se touto oblastí zabývá, poznamenává, že „empatie pomáhá v situacích, kdy se naše názory liší.“ Zdůrazňuje, že rozvíjení takové schopnosti je základem učit se vidět situace, věci a zájmy i z perspektivy ostatních lidí (Plamínek, 2014, s. 57-58). J. Pelikán, který se věnuje úrovním empatie, ji považuje za (cit. podle Kosíková, 2011, s. 168) „základ moderně pedagogické interakce a komunikace.“ Tento přístup zvyšuje kvalitu pedagoga a jeho činnosti.

Studie empatie ve školním prostředí přinesly následující výsledky. Výzkumná zjištění Irvina (1990) a Fostra (1995) potvrzují pozitivní vliv empatie na studijní výsledky, osobní růst a kvalitu třídního klimatu. Také Noddings (1984) učinil výzkum empatie učitelů a prokázal, že naslouchání a trpělivost je podpůrná a může přispět k zlepšení interakce mezi učitelem a studentem. Kakar však vidí empatii i jako duchovní kvalitu. Kombinace spirituality a empatie má vést k vysoké míře „ztotožnění“ s jinou osobou. (Raj, 2015, s. 3-5)



Podobně jako u spirituality můžeme i u empatie pozorovat stejné rysy, mnohdy takové, které jsou pro oba konstrukty totožné. Empatie totiž stejně jako spiritualita směřuje k očistě nitra a napomáhá k sebepoznání. (Mikulaščík, 2010, s. 92) Také si všimněme, že oba pojmy si zakládají na zážitku, zkušenostech a na vztahu. V. Smékal (2013) na svých přednáškách zdůrazňuje, že spiritualita je významnou dimenzí lidské osobnosti, jejíž základní pilíř je prožitek vztahu. Z toho vyplývají úvahy o vztahu spirituality a prosociálních postojů. Prožitky související se spiritualitou si pak vyžadují jakousi stagnaci rozumu, který svým charakterem (racionálním výkladem) může identifikaci takového zážitku brzdit. (Mikulaščík, 2010, s. 92) Spojitost mezi oběma pojmy posilují úvahy Lebeau (2009). Mnoho jedinců pociťujících empatické prožitky si klade stejnou otázku: „Proč se to se mnou děje?“ I když každý dostane jinou odpověď, je to jakýsi společný ukazatel, že v této zkušenosti hledáme onu duchovní smysluplnost. Dle ní nelze přehlížet, že empatickou schopnost často spouští určité události. Těmi jsou ve většině případů události traumatizující, jako například dopravní nehody, vážnější stavy doprovázející nemoc nebo také porod. To potvrzuje i Krupka (2014, s. 65): „Pokud si člověk uvědomí svou vlastní zranitelnost a smrtelnost, může se prohloubit jeho empatie a pocit sounáležitosti.“ Lebeau empatii pak přirovnává k hlubokému duchovnímu zážitku. Ten přerůstá od nečinného cítění emocí druhých až po schopnost posilovat a léčit druhé a stejně jako samotná spiritualita se může integrovat do každodenního života. V praxi pak kupříkladu rodič rozpoznávající emocionální stav svého dospívajícího potomka může snadněji navodit a zvládat následnou konverzaci. Učitel, který cítí studentův zmatek, může být nápomocen verbalizovat jeho problémy tak, aby byl schopen požádat případně o pomoc. Připojit se prostřednictvím emocí je přímá linka mezi vnitřní bytostí dvou lidí. Je to potenciál přinést autentickou a duchovní hloubku do každodenního života. (Lebeau, 2009) To nevyvrací ani Forman, který v empatii vidí základní prvek spirituality. Dle něj každý jedinec má touhu po jednotě buď s jiným člověkem, nebo s Bohem nebo touhu po jednotě s přírodou. (Forman, 2004, s. 65)

Empirické studie empatie a spirituality jsou velmi komplikované. To má na svědomí fakt, že o těchto konstruktech víme málo. Ačkoli teoretické poznatky naznačují spojitost, některé studie ji neprokázaly. Například studie L. Miles, 2013 nebo výzkum King, Mara a DeCicco (2012). Jejich výzkumy neprokázaly vztah spirituální inteligence a empatie. Empatii prezentují jako výlučnou schopnost plynoucí z emoční inteligence. (King, Mara, DeCicco, 2012, s. 11-20)

Nutno podotknout, že existují studie (např. Animasahun, 2008), ve kterých byla nalezena mezi spirituální inteligencí a emoční inteligencí, významná pozitivní korelace.

Huber a McDonald (2012) provedli výzkumy vztahů mezi empatií, spiritualitou a altruismem ve vzorku 186 vysokoškolských studentů. Konkrétně bylo zjištěno, že empatie výrazně pozitivně souvisí s nereligiózním duchovním poznáním, zbožností a s duchovními prožitky. Přičemž regresní analýza ukázala, že duchovní prožitky a nereligiózní duchovní poznání jsou nejsilnějšími prediktory jak pro empatii, tak pro altruismus. (Huber, McDonald, 2012, 206-221)

### 2.3 Spiritualita pedagoga

Nejvyšší kvalitou výchovně vzdělávacího procesu, je dle našeho názoru účast nejdůležitějších aktérů tohoto procesu. Proto je nutné zabývat se významem přínosu spirituality samotného pedagoga. Nejprve ovšem zmiňme, že o tuto rovinu osobnosti pedagoga je pouze velmi malý zájem, nebo lépe řečeno, bádání je na úplném počátku získání si pozornosti akademického prostředí.

Přestože definice profese pedagoga se jeví jako zcela zřejmá, chtěli bychom představit její významy především z onoho spirituálního pohledu.

Průcha popisuje pedagogického pracovníka jako přímého a základního činitele výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o kvalifikovaného pracovníka, který zodpovídá za přípravu, řízení, organizaci a výsledky takového procesu. (Průcha, 2001, s. 261) Kořa pak tuto definici doplňuje. Poznamenává, že učitelé jsou klíčovými činiteli ve společnosti. Společnost na základě svých požadavků na vzdělávání propůjčuje učitelům moc vést děti a mladé lidi k idejím, poznatkům, hodnotám, postojům, kulturním vzorcům chování, návykům a tradicím. Na druhou stranu lze učitelství vnímat z hlubšího přístupu. Samo učitelství má i svou duchovní podstatu. Mluvíme o činnosti, jejímž smyslem je dle Koti (2011, s. 15) „především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých.“ Profese učitele je často vnímána jako skutečné poslání. Kořa dále doplňuje (tamtéž), že „vědomí tohoto poslání je u učitelů otázkou životní orientace, záhy nabytého bytostného přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti.“ Za opravdového učitele považuje člověka, který dokáže vychovávat sám sebe, a taktéž se i poznávat, a který je schopen vnímat problematiku lidské existence.

Zajímavým příspěvkem k problematice je práce O. Chlupa (1948), ve které pedagogiku řadil do duchovních věd (stejně jako filosofii) a také podotýkal, že (1948, s. 44 podle Jedlička, 2015 s. 63) „duchovědně usměrněný pedagog hledá působení autonomní, individuální a kolektivní vůle iniciativních procesů výchovy.“ V tomto pojetí je výchova a vzdělávání duchovní činností. E. Cousin uvádí, že učení je mj. přenos duchovní moudrosti, které může být jednou z nejstarších disciplín v historii lidstva. (Liebert, Dreitcer, 1994)

Spiritualita pedagoga je zatím v prvopočátku bádání. Stěžejním však zůstává, proč se vůbec touto oblastí zabývat. Před čtyřmi lety se v České republice konala konference Spiritualita ve vzdělávání (2012). Z dostupných zdrojů vyplývá, že je to poměrně nové, ale také kontroverzní téma. Bartůšková z Teologické fakulty UK v Praze pokládá za podstatné spiritualitu v pedagogice projednávat. Vyjádřila se také ke spiritualitě pedagoga v souvislosti s její důležitou rolí v procesu edukace. Dle ní je nezbytná sebereflexe vlastního pojetí spirituality a postoje k ní samotným pedagogem.

Kessler (2000) věří v zefektivnění pedagogiky, a to prostřednictvím sociálních interakcí podporujících spiritualitu u žáků a studentů. Ona sama k tomu využívala třídní diskuzi (diskuzní kruh) za účelem sdílení osobních myšlenek a pocitů u složitějších otázek. Každý tak mohl prožít na vlastní kůži, jaké je to být slyšen, a sdílet své pocity či myšlenky. Vytvářela tím takové prostředí, které bylo založeno na vzájemném respektu, empatii, soucitu a osobní bezpečnosti. (Preston, 2012, s. 23)

Campbell tvrdí, že není koncept edukace spirituality zaměřen pouze na žáky nebo studenty, ale také na samotného učitele. Obě strany totiž mají vytvářet konstruktivní atmosféru. (Campbell, 2010, str. 12)

Podobně také Pence (2006) zdůrazňoval, že učení „ducha“ studentů je podmíněno vztahem. Nutné je, aby oba subjekty vystupovaly jako partneři v zaměřených aktivitách (sdílení osobních příběhů, práce ve skupině, diskuzní kruh apod.) Pokud mají vystupovat jako partneři, pak jsou ve výchovně vzdělávacím procesu ve stejné rovině. Nerozvíjí se jen žáci, ale také pedagog. Carton (1994) v takovém pojetí pokládá za významné, aby učitel byl vzorem v ochotě měnit a učit se. Tato ochota by měla být postavena na pozitivním postoji také k vlastnímu spirituálnímu vývoji (tedy hledání smyslu a účelu, přijetí hodnot atp.). Dle Kessler (2004) je nutné přikládat důležitost vlastnímu duchovnímu vývoji pedagogů, který lze realizovat prostřednictvím společného úsilí s ostatními pedagogy. Zdůrazňuje potřebu

komunikace s kolegy ohledně radostí a komplikací týkajících se působení na duchovní rozvoj žáků.

Význam spirituality pedagoga se může projevit i v předmětech jako je matematika, český jazyk a dalších. Dei (in Preston, 2012, s. 24) uvádí, že „rysy kurikula a pedagogiky by měly být použity k podpoře duchovního učení v rámci třídy. Učitel musí vyvolat smysl např. pro historii a pěstovat tento smysl pro účel a osobní význam.“

Na toto téma Liebert a Dreitcer (1994) rozpoutávají diskuzi. Hlavní tématem jejich diskuze je, zda pedagog může mít patřičné kompetence k působení na vývoj spirituality žáků. Je naprosto logické, že pokud má pedagog organizovat kupříkladu výuku, musí mít organizační schopnosti. Organizační schopnosti zdokonaluje na základě svých zkušeností. Pravdou je, že učitel dějepisu těžko může mít přímou zkušenost s kulturními kontexty, které učí, přesto však může kvalitně zprostředkovat podstatu poznatků daných kulturních a historických kontextů. Avšak už složitěji si můžeme představit pedagoga a jeho působení směřující ve prospěch spirituálního rozvoje. Pro příklad předpokládejme, že pedagog je věřící a hlásí se k určitému formálnímu náboženství. V takovém případě je třeba se zamyslet, zda jeho spiritualita dokáže vést mládež zdravě a pozitivně a naplňovat tak její potřeby, nebo naopak, zda takové působení by se nemohlo podobat i nepřímé manipulaci. Na druhou stranu pedagog nehlásící se k žádné víře a nemající žádné vědomé zkušenosti, na kterých se spiritualita také zakládá, může být až v nevýhodě. Shahjahan (2005) předkládá řešení v podobě zavedení této problematiky do vysokoškolského vzdělávání. To umožní důkladnou přípravu učitele na spirituální rozvoj, a to nejen na rozvoj vzdělávaných, ale také na jeho vlastní růst a vývoj. Wallace (2000) pak spojuje takovou přípravu pedagogů s multikulturní výchovou, kdy spiritualita je jedním z aspektů, na který by měl být kladen větší důraz. Samozřejmostí by měl být respekt a uznávání různorodosti žáků (rasa, pohlaví, jazyk, kultura a náboženství). Miller (1999) očekává přípravu na kvalifikovanou práci s širokým spektrem lidí, která spiritualitu bezesporu zahrnuje. (Wallace, 2000, s. 1097)

Pajak a Blaise přišli se studií duchovního přesvědčení učitelů. Dle jejich interpretace má duchovní přesvědčení příznivý vliv na profesní život pedagoga. Svou duchovní povinnost vnímají jako zdroj stability, významu a směru. Tato jejich duchovní povinnost se projevila také ve vztahu ke svým žákům. Tento vztah byl založený na porozumění, péči, přijetí, trpělivosti a důvěře. (Pajak a Blaise, 1989, str. 299-300)

Studie spirituality v pedagogickém prostředí můžeme pozorovat ve výzkumu Raymonda (2009), který se zabýval spiritualitou vedoucích pracovníků škol a jejich vlivem na učitele a výuku. Pomocí kvalitativního šetření zjistil, že ředitelé škol věří, že spiritualita zapadá také

do jejich pracovních úkolů, modeluje jejich styl vedení a přispívá k jejich odolnosti. I učitelé potvrdili, že spiritualita ve vedení školy má na ně pozitivní vliv a zvyšuje kvalitu péče jejich vedení. Jeho zjištění potvrzuje tvrzení týkající se provázanosti spirituality a jejího přínosu k odolnosti vůdce. Spiritualitu lze využít i jako nástroj pro výuku, jehož prostřednictvím mohou pedagogové kriticky posuzovat svoji vlastní profesní kvality a praxi. Vztahu mezi spiritualitou a vedením se také věnovali Mitroff a Denton (1999), kteří přispěli zjištěním, že pochopení duchovních hodnot vede k realizaci lidského potenciálu zejména v oblasti služeb pro komunitu, lidstvo a budoucí generace. Dalším přínosem v oblasti duchovním rozměru jsou výzkumy Lewise a Geroye (2000) nebo Neala (1997), kteří zdůrazňují potřebu spirituality školského managementu pro podporu etického přístupu. Které zlepšuje spolupráci a posiluje pozitivní přístup vedení, ale i pozitivnější přístup k podřízeným pracovníkům a naopak jejich pozitivnější přístup k vedení. Studie Boona, Fite a Reardona(2010) se zaměřovala na duchovní vnímání začínajících učitelů. Výzkum stál na třech proměnných a to: náboženský vztah, vnímaná duchovnost a vnímání vůdcovství. Podle výsledků respondenti, kteří se silně vyznačovali poctivostí, měli 71% pravděpodobnost, že jsou přidružení k náboženské organizaci. Subškála pokory významně souvisela se službou druhým. Pozitivní vztah našli i mezi pokorou a vnímáním vůdcovství. (Boone, Fite, Reardon, 2010, s. 43-58)

## 2.4 Spirituální přístup ke vzdělávání v jiných zemích

Ačkoli se v České republice zatím se spiritualitou v kontextu vzdělávání téměř neshledáme, ve vyspělejších zemích toto spojení není výjimečné. V některých zemích rozvoj spirituality je dokonce i součástí kurikula a zajišťuje tak rozvoj celé osobnosti. Kupříkladu v australském školství sdílejí závazek podporovat nejen intelektuální, citový, fyzický, sociální a kulturní rozvoj, ale také duchovní růst pro všechny žáky. Spirituálním růstem se myslí schopnost žáka přemýšlet o konečném významu života a schopnost přijmout a rozvíjet smysluplný soubor přesvědčení, postojů, hodnot, které ovlivňují jeho chování. (Odbor školství, 2003, Queensland, příručka odboru školství)

Grofová (1994) vytvořila koncept vlastností duchovní zralosti, které by mohla spiritualita ve školském systému podpořit:

- Láska, soucit a péče – předpoklad pro přijetí sebe sama, láska k vlastnímu já vede k lásce k ostatním. Soucit pak přesahuje osobní formu lásky a vede k lásce k veškerému stvoření.
- Poctivost a autenticita.
- Fyzická, emocionální, mentální a duchovní jasnost – důraz na zdraví a skutečné potřeby těla a duše. Duchovní jasnost má mít na paměti propojenost a celistvost.
- Odpovědnost a disciplína – nést odpovědnost sám za sebe, spolehlivost a kreativnost ohledně povinností, disciplinovaný přístup k vlastnímu osobnímu růstu.
- Vyrovnanost – umění vnitřního klidu a psychické vyrovnanosti navzdory novým výzvám a změnám.
- Osobní svoboda.
- Tolerance a trpělivost – přijímání sebe sama navzdory vnímané slabosti a pozorovaným rozdílům. Smyslem je, aby jedinec spatřoval v rozmanitosti společnosti krásu a zároveň ho to vybízelo k toleranci. Trpělivost má vést k přijetí událostí a situací tak, jak přijdou, bez očekávání či stěžování si. Všechny události mají svůj přirozený sled – svůj čas a místo.
- Naděje, štěstí, radost a humor – naděje a štěstí jsou stavy pohody a spokojenosti plynoucí z hlubokého vnitřního pocitu bohatství bez ohledu na vnější události. Radost a humor pak mají vést ke štěstí a smyslu pro hravost.
- Spojení se zemí, přírodou v každodenním životě – i když můžeme nalézt inspiraci v posvátných systémech nebo transcendentní zkušenosti, jsme si vědomi posvátnosti každodenního života – aktivit, různých lidí, neživé a živé přírody.
- Žít v přítomném okamžiku – udává schopnost soustředit se na přítomnost, nesetrvávat a nezabývat se přehnaně minulostí či vzhlížením do budoucnosti – vyvarovat se útěkům do minulosti a budoucnosti.
- Pocit úžasu, tajemství, projevy úcty – pocit hluboké provázanosti všeho stvoření. Tajuplnost vesmíru apod.
- Pocit účelu a místa v prostoru a čase – pocity jedinečného a nezbytného osobního přínosu každé bytosti.

