

Pojetí spirituální gramotnosti u učitelů mateřských škol

Bc. Jitka Musilová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Jitka Musilová
Osobní číslo:	H22775
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Pojetí spirituální gramotnosti u učitelů mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení teoretických východisek a terminologie zaměřené na spirituální gramotnost.

Příprava metodiky empirické části.

Stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěru výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Jirásek, I. (2023). Pojmové zakotvení modelu spirituální gramotnosti v českém pedagogickém prostoru a možnosti její kultivace ve školním prostředí. *Pedagogika*, 73(1), 63–84. <https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2301>
- Mata-McMahon, J., Haslip, M. J., & Schein, D. L. (2019). Early childhood educators' perceptions of nurturing spirituality in secular settings. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2233–2251. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445734>
- Mata-McMahon, J., Haslip, M. J., & Schein, D. L. (2020). Connections, virtues, and meaning-making: How early childhood educators describe children's spirituality. *Early Childhood Education Journal* 48(5), 657–669. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01026-8>
- Polemikou, A., Da Silva, & J. P. (2022). Readdressing spiritual growth: What can we learn from childhood education? *Journal of Humanistic Psychology*, 62(3), 334–351. <https://doi.org/10.1177/0022167820938>
- Suchánková, E., & Matušů, R. (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika/Social Education*, 8(2), 29–43. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

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

Mgr. Libor Měrek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, 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 výtěžku 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 výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na zkoumání spirituality učitelů mateřských škol a jejího promítnutí do edukativních procesů. Hlavním cílem práce je analyzovat postoj a praktiky učitelů mateřských škol v Jihomoravském kraji týkající se spirituality a způsobů, jak tato spiritualita ovlivňuje vzdělávací procesy. Výzkum vychází z kvalitativního přístupu a využívá polostrukturované rozhovory s učiteli lesních mateřských škol. Data z rozhovorů jsou analyzována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy. Zjištění ukazují, že někteří učitelé považují spiritualitu za důležitý prvek osobního rozvoje dětí, zatímco jiní se soustředí spíše na praktické aktivity spojené s přírodou a tvůrčím učením. Výzkum rovněž naznačuje, že učitelé vnímají rozvíjející se spiritualitu u dětí a snaží se ji podporovat prostřednictvím různých aktivit a přístupů ve vzdělávacím prostředí. Integrace spirituality do vzdělávacího procesu je chápána jako prostředek pro podporu celkového rozvoje dítěte a posílení jeho osobnostních a sociálních dovedností.

Klíčová slova: spiritualita, gramotnost, transcendence, nenáboženská spiritualita

ABSTRACT

This master's thesis focuses on exploring the spirituality of kindergarten teachers and its integration into educational processes. The main objective of the thesis is to analyze the attitudes and practices of kindergarten teachers in the South Moravian Region regarding spirituality and the ways in which this spirituality influences educational processes. The research is based on a qualitative approach and utilizes semi-structured interviews with teachers from forest kindergartens. Data from the interviews are analyzed using interpretative phenomenological analysis. Findings indicate that some teachers consider spirituality as an important element of children's personal development, while others focus more on practical activities related to nature and creative learning. The research also suggests that teachers perceive the emerging spirituality in children and endeavor to support it through various activities and approaches in the educational environment. The integration of spirituality into the educational process is seen as a means to support the overall development of the child and enhance their personal and social skills.

Keywords: spirituality, literacy, transcendence, non-religious spirituality

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu, panu prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., za jeho bezbřehou trpělivost a cenné rady během psaní této práce. Děkuji také všem, kteří mě podporovali a stáli při mně.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 SPIRITUALITA	14
1.1 NÁBOŽENSKÁ SPIRITUALITA.....	15
1.2 NENÁBOŽENSKÁ SPIRITUALITA	17
1.2.1 Spiritualita v předškolním vzdělávání.....	19
1.2.2 Popis dětské spirituality	20
2 GRAMOTNOST	22
2.1 DRUHY GRAMOTNOSTÍ	22
2.1.1 Spirituální gramotnost.....	24
2.1.2 Možnosti rozvoje spirituální gramotnosti v předškolním vzdělávání.....	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	28
3.1 CÍL VÝZKUMU	28
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	28
3.3 VÝZKUMNÉ METODY	29
3.4 SBĚR DAT	30
3.5 ANALÝZA DAT.....	30
3.5.1 Alex.....	32
3.5.2 Barbora.....	35
3.5.3 Celestýna	38
3.5.4 Darina	41
3.5.5 Evelína.....	44
3.5.6 Františka.....	46
3.6 INTERPRETACE SPOLEČNÝCH TÉMAT	48
3.6.1 Cesta ke spiritualitě	49
3.6.2 Vnímání spirituality	50
3.6.3 Rodící se spiritualita.....	51
3.6.4 Láska k přírodě.....	52
3.6.5 Spiritualita ve výuce.....	52
3.7 ETICKÉ SOUVISLOSTI.....	53
3.8 LIMITY VÝZKUMU	54
4 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	55
4.1 POPSAT, JAK UČITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL VNÍMAJÍ SPIRITUALITU.	55
4.2 OBJASNIT, V ČEM UČITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL SPATŘUJÍ ROZVÍJEJÍCÍ SE SPIRITUALITU U DĚTÍ.	55

4.3	POPSAT, JAKÝM ZPŮSOBEM ZAČLEŇUJÍ SPIRITUALITU DO EDUKAČNÍHO PROCESU.....	55
5	PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	57
	ZÁVĚR	59
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	60
	SEZNAM TABULEK.....	64

ÚVOD

Spiritualita je součástí každého z nás, ať už si uvědomujeme nebo ne. Každý člověk hledá svůj vlastní smysl života, pravdu, lásku, porozumění. Každý z nás chce někam patřit, mít pro co žít a hledá nějaký hlubší smysl života, a to nejen v oblasti fyzického bytí. Jsou tu i dimenze duševní, které nás nutí zamýšlet se nad existencí lidstva i pochopení vlastní identity, spojení s přírodou, pochopení mezilidských vztahů. Spiritualita se nedá pozorovat ani měřit, překračuje hranice vědecky podložených faktů, ale přesto může mít velký vliv na život každého člověka.

Pro většinu lidí je spiritualita spojena s určitým náboženstvím a projevuje se prostřednictvím určitých rituálů, symbolů nebo zásad. Od náboženství se ovšem spousta lidí distancuje. S narůstajícím důrazem na materiální hodnoty a racionální myšlení v moderní společnosti se stále více jednotlivců obrací k hledání rovnováhy a harmonie prostřednictvím spirituálního rozvoje. Tato potřeba pochopení vlastní identity, spojení s přírodou a vnitřního klidu se odráží v různých aspektech lidského života, včetně vzdělávání. Nabízí se otázka, zda je spiritualita pro většinu únikem z tohoto světa. Člověk hledá rovnováhu, klid, vnitřní sílu, naději pro lepší zítřky a potřebuje nalézt svou vlastní identitu a sílu pro svůj duševní růst. Obrací se proto k přírodě, snaží se vyznat ve svých emocích a překročit hranice sebe sama. Pro každého je výše zmíněně pojímáno jiným způsobem, svým vlastním způsobem, který konkrétnímu člověku vyhovuje nejvíce a má ho přivést k harmonii.

Někdo se obrací k Bohu, jiní k andělům. Pro každého je tato cesta jiná. S odkazem na Duchovní potřeby nemocných v ošetrovatelské praxi (Sovářiová Soósová, 2022) mi utkvělo v paměti, že duchovní potřeby se zvyšují u seniorů nebo u lidí nemocných z toho důvodu, že tito lidé se cítí osamoceni, trpí, mají strach z omezení svého aktivního života nebo ze smrti. Přemýšlí také, zda existuje nějaký další život po současném životě. Tito lidé hledají lásku, nějakou vyšší moc, která by jim mohla pomoci s odpuštěním, nalezením opory v těžkých chvílích nebo s nalezením nového smyslu života ve stárnutí či zdravotních obtížích. Tito lidé si promítají všechny svoje zážitky, projevují se u něj silné emoce, touží být klidný a mít pocit, že za svůj život dosáhl všeho, čeho chtěl, jeho bytí mělo smysl... Žádá odpuštění a smíření se současným stavem. Právě důvěra v lásku, Boha, nějakou vyšší sílu bývá velkou oporou v těchto pocitech. Vyšší míru potřeby uspokojení svých duchovních potřeb pociťuje člověk, který tuto stránku své osobnosti nerozvíjel. Naopak lidé duchovně a duševně rozvinutí se s touto situací vyrovnávají lépe, jelikož jejich přesvědčení, naučené

aktivity a zkušenosti bývají jejich zdrojem síly, vnitřního klidu a pohody. Je tedy velmi důležité probouzet v každém jedinci touhu po rozvíjení své duchovní stránky.

Tato diplomová práce se zabývá pojetím spirituální gramotnosti u učitelů mateřských školy. Již u těchto dětí lze pozorovat první známky rozvíjející se spirituality. Cílem teoretické části je popsat spiritualitu, její náboženský i nenáboženský proud, dále pak zakotvením spirituality v programu pro předškolní vzdělávání a popisem dětské spirituality. Druhá kapitola vymezuje pojem gramotnost, druhy gramotnosti a přibližuje pojem spirituální gramotnost včetně možností jejího rozvoje v předškolním vzdělávání. Poslední kapitola přibližuje pojem edukace, učitel a vzdělávací proces.

Praktická část je založena na kvalitativním designu výzkumu s dílem reflektovat obsah pojmu spirituální gramotnost v pojetí učitelů mateřských škol a způsoby promítnutí do edukativních procesů. Na základě tohoto hlavního cíle jsou formulovány dílčí výzkumné cíle, a to na základě zkušeností učitelů mateřských škol „Popsat, jak učitelé mateřských škol vnímají spirituální gramotnost.“ Tento cíl se zaměřuje na získání pochopení toho, jak učitelé mateřských škol definují a chápou koncept spirituální gramotnosti ve svém pedagogickém prostředí. „Objasnit, v čem učitelé mateřských škol spatřují rozvíjející se spiritualitu u dětí.“ Tento cíl si klade za cíl identifikovat znaky a projevy, které učitelé mateřských škol považují za indikátory rozvíjející se spirituality u dětí v jejich péči. „Popsat, jakým způsobem začleňují spiritualitu do edukačního procesu.“ Tento cíl se snaží zjistit, jakými konkrétními metodami a strategiemi učitelé mateřských škol integrují aspekty spirituality do svého vzdělávacího přístupu a denní praxe. Výzkumnou metodou jsou polostrukturované rozhovory s učiteli lesních mateřských škol a jejich analýza pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

Výsledky výzkumného setření mohou dát obraz toho, jak je v současné době pojmána spiritualita u učitelů v lesních mateřských školách, jak tito učitelé vnímají rozvíjející se spiritualitu a jak spiritualitu začleňují do vzdělávacího procesu. Studium spirituality u dětí v mateřských školách má zásadní význam v kontextu současného vzdělávání. S narůstajícím zájmem o celostní rozvoj jednotlivce je důležité porozumět, jak se duchovní aspekty odrážejí v životě dětí v raném věku a jak mohou být integrovány do pedagogické praxe. Aktuální trendy ukazují, že vzdělávací instituce stále častěji hledají způsoby, jak podporovat nejen intelektuální, ale i emocionální a duchovní růst svých studentů. Porozumění rozvoji spirituality u dětí může přispět k vytvoření prostředí, které podporuje jejich celkový rozvoj a připravuje je na komplexní výzvy budoucnosti. Tento výzkum může rovněž poskytnout

cenné poznatky pro vzdělávací pracovníky a učitele, kteří se snaží lépe porozumět potřebám svých dětí a efektivněji je podporovat ve svém vývoji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPIRITUALITA

Spiritualita je klíčovým prvkem této diplomové práce, protože se zabývá jedním z hlavních aspektů lidského života, který ovlivňuje jak naše myšlení, tak i cítění a chování. Spiritualita se dotýká nejen našich prožitků, ale také našich vztahů ke světu a transcenci. Tato kapitola se zaměřuje na různé aspekty spirituality, definici, význam a její vztah k důležitým oblastem života, včetně vzdělávání. Pochopení spirituality a její role v životě každého z nás může poskytnout důležité poznatky pro rozvoj jedince. Budou zde představeny různé definice a bude zkoumán její vztah k oblasti vzdělávání, což poskytne základ pro další analýzu v praktické části.

Spiritualita je tématem humanistické psychologie a dá se předpokládat, že tvoří „integrující centrum motivů, postojů a citů i kognitivní orientace, jádro osobní identity a smyslu života“ (Říčan, 2010, s.153). Nejjednodušeji spiritualitu definuje Smékal (2002), který uvádí, že slovo spirituální se používá ve všech možných souvislostech a vztahuje se na všechno, co nemůže být omezeno na svalové stahy. Se spiritualitou se pojí duchovno (Hartl, 2004; Polemikou & Da Silva, 2022) a tajemno Hollis (2018). Hartl (2004, s.259) spiritualitu definuje jako „duchovnost, vyhraněná zaměřenost na psychickou stránku člověka a důraz na co nejmenší závislost psychiky na tělesnosti“. Polemikou & Da Silva, (2022) uvádí, že spiritualita je konceptualizovaná jako univerzální lidská síla nebo rys. Hollis (2018) spojuje spiritualitu s určitým nadpřirozenem, s čímsi, co je mimo naši kontrolu, co nás oslovuje a žádá si naši účast. Dále uvádí, že spiritualita otevírá tajemství a oproti jistotě člověka nenutí k myšlence, že nemá na výběr, zároveň však vyžaduje, aby byl člověk dospělou bytostí a převzal zodpovědnost za svůj život. Dá se tedy říci, že spiritualita je součástí lidské existence, která je oddělena od fyzického bytí, avšak je velmi obtížné ji definovat, jelikož pod pojmem spiritualita si každý člověk představuje něco jiného.

Základním konceptem spirituality je univerzální síla člověka, není závislá na víře jednotlivce a je dostupná všem na základě potřeby porozumět, spojit se a nalézt mír (Mata-McMahon et al., 2020). Jirásek (2023 a) uvádí, že spiritualita pojmenovává způsob lidské existence, který se odlišuje od tělesného, psychického a sociálního způsobu bytí. Vše se projevuje ve specifických vztazích k sobě samému, k druhým, k přírodě i transcenci. K transcenci se obrací také Sováriová Soosová (2022) sděluje, že transcence je to, co je v našem nitru, a přesto mimo nás. Říčan (2010) uvádí, že spiritualita patří k člověku, který dosahuje plného sebeuskutečnění.

Podle Mata-McMahon (2020) je široká veřejnost přesvědčena, že spiritualita a náboženství jsou synonyma. Dle Svatošové (2012) má každý člověk spirituální potřeby, a to bez výjimky. Touto potřebou je potřeba milovat a být milován. Jak ale dále uvádí, tyto potřeby mají spíše ateisté než věřící. Je to dáno tím, že duchovně založení lidé ví, co mají dělat, kdežto ateisté se například v případě nemoci obrací k otázkám lidské existence a smyslu života. Jak uvádí například Strouhal (2022), existují dva proudy spiritualistických teorií. První z nich je tradiční proud, který je založen na náboženských tradicích a klade důraz na předávání náboženských poznatků. Druhý proud zkoumá vztah lidské bytosti a univerza a poukazuje na transcendentní charakter. Rozdílům mezi náboženskou a nenáboženskou spiritualitou se budou věnovat následující dvě podkapitoly.

1.1 Náboženská spiritualita

K člověku a dějinám neodmyslitelně patří religiozita, která je projevem skryté otázky po smyslu života. Tuto otázku lze zodpovědět vědou, filozofií nebo uměním, avšak tyto odpovědi jsou neuzavřené, nehotové a je možné o nich pochybovat. Náboženství by tyto odpovědi mělo svou cestou dovést k systému více ucelených a definitivních odpovědí, které si nárokují status pravdivosti. Náboženský člověk věří, že „božský základ světa se stal sám od sebe zjevným a nám přístupným a že toto zjevení je dosvědčeno v mýtech, tradicích a v posvátných knihách.“ (Hejna, 2010, s. 10).

Od náboženství se spousta mladých lidí distancuje, považují se za nevěřící, avšak pojem duchovno je pro ně již přijatelnější. Náboženství zahrnuje převážně vnější aspekty, jako jsou obřady, mravní normy, nauky i instituce, ale rovněž subjektivní prožitkový rozměr, který může být vnímán jako jádro náboženské zkušenosti. Právě tato, prožitková stránka se nyní nazývá spiritualita. Tato polarita je spojena s výraznými konotacemi. Náboženství je chápáno jako něco zastaralého, moralistického a rigidního, spiritualita slibuje autenticitu, originalitu, hloubku citu. Posun v chápání náboženství vstoupilo do obecného podvědomí (Blatný, 2010). Sováriová Soósová (2022) uvádí, že v západních zemích se pro specifikaci vnitřní religiozity využívá vztahu s duchovnem, které je úzce spojené s nadpřirozenem a s náboženstvím. Pro vyjádření vztahu k posvátnu se využívá bohů například Alláh, Hashem nebo Vyšší moc a ve východních Krišna, Buddha, Višna nebo Konečná pravda či realita. Spiritualita dle ní zahrnuje hledání transcendentu a také cestu od zpochybňování a ztráty víry až po úplnou odevzdanost a oddanost víře.

Náboženství je staré jako lidstvo samo. Walsh (2023) uvádí, že v historii byly pojmy náboženství a spiritualita velmi podobné, proto se využívalo obou pojmů zaměnitelně. Spiritualita se vyznačuje hledáním smyslu a účelu života, smyslem pro spojení s ostatními, transcencí sebe samotného a vírou, a to vše vede k pocitu vnitřní pohody a míru. Náboženská spiritualita má spíše formální vztah s transcendentem a více vyzdvihuje zkušenosti člověka prožívané skrze spojení s transcendentem (Sovářiová Soosová, 2022). S odkazem na Williama Jamese (1917) definuje náboženské zážitky jako zkušenosti, pocity a činy jednotlivců, které jsou vázané k čemukoliv, co lze považovat za božské. Jedná se o stav vědomí, který má čtyři základní charakteristiky. Prvním je nevyslovitelnost, dále noetická kvalita, kdy jsou duchovní zážitky stavem poznání a nahlížením do hlubin pravdy a člověk si je vědom toho, že se naučil něco nového. Třetí charakteristikou je pomíjivost, což znamená, že duchovní zkušenost je sice dočasná, avšak vzpomínka a pocity trvalé. Poslední charakteristikou je pasivita. Ta se projevuje vznikem duševního zážitku bez vědomé kontroly. James přesto neodmítal jedinečnost takovýchto zážitků a ani neodmítal jejich vysvětlení sociologickými nebo psychologickými termíny (Sovářiová Soosová, 2022).

Koenig (2012) je stejného názoru jako James a dodává, že náboženství zahrnuje mystično nebo nadpřirozeno. Doplňuje, že zahrnuje i specifické přesvědčení o životě po smrti a také určité chování v rámci skupiny. Součástí jsou přesvědčení, rituály, obřady a chování, které mohou být praktikovány jak v soukromých, tak veřejných prostředích, avšak vždy jsou odvozeny ze zavedených tradic, které se postupně vyvíjely v rámci komunity. Odlišnost od pojmu spiritualita je buď jen velmi malá, nebo se překrývá. Náboženská spiritualita je úzce spojena s nadpřirozeným, mystickým a organizovaným náboženstvím, začíná s ním a toto náboženství i přesahuje. Spiritualita zahrnuje vedle hledání transcendentna také jeho objevování. Pojímá také cestu k víře či nevíře a v případě víry poté k oddanosti, a nakonec naprostému odevzdání. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, ve východních zemích zahrnuje spiritualita různé náboženství. Při popisu buddhismu je pojem spiritualita velmi často využíván a buddhismus vycházel především ze spirituality. Za pomoci meditačních technik a teoretických východisek řešil vnitřní problémy, jelikož dokázal zprostředkovat spirituální zkušenost. Dokázal také institucionální prostor pro praxi a pocit sdílení s komunitou lidí, kteří smýšleli stejným způsobem (Weiss, 2023). Na Koeniga (2001, 2008) odkazuje také Batrůšková (2021), která uvádí, že původně byla spiritualita definována jako hluboce náboženský postoj. Lze ji vnímat jako systém přesvědčení, rituálů, symbolů a praktik, které mají usnadňovat přístup k posvátnému a transcendentnímu. Říčan (2007)

doplňuje, že v souvislosti s náboženstvím se jedná o zatížení kontacemi zastaralosti, strnulosti, formálnosti, indoktrinace nebo nedostatek citu. Jirásek (2023) uvádí, že k náboženství patří nejen víra, rituály a příkazy, ale i organizace, budovy a předměty, které k náboženství patří. Náboženská spiritualita se charakterizuje prožitkovými stavy, které se pomocí mimořádných zážitků prolínají do mimořádných stavů vědomí. Jednat se může o lásku, krásu i bázeň. Dále také uvádí, že je možné představit si dva směry prožitkové expanze. Pro náboženské hnutí je nezbytné pronikání posvátna do reality, tedy shora dolů. Duchovní rozměr, zdola nahoru, je charakterizován transcendencí, vzestup z běžné zkušenosti.

Závěrem lze tedy říci, že náboženská spiritualita představuje důležitý aspekt lidského hledání smyslu ve spojení s transcendentem. Náboženství, jako tradiční forma projevu spirituality poskytuje rámce a tradice, které umožňují lidem prožívat hluboké duchovní zkušenosti a hledání smyslu života. Důležitým prvkem náboženské spirituality je propojení s nadpřirozeným, mystickým a organizovaným náboženstvím. Tato forma vychází obvykle z historických tradic a rituálů, které poskytují směr pro jejich duchovní život. Je ovšem důležité uvědomit si, že náboženská spiritualita není jednotný fenomén, každý člověk ji prožívá a interpretuje jinak.

1.2 Nenáboženská spiritualita

Oproti náboženské spiritualitě je nenáboženská spiritualita chápána jako osobní hledání nebo způsob, jak porozumět základním životním otázkám nebo smyslu života. V náboženské spiritualitě se často vyskytuje společenský aspekt, zatímco nenáboženská spiritualita se více zaměřuje na osobní aspekty. Stejně jako u náboženské spirituality, nenáboženská spiritualita zahrnuje prožitky, ale tyto prožitky nevznikají v rámci náboženských organizací a nejsou spojeny s jejich principy. Tento aspekt spiritualit byl zdůrazněn například v práci Bartůškové (2022). Stejného názoru je i Říčan (2007), který uvádí, že spiritualismus je věcí jednotlivce, náboženství instituční. Navíc dodává, že spiritualita nenáboženská asociuje něco neformálního, nového, spontánního, tvořivého, duchovní hledání, svobodu individuálního vyjádření, autentickou vnitřní zkušenost nebo dobrodružné experimentování. K prosazování pojmu nenáboženská spiritualita dochází hned z několika důvodů. Prvním je chemická mystika. Jedná se o jevy, které jsou způsobeny halucinogeny nebo jinými látkami, které bývají vpravovány do krve. Pocit zrušení hranice mezi „Já a neJá“, „kosmické vědomí“, hluboké pochopení smyslu života nebo dokonalý vnitřní pokoj, to vše tyto látky způsobují

a tyto pocity byly například výše zmíněným Wiliamem Jamesem označeny jako náboženské. Jako další důvod je požadavek politické korektnosti. Prosazování duchovních principů v jakékoliv sféře společenského života v případě spojení s určitým náboženstvím naráží na odpor. Bez tohoto spojení je akceptována bez výhrad. Dalším důvodem je obrana autonomie oboru. V literatuře přibývá frekvence pojmu spiritualita a jejím cílem není nezávislý vědecký výzkum náboženství, ale přímá služba určitému náboženství. Pokud je spiritualita pojímána nenábožensky, distancuje se tím od takové služby (Říčan, 2007). Právě asociace spirituality s náboženstvím představuje problémy pro akademické výzkumy a přenášení myšlenek do praxe (Chin-Kin Lee, 2020).

Blatný (2010) definuje spiritualitu s odkazem na Elkinsona (1988) výčtem jejích projevů. Těmito projevy jsou:

- Transcendentní dimenze, ta se projevuje přesvědčením, že život tuto dimenzi má, vše na základě zkušeností, nejlépe v podobě prožitku vrcholku Maslowovy pyramidy potřeb – seberealizace. Seberealizující se lidé podle Maslowa mají dle Reiterové a Baštecké (2005) vlastnosti jako například přijetí sebe, jiných i přírody, spontaneita, vrcholné nebo mystické zážitky a hluboké interpersonální vztahy spíše s několika málo lidmi.
- Smyslem života je osobní jistota.
- Životní poslání ve smysli nalezení života skrze jeho ztrátu.
- Nezávislost na materiálních hodnotách.
- Altruismus.
- Idealismus.
- Vědomí tragičnosti lidské existence.
- Ovoce spirituality – zřetelný vliv přesvědčení, postojů a prožitků ve vztahu k sobě, druhým, přírodě i k tomu, co člověk považuje za „nejvyšší“.

Hlavním rozdílem mezi náboženskou a nenáboženskou spiritualitou je tedy v jejím vnímání duchovna. Náboženská vzhlíží k určitému duchu, bohu, nadpřirozenu, kdežto nenáboženská spiritualita se zaobírá duchem vlastním, vlastními pocity a vnímáním sebe sama. Obě – náboženská a nenáboženská spiritualita představují klíčové aspekty lidského hledání smyslu a hlubšího porozumění životu.

Je důležité si uvědomit, že obě formy spirituality jsou dynamické a mohou se vyvíjet a proměňovat se v průběhu času a v různých kulturách. Jejich vliv na lidský život může být rozmanitý a komplexní, a je třeba je chápat a zkoumat s ohledem na kontext a individuální zkušenosti.

Tato kapitola umožnila prozkoumat různé aspekty náboženské a nenáboženské spirituality a porozumět jejich významu pro lidskou existenci. Dává nám prostor k zamyšlení se nad tím, jak můžeme integrovat tyto dva rozměry spirituality do našeho života a jak mohou přispět k našemu osobnímu rozvoji a naplnění.

Česká republika se řadí k nejateističtějším společnostem na celém světě, dá se tedy říci, že religiozita v naší zemi je spíše výjimkou (Hejna, 2010). Není tedy překvapením, že v českých školách se s náboženstvím, natož se spiritualitou neshledáme.

1.2.1 Spiritualita v předškolním vzdělávání

Ačkoliv zákon č. 561/2004 Sb., obsahuje obecný vzdělávací cíl „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života“, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) se duchovním a morálním hodnotám věnuje jen minimálně. Konkrétně pouze ve vzdělávací oblasti dítě a společnost a jejím cílem je mimo jiné integrovat dítě do společenství ostatních jednotlivců a seznámit ho s pravidly společného života a hodnotami, které jsou jak materiální, tak duchovní povahy. Je tedy zřejmé, že pokud učitel nemá k duchovnu a spiritualitě vnitřní vztah, nedá se předpokládat, že by se spiritualitě vědomě při rozvoji dětí věnoval.