Novodobým představitelem spirituálního přístupu ve vzdělávání je rovněž duchovně angažovaná pedagogika výzkumného ústavu Univerzity v Californii, který se mj. zasazuje

o začlenění spirituality do vysokoškolského vzdělávání. J. Pigza a M. Welch se věnují duchovně angažované pedagogice, která má rozšiřovat možnosti výuky a učení v souvislosti se snahou začlenit duchovní rozvoj. Důležitým faktem je, že všichni učitelé a studenti jsou plnohodnotnými účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Ten integruje kognitivní (hlava), afektivní (srdce) a behaviorální (ruce) aspekty vzdělávání a rozvoje. Hlava pak představuje fakta, definice, historii a teorii. Srdce má symbolizovat reflexi a význam. Má poskytovat příležitost prozkoumat otázku, její smysl a účel. Pokud „hlava“ vede ke znalostem, pak „srdce“ vede k moudrosti. Poslední „ruce“ jsou významem občanské angažovanosti. Studenti začleňují „ruce“ do vzdělávacího procesu. Získávají dovednosti a poznávají na vlastní kůži význam aktivit (pro děti, sociálně znevýhodněné apod.) Výzkumy Pigza a Welcheho naznačují silný vztah mezi spiritualitou a zájmem nebo schopností spolupracovat s ostatními. Lindholm a Astin (2008) hovoří o tom, že spirituální dimenze vede k zájmu zapojit se, k pocitu propojenosti, k podpoře empatie, etického chování, občanské odpovědnosti a sociální spravedlnosti. (Pigza, Welch, 2010)

Velkým zastáncem prosazení spirituálního povědomí ve výuce a výchově je P. Palmer. Ten upozorňuje na negativní dopady „neoduševnělého“ vzdělávání, které postihují děti a mládež. Hovoří o vnitřní prázdnotě, která vede tyto mladé lidi do propasti lehkomyšlných aktivit, zneužívání návykových látek a neuvážených sexuálních styků. Ve třídách se pak tato prázdnota může projevat jako nedostatek zájmu, hodnot, soucitu a sebekázně. Dle Palmera (2011) má charakter spirituálních osnov integrovat všechny předměty a obory, s důrazem na vzájemný vztah a propojenost. Žáci a studenti si mají osvojovat fyzické, psychické a duchovní znalosti a dovednosti. Vzdělávání má probouzet ducha každého žáka a studenta a otevírat jeho mysl, tzn. poskytovat příležitosti vedoucí ke kreativitě, nápadičnosti a vytvářet podpůrné prostředí pro nalezení vlastního místa v prostoru a čase a naplnit tak potenciál každého jedince.

Téměř každá škola v Anglii musí podporovat SMSC – tedy duchovní, morální, sociální a kulturní rozvoj. Duchovní rozvoj pak umožňuje dětem prozkoumat přesvědčení a zkušenosti a tím také vede k respektování vyznání a hodnoty ostatních. R. Best popisuje spirituální vývoj jako rozvoj nemateriálního prvku lidské bytosti. Jedná se o vývoj smyslu pro identitu, osobního vhledu, smyslu a účelu. (Best, 2000, s. 10)

Vzdělávací kurikulum v Anglii uvádí, že taková výchova poskytuje příležitosti podporovat duchovní rozvoj, a to prostřednictvím:

- Projednávání klíčových otázek smyslu a pravdy, původu vesmíru a života, dobra a zla, hodnot, jako je spravedlnost, poctivost a pravda.
- Poznávání a zamyšlení se nad důležitými pojmy, zkušenostmi a názory, které stojí v centru náboženských tradic.
- Poznávání jiných náboženství, pohledů na svět s důrazem na vnímání hodnot, mezilidských vztahů, vztahu k přírodnímu světu a k Bohu.
- Oceňování vztahů a rozvoj pocitu sounáležitosti.
- Rozvíjení vlastních názorů na náboženské a spirituální otázky.

(Qualifications and Curriculum Authority, 2004, s. 128-129)

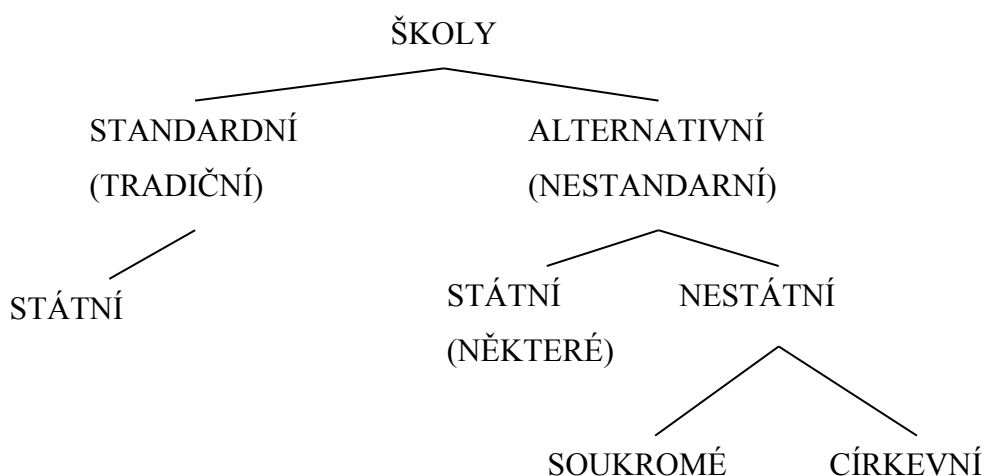


### 3 SPIRITUALITA TRADIČNÍHO A ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pedagogika se ve 20. století ubírá mnoha směry. Nejen že podporuje rozvoj odkazů minulých století, ale sleduje i nová pojetí. Tato pojetí se odrážejí od filosofických a sociálně politických úvah a jsou reakcí na kritiku některých pedagogických metod. Tím se také roz-poutalo komplexní hnutí, se kterým se setkáváme v podobě pedagogického reformismu. (Jůva, 1977, s. 86-89)

Reformní pedagogické teorie vytvořily podpůrné prostředí pro vznik alternativních škol. Tyto školy se spojují s proudy představitelů, jako jsou J. Dewey (pragmatická pedagogika), R. Steiner (Waldorfská škola), P. Peterson (Jenská škola), H. Purkhurstová (Daltonský plán), C. Freinet (Freinetovská škola) a M. Montessori (Montessori školy). (Průcha, 2012, s. 47 – 55)

V současné době se můžeme setkat s dělením škol na školy tradiční a alternativní. Před ujasněním obou pojmů bychom chtěli představit stratifikaci škol dle Průchy (2012, s. 26):



Obrázek 4: Stratifikace škol

Na základě určitých, vybraných faktů bychom chtěli představit problematiku některých výše zmíněných typů vzdělávání. Z vybraných definic, bychom chtěli přiblížit i jejich problematiku.

Dle Strouhala pojem tradiční škola, pedagogika nebo výchova musí zvládat břemeno negativních konotací. Bývá totiž spojována s dogmatismem a autoritativním přístupem. (Strouhal, 2013, s. 51-52)

Dle Průchy (2012, s. 26) jsou „standardní školy takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinově zavedenou normu, standard“. Protipólem jsou pak školy nestandardní, tedy alternativní. Rýdl (2002, s. 7) definuje tyto školy takto: „Alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám.“ Schaub a Zenke (2000), tyto školy charakterizují částečnou nebo úplnou změnou pojetí učebních osnov, forem učení a vyučování, organizace školního života a spolupráce s rodiči. (Průcha, 2014, s. 22)

Setkáváme se s více pojmy charakterizujícími alternativní školy. Například alternativní vzdělávací systém můžeme spojit s pojmem nestandardní škola, svobodná škola nebo nová výchova, tradiční školu pak můžeme označit i jako standardní. Vztahy mezi takovým pojmoslovím nejsou příliš jasné (potvrzují Grecmanová, Holoušová, Urbanová, 1998; Průcha, 2001; Rýdl, 2002). V této práci budeme jako kompromis používat alternativní a tradiční vzdělání.

V následující tabulce bychom chtěli zdůraznit základní rozdíly alternativního a tradičního vzdělávání (podle Průcha, 2001, s. 32-33):

TRADIČNÍ FORMA	ALTERNATIVNÍ FORMA
Pevný rozvrh hodin, jednotná organizace dne.	Rozvrh a organizace vyplývá ze zájmů a potřeb dětí.
Učitel je v roli vůdce nebo nadřízeného.	Učitel je v roli poradce, partnera a zkušenějšího kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání a v rámci časového rozmezí.	Žák má svobodnou volbu o pořadí a rozsahu zadaného úkolu, určuje individuální tempo.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Pro vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.

Menší důraz na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.
---	--

*Tabulka 2: Základní rozdíly alternativního a tradičního vzdělávání*

### 3.1 Spiritualita tradičního vzdělávání

Tradiční vzdělávání, jak jej známe, na první pohled vůbec nepůsobí duchovně. Duchovní výchova byla vytlačena z tradičních škol pod vlivem společenských a politických změn po roce 1948. Takovou výchovu pak zastává nepovinný předmět náboženství. Jedná se o výuku, kterou zastřešují církve a náboženské společnosti, které naopak vidí tento předmět jako povinný, nezbytný pro udělení svátostí. Nevěřící děti se do výuky nezahrnují, ale i takové děti mohou předmět navštěvovat. (Záboj, 2011, s. 181)

Náboženská výchova se zaměřuje dle Hanesové (2005, s. 118) na rozvoj:

- citů – vůči Bohu, lidem, sobě a světu
- vůle, motivace, hledání odpovědí na otázky smyslu života, zájmů atd.
- socializace, správné komunikace, vytváření biblických mezilidských vztahů
- hodnot, postojů k nim a schopnosti hodnotit vůbec
- tvořivost (např. v různých oblastech pomoci lidem)

Však dle našeho názoru nenalezneme spirituální dimenzi jen v nábožensky založených předmětech, církevních školách či školách waldorfských. Domníváme se, že spiritualita, není perspektivou, ale je realitou každé školy. To nám potvrzuje Muroňová (2011), která ve své práci prezentuje spirituální dimenzi samotné kultury základní školy. Vychází tak z chápání spirituality jako „antropologické konstanty“, která je přítomna v psychice každého člověka a která ovlivňuje jeho motivy, postoje a orientaci na životní smysl. (Hardy, 1965, podle Hay, Neyové, 2006, s. 22-23; Říčan, 2007, s. 146) Z toho také vyplývá, že spirituální dimenze není jen otázkou samotného člověka, ale také je podstatná v životě každé instituce. Dle Muchové (2011, s. 3 cit podle Muroňová, 2011, s. 84-85) „Jsou-li konkrétní lidé nositeli konkrétních hodnot, ve kterých se odráží jejich potřeba transcendence, tedy jsou-li konkrétní lidé nositeli spirituálních hodnot, nachází se s jejich přítomností tento rozměr také v kultuře jakékoli organizace, kterou utvářejí, tedy i ve škole.“

Spojitosť duchovního rozměru školy nalezneme zcela výjimečně (často se spojuje s pojmem *étos*). Muroňová vymezení spirituální dimenze školy spojuje se zřizováním škol římskokatolické církve. V takovém pojetí ji Muchová (2010, s. 3) formuluje jako „hledání podstaty, pravdy, spravedlnosti, dobra, krásy či svobody“, jejichž původ je v duchovním rozměru jedinců utvářejících společenství a žijících v určité instituci.

Rozměr spirituality školy tedy zahrnuje různorodé podoby spirituality všech žáků, pedagogických pracovníků, rodičů a jednotlivců zainteresovaných do prostředí školy. Jsou tvůrci spirituální dimenze školy, kterou navštěvují, ale i navštěvovali a jsou také zrcadlem spirituality dané společnosti (např. užší společenství obce). Tato skutečnost se pak odráží v kultuře školy a ve větší či menší míře přispívá k smysluplnosti instituce školy a smysluplnosti života samotných aktérů. (Muroňová, 2011, s. 84-86)

Spiritualita je tedy přítomna v každodenním působení školy a zaznamenat ji můžeme, dle Muroňové (2011, s. 86-87) ve třech rovinách:

- Jako viditelnou součást kurikula, např. jako vzdělávací obsahy v hodinách dějepisu, literatury, religionistiky, ale také jako existencionální otázky, které vyžadují reflexi v rámci výuky jakéhokoli předmětu.
- Jako dimenzi kultury školy jako takové, která pak ovlivňuje život školy.
- Jako skrytá součást kultury školy, kterou tvoří jednotliví aktéři školy, např. nastávají situace (o přestávce ale i v hodinách), které směřují ke smyslu života.

O konkrétních podobách spirituality se rozpoutala diskuze, která byla před šesti lety organizována na pracovním semináři *Škola – člověk – hodnoty*. Spočívala v nalezení odpovědi na konkrétní otázky týkající se:

- Přítomnosti spirituální/náboženské dimenze na škole.
- Rozvoje spirituální/náboženské dimenze v současné škole.
- Způsobů přispívajících k rozvoji spirituální/náboženské dimenzi na současné škole.

Z diskuzí vyplynuly následující formy podob spirituality: sounáležitost, úžas, etika jako základ slušnosti, tolerance, hledání pravdy, osobnost pedagoga, vztah k předmětu a studentovi, vztah obsah a postoj, vztah k náboženství, důstojnost člověka, hodnota hledání, motivace, identita, kultura aj.

Důležitým aspektem výchovy a vzdělávání je postavení učitele. Ve stěžejní části této práce nese jeho působení rozhodující význam. Učitel je nositelem informací. Tyto informace

třídí a prostřednictvím vhodně zvolených metod je předává svým žákům. Štěpanovič (2002) učitele prezentuje jako hybnou sílu, jejíž metody edukace nesou jeden z primárních rysů kvalitní výuky. Učitel je centrální postavou třídního kolektivu, tedy je pověřen vedením celé třídy. Vystupuje jako autorita, což je mu dáno z formálního (dána zákony a předpisy) i neformálního (přirozená autorita) hlediska.

K osobnosti pedagoga je nejčastěji přistupováno dvěma způsoby. Normativní přístup udává očekávaný ideální výčet kvalit pedagoga. Ideální pedagog nejen že předává poznatky, ale dokáže děti motivovat, optimálně podporovat jejich vývoj, rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků. Kvalita jeho působení má spočívat v respektu ke svým žákům a uvědomování si důležitosti svého postavení ve smyslu stát se řádným vzorem, který děti mohou napodobovat. Hupková (1998) doplňuje, že každý pedagog má mít snahu o sebepoznání, sebehodnocení a sebekritiku. Dvořáček pak pokládá za nutné pro spolehlivý výkon učitele vyrovnanost, tvořivost, samostatnost, mravní vyspělost, inteligenci, trpělivost, verbální předpoklady a pozitivní motivaci. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 16-18)

Analytický způsob nazírání na pedagogovu osobnost sleduje jeho reálné projevy. Její vývoj a změny pak zkoumá pedeutologie. Ta se mj. zabývá kladnými i zápornými vlastnostmi učitele, jeho možnostmi a také na něj kladenými nároky. (Průcha a kol., 2008, s. 162)

### **3.1.1 Výchova ke spiritualitě v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání**

Jak nám představuje Muroňová či Muchová, spiritualita je jak skrytá tak i viditelná součást kurikula. K tomu jsme se rozhodli vytvořit podkapitolu, která by se pokusila podporu spirituálního rozvoje, ačkoli nepřímou, v rámcově vzdělávacím programu základní školy (dále jen RVP ZV) nalézt. Než tak učiníme, představíme další oblasti výchovy, se kterými se výchova ke spiritualitě může setkat.