S duchovnem a spiritualitou se pojí spíše pedagogika Marie Montessori. Celá je založena na duchovnu, učitel zde není jen zprostředkovatel informací. Montessori odbornost učitelů není o znalosti učebních osnov, jde o přemýšlivého jedince, učitele, který je na určitém duševním hledání. Zakládá si na tom, že duše učení je zakořeněna ve vývoji dítěte. Postoj učitele a jeho přístup by měl být s vrozeným klidem a pokorou a měl by zahrnovat duchovní výchovu, při níž se člověk stává uctívatelem přírody. Montessori tvrdila, že primárním faktorem individuality každého dítěte je síla přírodních, univerzálních vnitřních sil. Montessori zdůrazňuje duchovní spojení dítěte s prostředím a učitele jako osobu zodpovědnou za prostředí vhodné pro učení (Bennetts & Bone, 2020). Jirásek (2023) uvádí, že zařazovat spiritualitu do vzdělávacích plánů jako specifický předmět není možné.

Spiritualita se prolíná mnoha předměty od psychologie a filozofie přes biologii až k umění. V zahraničí se s rozvojen spirituality můžeme setkat tak jak bylo již výše zmíněno v pedagogice Monterrosi a také u Steinerovské vzdělávací filozofie. Mimo to je spiritualita sloužkou v ranném vzdělávání také ve školních osnovách v Anglii a Severním Irsku. Ve školních osnovách je duchovní aspekt výslovně uveden ve Walesu, na Novém Zélandě a Austrálii (Adams et al., 2016).

Dle výzkumu Suchánkové a Matusů (2020) však spiritualita pedagogů významným způsobem může efektivně působit ve vzdělávacím procesu. Nezbytnou součástí efektivního procesu výuky je empatie učitelů. Vyšší míru spirituality a empatie vykazují učitelé alternativních škol než učitelů ve školách tradičních. Dále ve svém výzkumu také uvádí, že je nutné dále se věnovat spiritualitě ve vzdělávání. Jednu z otázek by měla tato diplomová práce přiblížit. Jedná se o spiritualitu učitelů, zda si díky své vrozené spiritualitě vybírají spíše alternativní typy škol a jak jejich spirituální založení ovlivňuje vzdělávací proces.

Z výzkumu Kvarfordt a Herba (2018) mezi kanadskými sociálními pracovníky vyplývá, že je vesměs je podpora spirituality u dětí podporována, avšak naznačují také potencionální negativní nebo škodlivé aspekty. Jako možné úskalí vidí zneužívání či zanedbávání. Rodiče dětí se bojí duchovního zneužívání dětí a mají také obavu z negativních účinků institucionálního náboženství na víru svých dětí.

1.2.2 Popis dětské spirituality

Empirické důkazy o spiritualitě dětí jsou velmi omezené kvůli omezenému počtu studií, které by se zabíraly spiritualitou v této věkové kategorii.

Podle rozhovoru s teologem a učitelem Jáchymem Gondášem (2020) pro děti do šesti let není spiritualita oddělená jako samostatná kategorie, která by se dala vymezit. Jedná se o přirozenou, spontánní součást jejich každodenního žití a velmi záleží na tom, v jakém prostředí dítě vyrůstá a pohybuje se. Dle něj se spiritualita projeví převážně u těch dětí, které se pohybují v rodině, která se hlásí k určité náboženské tradici, dodává však, že se tak děje i v rodinách, kde se náboženství nemluví. Gondáš vnímá dětskou spiritualitu jako principiální otevřenost pro svět, důvěru k rodičům a k celku světa, kdy děti ví, že stojí za to žít, že to dává smysl a není třeba se s tím negativně vyrovnávat. Jako překvapující považuje, že spirituálně založené děti se zabírají tématy jako například vztah k zemřelým lidem a snaha o popsání pocitů, které nedokáží pojmenovat. O všem hovoří jako o samozřejmé věci, nikoliv jako něco abstraktního a složitého. Při spontánní hře se vzorce spirituální tematiky

také objevují, například děti si volí určité téma dle vlastní fantazie a objevují se v ní prvky úcty, ochraňují určité předměty, které ve naproti sobě stojících skupinkách hájí. Dětská spiritualita je spojena s motivem ochrany a bezpečí, přirozenou fantazijní bytostí je pro ně anděl.

Kanadský výzkum provedený Kvarfordt a Herba (2018) popisuje schopnost dětské spirituality s kognitivními vývojovými schopnosti pro abstraktní uvažování a myšlení. Tyto intelektuální rysy jsou nezbytné pro smysluplnost duchovních zážitků a tím tedy byly považovány za nedostatečné či dokonce neexistující, a proto nebyly zkoumány. Rostoucí soubor znalostí ovšem naznačuje, že u mladých lidí existuje kapacita pro opravdové duchovní zážitky. Studie naznačují, že děti mají duchovní zkušenosti vrozené a zahrnují okamžiky úžasu, schopnost uvažovat o smyslu života a uvažování o dalších filozofických otázkách, promyšlených vhledech moudrosti a schopnosti porozumět naší propojenosti se vším.

2 GRAMOTNOST

Co je to gramotnost? Na tuto otázku zřejmě většina lidí odpoví „schopnost číst, psát a počítat“. V konvenčním pojetí je takto definována dle United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2023) ale je také chápána jako prostředek identifikace, porozumění, interpretace, tvorby komunikace v textem zprostředkovaném, stále více digitálním, na informace bohatém a velmi rychle se měnícím světě. Jedná se ale také o kontinuum učení, dovedností v psaní, ve čtení i užívání čísel. Je součástí většího souboru dovedností, které používáme celý život. Jedná se například o digitální dovednosti, mediální gramotnost, vzdělání pro udržitelný rozvoj a globální občanství i dovednosti, které jsou specifické pro práci. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVPV) definuje gramotnost jako „základní ukazatel funkční vzdělanosti, znalosti pojmů dané oblasti, jejich porozumění, pochopení v souvislostech a dovednost ji všestranně využívat v praktickém životě“ (RVP PV, 2021, s. 48). S ohledem na měnící se požadavky společnosti je možné gramotnost chápat jako systém znalostí a dovedností budovaných na základě toho, jaké požadavky má společnost (Vališová & Kovaříková, 2021). Lukášová (2010) uvádí, že gramotnost lze chápat jako základní, tedy číst psát a počítat a jedná se o protiklad negramotnosti. Základy gramotnosti se získávají v primárním vzdělávání a zde jsou žáci vedeni k vyšší, funkční gramotnosti, která umožňuje osvojené znalosti aplikovat ve svém životě, situacích, přemýšlet o nich a utvářet si svoje vlastní názory. Národní ústav pedagogický (NÚV) (2010) navíc uvádí, že pojem gramotnost se užívá tam, kde je třeba určité oblasti porozumět nejen po obsahové stránce, ale je třeba chápat je v souvislostech a využívat je prakticky v životě.

V souvislosti s gramotností se setkáváme i s pojmem kompetence. Gramotnost je specifická tím, že využívá konkrétní obor v praxi, oproti tomu kompetence nejsou vázané na konkrétní obor (Bendl, 2015). Podle Národního ústavu pro vzdělávání (2022) se gramotnost uplatňuje tam, kde je kladen důraz na praktické uplatnění dovedností, znalostí a postojů v různých životních souvislostech. Zvyšování dovedností v oblastí gramotností vytváří předpoklady nejen pro úspěšné celoživotní učení, ale i k tomu, aby žáci a mladí lidé zažívali úspěch ve škole a následně i pracovním životě.

2.1 Druhy gramotností

Existuje velké množství druhů gramotností. Jelikož se tato diplomová práce zaměřuje na prostředí pedagogické, uvedené gramotnosti se budou pohybovat v okruhu nejčastěji

zmiňovaných v školských zařízeních. V mezinárodních srovnávacích výzkumech, například Programme for International Student Assessment (PISA), která se zaměřuje na mezinárodní hodnocení studentů, se setkáváme se nejnámějšími druhy gramotnosti (RVP PV, 2021):

- Čtenářská gramotnost – jedná se o schopnost porozumět textu, posuzovat ho a přemýšlet o něm a následně ho používat dosahování vlastních cílů a k rozvoji vědomostí a potenciálu, k aktivní účasti ve společnosti. Při výzkumech PISA se sledují 3 okruhy dovedností, které čtenáři využívají při snaze porozumět textu, posuzovat ho a využívat k různým účelům, například vyhledávání informací, posuzování, porozumění.
- Matematická gramotnost je schopnost matematicky uvažovat, formulovat a používat a interpretovat matematiku v různých souvislostech v každodenním životě. Jedná se o používání matematických pojmů, faktů, postupů a nástrojů k popisu, předpovídání a vysvětlování určitých jevů. Hlavním cílem je schopnost žáků aplikovat matematické znalosti v reálných situacích. Matematická gramotnost je nápomocná při uvědomování si matematiky ve světě a díky tomu je jedinec schopen usuzovat a rozhodovat se.
- Přírodovědná gramotnost je schopnost jedince přemýšlet a jednat ve všech věcech, které se pojí s přírodními vědami. Přírodovědně gramotný člověk je schopen zapojit se do debaty, která vyžaduje dovednost vysvětlovat vědecky jevy, vyhodnocovat a navrhnout přírodovědný výzkum a vědecky interpretovat data a důkazy (Boudová et al., 2023).

Existuje ovšem celá řada dalších gramotností. Krom výše zmíněných Národní ústav pedagogický vymezuje další:

- Finanční gramotnost zahrnuje znalosti, dovednosti a hodnotové postoje jedince, které jsou nezbytně nutné k tomu, aby zabezpečil sebe a svou rodinu a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný člověk se orientuje v problematice cen a peněz a je schopen spravovat osobní rozpočet, a to včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.
- Informační a komunikační gramotností se rozumí soubor kompetencí, které člověk potřebuje, aby se byl schopen rozhodnout, jak, kdy a proč použít informační a komunikační technologie (ICT) a poté je využít při řešení situací nejen při učení, ale i v životě a měnícím se světě. ICT zahrnuje praktické dovednosti a vědomosti,

kteřé umožní s účinně a s porozuměním používat jednotlivé ICT, schopnosti shromažďovat, analyzovat, vyhodnocovat a používat informace. Dále se jedná o schopnost využívat ICT v různých kontextech a k různým účelům, avšak jedinec musí disponovat dovednostmi a schopnostmi, které vedou k bezpečnému a zodpovědnému využití ICT (Altmanová, 2010).

- Pohybovou gramotností se rozumí soubor elementárních pohybových kompetencí a sportovních dovedností, které tvoří základ pro každé sportovní odvětví. Pohybově gramotný člověk vědomě ovládá tělo, má motivaci a sebedůvěru ve své vlastní pohybové a sportovní pohybové schopnosti a je připraven k tělesnému pohybu a sportovním dovednostem (Vašíčková, 2016).
- Zdravotní gramotnost se váže na rozvoj osobnosti každého člověka. Jedná se o sociální i kognitivní dovednost, která determinuje schopnost a motivaci jedinců získávat přístup ke zdravotním informacím, porozumět jim a následně je využívat k rozvoji a udržení vlastního dobrého zdraví (Hamplová et al., 2015).

2.1.1 Spirituální gramotnost

S pojmem spirituální gramotnost není spojen žádný český kurikulární dokument. Není proto tedy ani definováno, jak je spirituální gramotnost vymezena ve školním vzdělávání. Ani v zahraničí tomu není jinak. Snahy o prosazování spirituální gramotnosti ve veřejných školách není snadný úkol a spiritualita zůstává v pozadí vzdělávacím proudů (Polemikou & Da Silva, 2022).

Jak bylo výše zmíněno, gramotnost je soubor dovedností, které člověk získává v určité oblasti postupem života. Spirituální gramotnost je podle King (2010) daleko obsáhlejší. Přesahuje daleko za hranice učení se čtení a psaní i za hranice získávání odborných dovedností. Pomáhá nám zapojit se do hlubokého soucitu a lásky nejen k ostatním lidem, ale i k životu celému. Přesahuje emocionální i etickou gramotnost, vede k mnohem hlubší dimenzi vhledu a moudrosti, která vzniká jak ze srdce, tak i z hlavy. Spirituální gramotnost se nevyvíjí sama o sobě, je nutné ji pěstovat, aby rostla a vzkvétala a k tomu je třeba duševní výchovy na všech úrovních. Musí sahat za rámec formálního světa vzdělávání a musí se stát součástí celoživotního učení (King, 2010). Jirásek (2023 b) uvádí, že spirituální gramotnost pěstuje čtyři základní vztahy, a to k sobě, k druhým, k přírodě a transcendenci. Využívá prožitkové vztahy a ty přesahují osobní identitu, ale přesto nevstupují do říše posvátného a svatého, kde se tyto zážitky proměňují v náboženské. Upřesňuje také, co je obsahové

naplnění spirituální gramotnosti. Spiritualita ve vztahu k sobě samému se projevuje sebereflexí, všímavostí, soustředěnost na současný stav bytí a pátrání po smyslu života. Spiritualita ve vztahu k druhým není založena na osobních individuálních kvalitách, ale jedná se o budování prostoru mezi lidmi a není možné vnímat ji majetnickým způsobem. Spiritualita ve vztahu k přírodě se projevuje náklonností a citlivostí k přírodě, světu a projevuje se možností „napojení“ na krajinu a přírodní svět. Spiritualita ve vztahu k transcenci se projevuje schopností údivu a úžasu. Zážitek, hluboké spojení, které se blíží mimořádným stavům vědomí a transformativní zážitek bez vstupu do říše posvátného a svatého (Jirásek, 2023 b). Ke spirituálnímu zážitku se velmi silně vyjádřil Gondáš (2020) „Spirituální zážitek dokáže rozmetat lidskej život na padrt'. Buďme opatrní s tím, po čem toužíme a co si přejeme pro své děti!“ Navíc také dodává, že popis nebo formulace spirituálních zážitků dětí může rodiče znepokojit, až vyděsit.

2.1.2 Možnosti rozvoje spirituální gramotnosti v předškolním vzdělávání

RVP PV (2021) vymezuje tři rámcové cíle, ke kterým by mělo vzdělávání směřovat.

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2021, s 10)

Tyto cíle představují základní orientaci pro každodenní práci učitele. Jejich dosahování směřuje k formování základů klíčových kompetencí tak, že kombinuje vzdělávání v oblasti znalostí, hodnot a postojů. Umožňuje takto dětem získat komplexnější, praktičtější a širší znalosti. Učitel musí mít na paměti, že záměrné naplňování cílů, jak podporovat, tak i bránit i když nevědomky. Jak již bylo výše zmíněno, o spiritualitě ani spirituální gramotnosti není v českých kurikulárních dokumentech zmínka, je nutné hledat možnosti rozvoje spirituální gramotnosti v jiných dokumentech. Jak uvádí Jirásek (2023), nelze vnímat spirituální aspekty jako samostatnou gramotnost, jde spíše o podporu osobnostního rozvoje, přístup i filozofický základ pedagogické práce. Mata-McMahon (2020) ve svém výzkumu zaměřujícím se na chápání dětské spirituality učitelé uvádí, že spiritualitu lze v každodenním životě rozvíjet vnitřními praktikami, jako například meditace, modlitba a rozjímání, dobročinností a soucítěním. V rámci zaměření na přírodu pak kontaktem dětí s přírodou, hrou v přírodě, jelikož pobyt dětí uklidňuje a spojuje k něčemu většímu, než jsou oni sami. Spiritualita může být kultivována poskytováním krásného prostředí, láskyplnými vztahy

i příležitostmi k údivu a radosti. Dále také poukazuje na to, že Montessori, Steiner a Binder vytvářeli pečlivě připravené prostředí pro děti a zaměřovali se na aktivity, které podporují spirituální gramotnost dětí. Jedná se o sebeřízené hry, návštěvy přírody, zapojení dětí do expresivního umění, meditativní praktiky i vizualizační seance.

Další možností je také podpora vzdělávání prostřednictvím zážitkového učení, kdy se děti zapojují prostřednictvím exkurzí do hospiců, rozhovorů s příbuznými, pozorováním životního cyklu rostlin a zvířat v parcích i zoologických zahradách. Z pohledu učitelů, kteří podporují duchovní výchovu, by se dalo říci, že hledají odpovědi na otázky „Odkud přicházím a kam jdu?“, „Jaký je smysl mého života?“ a „Jak se mohu stát osobou s žádanými vlastnostmi a kompetencemi?“ (Chin-Kin Lee, 2020).

Praktickým rozvojem spirituální gramotnosti se můžeme inspirovat v zahraničí. Dle výzkumu Mata-McMahon (2019) hraje hudba velmi významnou roli při rozvoji spirituality, kdy podporuje relaxaci a soustředění. Dále bývá využíváno vyprávění příběhů pro sdělování hodnot pohledů dětí na svět, ke stimulaci představivosti, výjimkou nejsou ani příběhy o smrti. Nedílnou součástí výuky bývá taktéž popsáno umění, které zahrnuje malování, kreslení i malování prstem. Dále je nejčastěji využíváno pohybu, například strečinku nebo tance, jelikož pohyb pomáhá dětem cítit radost z přítomnosti. Pro spojení s přírodou byly popisovány aktivity typu návštěvy zahrad, sázení semínek a následná péče o rostliny, hry v bahně, volný průzkum přírody, pozorování mraků na obloze, sledování brouků, ale i návštěvy hřiště. Respondenti uváděli, že pomáhají dětem všimnout si a užívat si toho, jak příroda poskytuje lásku, krásu a úctu a povzbuzují děti, abys poslouchaly svět, relaxovaly a tím mohly hlouběji porozumět tomu, jak příroda plyne v čase. Pro hloubání, rozjímání bývá využíváno jógy, meditace, dechová cvičení, ale i modlitba. Respondenti uváděli ranní protahování, aromaterapii, řízenou meditaci pro uklidnění dětí a jógová dechová cvičení. V neposlední řadě také zmiňovali hry. V hernách děti povzbuzují k vlastnímu zkoumání, zájmům, dopřávali jim dostatek času a příležitostí pro plné ponoření se do svého světa, svých příběhů a imaginace.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se věnuje představení hlavního cíle, dílčích výzkumných cílů a výzkumných otázek. Uveden také bude výzkumný soubor a výzkumné metody. Následně bude věnována pozornost zpracování získaných dat.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je reflexe obsahu pojmu spirituální gramotnost v pojetí učitelů mateřských škol a způsoby promítnutí do edukativních procesů.

Dílčí výzkumné cíle:

- ❖ Popsat, jak učitelé mateřských škol vnímají spiritualitu.
- ❖ Objasnit, v čem učitelé mateřských škol spatřují rozvíjející se spiritualitu u dětí.
- ❖ Popsat, jakým způsobem začleňují spiritualitu do edukačního procesu.

3.2 Výzkumný soubor

Pro diplomovou práci je vybrán záměrný výzkumný vzorek učitelů lesních mateřských škol. Konkrétně se jedná o učitele alternativních mateřských škol z Jihomoravského kraje. Výzkumný soubor byl vybrán záměrně. Vzhledem ke zjištění ze zahraniční literatury, spirituální zamření učitelů se projevuje převážně v alternativních zařízeních, osloveny tedy byly jen tyto zařízení. Mailem byly postupně kontaktovány dvě Waldorfské mateřské školy, čtyři Montessori mateřské školy a čtyři lesní mateřské školy. Kladných odpovědí se mi dostalo od všech zařízení, nicméně pro dodržení homogenity výzkumného souboru jsem vybrala pouze lesní mateřské školy, které disponovaly větším počtem učitelů ochotných ke spolupráci. Celkem se podařilo získat sedm učitelů. Účastníci výzkumu byli vybráni na základě jejich profesních charakteristik, věku, délky praxe v mateřské škole a spirituálním povědomí. Všichni účastníci měli minimálně pět let praxe v oboru a prokázali osobní zájem o spirituální gramotnost.

Účastníci byli osloveni prostřednictvím e-mailového kontaktu, kde byli informováni o cílech výzkumu a požádáni o účast. V e-mailu jsem popsala, o co ve výzkumu jde a jaké jsou možnosti jejich účasti. Každému účastníkovi jsem zaslala formulář informovaného souhlasu, který obsahoval podrobné informace o výzkumu, způsobech zpracování dat a zajištění anonymity. Účastníci měli možnost se kdykoliv rozhodnout odstoupit od účasti ve výzkumu bez udání důvodu. Krom jednoho učitele, který byl časově presu komunikovali všichni

participanti rychle, odpověď na email nepřesáhla tři dny a následnému osobnímu setkání byli velmi otevření a byl patrný zájem a ochota podílet se na výzkumu.

Poté jsme si telefonicky dohodli osobní setkání a po stručném seznámení se s obsahem nadcházejícího rozhovoru jsme rozhovor realizovali. Každý rozhovor trval 30–60 minut a probíhal v prostředí mateřských škol, které účastníci reprezentovali. Všechny rozhovory byly nahrávány za účelem pozdější analýzy. Jeden rozhovor probíhal telefonicky a trval 25 minut. Všichni účastníci byli seznámeni s pořízením nahrávky a s nahráváním souhlasili, což je zaznamenáno i v hlasových nahrávkách. Rozhovory byly provedeny s šesti učiteli, z nich čtyři učitelé byli z oslovených mateřských škol, tři další byli osloveni na doporučení těchto učitelů. Výzkum byl ukončen po provedení šesti rozhovorů, jelikož již nedocházelo k žádným novým výzkumným zjištěním.

V tabulce jsou uvedeny anonymizovaná jména účastníků výzkumu s počtem let praxe. Těmito jmény budou jednotliví účastníci výzkumu oslovoováni.

Tabulka 1 Účastníci rozhovoru

Jméno	Praxe v letech celkem	Praxe v lesní MŠ
Alex	10	5
Barbora	8	5
Celestýna	15	7
Darina	6	6
Evelína	10	8
Františka	8	6

3.3 Výzkumné metody

Pro tuto diplomovou práci byl zvolen kvalitativní charakter výzkumu, výzkumnou metodou je metoda IPA, která bude popsána níže. Byly provedeny polostrukturované rozhovory s učiteli mateřských škol. Polostrukturovaný rozhovor představuje flexibilní metodu, která respondentovi umožňuje volně mluvit k tématu a zároveň reflektovat svůj postoj a rozvíjet své myšlenky. Výzkumník má možnost sledovat, kam rozhovor směřuje, co je pro participanta významné a má možnost usměrňovat rozhovor tak, aby nedošlo od odchýlení od tématu. (Koutná et al., 2013).

Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak učitelé popisují spiritualitu a způsoby promítnutí do edukativních procesů. Otázky se zaměřovaly na objasnění dílčích výzkumných cílů, což je subjektivní popis spirituality, jak učitelé vnímají rozvíjející se spiritualitu u dětí a jakým způsobem začleňují spiritualitu do edukačního procesu. Vše na základě jejich vlastních zkušeností. Vytvořila jsem si základní strukturu otázek, které mi pomohly vést rozhovory k dosažení stanovených cílů. Tato struktura mi poskytla flexibilitu, ale zároveň zajistila, že se dotknu všech klíčových témat.

3.4 Sběr dat

Polostrukturované rozhovory probíhaly v měsících leden až březen roku 2024. Jeden rozhovor vzhledem k časovému vytížení učitele proběhl telefonicky, ostatní rozhovory již proběhly osobně v zázemí jednotlivých mateřských škol po ukončení provozní doby, tedy v soukromí. Pro osobní setkání jsem záměrně nevolila veřejné místo, ale spíše učitelům blízké prostředí, kde se cítí uvolněně, pohodlně a dá se tedy předpokládat, že budou ochotněji sdílet svoje dojmy a zážitky. Kladla jsem důraz na zachování soukromí, pocit bezpečí a možnost maximálního otevření každého účastníka. Tento faktor by mohl mít vliv na autenticitu a kvalitu získávaných informací.

Telefonický hovor byl oproti osobnímu setkání rychlejší, nedocházelo k přímé interakci a zajisté mělo vliv na průběh rozhovoru. Hovor probíhal v klidném prostředí, ničím nebyl rušen a dá se tedy předpokládat, že i tento účastník byl maximálně otevřený a ochotný sdílet informace.

3.5 Analýza dat

Zpracování dat proběhlo pomocí interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), která slouží k porozumění lidské zkušenosti. Tato metoda dle Koutné Kostínkové a Čermáka (2013) pomáhá detailně prozkoumat a porozumět události nebo určitému procesu. Podnětem pro vznik této metody byla potřeba fenomenologického přístupu, který umožní podrobný průzkum subjektivní zkušenosti a bude zároveň přístupný i výzkumníkům, kteří nemají filozofické znalosti. Jedná se o metodu, která vede k porozumění člověka se zaujetím pro to, jaký význam přisuzuje člověk v jisté situaci v jistých podmínkách a jaká je podoba tohoto procesu. Oproti jiným kvalitativním přístupům, IPA poskytuje prostor pro svobodu výzkumného procesu a také pro kreativitu. IPA se osvědčuje obzvláště ve výzkumech, jejichž předmětem je neobvyklá situace, skupina osob nebo sběr dat. Fenomenologie se

projevuje v hledání jedinečné zkušenosti člověka a prozkoumáváním toho, jak je svět zažíván určitými lidmi v jistém čase a kontextu. Klíčovým termínem pro IPA je žitá zkušenost. K porozumění zkušenosti jiného člověka je však třeba jeho osobního přesvědčení, postoje a interpretace. Analýza pomocí metody Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) je kvalitativní metodou používanou k zkoumání subjektivních zkušeností jednotlivců. Tato metoda se často používá v psychologickém výzkumu, sociálních vědách a dalších oblastech k porozumění a interpretaci významů, které lidé přikládají svým zkušenostem.

Zde je můj základní postup analýzy pomocí metody IPA podle Koutné Kostíkové a Čermáka (2013):

Prvním krokem je reflexe zkušenosti s tématem výzkumu. V tomto případě se jednalo o dialog sama se sebou. Dále jsem postupovala přepsáním rozhovoru, čtením a opakovaným čtením. Obohatila jsem čtení o opakovaný poslech nahrávky, pro lepší porozumění. V další fázi jsem si podtrhávala pro mne nejdůležitější informace, následně jsem zapisovala prvopočáteční poznámky přímo do vytištěných dokumentů, které mi připadaly významné a následně přidala i zajímavé postřehy. Další fáze znamenala přepsání poznámek, jejich rozstříhání a spojení informací do seskupení, které mi vytvořily tematické celky. Tyto témata jsem poté porovnála, zda spolu souvisí a případně je seskupila ještě v širší okruh. Snažila jsem se o anonymizaci sdělených informací a v textu vyškrtla informace, které by mohly vést k identifikaci osoby. Takto jsem postupovala i u ostatních rozhovorů.

Po provedení tematické analýzy dat jsem identifikovala několik klíčových témat, které se opakují v rozhovorech s učiteli mateřských škol. Mezi tyto hlavní témata patří osobní cesta ke spiritualitě, vnímání spirituality, dětská spiritualita, láska k přírodě, komunikace nebo kreativita. Tyto nalezená témata a interpretace poskytují zajímavý vhled do toho, jak učitelé chápou spiritualitu. Dále jsem se zaměřila na hledání spojení mezi jednotlivými tématy a zkoumala, jak se tyto prvky vzájemně prolínají a ovlivňují. V následující fázi budu reflektovat jednotlivá zjištění.

V této kapitole budou dále analyzovány jednotlivé případy s ohledem na identifikovaná témata. Tyto analýzy budou provedeny s cílem hlouběji porozumět postojům, interpretacím a zkušenostem učitelů mateřských škol, které se týkají spirituální gramotnosti a jejich začlenění do edukačního procesu. Každý rozhovor bude systematicky zkoumán a interpretován v kontextu stanovených výzkumných cílů, což umožní odhalit širší

souvislosti v přístupu učitelů k této problematice. Každý z účastníků kvůli anonymizaci dat a pro lepší práci s výsledky dostal fiktivní jméno.