O zařazení výchovy ke spiritualitě do tradičního vzdělávání hovoří Novotný. Reaguje tak na potřebu naplnit komplexnost výchovy a vzdělávání. Výchova ke spiritualitě má vést ke schopnosti vnímat a rozvíjet vlastní spiritualitu, žít duchovní život a naplňovat vrcholné potřeby. Přičemž se nejedná o výchovu, která má naplnit neměnný obraz nebo vzor, ale o výchovu jejíž cesta vede skrze proces pomáhající každému jedinci žít každodenní a praktický život, tím způsobem, který vede k umění řešit konflikty, ke komunikaci a uspokojivým funkčním vztahům, k radosti, štěstí a sdílení života s ostatními lidmi. Navrhuje, aby tato výchova byla zařazena do RVP jako jedno z průřezových témat. Dle něj

lze výchovu ke spiritualitě možné řadit do osobnostně – sociální výchovy. Také stanovuje jejich společné znaky a těmi jsou (Novotný, 2008, s. 61-63):

- Učivem je sám člověk a životní situace.
- Hlavním způsobem poznávání, učení je prožitek.
- Orientace na pedocentrický přístup k žákovi.
- Některá obsahová zaměření a výchovně vzdělávací cíle.
- Didaktická struktura – cíl, instrukce, akce, reflexe, evaluace.

Valenta (2003) připomíná, že osobnostně – sociální výchova nemá metody, které jsou pro rozvoj spirituality efektivní. Těmi jsou například meditace nebo modlitba. Spirituální výchova má úzký vztah s ostatními oblastmi výchovy. Těmi jsou etická výchova, estetická výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova, globální výchova. Ale také se může promítat v předmětech jako je občanská výchova nebo základy společenských věd. Říčan (2006) pak poukazuje na to, že některé školy mají jako prostředek k rozvoji spirituality žáků etickou a mravní výchovu. Seed (1998) pak spojuje spiritualitu s oblastmi, které se pojí s hlubinnou ekologií a těmi jsou výchova environmentální a ekologická.

Podpora spirituálního rozvoje není jasně v RVP ZV stanovená. Avšak nalezneme zde však oblasti a témata, která se tohoto osobnostního růstu dotýkají. Pro naši diplomovou práci jsme orientačně vyhledali následující body zejména v oblastech RVP, které na spiritualitu žáků zajisté působí.

Rozvoj spirituality se může promítat v těchto oblastech RVP ZŠ (MŠMT, 2013):

### 1. ČLOVĚK A JEHO SVĚT

Jedná se především o poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě respektu a společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití. Dále také poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů), což můžeme také chápat jako naplňování vlastního potenciálu.

### 2. ČLOVĚK A SPOLEČNOST

Zde můžeme jmenovat cílové zaměření jako je odhalování kořenů společenských jevů, dějů a změn, promýšlení jejich souvislostí a vzájemné podmíněnosti v reálném a historickém čase. Podrobněji o tom hovoří Palmer (kapitola 2.4), který apeluje na hledání souvislostí v širších kontextech ve školách, které následně posilují spiritualitu

žáků. To se také odráží v dalších cílových zaměřeních jako je poznávání a posuzování každodenních situací a událostí ve vzájemných vazbách a širších souvislostech včetně souvislostí mezinárodních a globálních. Určitě zde můžeme zařadit také utváření pozitivního hodnotového systému opřené o historickou zkušenost. Bezpochyby se spirituality dotýká také vedení žáků k úctě vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům a k rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i různých společenství. Sebepoznání se v této oblasti zaměřuje na utváření vědomí o vlastní identitě a identitě druhých lidí, k rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení a k akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí.

### 3. UMĚNÍ A KULTURA

Také v této oblasti nalezneme cílové zaměření k utváření hierarchie hodnot. Konkrétněji pak k spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národností. Spiritualita v této oblasti se také dotýká rozvíjení tvůrčího potenciálu a uvědomování si vlastních specifických potřeb, které se naplňují skrze kreativní činnost obohacující žáky v subjektivně jedinečném vnímání, cítění, prožívání a představách.

### 4. ČLOVĚK A ZDRAVÍ

Zde nalezneme poznávání zdraví jako důležité hodnoty v kontextu dalších životních hodnot. Uvědomování si propojování činností a jednání souvisejících se zdravím a zdravými mezilidskými vztahy se základními etickými a morálními postoji, s volným úsilím atd.

### 5. ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE

Opět můžeme jmenovat utváření postojů a hodnot ve vztahu k práci. Také chápání práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci a sebeaktualizaci. Palmer poukazuje na vztah spirituality a sebedisciplíny, což se také odráží v pracovní činnosti žáků.

V etické výchově nalezneme šest aplikačních témat. Mezi nimi se rozvoj spirituality žáků objevuje zřetelněji. Jedná se zejména o:

- Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.

- Duchovní rozměr člověka

Aplikace etické výchovy v tomto směru spočívá zejména v přípravě podmínek pro překonání napětí mezi lidmi pramenící z rozdílů světových názorů. Má přispět k toleranci, k úctě a k porozumění vůči nábožensky založeným lidem. Žáci by měli být seznámeni s hodnotami biblické tradice, ale také s hrozbou sekt a jejich destruktivního působení.

Aplikační témata etické výchovy nejsou nijak výrazněji rozpracovány. Školy tedy mají jistou volnost v tom, jak tyto témata rozpracují. Rozvoj spirituality bychom také mohli nalézt v multikulturní, globální, environmentální výchově a jak jsme již zmínili v sociálně – osobnostní dimenzi. Ty už jsme se dále rozhodli nerozepisovat, protože se jednotlivé cílové zaměření průřezových témat a oblastí více méně opakují. Jediné, čemu jsme zatím nevěnovali pozornost, je vztah k přírodě. Ten můžeme nalézt zejména v environmentální výchově. Orientuje se zejména na ochranu přírody a života v ní. Vnímání krásy přírody všemi smysly a spatření úžasu v přírodních jevech a útvarech bychom pak také mohli připsat jako podporu ekospirituality žáků. (MŠMT, 2013)

### **3.2 Prvky spirituality Montessori pedagogiky**

Maria Montessori (1870 – 1952) byla průkopníkem v chápání dítěte. Je pokládána za významnou osobnost v oblasti pedagogiky, která se podílela na osvobození dítěte od tradičních autoritativních metod. Její koncepce je zaměřena na podstatu rozumně organizované činnosti dítěte, která probíhá v připraveném podnětném prostředí, v němž se plně respektuje jeho svoboda. (Hrdličková, 1994, podle Bytešnicková, 2012, s. 104) Maria Montessori byla hluboce zakořeněna v křesťanské tradici. Proto také její pozornost přitáhl duchovní rozvoj dítěte. V této kapitole chceme poukázat na základ Montessori pedagogiky v konceptu náboženské výchovy, která se počas působení jejích pedagogických principů postupně transformovala.

Při své návštěvě v Barceloně se Montessori setkává s tamními kněžími. Toto setkání popisuje jako zvláštní přijetí. Dle ní tito kněží cítili, že její metody jsou inspirovány samotným katolicismem. Tou inspirací byly dle Bandhauer (2014, s. 17) následující: pokora; trpělivost; hodnocení prostými slovy; pro smysly podnětné prostředí; mlčení a usebrání, jaké může být dětmi dosaženo; svoboda dána dětské duši; pečlivost, aby bylo odstraněno vše, co není dobré; tolerance lehkých omylů a nedokonalosti; kontrola chyb spojená s didaktickým materiálem a láskyplná úcta k vnitřnímu životu dítěte. Na tomto



základě pak započaly snahy o uplatnění těchto principů do náboženské výchovy jako pedagogické metody katolické církve. Liturgie pak byla přijata i jako dětem přístupná a metody Montessori, které učí nejen slovy, ale i symboly, hlubokým smyslem didaktických pomůcek s přesným používáním a účelem, byly do ní zařazeny. Základními principy náboženské výchovy Montessori vypsala Bandhauer (2014, s. 18) takto:

1. Bůh dítě stvořil, dal mu duši a svým Duchem jej vede.

Každé dítě jako každé stvoření má svou vnitřní aktivitu a již od narození má v sobě sílu k životu – k růstu a rozvoji. Dětská duše je otevřená šířeji než by si kdo myslel. Dítě je očištěno od hříchu, je znovuzrozené a je průvodcem dospělého do království Božího.

2. Učitel – vychovatel musí mít lidské kvality.

Je také učedníkem a má dítě jako vzor pro následování Božího království. Učitel má být pravdivý a autentický při vedení dítěte. Musí mít úctu k vnitřnímu životu dítěte a dávat svobodu jeho dětské duši. Jeho úkolem je poznat, co je v dítěti Božího, to sledovat, znát, milovat, ctít Boží zákony ve stvořené bytosti. Učitel slouží dítěti a pomáhá dětské duši setkat se s pramenem lásky. Měl by být pokorný, trpělivý, klidný a pečlivý. Žádný člověk – rodič nebo učitel si nesmí myslet, že může dítě mít a „učinit jej“ – to by ničil Boží dílo. Učitel musí respektovat vývojové fáze pro náboženskou výchovu.

3. Věk od 0 – 6 je pro rozvíjení náboženského citu nejvhodnější.

Náboženská výchova spojuje do jednoho celku tělesné, intelektové a duchovní. Má směřovat ke klidu, radosti, využití barev, hudby a krásy.

4. Připravené prostředí (Atrium).

Děti jsou v prostředí bohatě vybaveném didaktickým materiálem. Dítě je potřeba připravovat už od narození tím, co zaujme jeho smysly, rozum a srdce.

5. Formativními silami náboženské výchovy jsou svátosti a modlitby.

V Barceloně vznikaly Domy dětí, kde se aplikovaly právě metody Montessori. Prostřednictvím tohoto barcelonského experimentu se potvrdilo, že lze stránku intelektovou, tělesnou i duchovní zahrnout do jednoho celku a že náboženská výchova řazena do každodenního života dětí se jeví dle Schulze – Benesche (2008, s. 55) „jako čerstvý pramen, vyvěrající z radosti a velikosti.“

Za současné spirituální prvky Montessori pedagogiky považujeme následující:

### ÚŽAS

Spočívá ve spatření úžasu nad samotným dítětem, nad jeho dokonalostí i nedokonalostí, nad jeho vývojem a růstem. (Montessori, 2001;2003;2012)

### POJETÍ LÁSKY

Jedná se o vyšší projev citu, který Montessori (2003, s. 189) popisuje jako lásku, která „je osvobozena od osobního a především materiálního rozměru.“ Vyšší úroveň vztahu, vychází z dítěte a učitel následně cítí, že dítě mu umožnilo růst a ocitnout se v jeho sféře. Vychází také z předpokladu, že pokud cítíme lásku, sjednocujeme se. (Montessori, 2003, s. 189 – 195)

### SVOBODA DÍTĚTE

Vede k respektu jeho vnitřní aktivity. Vychází z předpokladu, že růst a vývoj dítěte si nemůžeme „přivlastnit“, ale můžeme vytvořit prostředí, ve kterém dítě může optimálně růst a rozvíjet se. Na tomto základě má dítě možnost svobodně určit činnosti v souladu s vlastními potřebami, motivací a smyslem. (Montessori, 2001;2003;2012)

### CVIČENÍ TICHÁ

Za jedno z cvičení, ve kterém lze nalézt duchovní potenciál je považováno cvičení ticha. Montessori (2001, s. 89) ho popisuje takto: „ticho může být vnímáno pozitivně jako stav vyžadující úsilí, jako akt vůle, která oddělí duši od běžných projevů života a vnějších zvuků.“ Jedná se o výkon kolektivního snažení za účelem hlubokého ticha, které dokáže děti svobodně jednat a hledající své vnitřní uspokojení. Cvičení ticha však není jen smyslovým cvičením Montessori pedagogiky, ale můžeme jej zcela bez problémů přirovnat k meditaci. Tomu nasvědčuje samotný popis Montessori (2001, s. 112): „Jeho význam a kouzlo spočívá ve skutečnosti, že zastavením všech obvyklých činností se jednotlivec povznese na vyšší úroveň, kde nehledí na užitečnost, ale na ovládnutí sebe sama.“

### DUCHOVNÍ PŘÍPRAVA UČITELE

Dle Montessori (2012, s. 92) je „nejdůležitějším požadavkem na učitele správná skladba jeho vnitřních dispozic“. Příprava spočívá ve dvou bodech. První z nich je studie vlastních nedostatků, které jsou učiteli známy. V druhé fázi je boj s vlastními neuvědomělými – skrytými vlastnostmi, které vyžadují zvláštní typ výcviku. Vědomí poslání vychovávat a vzdělávat má vést k očištění svého srdce (od zloby a pýchy). Učitel by měl umět sám sebe

pokořit a naplnit své srdce dobročinností. Učitel sloužící dětem by měl cítit, že slouží lidskému duchu, který osvobozuje. (Montessori, 2012, s. 92-93)

### 3.3 Prvky spirituality waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika se zrodila na bázi antroposofie, tedy nauky o člověku a můžeme říci, že jejím tvůrcem je duchovní badatel Rudolf Steiner. Steiner se odrazil od úvah Goetha, zejména se pak zabýval otázkami přírody a kosmu. Zpracováním myšlenek těchto dvou badatelů vzniká Steinerova vlastní originální koncepce poznání světa a sebe sama. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 183-184) Steiner předpokládal, že se každý jedinec skládá ze tří složek – tělo, duše a duch. Čapek (2015, s. 486) je popisuje takto: „Tělo, které přijímá svými smysly reálný svět, duše buduje svět vnitřní a duch zjevuje jakýsi vyšší či božský svět.“ Rozvoj všech tří složek má pak probíhat komplexně.

Samotná antroposofie však není tématem výuky, ale má ovlivnit úhel pohledu učitele na dítě nebo žáka, na okolní svět a zejména na svět sebe sama. Dle Kasperové a Kaspery (2008, s. 184) je „cílem výchovy a pedagogiky v tomto pojetí umožnit tzv. svobodný vývoj těla a ducha dětí k naplnění jejich předurčených cílových stavů a forem.“ Každé dítě je vlastníkem určitého potenciálu, tedy eventuálně i duchovního vývoje.

Cílem waldorfského vzdělávání je pak rozvoj triády těla, duše a ducha konkrétně podle Kasperové a Kaspera (2008, s. 186) následovně:

- Rozvoj vnitřní podstaty a přirozenosti žáka na duchovním základě, spirituální rozvoj.
- Rozvoj těla a jeho funkcí v antroposofickém duchu a taktéž rozvoj motorických dovedností.
- Rozvoj citění, emocionální rovnováhy, kultivace a všech forem myšlení.
- Rozvoj forem sebevyjádření, kultivace sebevyjádření a vyjadřování.
- Rozvoj individuality, sebedisciplíny a vnitřní nezávislosti na okolí a světě.
- Rozvoj sociálního vnímání a citění, probuzení pocitu sounáležitosti s duchem a celkem kultury, kterému má člověk sloužit a být zde pro něj.
- Žák je veden k participaci na vyšší duchovní kultuře a světě, k práci pro užitek celku lidstva, nikoli jen sebe sama a svých osobních zájmů.
- Nalezení vlastního místa ve světě na základě rozvoje vnitřních sil a daností.

Ohledně antroposofického pojetí se waldorfská pedagogika potýká s ostrými a kontroverzními diskuzemi. Selg se domnívá, že nepochopení podstaty pojetí duchovního rozvoje v současném světě vede k podobným negativním úvahám. Rozvoj spirituality v těchto školách chápe jako reakci na reálný stav dětí a mládeže v současnosti, na jejich ubývajících sociálních schopnostech žáků, na tělesné a duševní zdraví a na nemoci mladých lidí, kteří často trpí depresemi a hledají únik v rizikovém chování (Selg, 2009, s. 10 – 11).

Problematika negativního nazírání na spirituální pojetí waldorfských škol také vyplývá z častého zaměňování s náboženstvím, sektami apod. Tyto školy se nijak netají, že výuka začíná modlitbou nebo že slaví svátky v „náboženském duchu“. Laická veřejnost tyto praktiky kriticky zhodnocuje, označuje je jako nábožensky manipulativní. Vlna pochybností o škole s waldorfským vzdělávacím systémem pomalu slábne, alespoň mezi odborníky. Například Ronovský (2011) jasně odmítá, jakoukoli zmínku o náboženské manipulaci waldorfských škol a výše jmenované praktiky považuje za spirituální. Nebo také Štampach (2000) píše, že se ve waldorfských školách žádný předmět náboženství nevyučuje, ale respektuje se vyznání jednotlivých žáků a rozvoj jejich spirituality jakýmsi „spirituálně neutrálním“ postojem, což se děje za pomoci spirituálně – vědeckých metod. A proto také předpokládáme, že spirituální projevy ve vzdělávání si vyžadují spirituálně uvědomělého pedagoga..

J. Obrovská ve své práci, kterou věnovala problematice duchovního pozadí waldorfské pedagogiky, dospěla ke konceptu reflexivní spirituality socioložky Kelly Besecke (2007). Tento konstrukt vychází ze západního a racionálně kulturního kontextu, přičemž racionalita vystupuje jako důležitý znak reflexivní spirituality. Besecke (cit. Podle Obrovská, 2009, s. 107) definuje reflexivní spiritualitu jako „kulturní projekt usilující o zvýšení porozumění pro transcendentní významy ve vysoce racionalizovaném moderním společenském kontextu.“

Konkrétní podoby reflexivní spirituality waldorfské pedagogiky (dle Obrovské 2009, s. 105-109):

#### INTERNALIZACE VÍRY – INDIVIDUALITA JAKO VTĚLENÍ DUHCA

Důležitým znakem je spatření údivu nad každým živým stvořením. Štampach (2000, s. 40) doplňuje, že „úcta k dítěti jako ke vtělení duchovní bytosti je normou“, a vede ke svobodnému vývoji a projevu individuality každého žáka. Dalším rysem je pak samotný prožitek, který se vztahuje k vlastnímu životu a vytváří i jeho smysl. Pramení také z mínění, že skrze

hluboké prožitky skutečnosti lze směřovat k nalezení autentického já a duchovního naplnění. Základní jednotkou prožitku je pak tzv. epocha. Tento prvek spirituality klade důraz na sebepoznání, subjektizované vtažení výukového obsahu k jedinci a víru v možnosti sebezdokonalení s vyhlídkou vnitřního růstu.

#### ZMĚNA POJETÍ AUTORITY A DEINSTITUCIONALIZA – ŠKOLA JAKO SPOLEČENSTVÍ

Působení školy je založeno na vztahu učitele a žáka, kde jejich vztah je připodobněn duchovnímu setkání (Wirz, 2007). Aspektem kvality učitele je jeho vlastní sebepoznání, které má velký vliv na jeho seberealizaci a schopnosti reflexe, empatii vůči ostatním. Význam roste v budování komunity, do níž patří všechny děti a jejich rodiče a učitelé, jejímž smyslem je podpora spolupráce.

#### EPISTEMOLOGICKÝ INDIVIDUALISMUS – HOLISTICKÉ PROPOJENÍ VĚDECKÝCH POZATKŮ A DUCHOVNÍCH SKUTEČNOSTÍ

Poukazuje na střet vědeckého dogmatismu a eventualit spirituálních skutečností. Zásadní roli ve waldorfském vyučování hraje umění, které má harmonizující funkci v protipólu rozumu. Dle Böhlera (2004, s. 159) je „prostředkem k překonání nadměrné intelektualizace ve vzdělávacím procesu.“ Umění zapojuje jak smysly, tak citové prožívání. V tomto pojetí se jedná o schopnost propojení těla a duše. Takový aspekt má usilovat o rovnováhu mezi vědeckým výkladem světa a potřebou porozumět transcendentním významům.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce se věnuje kvantitativnímu výzkumu. Zabývá se spiritualitou pedagogů alternativních a tradičních vzdělávacích systémů. V teoretické části této práce jsme se pokusili nastínit pozitivní vliv spirituality ve výchovně vzdělávacím procesu. U dětí a mladistvých sledujeme přínos spirituálního rozvoje jako velmi významný. Má nezanedbatelný vliv na postoj k jejich duševnímu i tělesnému zdraví, k utváření smysluplných hodnot, sebepoznání a dalším.

Rozvoj této přirozené složky osobnosti se může také odrazit v profesním životě pedagoga. Výzkumy Raymonda (2009) nebo Mitroffa a Dentona (1999) v pedagogickém prostředí ukazují, že přítomnost spirituální „vyspělosti“ má pozitivní vliv ve školním managementu. Pajak a Blaise (1989) zjistili, že pedagogové s vyšší mírou spirituality mají k dětem vztah založený na porozumění, trpělivosti a empatii. Tyto a další šetření, které jsme uvedli v kapitole 2.2, se zaměřily na spirituální orientaci náboženskou a nenáboženskou.

Naš výzkum se zaměřuje převážně na spiritualitu pedagogů přirozeného charakteru, tedy spiritualitu nenáboženskou. Spiritualitu pedagogů budeme posuzovat pomocí šesti faktorů dotazníku spirituality Říčana a Janošové (2005) a také ji budeme porovnávat mezi pedagogy tradičního a alternativního vzdělávání. V souvislosti se spiritualitou je naším zájmem zjistit také empatii u těchto dvou skupin pedagogů. Následně chceme ověřit souvislost mezi spiritualitou a empatií. Konkrétně tento vztah budeme posuzovat na základně spirituálního prožívání a empatie vycházející jak z kognitivní, tak z afektivní složky.

Jelikož jsme neshledali výzkumné šetření, které by odpovídalo našemu výzkumnému problému, domníváme se, že výsledky tohoto šetření budou skutečným přínosem pro další studie.

### 4.1 Cíl a dílčí cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat spiritualitu u pedagogů alternativních vzdělávacích systémů a pedagogů tradičního vzdělávacího systému, zjistit jejich míru empatie a zároveň ověřit souvislost mezi spiritualitou a empatií.

Dílčí cíle:

- Zjistit míru spirituality pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání.
- Porovnat spiritualitu mezi pedagogy tradičního a alternativního vzdělávání.

- Zjistit míru empatie pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání.
- Porovnat empatii mezi pedagogy tradičního a alternativního vzdělávání.
- Zjistit souvislost mezi empatií a spiritualitou.

## **4.2 Výzkumné otázky a hypotézy**

V souladu s výzkumným cílem budou prioritou tyto výzkumné otázky a hypotézy:

### **O1 Jaká je spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzděláváníí?**

### **O2 Jaký je rozdíl ve spiritualitě pedagogů tradičního a alternativního vzděláváníí?**

H1 Předpokládáme, že existuje rozdíl ve spiritualitě mezi pedagogy alternativních vzdělávacích systémů a pedagogy tradičního vzdělávacího systému.

H2 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzděláváníí se liší ve faktoru ekospirituality.

H3 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzděláváníí se liší ve faktoru etického entuziasmu.

H4 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzděláváníí se liší ve faktoru sounáležitosti.

H5 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzděláváníí se liší ve faktoru mystiky.

H6 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzděláváníí se liší ve faktoru svědomité starostlivosti.

H7 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzděláváníí se liší ve faktoru latentního monoteismu.

### **O3 Jaká je empatie pedagogů alternativního a tradičního vzděláváníí?**

### **O4 Jaký je rozdíl v empatii pedagogů alternativního a tradičního vzděláváníí?**

H8 Předpokládáme, že empatie pedagogů tradičního a alternativního vzděláváníí se liší.

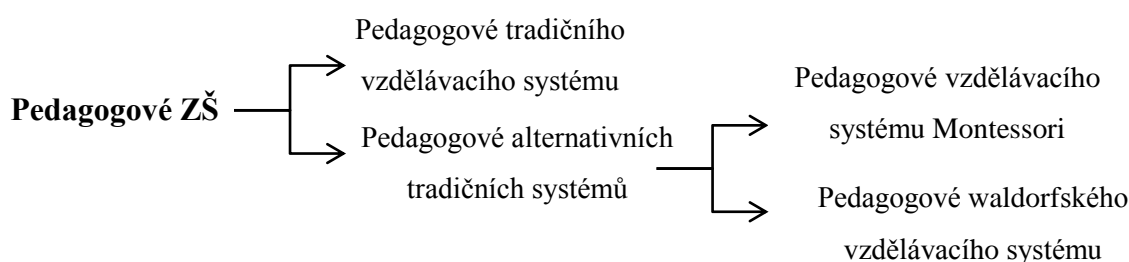
### **O5 Jaká je souvislost mezi spiritualitou a empatií?**

H9 Předpokládáme, že existuje souvislost mezi spiritualitou a empatií.



### 4.3 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří pedagogové základních v České republice. Ten tvoří pedagogové základních a mateřských škol. Podskupiny tvoří pedagogové tradičních škol a pedagogové škol s alternativním vzděláváním. Do podskupiny pedagogů alternativních vzdělávacích systémů jsme zařadili vzdělávací systém Montessori a waldorfský systém vzdělávání. Pro přehled jsme výzkumný soubor znázornili na obrázku níže.



Obrázek 5: Skupiny a podskupiny výzkumného souboru

Pro výzkumné šetření jsme zvolili stratifikovaný náhodný a dostupný výběr výzkumného souboru. Pedagogové alternativního vzdělávání byli osloveni ve všech základních školách alternativního zaměření v České republice. Výzkumu se zúčastnilo 89 pedagogů waldorfského a Montessori vzdělávacího systému. Pedagogové tradičního vzdělávání byli vybráni náhodným výběrem, kdy jsme ke každé škole alternativního zaměření vylosovali 3 školy tradičního vzdělávání v daném městě. Pokud vedení školy nesouhlasilo s oslovením pedagogů na jejich škole, byla vylosována jiná škola s tradičním vzdělávacím systémem. Respondenti byli osloveni e-mailem nebo telefonicky a při souhlasu vedení školy byly dotazníky rozeslány pedagogům e-mailovými adresami. Dotazník byl umístěn na webovém serveru Vyplň to. Výzkumu se zúčastnilo 197 pedagogů. Jelikož školy s alternativním způsobem vzdělávání nalezneme zejména ve větších městech, pedagogy tradičních škol jsme oslovovali také ve městech.

### 4.4 Možnosti a limity výzkumu

Celkově se domníváme, že se výzkumného šetření zúčastnili ti pedagogové, kteří ke spiritualitě mají více či méně pozitivní postoj. Mnoho pedagogů dotazník ukončilo již v prvních

třech položkách dotazníku PSQ 36. Pedagogové, kteří poskytli zpětnou vazbu, měli mnohdy pocit, že položky dotazníku obsahují intimní záležitosti. Jiným se nejevily položky dotazníku PSQ zcela srozumitelné. Myslíme si, že v dalších šetřeních spirituality, by bylo dobré, kdyby dotazníky respondenti vyplnili v přítomnosti výzkumníka. Ten by mohl odpovědět na případné dotazy ohledně položek v dotazníku. Na druhou stranu je však pak ohrožena anonymita respondenta.

Také si myslíme, že dotazníky empatie by měly být upraveny do školního prostředí. Kupříkladu položka dotazníku TEQ č. 8 – Poznám, když je někdo smutný, aniž bych k tomu potřeboval slova, by se mohla vztahovat výhradně k žákům ve znění – Poznám, když je *nějaký z mých žáků smutný...*, atp.

Dané výsledky souvislosti mezi spiritualitou a empatií, mohou být, dle našeho názoru, ovlivněné mj. jednodimenzionálním dotazníkem TEQ. Tento dotazník nám neumožňuje posuzovat jednotlivé kognitivní a afektivní složky empatie. Proto doporučujeme v dalších studiích souvislosti mezi výše zmíněnými, pracovat s dotazníky, které umožňují pozorovat empatii ve více dimenzích. Takovým dotazníkem je například Index interpersonální reaktivity (Davis, 1980), který měří empatické tendence ve čtyřech subškálách.

Dalším ovlivňujícím faktorem výsledků kontextu spirituality a empatie je velikost výzkumného souboru. Je obecně známo, že souvislost se nemusí projevit v případě, že výzkumný soubor má nízký počet respondentů.

## **4.5 Výzkumné metody**

Z hlediska charakteru výzkumného problému, jsme se rozhodli jít cestou kvantitativního výzkumu. K zjištění spirituality pedagogů jsme využili dotazníkové šetření. Dotazníky ve většině případů zajišťují názory, postoje a znalosti při větším počtu respondentů.

### **4.5.1 Metody sběru dat**

Výše uvedené cíle posoudíme pomocí dotazníkového šetření. K tomu využijeme dva dotazníky – Pražský dotazník spirituality a Torontský dotazník empatie. Podrobněji se k těmto dotazníkům vyjadřujeme níže.

#### **Pražský dotazník spirituality (PSQ)**

Prvotní studie spirituality se odehrály v křesťanském duchu. Účelem těchto studií bylo zjistit praktiky náboženství a k nim náležící prožitky. Dotazníky obsahovaly tradiční ter-

míny křesťanství, jako jsou spasení, Kristus atp. Elkins (et al., 1988) chtěl sestavit dotazník na měření přirozené spirituality, který by naopak položky ryze náboženského charakteru neobsahoval. Podařilo se mu vytvořit Dotazník spirituální orientace, který obsahoval devět subškál. Jako příklad můžeme uvést subškálu transcendentní dimenze, která se odkazuje na přítomnost maslowovského vrcholného prožitku nebo subškálu životního hledání, která se zaměřuje na pocit odpovědnosti vůči životu. Podobně jako Elkins se ubíral Hood. V Hoodově škále mysticismu (Mysticism scale, 1975, 2001, 2003) se začínají objevovat city, pocity a stavy odkazující se např. na spojení všeho a všech do jednoty nebo na vnímání prostoru a času. Můžeme jmenovat celou řadu dalších dotazníků a škál. Mezi ně patří Dotazník spirituálního stavu (Moberg, 1984), Index jádrových spirituálních zkušeností (Kass et al., 1991), Škála spirituální transcendence (Piedmont, 1999), Inventář vyjádření spirituality (MacDonald, 2000) a další. (Jandásková, Skočovský, 2007, s. 30 – 31)

Pražský dotazník spirituality vychází ze tří výše jmenovaných nástrojů k měření spirituality. Jedná se o Hoodovu Škálu mystiky, Škálu spirituální transcendence Piedmonta a o Inventář vyjádření spirituality MacDonalda. Říčan a Janošová (2004; 2005) sestavili Pražský dotazník spirituality (dále jen PSQ) za účelem měření nenáboženské spirituality. Konkrétněji se zaměřili na spirituální zkušenost a prožívání. Říčan (2007, s. 285) v dotazníku PSQ představuje spiritualitu jako „specifický prožitek se subjektivním přesahem běžné reality“. Specifické prožitky jsou v dotazníku často vyjadřovány pomocí metafor a nadsázek. (Říčan, 2007, s. 184 – 286)

Dotazník PSQ prošel mnohými úpravami. Hlavní změnou je snížení položek z 80 na 36 položek. Ale můžeme se setkat i s verzí, která má jen 30 položek. Pro náš výzkum použijeme verzi PSQ 36 z roku 2005. Je to dle našeho názoru nejužívanější verze. Měření spirituálního prožívání dle PSQ 36 lze provést v šesti faktorech a to: ekospiritualita, etický entuziasmus, sounáležitost, mystika, svědomitá starostlivost a latentní monoteismus.

Respondenti se s jednotlivými položkami ztotožňují pomocí pětistupňové Likertovy škály. Plné znění dotazníku PSQ 36 uvádíme v příloze P I. Názvy faktorů PSQ 36 se v publikaci Říčana i v článcích Janošové mnohdy liší, a proto níže uvádíme i jiné názvy, se kterými bychom se mohli setkat.

Jednotlivé faktory PSQ 36 (zpracované podle Říčan, 2007, s. 58):

#### EKO-SPIRITUALITA (HLUBINNÁ EKOLOGIE)

Faktor hlubinné ekologie se zaměřuje na ekologické cítění položkami vyjadřujícími pocit jednoty s přírodou, pokoru k Zemi jako matce, ale také úctu k neživé přírodě.

#### ETICKÝ ENTUZIASMUS (ETICKÉ/MORÁLNÍ ZAUJETÍ)

Tento faktor se zabývá pozitivními city vůči druhým. V položkách najdeme prožitky jako je odpuštění, soucitnost, přejnost druhým apod.

#### SOUNÁLEŽITOST (POSPOLITOST)

Hlavní směr faktoru pospolitosti neboli sounáležitosti ukazuje na interpersonální prožitky, jakou jsou pocity radosti z lidské přítomnosti, ale také hluboké blízkosti s nadsázkou označovanou jako „spříznění duší“ nebo fascinace nad dokonalostí lidstva v její rozmanitosti.