3.5.1 Alex

Osobní cesta ke spiritualitě

Alex popisuje svůj osobní vztah ke spiritualitě a cestu, která ji k tomuto tématu přivedla. Zmiňuje, že v její rodině nebyla spiritualita nijak probíraným tématem, spíše náhodně se toto téma objevovalo. Uvědomuje si však, že k přírodě a volnosti měla vždy blízko „*No tak já jsem nikdy úplně nebyla na dodržování pravidel a měla jsem vždycky radši svobodu od malička, přírodu.*“ (1, 15-16). Na střední škole měla spolužačku, která „*...ta teda naopak pocházela z extrémistické rodiny, zatvrzelí křesťani, což se mi teda taky úplně nějak nepozdávalo.*“ (3,76). Tato spolužačka ji přivedla ke spiritualitě, nicméně svým kontrastním pohledem na náboženskou víru ji neodrazovala od hledání smyslu života svou vlastní cestou. Tento proces hledání se postupně začlenil do jejího života. „*Ale něco mě na tom prostě pořád lákalo, mít něco, v co věřit, pro co žít, hledat něco, něco, co je nade mnou, nebo jak to říct. Hledala jsem hodně v literatuře aaa, nemůžu říct jako jedno místo, kde by to všechno začalo.*“ (3,76-78). Nepopsala tedy žádný konkrétní okamžik, kdy se rozhodla věnovat se spiritualitě, ale naznačuje, že se jednalo spíše o postupný vývoj. Její osobní cesta je příkladem toho, jak se jedinec může otázkami smyslu života a hledání vlastních hodnot zabývat sám. Tento prvek její osobní zkušenosti může mít vliv na její přístup k vzdělávání dětí a předávání hodnot a principů, které pro ni mají význam.

Osobní zkušenost se spiritualitou

Spiritualitu Alex popisuje jako něco, co se prolíná do všech oblastí její existence. Není pro ni náboženským přesvědčením, je to niterní záležitost, která odráží hloubku hledání smyslu života. „*No tak...Myslím, že v tento moment už je to... Taková jakási, součást mého života. Ač na to teda denně nemyslím, ale odráží se to ve všech oblastech mého života, a tak bych to řekla, no a je to něco.... Hmm. Co mě přesahuje bych řekla, je to něco, co úplně nekoriguju, spíš se snažím to poslouchat, taková niterní záležitost. Je to.... je to možná jakési hledání smyslu života a... Pravdy lásky, jakási rovnováha, příroda. Jsem to já.*“ (1,23-27). Alex věří, že životní zkušenosti jsou součástí tohoto hledání a každá událost, ať už radostná či nikoliv přináší příležitost k poznání a osobnímu růstu. Svůj smysl života popisuje spíše jako cestu: „*No. Myslím si, že to není ani jako reálný ho najít, ale právě myslím si, že ale to hledání je tím smyslem. A to mě na tom baví. Hledat ho a hledat to a prožívat.*“ (2,31-32).

Otevřenost dětí spiritualitě

Alex vnímá rozvíjející se spiritualitu u dětí. Všimá si, že ji děti vnímají naprosto přirozeně a prožívají její aspekty různým způsobem, aniž by si to uvědomovaly. Hovoří o otevřenosti a vnímání nových podnětů a dodává „*no myslím si spíš, že oni to prostě nějak nerozlišují. A tak nějak to prostě vnímají přirozeně...*“ (5,131-132). Zároveň je také přesvědčena, že děti potřebují svobodu a volnost projevu, a jelikož ještě nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu pro vyjádření toho co cítí, spiritualita se odráží v jejich chování, vztazích a zájmech. Alex se snaží vytvořit jim pocit bezpečí, kde se děti mohou opravdu svobodně vyjádřit, nezasahuje do jejich vnitřních prožitků, ale právě naopak, snaží se děti povzbudit ke sdílení svých osobních zkušeností. „*...jakmile jim do toho člověk nezasahuje. Potřebují právě prostor na projevení se.*“ (5,132-133). Takto podporuje u dětí jejich osobní rozvoj a naprosto respektuje jejich jedinečnou cestu k pochopení a prožívání spirituality. „*Prostě jsme přirozeně tak, jak to cítíme, někdy je to tak někdy je to jinak. Samozřejmě jsou to děti, že, vždycky... každé den je jiné.*“ (5,124-125). Jako velmi důležité považují Alexin přístup pro poskytování dostatečného prostoru pro autentické projevy dětí, aniž by je omezovala či kladla nároky své vlastní. Každé dítě je jiné a každé z nich má jiný vztah k duchovním otázkám. Podporuje je k porozumění sobě a světa kolem nich. Chápe také, že je velmi důležité respektovat a podporovat přirozeně se rozvíjející spiritualitu jak v podobě náboženského založení, tak nenáboženského.

Náboženské tradice ve vzdělávání

Jak již bylo výše popsáno, Alex respektuje různé náboženské tradice, ale vyhýbá se jejich vnucování dětem. Ačkoliv se sama nepovažuje za nábožensky založenou „*A já rozhodně nejsem jako nábožensky založená.*“ (2,47-48). Její přístup spočívá v otevřené komunikaci s dětmi a podpoře náboženské tematiky, pokud o to některé z dětí projeví zájem. Vyjádřila se konkrétně k Velikonocům a Vánocům „*No. Tak zrovna Velikonoce, a Vánoce jsou křesťanskými svátky, že, tudíž...se snažím dětem předat, nebo? Předat, no bavíme se o tom tak jako tradičně asi běžně bych řekla nějak, nějak do toho nevpouštím své postoje a názory a nic podobného.*“ (2,47-50). Pokud se děti o náboženské tradice nebo témata zajímají, Alex jim poskytuje prostor k otevřené diskuzi, aniž by preferovala nějakou konkrétní náboženskou víru. „*To má asi právě prostě každé sám v sobě. A tak se o tom třeba společně třeba bavíme. Ale že bychom měli nějaký společný, nějakou společnou, nechci říkat modlu...*“ (5,112-114). Respektuje jejich individuální projevy a umožňuje jim objevovat nové kultury, tradice a hodnoty, které jsou s tím konkrétním náboženstvím spjaté. Zmínila

například svátek všech svatých Dušičky, kdy navštěvují hřbitov. „*Pravidelně určitě né na Dušičky chodíme na to jo.... a potom taky, když se naskytne jakási příležitost nebo děti se zajímají, nebo na to prostě nějakým způsobem narazíme.*“ (3,59-60). Jak sama uvádí, není to však pravidlem během celého roku, snaží se být *neutrální* „...*určitě se tomu nebráníme, a když, když se naskytne možnost, tak je to jediné, jediné dobře. Ale, ale určitě jako. Ne že by to muselo být pravidlo, to se taky říct nedá.*“ (2,53-55). Alex se snaží tuto dimenzi vzdělávání začlenit do své práce tak, aby dětem poskytla komplexní základ pro různé aspekty lidského života a kultury. Nejen náboženským tradicím se při vzdělávání dětí věnuje.

Přenos hodnot na děti

Alex se aktivně snaží předávat dětem hodnoty, které považuje za zásadní pro jejich morálního a osobní rozvoj. Snaží se o přirozený rozvoj dětí, avšak nerada by vnucovala dětem svoje hodnoty, které nemusí být v souladu s hodnotami dětí: „*Záměrně se jim určitě nesnažím předat nějaké určené postoje a názory. Nicméně jsem otevřená úplně všemu a všem tématům a jsem připravená...vždycky.*“ (4,90-91). Snaží se dětem ukázat, že musí mít rádi sebe, přijmout nejen svoje kladné vlastnosti, ale i chyby. „*A myslím si.... Že se jim snažím předat asi nějaký...hodnoty, v který sama věřím. Ať už to láska, no láska k sobě, láska k bližnímu, láska k přírodě., úcta, respekt, ochota pomáhat ostatním.*“ (4, 92-94). Klade důraz důležitost ohleduplnosti a podpory ostatních v jejich potřebách a cestě ke splnění cíle. Ve všech činnostech se snaží být přirozená a vliv spirituality nechává přicházet tak, jak se objevuje: „*nějak si nenastavuji hranice a nezakazuji si, nezakazuji si. Jakýsi vliv té spirituality.*“ (2,40-41). Součástí přenosu hodnot na děti je podle ní i podpora přirozené vnímavosti dětí a „*Ale taky jakási taková přirozená zvědavost, touha po poznání objevování. Asi tak...*“ (4, 94-95). Alex zdůrazňuje laskavost v přírodě a vede děti k tomu, jak si vážit přírody a jak chránit životní prostředí.

Láska k přírodě

Jakožto učitelka v lesní mateřské škole aktivně využívá prostředí přírody jako klíčový prvek při vzdělávání. Toto prostředí dětem umožňuje získat znalosti ohledně živé i neživé přírody, ale rozvíjí tak i kladný vztah k přírodě. Krom získávání nových přírodovědných znalostí zdůrazňuje klid. „*Bez okolního ruchu. Je to paráda.*“ (4,99). Při pobytu ve venkovním prostředí dětí prostřednictvím zážitků mohou získat spoustu příležitostí pro objevování a učení se. Krom rozvoje mentálního zdraví dochází i k rozvoji emoční a fyzické zdatnosti. Alex přijde důležitý i koloběh života, kterého jsme všichni součástí. „*No tak vzhledem k*

tomu, že jsme většinu času venku v přírodě, tak se smrtí se setkáváme celkem často a běžně, že...“ (3,65-66). S dětmi se dostávají do situací, kdy jsou děti v přímé konfrontaci se smrtí zvířat. Jedná se například o uhynulé ptactvo, hmyz, a to vše považuje za příležitost k diskusi s dětmi a porozumění přírodě. „Smrt pro nás není tabu.“ (3,60-61). Co se týká přijímání předškolních dětí tohoto tématu, tak celou situaci shrnuje následovně: „A jak děti berou? Naprosto přirozeně, tak jak to je. Prostě koloběh života. Jo, pokud prostě...na něco takového narazíme, něco si o tom popoví, teda povíme a... A život jde dál.“ (3,68-69). Dá se konstatovat, že práce Alex reflektuje její přesvědčení o důležitosti propojení dětí s přírodou, respektování životního cyklu a podpore vztahu s životním prostředím.

3.5.2 Barbora

Osobní cesta ke spiritualitě

Barbora učila tři roky ve státní mateřské škole, avšak neuspokojoval jí systém. Nedařilo se jí uspokojit svoje potřeby, tedy pracovat v souladu s přírodou a zaměřit se na individuální rozvoj dětí. Pravidla jí přišla velmi striktně nastavena a pociťovala nedostatek prostoru pro práci venku a uplatnění své kreativity „...pravidla tam byla velmi jako striktně nastavená a vzhledem k tomu, že i já vlastně žiji, žiji, tak jako no.... Volněji nevím, jak to říct, no prostě ta příroda je mně mnohem bližší než nějaká jako státní instituce, tak jsem se porozhlížela po práci někde jinde“ (1,11-14). Rozhodla se pro změnu zaměstnání. Popisuje svoje pocity, kdy si začala uvědomovat, že našla nový smysl života. Kladné pocity pociťovala hned od prvního dne „co jak jsem nastoupila do lesní mateřské školky, tak jsem začala jezdit do práce s velkou radostí. V kolektivu jsme podobně nastavené, mohly jsme se...doplňovaly jsme se, každá jsme přišly s nějakým nápadem...“ (1,30-32) a tyto pocity trvají doposud „jsem moc spokojená, protože to pomáhá vlastně mému osobnímu rozvoji a myslím si, že dokážu tak díky svému nastavení vnitřnímu dokážu ty děti rozvíjet vlastně více v té lesní mateřské školce...“ (1,16-17). Dá se tedy říci, že svým nadšením a elánem našla opravdu svůj nový smysl život. Ačkoliv přiznává, že o spiritualitě nikdy nepřemýšlela, při ohlédnutí se zpět dokáže identifikovat, že předpoklady pro rozvoj spirituality měla již dříve „Podle mě je to jako vývoj toho člověka, že jo, koho... jaké lidi potká, jak co zažívá a vlastně tím, že tím, že jsem prostě k té přírodě tíhla od malička, tak...“ (2,41-42). Větu nedokončila s ponořila se do vlastních myšlenek a pokračovala „Já jsem se pokoušela...“ (2,42-43). Na své osobní cestě ke spiritualitě začala pozorovat vlastní vnímání světa a přírody až v této mateřské škole. Hledala cestu, která by lépe odpovídala jejím hodnotám a přesvědčením. Díky pozitivnímu naladění ze svého pracovního prostředí se postupně začala zaměřovat na svou

vnitřní rovnováhu „...*vlastně se to tak nějak jako rozvinulo. Postupně, že jsem vlastně to svoje spirituální založení mohla naplno rozvíjet až tady.*“ (2,46-47). Cesta Barbory je provázána neustálým hledáním a objevováním, naslouchání sobě samotné, svým instinktům a „*mě to zase posouvá jako dál a vlastně. Promítá se to vlastně i do mého osobního život.*“ (3,60-61).

Vnímání spirituality

Barbora nepopisuje spiritualitu nijak přímo „*To je velmi subjektivní a je to o nějakém vnitřním nastavení každého toho člověka.*“ (6,156-157), spíše naznačuje, že nejdůležitější roli pro ni hrají vztahy a příroda „*Je to o smyslu života a je to prostě celoživotní bych řekla takový...hmmm... Proces učení sám o sobě k lásce. K ostatním lidem k bližnímu, a hlavně k sobě samému. A samozřejmě se do toho prolíná příroda. A lidé podobně naladění, jako...jako jsme my.*“ (6,163-165). Nepopisuje ani žádné konkrétní duchovní zážitky, ale je patrné, že spiritualita může spočívat ve vnitřním růstu „*Je to nějaká vnitřní moje vnitřní filozofie, můj životní styl*“ (6,176). Často hovoří o splynutí s přírodou, a zdůrazňuje, že vnímání spirituality je velmi subjektivní, a hlavně hluboce osobní záležitost, která se může lišit u každého jednotlivce. Nepopisuje tedy spiritualitu nijak jednoznačně, pro ni samotnou je to proces učení, lásky k sobě samotné a ostatním lidem a propojení s přírodou. Reflektuje tak osobní zkušenost a zároveň i otevřenost vůči různým interpretacím. Přemítá také o náboženské spiritualitě. Ona osobně spiritualitu s žádným náboženstvím nespojuje, k žádnému bohu se neobrací „*No podle pro mě je vlastně ta spiritualita spíš jako obrácení se, sám k sobě, k přírodě, k okolí a vnímání vlastně spíše takového nějakého vnitřního nastavení a vnitřního rozvíjení.*“ (6,173-174). Její opakované výroky o lásce a přírodě podtrhují její velkou úctu k životu a prostředí, kde se nachází.