#### MYSTIKA (MYSTICKÁ ZKUŠENOST)

Tento faktor pokrývá pocity sjednocení s něčím větším než je člověk sám, intenzivní prožitky vnitřního klidu, úžas jedince uměním atd. Kupříkladu můžeme uvést položku z PSQ 36 č. 4: „Měl/a jsem někdy pocit, že se mi otevírá tajemství vesmíru a existence.“

#### SVĚDOMITÁ STAROSTLIVOST

Položky faktoru se snaží představovat touhu začít znovu a pocity nedostatku, obav, zákazu, viny nebo studu, ale také soudy dobra vs. zla a morálky.

#### LATENTNÍ MONOTEISMUS (TRANSCENDENTNÍ MONOTEISMUS)

Tato rovina se soustředí na prožitky k transcendentnu a vztahu k té nejvyšší pravdě.

Velkou výhodou tohoto dotazníku je, že jej lze podat i nereligiózním respondentům. Jistá spirituální uvědomělost se však doporučuje.

### **Torontský dotazník empatie (TEQ)**

Jedná se dotazník zkonstruovaný k měření empatie. Autory tohoto dotazníku jsou R. N. Spreng, M. C. McKinnon, R. A. Mar, B. Levine (2009, s. 65). J. P. Assess (2009) tento dotazník popisuje jako krátký, spolehlivý a platný nástroj pro posouzení empatie.

Tato jednodimenzionální škála obsahuje 16 položek, které mají pozitivní a negativní skóre. Jsou v nich zahrnuty jak kognitivní, tak afektivní komponenty empatie. Položky jsou respondentem posuzovány z hlediska frekvence výskytu daného konání. K tomu je určena pětistupňová Likertova škála: Nikdy (0) – Zřídka (1) – Občas (2) – Často (3) – Vždy (4). (Bánovčicová, Bubeníková, 2011, s. 167)

#### **4.5.2 Metody zpracování dat**

Data získaná prostřednictvím dotazníků, jsou vyhodnocena pomocí popisné statistiky (grafy a tabulky) programu Microsoft Excel. K testování výzkumných hypotéz jsme zvolili statistické metody.

Na jednotlivé výzkumné otázky a hypotézy použijeme tyto metody:

#### **Jaká je spiritualita pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání?**

Popisná statistika.

#### **Jaký je rozdíl ve spiritualitě pedagogů alternativního a tradičního systému vzdělávání?**

Hypotézu H1 – H7 ověřujeme pomocí t-testu.

#### **Jaká je empatie pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání?**

Popisná statistika.

#### **Jaký je rozdíl v empatii pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání?**

Hypotézu H8, ověřujeme pomocí t-testu.

#### **Jaká je souvislost mezi spiritualitou a empatií?**

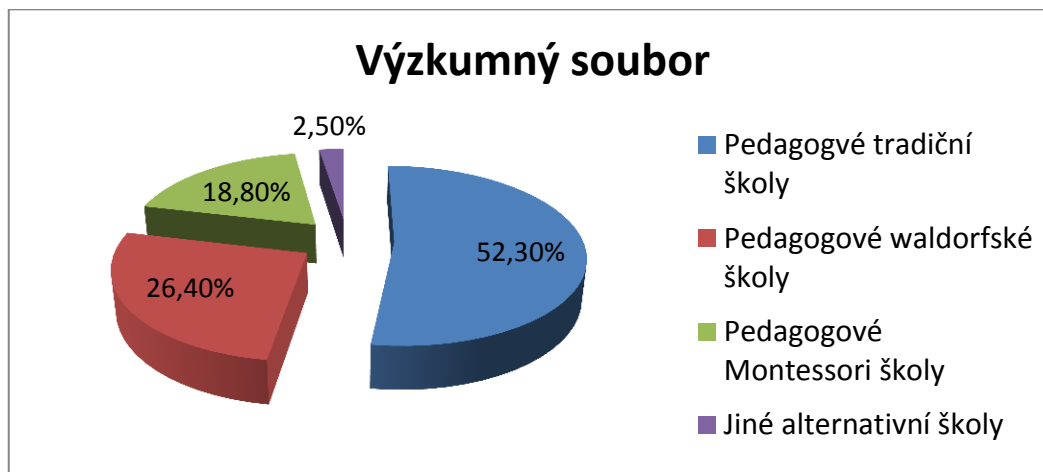
Hypotézu H9 ověřujeme pomocí testu korelace.

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Níže budeme ověřovat zadané hypotézy a interpretovat výsledky kvantitativního výzkumu.

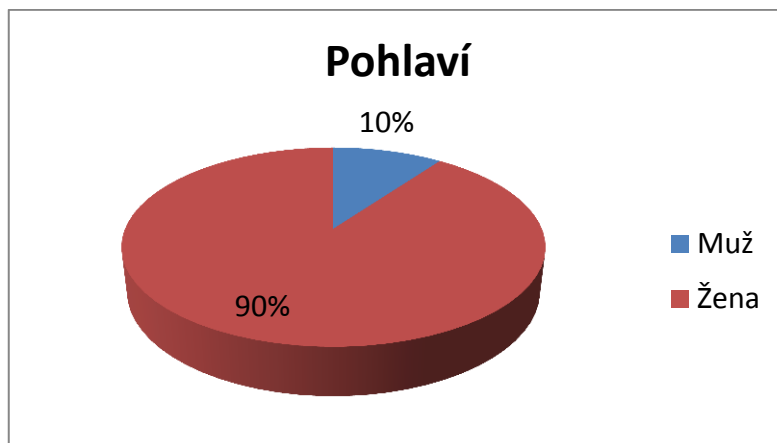
### 5.1 Statistika výzkumného souboru

V uvedeném výšečovém grafu č. 1, který znázorňuje rozložení respondentů dle typu vzdělávacího systému, lze vidět konečný počet respondentů.



*Graf 1: Rozložení výzkumného souboru podle typů vzdělávacích systémů*

Pedagogové tradičního vzdělávání tvoří zhruba polovinu výzkumného souboru (celkový počet 103). Pedagogové waldorfského vzdělávání tvoří 26,4% (celkový počet 52) a pedagogové Montessori vzdělávání 18,8% (celkový počet 37). Poslední skupinu tvoří pedagogové jiných vzdělávacích systémů 2,5% (celkový počet 5). Bohužel nám poslední skupina neodpověděla, o jaký typ vzdělávacího systému se jedná, rozhodli jsme se tyto data do výzkumného šetření spirituality pedagogů a empatie pedagogů nezařadit. Budeme tedy pracovat s daty 192 respondentů. Pro posouzení souvislosti mezi spiritualitou a empatií, budeme pracovat s plným počtem respondentů 197.



Graf 2: Rozložení výzkumného souboru podle pohlaví

Z grafu je patrné, že většinu výzkumného vzorku tvoří ženy – 90% (176 respondentů). Respondentů mužského pohlaví je jen 10% (20 respondentů). Což je také dáno učitelským povoláním, které je v současné době ještě stále dost feminizováno.

## 5.2 Spiritualita pedagogů

Spiritualitu pedagogů budeme zjišťovat u jednotlivých skupin pedagogů. S tím se pojí tato výzkumná otázka: **O1 Jaká je spiritualita pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání?** Zájmem je zjistit míru spirituality.

Vyhodnocení dotazníku PSQ 36 v souvislosti s mírou spirituality můžeme posoudit na základě dosaženého skóre. To jsme získali součtem jednotlivých bodů ve všech šesti dimenzích spirituality. Odpověď „*nesouhlasím*“ byla hodnocena 1 bodem, odpověď „*spíše nesouhlasím*“ byla hodnocena 2 body, odpověď „*něco mezi/nevím*“ byla hodnocena bodem 3, odpověď „*spíše souhlasím*“ bodem 4 a odpověď „*souhlasím*“ byla hodnocena bodem 5. Maximální počet bodů je 180. Minimální počet bodů je 36.

Míru spirituality lze rozdělit dle bodů následovně:

36 – 64 bodů – velmi nízká míra spirituality

65 – 94 bodů – nízká míra spirituality

95 – 122 bodů – střední (průměrná) míra spirituality

123 – 151 bodů – vysoká míra spirituality

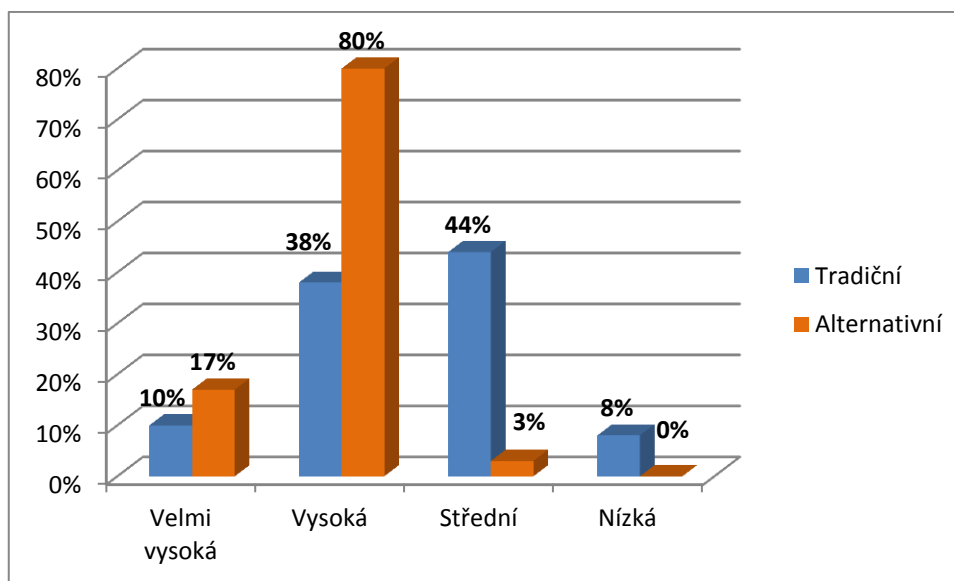
152 – 180 bodů – velmi vysoká míra spirituality

Abychom mohli zcela jasně posoudit míru spirituality pedagogů, musíme přihlídnout zejména k předpokladu, že se spiritualita u pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání může lišit.

V tabulce č. 3 a grafu č. 3 můžeme sledovat informace o míře spirituality u pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání:

Míra spirituality	Tradiční		Alternativní	
	Pozorovaná četnost	Relativní četnost v %	Pozorovaná četnost	Relativní četnost v %
Velmi vysoká	10	10	15	17
Vysoká	<b>39</b>	<b>38</b>	<b>71</b>	<b>80</b>
Střední	<b>46</b>	<b>44</b>	3	3
Nízká	8	8	0	0
	103	100	89	100

Tabulka 3: Míra spirituality u pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání



Graf 3: Míra spirituality pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání

Tabulka č. 3 nám ukazuje, že v tradičním vzdělávání nalezneme jak pedagogy s vyšší mírou spirituality tak i se střední mírou. Jejich zastoupení je takřka „půl na půl“. Nízkou mírou spirituality má pak jen 8 respondentů. Překvapivým zjištěním je, že počet pedagogů s nízkou mírou nebo velmi nízkou mírou spirituality je téměř zanedbatelný počet. Pedagogové tradičního vzdělávání dosáhli v průměru 123 bodů. Jedná se o vysokou míru spirituality, však tento počet bodů se pohybuje na spodní hranici vysoké míry spirituality. Jinak je to u pedagogů alternativního vzdělávání. Graf nám přehledně předkládá, že u těchto pedagogů je



výhradní vysoká míra spirituality a to u 80% dotazovaných. Jejich průměrný počet bodů je pak 141.

Zda je tento rozdíl mezi spiritualitou pedagogů statisticky významný, nám ukáží testy níže. Z toho také vyplynou informace k výzkumné otázce **O2 Jaký je rozdíl ve spiritualitě pedagogů alternativního a tradičního systému vzdělávání?**

To zjistíme, ověřením hypotéz H1 – H7. Nejprve vyhodnotíme spiritualitu jako celek mezi dvěma skupinami pedagogů. K tomu se vztahuje naše první hypotéza.

H1<sub>0</sub> Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se neliší ve spiritualitě.

H1<sub>A</sub> Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se liší ve spiritualitě.

Dvouvýběrový t-test		
	<i>Tradiční</i>	<i>Alternativní</i>
Průměr	123,407767	140,8202247
N	103	89
Stupeň volnosti	190	
t Stat	-7,411881048	
P(T<=t) (1)	1,99367E-12	
t krit (1)	1,652912949	
P(T<=t) (2)	3,98735E-12	
t krit (2)	1,972528182	

Tabulka 4: Výsledky spirituality pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání

V tabulce nalezneme hodnotu p, která je zaznačena modře. Hodnota signifikance je 3,99E-12 což znamená, že je menší než stanovená hladina významnosti 0,05. Musíme tedy zamítnout nulovou hypotézu.

Na základě výpočtů jsme prokázali, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání se liší, přičemž pedagogové alternativního vzdělávání mají vyšší míru spirituality (průměr skóre je 141) než pedagogové tradičního vzdělávání (průměr skóre je 123).

Zkušenosti a prožívání, které plynou ze spirituality, jsou pak i projevy osobnosti. Dotazník PSQ 36 nám umožňuje spiritualitu posoudit na základě šesti dimenzí. Těmi jsou ekospiritualita, etický entuziasmus, sounáležitost, mystika, svědomitá starostlivost a latentní mono-teismus. Pro konkrétnější přehled se pokusíme analyzovat, jak se projevuje **spiritualita u pedagogů tradičního, waldorfského a Montessori vzdělávacího systému v jednotlivých dimenzích spirituality**. V tabulce č. 1, jsme zobrazili průměrné skóre. Smyslem této tabulky je mj. i ukázat, že waldorfští pedagogové a pedagogové Montessori pedagogiky se

v průměrech nijak výrazně neodlišují. To nám potvrdilo i to, že jsme v rozdílech spirituality mezi těmito pedagogy nenašli statistickou významnost.

Průměr dosaženého skóre			
	Tradiční	Waldorfské	Montessori
Ekospiritualita	20,9	23,7	24,7
Etický entuziasmus	22,4	24,3	23,7
<b>Sounáležitost</b>	<b>23,7</b>	<b>26</b>	<b>26,4</b>
<b>Mystika</b>	<b>17,4</b>	<b>21,2</b>	<b>21,7</b>
Svědomitá starostlivost	20,7	21,9	22,3
Latentní monotesimus	18,2	23,8	22,5

Tabulka 5: *Spiritualita pedagogů v jednotlivých dimenzích spirituality*

Z těchto dat lze také vyčíst, která dimenze spirituality se intenzivněji projevuje, a která naopak méně. Nejvyššího skóre dosahují pedagogové ve faktoru sounáležitosti. To ukazuje na výraznou citlivost vnímání vztahů. Lze říci, že pedagogové kladou důraz na interpersonální vztahy a s nimi spojenými prožitky. Tyto prožitky se vztahují k radosti z lidské přítomnosti, ale také k hlubokému vnímání propojení s lidmi. Nejnižší míru spirituality pozorujeme v dimenzi mystiky. Nejméně spirituálních zkušeností a prožitků mají pedagogové s přesahem běžné reality. Největší rozdíl mezi pedagogy vidíme v dimenzi latentního monoteismu. Položky tohoto faktoru se vztahují k té „nejvyšší pravdě“, ke smrti a k transcendentním prožitkům.

Tabulka nám také ukazuje, že ve všech faktorech dosahují pedagogové alternativního vzdělávání vyšších průměrů. Pomocí t-testu ověříme, zda v jednotlivých dimenzích spirituality jsou rozdíly mezi pedagogy tradičního vzdělávání a pedagogy alternativních vzdělávacích systémů statisticky významné.

## FAKTOR EKOSPIRITUALITY

H<sub>20</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se neliší ve spiritualitě faktoru ekospirituality.

H<sub>2A</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se liší ve spiritualitě faktoru ekospirituality.

Dvouvýběrový t-test		
	<i>Tradiční</i>	<i>Alternativní</i>
Stř. hodnota	20,95145631	23,84269663
N	103	89
Stupeň volnosti	190	
t Stat	-4,075911724	
P(T<=t) (1)	3,36562E-05	
t krit (1)	1,652912949	
P(T<=t) (2)	6,73124E-05	
t krit (2)	1,972528182	

Tabulka 6: Výsledky faktoru ekospirituality

Je zřejmé, že hodnota signifikance, kterou jsme označili modrým polem ( $p=0,0000673$ ), je podstatně nižší, než 0,05. Je tedy oprávněné zamítnout nulovou hypotézu.

Dvouvýběrovým t-testem bylo prokázáno, že se spiritualita pedagogů alternativních vzdělávacích systému liší od spirituality pedagogů tradičního vzdělávacího systému. Výsledek je statisticky významný. Míra spirituality je u pedagogů alternativních vzdělávacích systému vyšší (průměrná hodnota 24) než u pedagogů tradičního vzdělávacího systému (průměrná hodnota 21).