Spojení s přírodou

Barbora zdůrazňuje důležitost práce v přírodě jako nedílnou součást vzdělávacího procesu. Podle ní poskytuje dětem možnost objevovat a poznávat nové věci, být s přírodou v harmonii a zažívat interakce s živým prostředím. Téměř všechen čas tráví *venku* „*všimáme si vlastně nejenom toho, co nám ta příroda... toho, co nám ta příroda jako přináší, ale jak ji můžeme šetrně využívat.*“ (5,119-121). Podle ní je práce v přírodě klíčová, jelikož umožňuje rozvíjet jejich smyslové schopnosti, kreativitu a pomáhá porozumět přírodě samotné a považuje to za mnohem smysluplnější než tradiční vzdělávací metody. Děti mají možnost zkoumat přírodniny, živé tvory a učí se respektovat přírodu samotnou. Popisuje například, jak s dětmi dělali mouku a pekli placky v kamenné troubě a více se rozhovořila o vycházce kolem

potůčku. Zde si děti nejprve jen hrály s hlínou a vodou „zkoušeli jsme, co s tou hlínou vlastně můžeme vytvořit, že děti samozřejmě milují, když můžou být špinavý, že (smích) co si budem povídat...“ (5,124-126), děti následně vytvořily bludiště a některé se pokoušely postavit domeček. Při další výpravě s dětmi zjistili, že některé domečky se rozpadly a s úsměvem na rtech dojatě vyprávěla, jak se děti projevily jako velmi ohleduplné a citlivé „takže vzaly třeba nějaké větvičky, listy, kamení, že jo, když jsem posbírali kamínky a vlastně ten domeček pomohly jako spravit, pomohli, přiložili, jak se říká ruku k dílu všichni a.... A vlastně nakonec nikdo nebyl smutný a všichni z toho měli radost a vznikla z toho prostě jedna velká pěkná věc. Takže za mě super.“ (5,141-145). Tato zkušenost ukazuje, že práce v přírodě podporuje nejen rozvoj dovedností, ale i celkový rozvoj, pocity štěstí a spokojenosti. „Mají k sobě bližší vztah, ty děti.... a nejenom k sobě, ale i k té přírodě. A vlastně uvědomují si i sami sebe, že jo tím, že...hmmm... Ti, uvědomují si to, jaké ony můžou mít schopnosti, že dokážou něco vytvořit a chovají se k sobě hezky s láskou a s velkou ohleduplností.“ (6,149-152). Spojení dětí s přírodou učí respektu a pocitu chránit životní prostředí, což má pozitivní dopady na jejich vztah k přírodě i k sobě samým. Nejedná se o okamžitý stav, ale dlouhodobý.

Vliv na výuku

Barbora také popisuje, jakým způsobem vnímá změnu ve výuce. Jak výše popisuje svou cestu ke spiritualitě, kterou objevila až s příchodem do této mateřské školy, je si vědoma toho, že tato cesta nadále pokračuje. Jak sama již několikrát naznačila, je pro ni velmi důležitá cesta za poznáním „Má nějaký proces? No, a to si myslím, že je důležitý v tom učení.“ (4,99-100). Spiritualitu do vzdělávání zařazuje záměrně. Popisuje blízký vztah s rodiči, kteří jsou stejně alternativně založení a pochvaluje si úzkou spolupráci s nimi „...je jim to blízké, a proto k nám ty děti dávají, co si myslím, že vlastně i ta spolupráce nejenom mezi námi kolegy jako učitelkami, tak i s těmi rodiči je velmi příjemná.“ (4,109-111).

Oproti státní mateřské škole vnímá jako největší pozitivum možnost podpory individuality každého z dětí „hodně se porovnávalo, že to už umí to, to a to a toto neumí to dítě.“ (1,23). Snaží se v každém z dětí rozpoznat jeho jedinečnost, zájmy a potřeby. Respektováním individuality podporuje hodnoty spojené se spiritualitou, jako úcta k sobě i druhým, empatie a harmonie s okolním světem. „Postupně se stylizují nebo hledá si vlastně to, co jemu je vlastní, přirozené...“ (2,58). Ačkoliv je Barbora nenábožensky založena, nebrání se začlenění náboženských prvků do výuky, ale při vyprávění o velikonočních tradicích opět zdůrazňuje, že vše se odehrává na základě zájmů dětí „...to je velmi individuální. To je

každého rozhodnutí.“ (3,76). Spíše než na tradice, se Barbora zaměřuje na reakce dětí „*Tam je to vesměs jako spontánní. Spontánní reakce na třeba nějaké podněty od dětí vlastně.*“ (3,67-68). Přirozená zvědavost a zájem dětí je pro ni důležitým vodítkem při práci, kdy následně směřuje děti k uvědomění si historie, tradic. „*Je to na každém z nich, spíše vedeme děti k tomu, aby si uvědomily nějaký takový ten...Původ toho svátku, proč se slaví a aby si i uvědomily děti, že třeba srovnání toho, jak, jak to bylo dřív, dřívě, prostě třeba jak se dělal chleba.*“ (3,84-85). Pochopení původu svátků a tradičních činností pomáhá dětem vnímat hloubku kulturních prvků. Takové zážitky a učení se vlastní zkušeností jsou pro rozvoj spirituality velmi důležité.

3.5.3 Celestýna

Osobní cesta ke spiritualitě

Celestýna popisuje svou cestu ke spiritualitě jako velmi postupnou, vše začalo již v dětství. „*Od malička jsem měla vztah k přírodě a zájem o hlubší porozumění světu kolem sebe, což postupem času přispívalo k mému duchovnímu rozvoji.*“ (4,97-98) vzpomíná. Postupem času si začala uvědomovat důležitost hledání hlubšího smyslu života a harmonie se světem „*Začala jsem si klást otázky o smyslu života a hledat hlubší porozumění sobě samé a světu kolem sebe.*“ (3,88-89). Kromě svého velmi kladného vztahu v přírodě zdůrazňuje i důležitost mezilidských vztahů, které ji na cestě ke spirituálnímu rozvoji provázely „*...osobní reflexe a setkání s inspirativními lidmi v mé cestě taky hrály roli...v tom, jak jsem si formovala svoje pojetí spirituality a jak jsem ji začala začleňovat do svého života.*“ (4,99-100). Její vlastní spiritualita se postupně stala součástí každodenního života a následně se více začala rozvíjet paralelně s prací s dětmi. Práce v lesní mateřské škole ji velmi naplňuje a uvědomuje si, že krom vzdělávání dětí se zaměřuje na individualitu každého z nich, což během rozhovoru několikrát opakuje. Právě během své praxe v této mateřské škole a novým poznatkům si také naplno uvědomila, jak důležitou roli hraje rozvíjení spirituality u každého z nich „*Jejich spontánní radost a přirozená zvědavost mě..., mě silně oslovila a taky utvrdila v přesvědčení, že práce s přírodou může být mocným nástrojem pro rozvoj duchovnosti a smyslového vnímání světa.*“ (4,105-107). Souznění s přírodou se prolíná celým rozhovorem, je více než jasné, že Celestýna považuje tuto stránku spirituality jako nejpodstatnější. Celestýnina cesta za poznáním se nadále vyvíjí a věnuje se „*hledání způsobů, jak integrovat tyto poznatky do mé práce.*“ (4,93). Práce s dětmi ji umožňuje sdílet její hodnoty a také je dále rozvíjet. Celkově vnímá svůj spirituální vývoj jako nepřetržitý proces, který jí přináší radost, inspiraci a hlubší porozumění životu.

Vnímání spirituality

Celstýna se rozpovídala o tom, jak spiritualitu vnímá a chápe ona sama. Hned na úvod uvádí „*Spiritualita je pro mě velmi osobní záležitost.*“ (1,18). Pociťuji, že opravdu hluboce zamýšlí nad významem, které pro ni slovo spiritualita znamená. Pokračuje popisem svých vnitřních pocitů, kdy zdůrazňuje, že se nejedná o žádné materiální aspekty a naznačuje, že její vnímání stále není uzavřeno a poskytuje jí „*Je to takový průvodce mým životem, který mi pomáhá pochopit jeho hlubší účel a hodnoty.*“ (1,22-23). Celestýna tedy spiritualitu chápe jako cestu za poznáním „*Je to cesta objevování a porozumění sobě samému a světu kolem sebe.*“ (2,30-31). Tyto výroky chápu jako hluboký zájem o duchovní rozvoj své osobnosti, neustálé zdokonalování se a snahu o dosažení dokonalé harmonie. „*Pro mě osobně spiritualita zahrnuje smysl života, propojení s vnitřním já a s vnějším světem, a také hledání většího smyslu a hloubky ve svém osobním rozvoji.*“ (2,29-30). Krom hledání svého vnitřního já se zaměřuje i na důležitost mezilidských vztahů, zdůrazňuje „*péči o vztahy s ostatními lidmi.*“ (1,20) a s klidným úsměvem dodává „*...pomáhá nalézt klid a rovnováhu v hektickém světě.*“ (1,21). Konkrétněji se poté vyjadřuje k základním pilířům spirituality, které nám pomáhají k smysluplnému životu. Jsou to „*...uvědomění si vlastní existence a místa v tomto světě, respekt k přírodě a všemu živému, a schopnost nalézt smysl a poslání ve svém životě.*“ (5,126-127). K přírodě se poté obrací častokrát při tom, když vypráví, jak spiritualita ovlivňuje její práci.

Spiritualita u dětí

Celestýna vypráví, jak v jejich představách vypadá spirituálně založený člověk. Kromě již řečeného hledání smyslu života zdůrazňuje znovu zájem o svůj vnitřní svět, rozvoj mezilidských vztahů, člověk se cítí být součástí celku a ctí spojení s přírodou. Postupně se zaměří na děti, kdy jako první uvádí, že jako hlavní prvek vnímá jejich „*schopnosti objevovat a vnímat krásu a zázrak přírody kolem sebe.*“ (4,111-112). Přirozený zájem a respekt k přírodě pozoruje u dětí velmi často, všímá si interakce s přírodou, ale nejen s ní. Nejvíce ji fascinuje dětský přirozený zájem a „*úžas a obdiv k okolnímu světu*“ (4,113). Popisuje „*Když se děti dotýkají rostlin, poslouchají šumění stromů nebo pozorují zvířata...*“ (4-112-113), vnímá to jako základní kámen pro rozvoj duchovního uvědomění. Rodící se spiritualitu vidí také v „*...schopnosti objevovat a prožívat zázrak existence.*“ (4,116-117). Její zaujatý popis toho, jak jsou děti přirozeně zvědavé a jak prožívají svoje souznění s přírodou dává pocit, že spiritualita je naprosto přirozenou součástí lidského života, a to již od útlého dětství. Celestýna je toho názoru, že spiritualita je potřeba rozvíjet a při výuce se

to snaží respektovat a tento rozvoj podporuje „*Věřím, že každé dítě má v sobě přirozený duchovní potenciál, který je třeba podporovat a rozvíjet.*“ (9,252-253). Sama v rozhovoru dále prozradila, že i ji zaskočilo „...*jak rychle a přirozeně ty děti dokážou vnímat a reagovat na duchovní a emocionální podněty. Jsou otevřeni novým zážitkům a mají tendenci přijímat svět kolem sebe naprosto nevinně. Je až fascinující sledovat, jak se jejich myšlenky a pocity vyvíjí a jak se pomalu učí vyjadřovat své niterné prožitky.*“ (10,280-283).

Badatelství

Celestýna ctí přírodní krásy a příroda je pro ni vším. Lesní mateřské školy jsou vyloženě uzpůsobeny pro pobyt venku, a to jí velmi vyhovuje „*My pracujeme venku, že, kde se ty děti mohou propojit s přírodou a taky prožívat jedinečné zážitky, které podporují jejich smyslový a emocionální vývoj.*“ (9,257-158). Vypráví, že nejraději tráví čas v lese, pozorují živočichy, staví úkryty z přírodnin, tvoří mandaly a pomocí těchto činností se v přírodě snaží „...*nalézt klid a harmonii a spojit se s vnitřními hodnotami a pocity.*“ (9,259-260).

Badatelství považuje jako nedílnou součást výchovy a vzdělávání. Děti se snaží motivovat a podporuje jejich zvědavost. Následně popisuje badatelskou činnost obecně, až se dostává ke konkrétním aktivitám. Popisuje aktivitu zaměřenou na životní cyklus rostlin od semínka až po odkvetení. „*Měli jsme tu možnost sledovat, jak rostou ty první květy. Jak byly děti nadšené, když poznaly, že tohle nebude další lísteček, ale bude to květ...Bylo úžasné vidět, jak se znovu nadchly, bylo to nakažlivé.*“ (9,242-244). Opakovaně poukazuje na význam badatelství pro získávání nových poznatků a rozvoj myšlení a zdůrazňuje, že děti nejsou jen pozorovateli, ale aktivními účastníky tohoto procesu poznávání. Dále hovoří také o pozorování ptáků a zaznamenávání si pozorovaných druhů, které spatřily, poznávaly jejich hlasy. „*Měly takový nadšený výrazy ve tvářích, když sdílely svoje poznatky s ostatními.*“ (9,241). Kladně hodnotí i diskuzi, děti měly následně „...*zajímavé otázky a zvědavé nápady...*“ (9,248-249). Ze zážitků a nadšeného vyprávění je poznat, že pro Celestýnu není badatelství jen pracovní náplní, ale spíše vášní a opravdovým životním přesvědčením, děti vede k objevování přírodních krás celým svým srdcem. Zřejmě zde i ona sama nachází klid a harmonii s přírodou.