## FAKTOR ETICKÉHO ENTUZIASMU

H<sub>30</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se neliší ve spiritualitě faktoru etického entuziasmu.

H<sub>3A</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se liší ve spiritualitě faktoru etického entuziasmu.

Dvouvýběrový t-test		
	<i>Tradiční</i>	<i>Alternativní</i>
Průměr	22,38834951	24,03370787
N	103	89
Stupeň volnosti	190	
t Stat	-2,810376181	
P(T<=t) (1)	0,002733351	
t krit (1)	1,652912949	
P(T<=t) (2)	0,005466701	
t krit (2)	1,972528182	

Tabulka 7: Výsledky faktoru etického entuziasmu

Z tabulky výše je patrné, že hodnota signifikance je nižší (0,005), než 0,05. Stejně jako v případě faktoru ekospirituality zamítáme nulovou hypotézu.

Dvouvýběrovým t-testem bylo prokázáno, že mezi spiritualitou pedagogů alternativních systémů vzdělávání a spiritualitou pedagogů tradičního systému vzdělávání jsou statisticky významné rozdíly. Pedagogové alternativních vzdělávacích systémů dosahovali vyšších výsledků (průměr 24) než pedagogové tradičního systému vzdělávání (průměr 22).

## FAKTOR SOUNÁLEŽITOSTI

H<sub>40</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se neliší ve spiritualitě faktoru sounáležitosti.

H<sub>4A</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se liší ve spiritualitě faktoru sounáležitosti.

Dvouvýběrový t-test		
	<i>Tradiční</i>	<i>Alternativní</i>
Průměr	23,73786408	26,15730337
N	103	89
Stupeň volnosti	190	
t Stat	-4,958562572	
P(T<=t) (1)	7,84515E-07	
t krit (1)	1,652912949	
P(T<=t) (2)	1,56903E-06	
t krit (2)	1,972528182	

Tabulka 8: Výsledky faktoru sounáležitosti

Ve faktoru sounáležitosti hodnota signifikance, která je vyznačena modrým polem, dosahovala velmi nízké hodnoty. Jelikož  $p < 0,05$ , je oprávněné zamítnout nulovou hypotézu.

Ověření spirituality ve faktoru sounáležitosti nás vede k závěru, že mezi spiritualitou pedagogů alternativních vzdělávacích systémů a spiritualitou pedagogů tradičního vzdělávacího systému je významný rozdíl. Opět pedagogové alternativního vzdělávání dosahují lepších výsledků (průměr 26) než pedagogové tradičního vzdělávání (průměr 24).

**FAKTOR MYSTIKY**

H<sub>50</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se neliší ve spiritualitě faktoru mystiky.

H<sub>5A</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se liší ve spiritualitě faktoru mystiky.

Dvouvýběrový t-test		
	<i>Tradiční</i>	<i>Alternativní</i>
Průměr	17,38834951	21,39325843
N	103	89
Stupeň volnosti	190	
t Stat	-4,92620438	
P(T<=t) (1)	9,08802E-07	
t krit (1)	1,652912949	
P(T<=t) (2)	1,8176E-06	
t krit (2)	1,972528182	

Tabulka 9: Výsledky faktoru mystiky

Modré pole v tabulce výsledků značí hodnotu signifikance, která je velmi nízká. Jelikož je signifikance p(2) nižší než zvolená hladina významnosti 0,05, je oprávněné zamítnout nulovou hypotézu.

Ve čtvrtém faktoru spirituality jsme pomocí t-testu prokázali, že spiritualita pedagogů se liší u pedagogů alternativního vzdělávání a pedagogů tradičního vzdělávání. Dle průměrů, které vidíme v tabulce, lze říci, že pedagogové alternativního vzdělávání mají vyšší míru spirituality, než pedagogové tradičního vzdělávání.

**FAKTOR SVĚDOMITÉ STAROSTLIVOSTI**

H<sub>60</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se neliší ve spiritualitě faktoru svědomité starostlivosti.

H<sub>6A</sub>: Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se liší ve spiritualitě faktoru svědomité starostlivosti.

Dvouvýběrový t-test		
	<i>Tradiční</i>	<i>Alternativní</i>
Průměr	20,72815534	22,1011236
N	103	89
Stupeň volnosti	190	
t Stat	-2,073202885	
P(T<=t) (1)	0,019751256	
t krit (1)	1,652912949	
P(T<=t) (2)	0,039502513	
t krit (2)	1,972528182	

Tabulka 10: Výsledky faktoru svědomité starostlivosti

Tabulka výše nám zobrazuje hodnotu signifikance  $p=0,04$ . Jelikož  $p(2)<0,05$ , je oprávněně zamítnout nulovou hypotézu.

Dvouvýběrovým t-testem jsme prokázali, že spiritualita pedagogů se liší u pedagogů alternativního vzdělávání a pedagogů tradičního vzdělávání. Srovnáme-li průměry obou skupin, zjistíme, že spiritualita pedagogů alternativního vzdělávání je o vyšší, než spiritualita pedagogů tradičního vzdělávání.

## FAKTOR LATENTNÍHO MONOTEISMU

$H_{70}$ : Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se neliší ve spiritualitě faktoru latentního monoteismu.

$H_{7A}$ : Pedagogové alternativního a tradičního vzdělávacího systému se liší ve spiritualitě faktoru latentního monoteismu.

Dvouvýběrový t-test		
	<i>Tradiční</i>	<i>Alternativní</i>
Průměr	18,21359223	23,29213483
N	103	89
Stupeň volnosti	190	
t Stat	-6,247858751	
P(T<=t) (1)	1,33528E-09	
t krit (1)	1,652912949	
P(T<=t) (2)	2,67056E-09	
t krit (2)	1,972528182	

Tabulka 11: Výsledky faktoru latentního monoteismu

V posledním faktoru je taktéž hodnota  $p(2)$  velmi nízká. Hodnota signifikance je tedy podstatně nižší než zvolená hladina významnosti 0,05, a proto je oprávněné nulovou hypotézu zamítnout.

Rozdíl mezi pedagogy alternativních a tradičních vzdělávacích systému je statisticky významný. Srovnání průměrů uvedených v tabulce, nám ukazuje, že pedagogové alternativního vzdělávání mají podstatně vyšší míru spirituality než pedagogové tradičního vzdělávání.

### 5.3 Empatie pedagogů

#### O3 Jaká je empatie pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání?

Maximální skóre v dotazníku TEQ je 64 bodů. Pedagogové tradičního vzdělávání dosahují průměrné skóre 45,2. Tito pedagogové dosahují 66% maximálního počtu bodů. Pedagogové alternativního vzdělávání mají průměrně 47,4 bodů. Tyto body odpovídají 74% maximálního skóre. Pedagogové mají nadprůměrnou míru empatie, přičemž se jeví, že pedagogové alternativního vzdělávání mají vyšší míru empatie než pedagogové tradičního vzdělávání.

Zda je uvedený rozdíl v empatii mezi pedagogy statisticky významný, posoudíme níže. Zároveň tím odpovíme na výzkumnou otázku **O4 Jaký je rozdíl v empatii pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání?**, a také ověříme hypotézu H8.

H8<sub>0</sub> Mezi pedagogy alternativního a tradičního vzdělávání a jejich mírou empatie není rozdíl.

H8<sub>A</sub> Mezi pedagogy alternativního a tradičního vzdělávání a jejich mírou empatie je rozdíl.

Dvouvýběrový t-test		
	<i>Tradiční</i>	<i>Alternativní</i>
Průměr	45,18446602	47,38202247
N	103	89
Stupeň volnosti	190	
t Stat	-2,542968696	
P(T<=t) (1)	0,005894225	
t krit (1)	1,652912949	
P(T<=t) (2)	0,011788451	
t krit (2)	1,972528182	

Tabulka 12: Výsledky škály empatie

Tabulka výše nám udává stěžejní hodnotu signifikance  $p(2)=0,01$ . V tomto případě je  $p(2)<0,05$ . Musíme zamítnout nulovou hypotézu.

Dvouvýběrovým t-testem jsme prokázali, že rozdíl v empatii mezi pedagogy alternativního vzdělávání a pedagogy tradičního vzdělávání je statisticky významný. Stejně jako v případě spirituality, je i empatie u pedagogů alternativních vzdělávacích systémů vyšší (průměr dosažených bodů 47,38).

#### 5.4 Souvislost mezi spiritualitou a empatií

V této kapitole se budeme snažit nalézt odpověď na otázku **O5 Jaká je souvislost mezi spiritualitou a empatií?**

$H_{9_0}$  Mezi spiritualitou a empatií není významná souvislost.

$H_{9_A}$  Mezi spiritualitou a empatií je významná souvislost.

	<i>Spiritualita</i>	<i>Empatie</i>
<i>Spiritualita</i>	1	
<i>Empatie</i>	<b>0,271</b>	1

Tabulka 13: Kolerační koeficient spirituality a empatie

Tabulka č. 13 obsahuje kolerační koeficient  $r=0,271$ . Je z něj patrné, že závislost mezi spiritualitou a empatií je slabá. Kolerační koeficient nedosahuje hodnoty 0,4, která by určovala alespoň střední závislost. Ačkoliv zde vidíme náznak vztahu, nemůžeme jej považovat za směrodatný. Test kolerace jsme také provedli mezi jednotlivými faktory spirituality a empatií. Kolerační koeficienty se pohybovaly od 0,1 – 0,27. Doporučujeme další výzkumná šetření.

#### 5.5 Shrnutí výsledků a diskuze

Úkolem našeho výzkumného šetření bylo zmapovat spiritualitu pedagogů, zjistit také jejich empatii a ověřit souvislost mezi spiritualitou a empatií. Pro posouzení těchto cílů jsme zvolili kvantitativní šetření pomocí dotazníků. Dotazníky Pražský dotazník spirituality a Torontský dotazník empatie nám poskytli data v konečném výsledku 192 pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání (5 respondentů bylo pak zařazeno pouze pro ověření souvislosti spirituality a empatie). Počet respondentů nesplnil naše očekávání. Předpokládali jsme vyšší počet zúčastněných. I tak se domníváme, že konečný počet respondentů lze brát jako dostačující a výzkum neztrácí na kvalitě. Zúčastnilo se 103 pedagogů tradičního vzdě-



lávacího systému a 89 pedagogů waldorfského (52 respondentů) a Montessori (37 respondentů) vzdělávacího systému.

Výsledky byly zpracovány do grafů a tabulek a hypotézy byly ověřeny pomocí t-testu a testu kolerace.

1. **O1: Jaká je spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzdělávacího systému?**

Můžeme říci, že spiritualita pedagogů je na vyšší úrovni. K projevům spirituality mají častěji kladný vztah. Pedagogové tradičního vzdělávání dosahovali skóre 123. Jedná se o hraniční počet bodů mezi střední a vysokou mírou spirituality. Zhruba polovina těchto pedagogů má vysokou spiritualitu. Druhá polovina se vyznačuje střední mírou spirituality. U pedagogů alternativního vzdělávání lze výhradně pozorovat vysokou míru spirituality. Nízkou míru spirituality má zanedbatelný počet respondentů. Velmi nízkou míru spiritualit pak nemá žádný z nich.

2. K výzkumné otázce **O2: Jaký je rozdíl ve faktorech spirituality pedagogů alternativního a tradičního systému vzdělávání?**, se také vztahují hypotézy H1 – H7.

Ze zhodnocení jednotlivých dimenzí spirituality pedagogů vychází, že nejintenzivnější projevy spirituality se vztahují k sounáležitosti. Jedná se o pocity radosti z lidské přítomnosti a také o hluboké vnímání propojenosti s ostatními lidmi. Pedagogové se také vyznačují prožíváním úžasu nad rozmanitostí lidstva.

Nejméně se pak pedagogové ztotožňovali s dimenzí mystiky. Jedná se o zkušenosti s přesahem běžné reality. Největší rozdíl mezi pedagogy nastává v dimenzi latentního monoteismu. Tato dimenze svědčí o transcendentních prožitcích a vztahu k té „nejvyšší pravdě“. V položkách faktoru mystiky nalezneme také postoj ke smrti, jako největšímu tajemství. Zde dosahovali pedagogové tradičního vzdělávání nejmenší skóre.

Závěry hypotéz:

- **H1 Předpokládáme, že existuje rozdíl ve spiritualitě mezi pedagogy tradičního vzdělávání a pedagogy alternativního vzdělávání.**

Tato hypotéza se potvrdila.

- **H2 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání se liší ve faktoru ekospirituality.**

Tato hypotéza se potvrdila.

- **H3 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání se liší ve faktoru etického entuziasmu.**

Tato hypotéza se potvrdila.

- **H4 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání se liší ve faktoru sounáležitosti.**

Tato hypotéza se potvrdila.

- **H5 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání se liší ve faktoru mystiky.**

Tato hypotéza se potvrdila.

- **H6 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání se liší ve faktoru svědomité starostlivosti.**

Tato hypotéza se potvrdila.

- **H7 Předpokládáme, že spiritualita pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání se liší ve faktoru latentního monoteismu.**

Tato hypotéza se potvrdila.

Spiritualita pedagogů alternativního vzdělávání v našem výzkumném šetření se jeví jako vyšší, oproti pedagogům tradičního vzdělávání. Domníváme se, že to plyne ze dvou hledisek. První z nich vychází z předpokladu, že vzdělávací systém podněcuje pedagogy k jejich rozvoji v té oblasti, kterou považuje za významnou. Za příklad si můžeme vzít waldorfskou pedagogiku. Součástí vzdělávacích osnov waldorfské školy je spirituální rozvoj dětí a mladistvých. Z toho vyplývá, že pedagog waldorfské školy je se spiritualitou v přímém styku. Působení pedagoga na rozvoj spirituality žáků, vyžaduje i pedagogův kladný postoj ke spiritualitě, který ho může směřovat k cílevědomému rozvoji vlastní spirituality. Soubor pedagogů alternativního vzdělávání se však neskládal pouze z pedagogů waldorfských škol, ale i z pedagogů Montessori pedagogiky. Oproti waldorfské pedagogice nemůžeme v současné Montessori pedagogice pozorovat výlučnou významnost rozvoje spirituality ve vzdělávání a výchově. Přestože nalezneme v odkaze M. Montessori mnoho spirituálních prvků (názory a metodami M. Montessori se zabývá téměř každý pedagog Montessori pedagogiky), nemusí to být pro míru spirituality tolik směrodatné. Z druhého hlediska je možné, že pedagog s vyšší mírou spirituality se může více přiklánět k alternativním proudům vzdělávání. Sama spiritualita může být také alternativní, svobodná forma přesvědčení o nemateriální dimenzi života.

### 3. O3 Jaká je empatie pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání?

Empatii jsme posuzovali prostřednictvím Toronského dotazníku empatie. Jedná se o jednoškálový dotazník. Maximální skóre je 64 bodů. Pedagogové dosahovali nadprůměrných výsledků. Průměrné skóre 45,2, tj. 66% z maximálního počtu bodů, mají pedagogové tradičního vzdělávání. Vyšší skóre pak mají pedagogové alternativního vzdělávání. Jejich průměrný počet bodů je 47,4 bodů, což je 74% z maximálního skóre. Z toho vyplývá, že obě skupiny mají nadprůměrnou míru empatie.

### 4. Výzkumná otázka O4 Jaký je rozdíl v empatii pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání?, se vztahuje k hypotéze H8 a její vyhodnocení je následovné:

- **H8 Předpokládáme, že je rozdíl v empatii pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání.**

Tato hypotéza se potvrdila.

V další části výzkumného šetření jsme se věnovali empatii. Empatie, stejně jako spiritualita, je vyšší u pedagogů alternativních vzdělávacích systémů. To bychom mohli vysvětlit následovně. Míra empatie je zajisté vázána na zkušenosti a s ní spojené prožitky. Souvisí také s kvalitou sociálních interakcí.

Pedagog alternativního vzdělávání je více v přímém kontaktu s dětmi. Role průvodce nebo pomocníka přináší odlišnou podobu interakcí mezi pedagogem a dětmi. Což bychom mohli chápat za průvodní prvky, které na empatii mohou mít vliv. Pedagog waldorfského nebo Montessori vzdělávacího systému, má (na rozdíl od pedagoga tradiční školy), k intenzivnějšímu kontaktu s dětmi patřičný prostor. Má daleko větší možnost s dětmi více komunikovat než pedagog v tradiční škole. Komunikace mezi pedagogem a dětmi hraje významnou roli také v empatii. Ve své podstatě je empatie založená na vzájemné komunikaci.

### 5. Výzkumná otázka O5 Jaká je souvislost mezi spiritualitou a empatií?

Vztahuje se k hypotéze H9. Její závěr je následující:

- **H9 Předpokládáme, že existuje souvislost mezi spiritualitou a empatií.**

Kolerační koeficient  $r=0,27$ . To značí pozitivní slabou závislost. Dle Chrásky (2000, s. 201) je: „prakticky použitelná závislost minimálně + 0,40 nebo - 0,40(...), určitá hodnota koleračního koeficientu může být hodnocena v různých výzkumných situacích různě.“ Limity výzkumu, které jsme uvedli v metodologii výzkumu,

předkládají, že velkou roli v projevení závislosti hraje počet respondentů. Při nízkém počtu se pak souvislost jevů nemusí projevit. Do našeho výzkumu se zapojilo jen 197 respondentů. Z těchto důvodů se domníváme, že hypotézu H9 nelze ani potvrdit ani vyvrátit. Výsledky sice naznačují vzájemnou souvislost (uvedený koeficient má statistickou významnost), ale nepovažujeme to za zcela směrodatné a doporučujeme další šetření.

Uvedený rozdíl ve spiritualitě mezi pedagogy by se mohl značně projevit v osobnosti i způsobu výuky pedagogů. Spirituálnějšími jsou pedagogové z waldorfských nebo Montessori škol. To se zajisté může promítnout do formování spirituality jejich žáků. Děti a dospívající, u kterých je působení na jejich spiritualitu výraznější, se lépe orientují v životě, lépe také reagují na problémy a stres. Také vyznávají smysluplné hodnoty, které do jejich života vnášejí pevný řád. Spirituálně založený pedagog by také mohl u dětí posilovat a prohlubovat respekt a úctu k sobě samému, ale také k ostatním lidem, k přírodě a ke světu.

Myslíme si, že škola by měla dětem poskytovat více příležitostí pozitivně rozvíjet jejich osobnost ve všech směrech. Spiritualita je neoddelitelnou součástí všech zaimponovaných do výchovně vzdělávacího procesu. Doufáme, že tato práce bude sloužit i jako zdroj informací pro pedagogy a pro všechny ostatní, kteří se o spiritualitě a jejím významu ve výchovně vzdělávacím procesu chtějí dozvědět více.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na kontext spirituality a vzdělávání. Vycházela z předpokladu, že spiritualita hraje významnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu, protože rozvoj spirituálního rozměru jedince může mj. přispívat k přijetí smysluplných hodnot, které ovlivňují jeho chování a jednání. Více jsme se zaměřili na spiritualitu pedagoga, která je v současné době v prvopočátcích bádání.

V teoretické části jsme se seznámili s pojmem spiritualita a s ní souvisejícími pojmy z pohledu psychologie náboženství a spirituality. Představili jsme spiritualitu jako inteligenci nebo také jako integrující složku osobnosti každého jedince. V další části jsme uvedli základní významy spirituality ve výchovně vzdělávacím procesu a rovněž jsme věnovali pozornost spiritualitě pedagoga. Tato součást pedagogovy osobnosti se může pozitivně projevit ve vztahu k žákům. Domníváme se, že spiritualita pedagoga bude ve výchovně vzdělávacím procesu klíčová, zejména pak v aktuálním fenoménu multikulturality a inkluze, kde práce s širokým spektrem žáků (pohlaví, rasa, vyznání, znevýhodnění, individuální přístup apod.) bude spirituální uvědomělost více vyžadovat.

Prostor v této práci jsme věnovali i kontextu spirituality a empatie. Uvedli jsme základní teoretická i empirická východiska vztahu mezi těmito konstrukty. Za jejich společné znaky považujeme zejména prožitek a zkušenost.

Spiritualita není však perspektivou vzdělávání, ale je zejména realitou. V tomto duchu jsme se snažili popsat základní prvky spirituální dimenze v tradičním, waldorfském a Montessori vzdělávacím systému. Důraz jsme kladli na očekávané výstupní schopnosti a dovednosti pedagoga, které by mohli mít vliv na spiritualitu pedagogů.

Se spiritualitou pedagogů alternativního a tradičního vzdělávání jsme dále pracovali v empirické části. Ta byla orientována na kvantitativní výzkum, který jsme realizovali prostřednictvím dotazníkového šetření. Z výsledků lze usoudit, že pedagogové alternativních vzdělávacích systémů mají vyšší míru spirituality než pedagogové tradičního vzdělávání. Celkově je spiritualita pedagogů na vysoké úrovni. Výsledek jednodimenzionálního dotazníku TEQ naznačuje, že míra empatie je taktéž vyšší u pedagogů waldorfské a Montessori školy. Míru empatie u pedagogů jak tradičního tak alternativního jsme zhodnotili jako nadprůměrnou. V poslední řadě jsme posuzovali souvislost mezi spiritualitou a empatií. Konkrétněji jsme se zaměřili na spirituální zkušenost a prožívání a jednodimenzionální škálu empatie. Významná souvislost se nám však neprokázala.

Výzkumné šetření by mohlo sloužit jako odrazový můstek pro další studie spirituality pedagogů. Zejména pak při výzkumech spirituality a jejího vlivu na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, nebo také na kvalitu profesního života pedagogů.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BABYRÁDOVÁ, Hana a Jiří HAVLÍČEK. *Spiritualita: fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců: sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 542 s., [8] s. barev. obr. příl. ISBN 80-210-4206-0.
2. BALL, Jessica a Alan PENCE. *Supporting Indigenous children's development*. Vancouver: UBC Press. 2006, 129 s. ISBN 978-0-7748-1230-6.
3. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha:Portál. 1998, 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
4. BEST, Ron. *Education for spiritual, moral, social and cultural development*. London: AandC Black. 2000, 226 s. ISBN 978-08-2644-802-6
5. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
6. BŘICHÁČEK, Václav. *Čekatelská zkouška*. Praha: Tiskové a distribuční centrum, 2011. ISBN 80-86825-15-9.
7. CAMPBELL, P. Karren. *Transformative learning and spirituality: A heuristic inquiry into the experience of spiritual learning*. Minneapolis: Capella University. 2010, 252 s. ISBN 978-1-1096-8928-0.
8. CRATON, Patricia. *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. 1st. Edition. Michigan: Wiley. 1994, 272 s. ISBN 978-0-7879-0-0175.
9. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
10. ELKIND, D., *The child's conception of his religious identity*. In: CHALUPNIAK, R. KOSTORZ, J. SPYRA, W. (ed.), *Aktywizacja w katechezie. Szansa czy zagrożenie?* Opole: Opolska Biblioteka Teologiczna, 2002, s. 304. ISBN 978-83-8893-922-x.
11. FOWLER, W. James., *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. Harper: San Francisko: HarperCollins, 1995, s. 352. ISBN 0060628669.

12. GRÜN, Anselm a Jan-Uwe ROGGE. *Když se děti ptají na Boha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 165 s. ISBN 978-80-262-0341-4.
13. HAY, David, Rebecca NYE. *The Spirit of the Child. Revised edition*. London: HarperCollins, 2006, 223 s. ISBN 978-1-84310-371-4.
14. HOLM, G. Nisl. *Úvod do psychologie náboženství*. Praha: Portál, 1998, 160 s. ISBN 80-7178-217-3.
15. HORÁK, Záboj. *Církev a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 264 s. ISBN 978-80-247-3623-5.
16. GROF, Christina. *The Thirst for Wholeness*. United States: HarperCollins, 1994, s. 300. ISBN 97800-62-503-15-2.
17. GROF, Stanislav. *Psychologie budoucnosti: poznatky a poučení z moderního výzkumu vědomí*. Vyd.2. Praha: Argo, 2007, 390 s. ISBN 978-80-7203-937-1.
18. IVANOVÁ, K., L. ŠPIRUDOVÁ a J. KUTNOHORSKÁ, *Multikulturní ošetřovatelství I*. Praha: Grada Publishing, 2005, 248 s. ISBN 80-247-1212-1
19. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
20. JEDLIČKA, Richard a Zdeněk HELUS. *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.
21. JENSKINSOVÁ, J., Peggy. *Jak rozvíjet dětskou spiritualitu: jednoduchá praktická cvičení*. 1. vydání. Praha: DhamaGaia, 2009, 157 s. ISBN 978-80-86685-92-2.
22. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
23. KESSLER, Rachael. *The soul of education: Helping student find connection, compassion and character at school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curricular Development (ASCD). 2000, 202 s. ISBN 978-0-8712-0373-1.
24. KESSLER, Rachael. (2004). *Nourishing adolescents' spirituality*. In MILLER J. P., S. KARSTEN, D. DENTON, D. ORR, (Eds.). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*(pp. 101–107). Albany, NY: State University of New York Press. 2004, 264 s. ISBN 978-0-7914-6352-9.



25. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vševýchova*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1948.
26. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
27. KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
28. KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 226 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
29. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 204 s. ISBN 80-247-1370-5.
30. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 195 s. ISBN 807178835x.
31. ĽUPTÁKOVÁ, Katarína. *Zmysel života – cieľ výchovy v postmodernej spoločnosti*. In: ŠIMONÍK, Oldřich a Hana HORKÁ, STŘELEČ, Stanislav, et al. Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova, Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzity. 2007, s. 351-356. ISBN 978-80-86633-72-7.
32. MEARNS, Dave a Brian THORNE. *Terapie zaměřená na člověka: pro využití v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 184 s. ISBN 978-80-247-3881-9.
33. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.
34. MOORE, Thomas. *Kniha o duši: pohled hlubinné psychologie a spirituálních tradic na problémy všedního života*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-252-2.
35. MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Překlad Jan Volín. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
36. MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
37. NYKL, Ladislav. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 183 s. ISBN 978-80-247-4055-3.
38. PECK, M. Scott. *Dále nevyšlapanou cestou: nekonečná pouť duchovního růstu*. Olomouc: Votobia, 1994. 235 s. ISBN 8085885123

39. PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
40. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
41. POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova (3. díl)*. 1. vyd. Praha: Ježek, 1997. ISBN 80-85996-05-7
42. POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova (1. díl)*. 1. vyd. Polička: Fantisk, 1992. ISBN 80-901438-2-2
43. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 288 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
44. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
45. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001, 144 s. ISBN 80-7178-584-9.
46. SEED, John, NAESS, Arne, MACY Joanna, Pat FLAMING. *Myslet jako hora. Shromáždění všech živých bytostí*. Prešov: Arbies, 1998. ISBN 80-88699-01-0.
47. SHELDRAKE, Philip. *Spiritualita a historie: úvod do studia dějin a interpretace křesťanského duchovního života*. 1. vyd. Brno: CDK (Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003, 231 s. ISBN 80-7325-017-9.
48. SELG, Peter. *Duchovní jádro waldorfské školy*. 2. Vydání. Frydek-Místek: Asociace waldorfských škol ČR, 2011. 58s. ISBN 978-80-2605-784-4.
49. SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.
50. SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 288 s. ISBN 978-80-247-2907-7.
51. STAUNE, Jean. *Notre existence a-t-elle un sens ? Une enquête scientifique et philosophique*. Paris: Presses de la Renaissance, 2007, 532 s. ISBN 978-2856169698.
52. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 192 s. ISBN 978-80-247-4212-0.

53. ŠIEFFELOVÁ, Daniela. *Rogersovská psychoterapie pro 21. století*. 1. Vydání. Praha: Grada Publishing, 2010, 192 s. ISBN 978-80-247-2938-1.
54. VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, 237 s. ISBN 978-80-247-3651-8.
55. VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.
56. THUAN, T. Xuan (ed). *Le monde s'est-il créé tout seul?* Paris: Albin Michel, 2008, 214 s. ISBN 978-22-261-7855-8
57. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 328 s. ISBN 80-7178-547-4.
58. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 326 s. ISBN 978-80-7367-312-3.
59. ŘÍČAN, P. 2006b. *Spiritualita jako základ mravní výchovy*. Pedagogika. 2006, roč. 56, č. 2, s. 119-131. ISSN 0031-3815.
60. ŘÍČAN, P. 2006a. *Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům*. Československá psychologie. 2006, roč. 2, č. 2, s. 119-134. ISSN 0009-062X.
61. VALENTA, Josef. *Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. 2. Vydání, Praha: Agentura STROM a AISIS, 2003. ISBN 80-86106-10-1.
62. VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
63. VOJTÍŠEK, Zdeněk, Pavel DUŠEK a Jiří MOTL. *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 231 s. ISBN 978-80-262-0088-8.
64. ZÁŠKODNÁ, H., MLCÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009, 392 s. ISBN 978-80-7387-306-6.
65. ZOHAR, Danah a Ian MARSHALL. *Spirituální inteligence*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1030-9.
66. ZAJÍC, Jiří. *Myšlenkové základy skautingu*. 1. vydání. Praha: TDC Junáka, 2000. 79 s. ISBN 80-86109-40-2.

Elektronické a další zdroje:

1. BANDHAUER, Petra. *Vhled do náboženské výchovy Marie Montessori*. Cesty katecheze: Revue pro katechetiku a náboženskou pedagogiku [online] 2014, roč. 2014, č. 2 [cit. 2015-12-5] ISSN 1803 – 7224 Dostupné na: <http://www.cestykatecheze.cz/casopis/2014-2/Vhled-do-nabozenske-vychovy-Marie-Montessori.html>
2. BÁNOVČINOVÁ, Ľubica a Milina BUBENÍKOVÁ. *Empatie v ošetrovatelstve*. Ošetrovatelství a porodní asistence. Recenzovaný časopis vědecký časopis [online]. 2011, roč. 2, č. 1 [cit. 2015-12-5] ISSN 1804 – 2740 Dostupné z: [http://periodika.osu.cz/osetrovatelstviaporodniasistence/dok/2011-01/4\\_banovcicova\\_bubenikova.pdf](http://periodika.osu.cz/osetrovatelstviaporodniasistence/dok/2011-01/4_banovcicova_bubenikova.pdf)
3. BOONE, Mike, Kathleen FITE, REARDON F. Robert. *The Spiritual Dispositions of Emerging Teachers: A Prelimery Study*. Journal of Thought [online]. 2010, Vol. 45, No. 3-4. [cit. 2015-11-23] Dostupné z: <http://journalofthought.com/wp-content/uploads/2015/04/09booneetal.pdf>  
Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED515070>
4. DEI, George. *Spiritual knowing and transformative leaning*. Nall working paper. Toronto: Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT [online] 2002, No. 58. [cit. 2015-11-23] Dostupné na: <http://nall.oise.utoronto.ca/res/59GeorgeDei.pdf>
5. DOKA, J. Keneth. *Adolescence, Identity and Spirituality*. In Blogger 9. 4. 2011 [cit. 2-1-2016] Dostupné z: [http://www.huffingtonpost.com/kenneth-j-doka/adolescence-identity-and-\\_b\\_858804.html](http://www.huffingtonpost.com/kenneth-j-doka/adolescence-identity-and-_b_858804.html)
6. EMMONS, A. Robert. *Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern*. The International Journal for the Psychology of Religion. [online] 2000, roč. 10, č. 1. [cit. 2016-2-3] ISSN 1050-8619.  
Dostupné na: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327582IJPR1001\\_2](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327582IJPR1001_2)
7. GEULA, Keyvan. Emotional intelligence and spiritual development. Paper presented at the forum for Integrate Education and Education Reform, sponsored by the Council for Global Integrative Education. Santa Cruz: CA, [online]. 2004 [cit. 2016-2-3] Dostupné z: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hreOXwa8jIsJ:www.edpsy.cinteractive.org/CGIE/guela.doc+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>