Prostředí pro výuku

Celestýnino spirituální založení se odráží v pracovním životě zcela záměrně „...*ve své práci se vážně snažím podporovat rozvoj spirituality...*“ (9,253-254). Opětovně zdůrazní aktivity spojené s přírodou a zmíní také meditaci a relaxační cvičení „*Používáme jednoduché*

techniky dýchání a vizualizace“ (9,263) s důrazem na to, že se snaží „...najít klid a soustředit se na své vnitřní pocity a myšlenky.“ (10,264). Dále hovoří práci venku, tvořivých aktivitách a také hrách. Opět se vrací k přírodě a popisuje přírodní umělecké dílny, což je vytváření uměleckých děl z přírodních materiálů. Dále už hovoří spíše o prostředí a jeho ideálních podmínkách „Snažím se vytvářet prostředí, aby bylo plné inspirace, zázraků a hlubšího porozumění světu, který je všude kolem nás.“ (10,266-267). Zdůrazňuje tak snahu o vytvoření prostředí, které podporuje emoční rozvoj dětí, spojení s přírodou, podněcuje děti k objevování a rozvíjení jejich vnitřního světa „Mým cílem je, aby děti měly možnost objevovat a rozvíjet takový ten svůj vnitřní svět...aby se učily vnímat krásu a hmm, harmonii ve svém okolí a aby nacházely radost ve spojení s přírodou a se svými blízkými. Snad se mi to i daří.“ (10,275-276). Z rozhovoru je také patrné, že Celestýna je schopna sebereflexe. V návaznosti na příznivé prostředí hovoří o tom, že ji děti nepřestávají překvapovat a také ji každá den inspirují „ale asi nejdůležitější je, že mi ukázaly důležitost přítomného okamžiku a radosti ze života“ (10,286-287) na konec dodává „Taky mě učí trpělivosti a empatii a schopnosti vidět svět očima dítěte, což mi pomáhá být lepším pedagogem i člověkem.“ (10,289-290). Těmito slovy vyzdvihuje důležitost interakce i pro svůj osobní a profesní život.

3.5.4 Darina

Osobní cesta ke spiritualitě

Darina se narodila do křesťanské rodiny a vypráví, jak její víra formulovala pojetí spirituality „...moje dětství bylo dost pod vlivem víry...“ (2,33). Rodiče jí dali pevný základ toho, jak posilovat víru „Máma s tatškou mě naučili, co je láska, laskavost a soucit, a že tohle jsou ty základní věci...“ (2,33-34). Tato zkušenost vytvořila pevný základ pro její další vývoj a zároveň poskytla respekt k náboženským tradicím a jejím hodnotám. Během dospívání začala mít potřebu hledání hlubšího smyslu života i duchovního rozměru a jak sama říká „...když člověk zestárne, začne se ptát na věci, co mají hlubší smysl. Já jsem taky začala pátrat...“ (2,35). Zkoušela experimentovat s různými praktikami, které jí pomáhaly najít rovnováhu a klid ve svém nitru. Vyzkoušela si práci v alternativní škole, konkrétně Montessori, a to jí poskytlo nový pohled: „Cítila jsem, že duchovní růst od mala je fakt důležitější.“ (2,39). Zapojila se proto do programů pro děti a rodiče, kde mohla své poznatky sdílet. Svou cestu zhodnotila slovy „Celkově, moje cesta ke spiritualitě byla takový dobrodružství. Prošla jsem různými fázema a hledala jsem, co mi skutečně rezonuje s mým

životem a mojí vírou. Každá zkušenost mě něčemu naučila a posunula mě blíž k tomu, kým jsem dnes.“ (2,42-44).

Vnímání náboženské spirituality

Darina říká „*no, pro mě je to takovej hlubokej a osobní pohled na svět kolem nás...*“ (1,26), ale je si vědoma, že hlavní pramen její spirituality spočívá v náboženské *praxi* „*...ta víra mi fakt dává takovej směr a inspiraci v životě.*“ (2,46). Modlitby a účasti na náboženských obřadech jí poskytují pojení s něčím vyšším „*...pro mě jsou takovým tím dobíjením baterií...*“ (3,78-79) a posilují její vnitřní sílu a klid „*...moje víra mi fakt pomáhá, když je těžký časy, vid'?* Dává mi sílu a naději, když to vypadá, že už to nejde. A ten pocit, že jsem spojená s něčím větším a hlubším, než jenom to, co vidím před sebou, to je fakt důležitý.“ (2,50-52). Spirituality vnímá jako hluboký a rozmanitý prvek lidské existence, pro ni samotnou začíná „*...hledáním smyslu života...Je to o tom, jak se snažím pochopit sám sebe, najít ten klid a tu harmonii v mém nitru.*“ (2,58-59 a 3,60). Spirituality bere jako propojení s něčím větším, což každý jedinec vnímá jinak, důležitost přiklání k tomu, že to může „*...bejt pro každýho něco jinýho, jestli to nazývaj Bohem, Vesmírem nebo jakkoliv jinak.*“ (3,60-61). Toto spojení jí dává smysl a inspiraci a pomáhá jí cítit se součástí něčeho „*...co je větší než my sami...*“ (3,63). Dalším důležitým prvkem je pro Darinu spojení s přírodou a vnímá i sociální rozměr. „*Je to o budování vztahů založených na lásce, porozumění a respektu. O péči o druhý, o tom, jak umíme sdílet radost i smutek s lidma kolem nás.*“ (3,65-67). Celý pohled na vnímání spirituality zakončuje shrnutím, že vše je „*...o hledání smyslu, hloubky a propojení v životě, a to jak na osobní, tak na společenský i kosmický úrovni. Je to o tom, jak se cítím propojenej sám se sebou, se světem kolem mě a s něčím větším, co nás přesahuje. A myslím si, že každěj má na tuhle věc trochu jiný pohled, což je úplně v pořádku.*“ (3,68-71).

Spiritualita u dětí

Když Darina popisuje rozvíjející se spirituality u dětí, nedokáže identifikovat žádný náboženský prvek. Mluví spíše o přirozených projevech dětí: „*vidím takové malé světlo radosti v jejich očích, víš?*“ (8,218). nebo „*jsou úplně ponořeni do toho, co vidí, slyší a cítí.*“ (8,220). Dále mluví o jejich obdivu k přírodě, radosti z objevování nových věcí, které jsou pro ni výrazem pro duchovní putování. Zdůrazňuje však „*Ale co je nejlepší, je ten jejich úsměv, když objeví něco nového.*“ (8,222-223). nebo „*A já si myslím, že právě v téhle jejich schopnosti obdivovat a prožívat každý okamžik můžeme najít tu duchovní jiskru...*“ (8,225-226). Právě to zřejmě vnímá jako zdroj hlubšího pochopení světa. Dále hovoří o „*duchovním*

uvědomění“, což u předškolních dětí vnímá jako „...proces, ve kterém začínají chápat věci o trochu hlouběji, víš? Jakože, začínají si uvědomovat sami sebe a ten svět kolem nich, jakoby něco v nich najednou syklo a řeklo, "Hele, tohle všechno kolem nás je fakt hustý!".“ (8,229-231).

Montessori

Darina má krom lesní mateřské školy předchozí praxi z Montessori mateřské školy, může tedy porovnat přístup ke spiritualitě v těchto dvou předškolních zařízeních a dokáže popsat, co si osvojila. Porovnává Montessori školu „*Ta Montessori pedagogika hodně klade důraz na to, aby děti rozvíjely svoje vnitřní schopnosti a potenciál...*“ (6,147 a 6,148) a hovoří dále o respektu k jedinečnosti každého z dětí a pomoci jejich růstu jako jednotlivcům. V Montessori školách je spiritualita „...*prostě vnímána jako nedílná součást toho, jak děti rostou a jak se učí světu kolem sebe*“ (6,149-150) a oproti tomu v lesní mateřské škole je „*často spojovaná s přírodou a tím, jak se cítíme propojený s ní.*“ (6,151-152). Zdůrazňuje důležitost práce v kontaktu s přírodou, což může být silným zdrojem spirituálního poznání. Dále se pak rozovídala o konkrétních aktivitách v Montessori školách a lesních mateřských školách.

Darina popisuje, že si vědoma některých Montessori prvků, ve kterých pokračuje i v lesní mateřské škole. Zmiňuje důraz na samostatnost dětí, svobodu a respekt, individualizovaný přístup a také důraz na samostatný výběr aktivit. Tyto prvky jí „*pomáhají vytvářet podnětné a respektující prostředí pro děti...*“ (8,214-215).

Vliv na výuku

Darina pocítuje vliv svého spirituálního založení na přístupu k práci. Klade důraz na respekt k přírodě a propojení s vnitřními pocity „*Pro mě je tohle jako takovej ten základ, že respektuju přírodu, každý děcko, a i ty jejich vlastní duchovní potřeby. Ta víra mi fakt pomáhá vidět každého z nich jako jedinečnou bytost s vlastníma hodnotama a potenciálem.*“ (43,93-95). Při plánování činností si uvědomuje záměrnost začleňování spirituálních prvků „...*aby to nebylo jen o tom, co se učíme, ale i o tom, jak se cítíme a jak prožíváme svět kolem nás.*“ (9,239) a při vytváření bezpečného a pro děti podporovaného prostředí si je vědoma i náboženského založení: „*A ta náboženská stránka mě povzbuzuje k tomu, abych byla trpělivá, empatictější a soucitnější vůči dětem. Snažím se poslouchat, co potřebujou, i když jsou zmatení nebo smutný.*“ (4,97-99). Nezapomíná však ani na mezilidské vztahy „*Víra mi dává takovej rámeček, jak porozumět a sdílet s ostatníma kolegama a rodičema, a společně se*

snažíme vytvořit takový to prostředí, kde je plno lásky, respektu a porozumění.“ (4,100-102). Součástí jejich činností jdou společné rituály, jako „Může to být třeba ranní meditace nebo krátká modlitba před jídlem. A občas si uděláme i oslavu narozenin nebo nějaký přírodní svátek, jako třeba podzimní slunovrat. To nám připomíná, že jsme součástí většího celku, že k něčemu patříme.“ (4,260-262) nebo „Moc důležitý jsou i hodnoty jako láska, respekt nebo odpovědnost. O tom povídáme, abychom si uvědomili, co je v životě důležitý, a jak se snažíme chovat ke každému.“ (10,270-271). Do každodenních aktivit pro pevný základ osobního a duchovního rozvoje také začleňuje hodnoty jako láska, respekt a odpovědnost. Velmi zdůrazňuje respektování rodinného prostředí, které zahrnuje do vzdělávacích aktivit. Hovoří o tradicích jednotlivých rodin, jejich zvyky a zapojení rodičů do chodu mateřské školy „Třeba si připomeneme nějaký tradiční svátek a probereme si, co to pro danou rodinu znamená. A děti se tak učí, že je normální, když každý slaví něco jiného.“ (10,289-290).

3.5.5 Evelína

Osobní cesta ke spiritualitě

Evelínu v našem rozhovoru vzpomíná, že první zmínky o spiritualitě si začíná uvědomovat už v době, kdy byla dítětem. Byla velmi zvědavým dítětem a zajímaly ji věci, které nebyly okem viditelné „...měla takový ten zvědavý vztah k věcem, který jsme neviděly, ale měly nějakou hlubší podstatu.“ (6,172-173) měla svůj vlastní svět. „Moje babička byla hodně zbožná a často jsme spolu chodily do kostela a povídaly si o víře a tak.“ (6,173-174), takto popisuje prvotní vzpomínky na spirituální dimezi života. Že jí něco chybí začala vnímat v pubertálním období. Byla to pro ni doba, „...kdy jsem začala hledat smysl a zjišťovat, co je to vlastně ta hlubší podstata života.“ (6,175-176). Nepocítuje však, že by se vše stalo „...jedním velkým bleskem osvětlení...“ (7,180), ale spíše šlo o postupnou cestu. Toužila porozumět lidské existenci, a proto se věnovala četbě. Nevyhýbala se později ani filozofii, což jí pomohlo uvědomit si, že spiritualita není pouze o náboženství, ale „spíš o tom, jak se cítím spojená s větším celkem, jak vnímám přírodu.“ (7,188-189). Jako další fázi poté popisuje, jaký vliv na ni má práce v lesní mateřské škole. U Evelíny tedy došlo při hledání spirituální cesty ke kombinaci rodinné výchovy a vlastního hledání smyslu.

Vnímání spirituality

Evelína se snaží popsat spiritualitu jako „...nekonečná cesta do nitra...“ (1,15), kdy se věnuje objevování sebe sama a vztahům se světe. Jako důležité popisuje „...cestování do svého vlastního nitra, kde nacházím takový ty poklady moudrosti a poznání...“ (1,16-17)

a „*dokážu najít tu harmonii mezi tělem, myslí a duchem, což mi zas dovoluje žít tak nějak autenticky a naplno.*“ (1,18-19). Ovšem nejen vztahy podle ní definují spiritualitu, obrací se také k přírodě. V návaznosti na práci v lesní mateřské škole říká „*...ta spiritualita žije v těch dětech a v té přírodě kolem. Vidím ji v každém květu...*“ (1,21) a také si je vědoma svého vlastního vlivu na děti „*Pro mě je to důležitý, že těm dětem můžu otevřít ty dveře k jejich vlastním duchovním prožitkům. A tak aby si mohly rozvíjet tu vnitřní rovnováhu a takovej ten pocit, že samy sebou jsou v pohodě.*“ (1,22-24). K přírodě se obrací v rozhovorech ještě mnohokrát, třeba nyní „*A když každé den v té přírodě vidím, jaké to je krásný, tak to mám takovej ten pocit, že jsem fakt součástí něčeho velkého.*“ (1,27-28). Na konec dodává, že velmi důležitý je respekt, hledání lásky i porozumění, v čemž vidí smysl „*...hledám to spojení a porozumění mezi lidma, bez ohledu na to, co věřej nebo jaký mají životní styl.*“ (1,30 a 2,31).