8. HUBER, J., Tomas and Dounglas MACDONALD. An Invertigation of Relations Between Altruism, Empathy and Spiritual. *Journal of Humanistic Psychology*. Detroit: University of Detroit Mercy. [online] 2012, Vol. 52 No. 2, p. 116-129. [cit. 2015-11-23] ISSN 0022-1678. Dostupné z:  
<http://jhp.sagepub.com/content/52/2/206.abstract>
9. HURYCH, Emanuel. *Spiritualita a zážitková pedagogika*. Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku. Olomouc: Gymnasion[online]. 2013, roč. 7, č. 2, s. 13-18. [cit. 2015-11-23] ISSN 1214-603x. Dostupné z:  
<http://www.gymnasion.org/sites/default/files/library/gymnasion13komplet-web.pdf>
10. JŮVA, Vladimír. *Pedagogika jako věda*, Spisy Univerzity J. E. Purkyně v Brně, 1. vydání, Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Svazek 216, 1977, 197 s. ISSN 0232-0630.  
Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/103538>
11. KAVENSKÁ, Veronika. *Smysl života v kontextu závislosti na alkoholu. E - psychologie*: Elektronický časopis ČMPS. [online] 2009, roč. 3, č. 1.[cit 2015-12-02] ISSN 1802-8853
12. KING E. Pamela and Chris BOYATZIS. *Exploring adolescent spiritual and religious development: current and future theoretical and empirical perspective*. *Applied Developmental Science* [online]. 2004, vol. 8, no. 1, 2–6 s. [cit. 2015-11-23] ISSN 1088-8691. Dostupné z:  
[https://www.researchgate.net/publication/232512849\\_Exploring\\_Adolescent\\_Spiritual\\_and\\_Religious\\_Development\\_Current\\_and\\_Future\\_Theoretical\\_and\\_Empirical\\_Perspectives](https://www.researchgate.net/publication/232512849_Exploring_Adolescent_Spiritual_and_Religious_Development_Current_and_Future_Theoretical_and_Empirical_Perspectives)
13. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT Česká republiky © 2013[cit. 2016-04-03] Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
14. OBROVSKÁ, Jana. *Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexní modernity*. *Sociální studia*. Časopis katedry sociologie. Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita[online] 2009, č. 3, s. 97-111. [cit. 2015-11-23] ISSN 1803-6104 Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/091217120418.pdf>
15. PALMER, Parker. *Spirituality in education*. In: Blogger [online] 2011-1-13 [cit. 2015-12-02] Dostupné z: <http://www.hent.org/spiritual.htm>

16. PRESTON, P., Jane. *Fostering the learning spirituality of students: A teaching narrative*. Alberta Journal of Educational Research and Practice. Canada: University of Alberta [online]. 2012, Vol. 21 No. 2., p. 22–35. [cit. 2015-11-23] ISSN 1923-1857. Dostupné z:  
<https://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/viewFile/275/184>
17. Konference skryté hodnoty v kultuře školy. Pracovní seminář Brno. 2010. Dostupné z: <http://skola.archa.info/clanky/konference/brno2010>
18. KING B. David, Constance A. MARA, Teresa L. DECICCO *Connecting the Spiritual Intelligence and Emotional Intelligences: Conforming an Intelligence Criterion and Assessing the Role of Empathy*. International Journal of Transpersonal Studies. San Francisco: California Institute of Integral Studies[online]. 2012, Vol. 21 No. 2. [cit. 2015-11-23] ISSN 1321-0122. Dostupné z:  
<http://www.transpersonalstudies.org/ImagesRepository/ijts/Downloads/King%20Mara%20DeCicco%20IJTS%2031%281%29-2012%20%284%29.pdf>
19. LEBEAU, Elise. *A review of the biological, psychological and spiritual basic of the empath experience*. [online] 2012. [cit. 2015-11-23] Dostupné z:  
<https://www.eliselebeau.com/a-review-of-the-biological-psychological-and-spiritual-basis-of-the-empath-experience>
20. LIEBERT, Elizabeth and Andrew, D., DREITER. *The spirituality of the teacher*. The way Supplement 84 [online]. 1994, p. 38-46. [cit. 2015-11-23] ISSN není. Dostupné z: <http://www.theway.org.uk/back/s084Liebert.pdf>
21. NEŠPOR Karel a Ladislav Csémy. *Spiritualita v medicíně a u návykových nemocí*. Česká a Slovenská psychiatrie[online]. 2006, roč. 102 č. 5 [cit. 2016-01-21] ISSN 1212-0383 Dostupné z:  
[http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP\\_2006\\_5\\_269\\_271.pdf](http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2006_5_269_271.pdf)
22. SEDEN, Janet. *The spiritual needs of children Practice*. In Open Learn. The open University [online]. 1998, [cit. 2015-11-23] Dostupné z:  
<http://www.open.edu/openlearn/body-mind/childhood-youth/childhood-and-youth-studies/childhood/child-spirituality>
23. SMÉKAL, Vladimír. *Jak rozvíjet svou spiritualitu*. In: Youtube [online]. 17. 1. 2014 [cit. 2016-01-28] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=r-ogI0BpF-k>

24. SPRENG, R., N., KINNON, C. M., MAR, R. A., LEVINE, B. *The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures*. Journal of Personality Assessment[online]. 2009, Vol. 91, No. 1, p. 62-71. [cit. 2016-01-21] ISSN 0022-3891 Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/23666054\\_The\\_Toronto\\_Empathy\\_Questionnaire\\_Scale\\_Development\\_and\\_Initial\\_Validation\\_of\\_a\\_Factor-Analytic\\_Solution\\_to\\_Multiple\\_Empathy\\_Measures](https://www.researchgate.net/publication/23666054_The_Toronto_Empathy_Questionnaire_Scale_Development_and_Initial_Validation_of_a_Factor-Analytic_Solution_to_Multiple_Empathy_Measures)
25. VAUGHAN, Frances. *What is spiritual intelligence?* Journal of Humanistic psychology. Sage Publication [online]. 2002, Vol. 42 No. 2, s. 16-33. [cit. 2015-12-04] ISSN 0022-1678. Dostupné z: <http://www.francesvaughan.com/files/Spiritualintell.pdf>
26. Qualifications and Curriculum Authority, [online] ©2004 [cit. 2016-01-04] Dostupné z: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-04-1374.pdf>
27. Queensland Department of Education Manual, [online], ©2003, [cit. 2015-12-08] Dostupné z: [http://www.hent.org/world/rss/files/spirit/oz\\_spirit.htm](http://www.hent.org/world/rss/files/spirit/oz_spirit.htm)
28. WELCH Marshall and Jennifer PIGZA. *Spiritually engaged pedagogy: The possibilities of spiritual development through social justice education*. Spirituality in Higher Education Newsletter. [online] 2010, Vol. 5 Iss. 4. [cit. 2016-01-21] ISSN není Dostupné z: <http://spirituality.ucla.edu/publications/newsletters/5/4/welch.php>
29. WIGGLESWORTH, Cindy. *Spiritual Intelligence and Why it matters?*. BallaireTX: Councious Pursuit INC (CPI) [online], 2012, [cit. 2015-12-08]. Dostupné z: [https://www.deepchange.com/uploads/resource\\_article/file\\_name/3/SpiritualIntelligenceEmotionalIntelligence2011](https://www.deepchange.com/uploads/resource_article/file_name/3/SpiritualIntelligenceEmotionalIntelligence2011).

#### Závěrečné práce:

1. MUROŇOVÁ, Eva. *Spirituální dimenze kultury školy na základní škole na příkladu ČR. Příspěvek k diskuzi z náboženskopedagogického pohledu*. Brno 19. 12. 2011 disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Školitel disertační práce Martin Jäggle. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/195242/pedf\\_d/DISERTACE\\_KOMPLET.pdf](http://is.muni.cz/th/195242/pedf_d/DISERTACE_KOMPLET.pdf)

2. NOVOTNÝ, Miroslav. *Výchova ke spiritualitě*. Praha 3. 2. 2014 rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Školitel Jiří Prokop. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/131449/>



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atp.	a tak podobně
cit.	citováno
č.	číslo
mj.	mimo jiné
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
PSQ 36	Pražský dotazník spirituality
RVP ZV	rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
SMSC	sociální, morální, spirituální a kulturní rozvoj
TEQ	Torontský dotazník empatie
tzn.	to znamená

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek 1: Spirituální snahy (Křivohlavý, 26, s. 162) .....</i>	14
<i>Obrázek 2: Spiritualita ve stěžejních oborech .....</i>	21
<i>Obrázek 3: Hierarchický model čtyř inteligencí.....</i>	29
<i>Obrázek 4: Stratifikace škol.....</i>	40
<i>Obrázek 5: Skupiny a podskupiny výzkumného souboru .....</i>	56

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1: Znaký rozvinuté duchovní inteligence .....</i>	16
<i>Tabulka 2: Základní rozdíly alternativního a tradičního vzdělávání .....</i>	42
<i>Tabulka 3: Míra spirituality u pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání .....</i>	63
<i>Tabulka 4: Výsledky spirituality pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání .....</i>	64
<i>Tabulka 5: Spiritualita pedagogů v jednotlivých dimenzích spirituality .....</i>	65
<i>Tabulka 6: Výsledky faktoru ekospirituality .....</i>	66
<i>Tabulka 7: Výsledky faktoru etického entuziasmu .....</i>	66
<i>Tabulka 8: Výsledky faktoru sounáležitosti .....</i>	67
<i>Tabulka 9: Výsledky faktoru mystiky .....</i>	68
<i>Tabulka 10: Výsledky faktoru svědomité starostlivosti .....</i>	69
<i>Tabulka 11: Výsledky faktoru latentního monoteismu .....</i>	69
<i>Tabulka 12: Výsledky škály empatie .....</i>	70
<i>Tabulka 13: Kolerační koeficient spirituality a empatie .....</i>	71

## SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Rozložení výzkumného souboru podle typů vzdělávacích systémů .....</i>	61
<i>Graf 2: Rozložení výzkumného souboru podle pohlaví .....</i>	62
<i>Graf 3: Míra spirituality pedagogů tradičního a alternativního vzdělávání .....</i>	63

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**P I** Pražský dotazník spirituality

**P II** Torontský dotazník empatie

## PŘÍLOHA P I: PRAŽSKÝ DOTAZNÍK SPIRITUALITY

### Instrukce pro vyplňování:

**Dotazník obsahuje 36 vět. Přečtěte si, prosím, pozorně každou z nich a posuďte, do jaké míry vystihuje Vaše osobní pocity a názory. Zakroužkujte jedno z čísel vpravo takto:**

1 ... Věta Vás vůbec nevystihuje.

2 ... Věta Vás spíše nevystihuje.

3... Něco mezi: Nevíte, jestli Vás věta spíše vystihuje nebo spíše nevystihuje.

4... Věta Vás spíše vystihuje.

5... Věta Vás úplně vystihuje.

Tento dotazník nezjišťuje inteligenci nebo schopnosti ani psychické poruchy. Jednotlivé věty nemají správné či nesprávné řešení, proto není možné dosáhnout dobrých nebo špatných výsledků.

1. Silně cítím, že naše Země patří zvířatům stejně jako lidem.

1 2 3 4 5

2. Pociťil jsem někdy, že jsem jakoby očištěn od něčeho, co mě vnitřně pošpinilo.

1 2 3 4 5

3. Vědomí sounáležitosti s druhými lidmi mi pomáhá překonávat životní nepříjemnosti.

1 2 3 4 5

4. Měl/a jsem někdy pocit, že se mi otvírá tajemství vesmíru a existence.

1 2 3 4 5

5. Někdy celé mé nitro naplní touha změnit svůj život a "začít znovu".

1 2 3 4 5

6. Cítil/a jsem někdy, že jsem v kontaktu s poslední či nejvyšší skutečností.

1 2 3 4 5

7. Mívám chuť obejmout strom jako svého bratra nebo sestru.

1 2 3 4 5

8. Prožil jsem odpuštění, které jako by zázračně změnilo něčí život nebo lidské vztahy.

1 2 3 4 5

9. Když jsem s lidmi, prožiju někdy s překvapivou intenzitou, že jsem jedním/jednou z nich.

1 2 3 4 5

10. Stalo se mi, že pro mě čas, prostor a vzdálenost ztratily jakýkoli smysl.

1 2 3 4 5

11. Někdy se děším toho, jak strašně bych mohl/a zkazit svůj život.

1 2 3 4 5

12. Smrt je návrat někam „domů“.

1 2 3 4 5

13. Odpovědnost za přírodu je naším nejvyšším posvátným závazkem.

1 2 3 4 5

14. Někdy mě zaplaví soucit se všemi bytostmi, jež trpí.

1 2 3 4 5

15. Často toužím plně se otevřít tomu, co přijde.

1 2 3 4 5

16. Měl/a jsem někdy pocit, že se mé Já noří do nějaké větší skutečnosti, než jsem sám.

1 2 3 4 5

17. Existuje dost věcí, které bych nikdy neudělal/a, protože cítím, že by to zničilo moji lidskou podstatu.

1 2 3 4 5

18. Měl/a jsem někdy pocit, že jsem naplněn/a něčím lepším nebo vyšším, než jsem já sám/sama.

1 2 3 4 5

19. Někdy hluboce prožívám, že Země je mou matkou.

1 2 3 4 5

20. Někdy cítím, že podstatou mého života je předat dál to, co jsem získal díky druhým.

1 2 3 4 5

21. Často prožívám chvíle tiché radosti, která mě naplňuje tak, že se mi chce jásat, zpívat nebo plakat. 1 2 3 4 5

22. Prožil/a jsem někdy úplné sjednocení se Zemí a veškerým životem.

1 2 3 4 5

23. Mívám chvíle, kdy se mi hnusí zlo ve mně i mimo mě.

1 2 3 4 5

24. Silně cítím, že existuje nejvyšší Pravda, i když ji nemůžeme plně poznat.

1 2 3 4 5

25. I neživé přírodě náleží nejvyšší respekt a úcta.

1 2 3 4 5

26. Někdy toužím věnovat celý svůj život boji dobra proti zlu.

1 2 3 4 5

27. Rozmanitost lidí, kteří dohromady i přes všechny rozdíly tvoří jednotu a dokonalost, mi připadá úžasná.

1 2 3 4 5

28. Měl/a jsem zkušenost, jako bych nahlédl/a do hlubiny toho, co je.

1 2 3 4 5

29. Setkal/a jsem se s takovou obětavou statečností, že jsem se zastyděl/a za vlastní zbabělost. 1 2 3 4 5

30. Smrt je pro mě bránou k nejvyššímu tajemství.

1 2 3 4 5

31. Někdy mám pocit, že i po kamenech v lese mám našlapovat opatrně, protože možná mají duši. 1 2 3 4 5

32. Jsou chvíle, kdy celou svou bytostí toužím po tom, aby všechny bytosti byly šťastné.

1 2 3 4 5

33. Ve společnosti lidí, s nimiž mě něco důležitého spojuje a s nimiž si rozumím, cítím hluboké souznění duší.

1 2 3 4 5



34. Prožil/a jsem setkání s takovou mocí a vznešeností, že jsem se toho až zděsil/a.

1 2 3 4 5

35. Pocítil/a jsem někdy z druhého člověka takovou čistotu, že jsem se sám cítil/a špinavý/á.

1 2 3 4 5

36. Pocítil/a jsem někdy, že jsem zahrnut/a v lásce, která objímá veškeré tvorstvo.

1 2 3 4 5

EKOSPIRITUALITA = 1 + 7 + 13 + 19 + 25 + 31

ETICKÝ ENTUZIASMUS = 2 + 8 + 14 + 20 + 26 + 32

POSPOLITOST = 3 + 9 + 15 + 21 + 27 + 33

MYSTIKA = 4 + 10 + 16 + 22 + 28 + 34

SVĚDOMITÁ STAROSTLIVOST = 5 + 11 + 17 + 23 + 29 + 35

LAT. MONOTEISMUS = 6 + 12 + 18 + 24 + 30 + 36

## PŘÍLOHA P II: TORONSTSKÝ DOTAZNÍK EMPATIE (TEQ)

		Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Vždy
1.	Když se někdo cítí nadšený, dokážu se nadchnout také.	0	1	2	3	4
2.	<b>Neštěstí jiných lidí, mě nechává chladným/chladnou.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
3.	Rozčiluje mě neuctivé zacházení s lidmi.	0	1	2	3	4
4.	<b>Štěstí druhých ve mě nevyvolává žádné pocity.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
5.	Baví mě přenášet na lidi dobrou náladu.	0	1	2	3	4
6.	Mám starost o lidi, kteří nemají to štěstí co já.	0	1	2	3	4
7.	<b>Jakmile můj kamarád začne mluvit o svých problémech, snažím se převést konverzaci na jiné téma.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
8.	Poznám, když je někdo smutný, aniž bych k tomu potřeboval/a slova.	0	1	2	3	4
9.	Většinou najdu sám/sama sebe v náladě, jakou má moje společnost.	0	1	2	3	4
10.	<b>Necítím žádné sympatie k lidem, kteří si vážnou nemoc zavinili sami.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
11.	<b>Když vidím někoho plakat, cítím se nepříjemně podrážděný/á.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
12.	<b>Pocity jiných jsou mi lhostejné.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
13.	Mám silnou potřebu pomoci lidem, kteří jsou rozrušení.	0	1	2	3	4
14.	<b>Necítím lítost k lidem, se kterými je nespra-</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

	<b>vedlivě zacházeno.</b>					
15.	<b>Slzy štěstí mi připadají hloupé.</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
16.	Když vidím, že někoho jenom využívají, mám potřebu jej ochránit a pomoci.	0	1	2	3	4