Dětská spiritualita

Evelína se také rozpovídala o tom, v čem vidí první známky rozvíjející se spirituality u dětí. Popisuje děti jako vnímavé bytosti, které jsou schopny projevovat spiritualitu skrze své chování a také reakce. Popisuje, že na „stejně vlně“ bývají tehdy, když „*...jsme naladěný na stejnou vlnu, tak to cítím v tom, jak jsou klidný a soustředěný, nebo naopak, jak jsou plný energie a radosti. To je takový ten signál, že jsme v harmonii a že se cítíme dobře spolu.*“ (3,71-73). Harmonii vnímá a považuje komunikaci jako spojení mezi nimi a svou osobou. Uvědomuje si však nízký věk dětí a nedostatečnou slovní zásobu „*I když možná ještě nemají slova na to, aby popisovaly svoje pocity a myšlenky tak, jako dospělí, přesto mají vnitřní schopnost vnímat hlubší rozměry života.*“ (1,77-79). Na příkladu jednoho chlapce popisuje, jak to podle ní dokáží děti vyjádřit „*tak říká: "Koukni, jak se ten strom ohýbá, aby ty rybičky měly co pít!" To byla taková ta jeho dětská fantazie, co propojovala přírodu s něčím víc, s tím, že se stará o ostatní. Prostě úžasnej moment, jak si stavěl svoje příběhy a připoutával věci kolem sebe k tomu, co cítil a co si myslel.*“ (3,86-89). V dalším příběhu o dívce vidí důkaz její schopnosti vnímat hlubší aspekty „*...přinesla mi květ a zeptala se mě: "Můžu cítit energii tohoto květu? Jak to udělám?" Její zvědavost a touha po pochopení byly opravdu dojemný.*“ (4,103-104). Takto se vyjadřuje Evelína o výpovědi holčičky při jednom z rozhovorů o způsobech uklidnění a hledáno klidu. Na základě jejich dalšího hovoru na toto téma společně začaly provádět cviky na zklidnění dechu, meditovaly a Evelína si všimla pokroku, kdy došlo k celkovému klidu a uvědomělejšímu přístupu u této holčičky. Evelína opravdu věří, že děti předškolního věku jsou schopny pochopit a prožívat spiritualitu „*To*

byla pro mě inspirace a zároveň důkaz toho, že spiritualita není o věku, ale o otevřenosti srdce a mysli.“ (4,109-110).

Vliv na práci

Výše uvedený příklad Evelína využila jako možnost pro zapojení dětí do rozvoje spirituality. Holčička začala sdílet své zážitky s ostatními a někteří z nich projeví o aktivitu zájem. Začali tedy některé aktivity provozovat záměrně a „*Julie se stala jakýmsi průvodcem této duchovní cesty pro své spolužáky...“ (5,130).* Tento konkrétní příklad je zajímavý pohled na způsob, jak může být spiritualita u dětí rozvíjena. Evelína dále hovoří o aktivitách jako je vizualizace příběhů nebo medicínské rostliny, což ovšem nemá v praxi vyzkoušené, dostáváme se tedy k praktickým zkušenostem. Zmiňuje meditační chvílky „*Je úžasné vidět, jak se děti uklidní a jak si užívají ten klid a pohodu.“ (6,156),* mandaly a také rituální oslavu hledání radostných momentů v životě „*Bylo to moc hezké a povzbudivé vidět, jak děti hledaly a nacházely radostné momenty ve svém životě a jak se tímto sdílením navzájem inspirovaly.“ (6,161-163).* Evelína také reflektuje, že spiritualita ovlivňuje nejen práci, ale „*Taky cítím, jak to ovlivňuje moje vztahy s ostatními kolegy a s rodiči. Snažím se naslouchat, být soucitná a vytvářet tu komunitu, kde je plno lásky a porozumění. A to všechno díky tomu, jak vnímám svou spiritualitu.“ (2,51-53).* Její práce je tak prostoupena respektem k přírodě a uvědoměním si vlastní spirituality, což vytváří prostředí plné lásky a porozumění pro děti ve škole.

3.5.6 Františka

Osobní cesta ke spiritualitě

Františčiná cesta ke spiritualitě začíná v dětství, kdy byla fascinována přírodou. Vyrůstala na vesnici nedaleko lesa „*Měla jsem spoustu prostoru na to, abych byla v přímém kontaktu s přírodou. Se sourozenci jsme prozkoumávali lesy, potoky, louky.“ (1,19-20).* Trávila zde spoustu času a prozkoumávala všechna zákoutí přírody a věděla, „*...že tam venku jsou věci, které jsou mnohem hlubší a že se tam skrývá spousta věcí, které můžeme častokrát na první pohled přehlédnout.“ (1,22-24).* Naučila se tak velmi citlivě vnímat prostředí kolem sebe. Tyto dětské vzpomínky jsou tím, co zpětně vnímá jako „*...že to není jen náhodný neorganizovaný chaos, ale že je v tom velká hloubka, jako v nás. Takže jo, tohle můžeme považovat za nějaký začátek toho, co dnes chápu jako spiritualitu.“ (1,28-30).* Se smíchem dodává, že ráda „*...poslouchala příběhy starších a moudřejších...“ (2,33),* což jí dodalo spoustu nových poznatků a přiznává, že postupně začala propojovat svůj běžný život s tím

„...co jsem prožívala někde tam v lese...“ (2,34). Přiznává, že vše jí do sebe začalo zapadat až při práci v mateřské škole, což byl její sen už v od dětství „*Víš, bylo to něco jako skládání puzzle.*“ (2,34-35). Tato praxe jí umožnila porozumět sobě a světu kolem sebe.

Vnímání spirituality u dětí

Právě v lesní mateřské škole pozoruje u dětí, jak vypadá rodící se spiritualita. Ve svých odpovědích hovoří o tom, že děti si jejich společnou akci, kdy stavěli domečky pro lesní bytosti užily i spirituálně „*Ale kromě toho, že jsme si hráli, tak jsem měla pocit, že je to pro ně prostě víc než jen hra. Bylo to něco jako malý rituál, kdy jsme tvořili spojení mezi náma, přírodou a těma bytostma.*“ (3,65-67). Dále pak popisuje, jak vnímá jejich projevy „*Je to hlavně asi v těch malých gestech, například jak se starají o rostlinky, nebo si právě povídají s našimi lesními bytostmi, i když se to prvoplánově může zdát jako výplod jejich fantazie.*“ (3,72-74). Františka naznačuje, že děti vnímají víc než jen fyzický svět. Zaměřuje se na jejich reakce „*Třeba když jdeme do lesa a děti najednou zmlknou, jakoby naslouchaly něčemu víc, než jen šumění stromů. Pak říkají, že slyší lesní víly, nebo že stromy mluví. Nebo když přijdou ke stromu a vykládají mu o svých radostech, nebo naopak starostech, jakoby to byl jejich kamarád.*“ (3,82-85). Františka chápe, že pro děti je to přirozený způsob prožívání světa. Zároveň také říká, že „*Někdo je otevřenější, někdo uzavřenější, pak ve finále je to asi na každém, jak se k tomu postaví, ale myslím, že to máme každý v sobě.*“ (5,144-145), věří tedy, že každý člověk je spirituálně založený, ale ne každý má možnost spiritualitu rozvíjet.

Vnímání spirituality

Františka vnímá spiritualitu jako způsob prozkoumávání a porozumění hlubším otázkám existence. To naznačuje, že má tendenci rozjímat nad smyslem života a hledat hlubší významy v každodenních zkušenostech. Nejvíce vnímá spojení spirituality s přírodou, jelikož její dospívání probíhalo právě převážně v přírodě „*tak jsem to začala propojovat, myslím, spiritualitu a přírodu.*“ (1,16-17). V rozhovoru se vyjadřuje k zálibě v náboženských tradicích, meditaci, studiu přírody, poukazuje to tedy na otevřenost k různým způsobům porozumění duchovní dimenze reality. Při snaze přiblížit mi svoje vnímání spiritualitu říká „*jakýsi vnitřní „drive“, jestli to slovo není blbý*“ (5,133). Poukazuje tím na to, že spiritualita pro ni znamená jakýsi pohon, co ji žene vpřed, ačkoliv nezná přesný cíl této cesty. Je také patrné, že spiritualita pro ni představuje i životní sílu „*...která mi dodává odvahu v boji proti životním výzvám. Prostě takový pocit, že je něco víc, než my sami, ale vím, že jsme toho přirozenou součástí.*“ (5,134-136). Po delším zamyšlení shrnuje svoje myšlenky „*Spiritualita je pro mě takový vnitřní klid a spojení s univerzem. Něco jako, když*

se ocitneš na místě, kde víš, že patříš a že to prostě zapadá. Celkově tedy Františka vidí spiritualitu jako cestu k pochopení sebe sama, není pro ni jen abstraktním pojmem, ale zdrojem síly a inspirace v každodenním životě.

Plánování výuky

Při plánování výuky se Františka snaží o zakomponování spirituality „*Některé věci se dějou fakt spontánně.... Ale pak jsou to plánované aktivity, kdy se snažím trochu tahat za nitky.*“ (5,126-128). Kombinace plánovaných aktivit a spontánních zážitků může podnítit zájem dětí o spiritualitu. V rozhovoru vyjmenovává spoustu aktivit, které podporují rozvoj jejich spirituality „*...hrajeme hry, kdy se snažíme vnímat různé energie kolem nás, malujeme obrázky, které vyobrazují naše představy, to, co cítíme.*“ (4,91-92). Františka se snaží o podporu „*...jejich otevřenosti k tomu, co vidí a cítí.*“ (4,94). Mluví o vytváření obrazů o představách, což se mi snaží vysvětlit „*Pravidla stanovená nemáme. Nechávám to na každém z nás, každý je jiný a každý si za čímkoliv představí cokoliv, proto je to u dětí velmi oblíbené. Každý dělá podle sebe, tak, jak cítí. Někdo čarami barevně vyobrazí své emoce, někdo nakreslí strom, zvíře, nebo postavu. Je to zachycení toho, co si představují, nad čím přemýšlí, ráda si s dětma pak sednu i do kroužku a pak si o jejich výtvorech povídáme.*“ (4,101-105). Tyto aktivity dětem umožní nejen projevit, ale i sdílet své myšlenky a pocity. Kreativitu u dětí podporuje dalšími činnostmi, pozorování živých i neživých zvířat „*...děti aspoň pak nejsou v takovém šoku, když mají povědomí o smrti.*“ (4,108), dělají hliněné sošky, tvoří z přírodních materiálů „*...pracujeme s tím, co máme zrovna po ruce...*“ (4,109-110)., vytváří mandaly. Dovoluje tak dětem přiblížit se a lépe porozumět přírodě a vnímat spojení mezi vším živým. Františka několikrát opakuje důležitost rozvoje kreativity u dětí „*Když se řekne slovo „tvořit“, je to jakoby se otevřela brána do jiného světa...*“ (4,117-118), což jim pomáhá vyjádřit svoje myšlenky a pocity skrze umění a zároveň podporuje jejich soustředění „*Nejoblíbenější aktivita je u nás kreslení křídou na velké plátno, kdy děti současně povídají o tom, co právě kreslí. Říkají, co jim to připomíná, co z toho cítí. A ty barvy a tvary, co u toho vytvoří, to je fakt něco, to by nezvládl ani největší umělec! Mohla bych ti o tom vyprávět celý den, každý den je jiný, děje se toho u nás tolik, rozhodně jen neseďme a nepovídáme si.*“ (4,119-120 a 5,122-123).

3.6 Interpretace společných témat

Cílem této kapitoly je analyzovat a interpretovat společná témata, která vznikla z jednotlivých rozhovorů s učiteli mateřských škol. Jednotlivé případy ukazují, jak každé

téma vnímá ten konkrétní jedinec, tato průřezová témata dávají obraz o tom, jaké jsou hlavní myšlenky jednotlivců s ohledem na dané téma. Všechna témata budou interpretována s důrazem na jejich souvislost s cílem celé diplomové práce.

3.6.1 Cesta ke spiritualitě

Každý jedinec prochází svou vlastní životní cestou, na které se odrážejí jeho zážitky a zkušenosti, které jej formují. Stejně tak je to i s vnímáním spirituality. Každá učitelka má unikátní příběh a zkušenosti, jak probíhala její cesta k objevení své vnitřní spirituality. Některé z nich jsou schopny identifikovat základy spirituality ze svého dětství, jako například Darina, která vyrůstala v nábožensky založené rodině „...*moje dětství bylo dost pod vlivem víry...*“ (2,33) a v pozdějším věku „...*když člověk zestárne, začne se ptát na věci, co mají hlubší smysl. Já jsem taky začala pátrat...*“ (2,35). Na Evelínu mělo také vliv rodinné prostředí „*Moje babička byla hodně zbožná a často jsme spolu chodily do kostela a povídaly si o víře a tak.*“ (6,173-174) a stejně jako Darina spiritualitu poznává postupně a přiznává, že to byla cesta a nestalo se tak „...*jedním velkým bleskem osvětlení...*“ (7,180). Čas strávený v přírodě a rodinné prostředí mají významný vliv na formování spirituality. Podobným procesem prošla i Františka, která vyrůstala na vesnici „*Měla jsem spoustu prostoru na to, abych byla v přímém kontaktu s přírodou. Se sourozenci jsme prozkoumávali lesy, potoky, louky*“ (1,19-20), ta si však svou spiritualitu začala uvědomovat až při práci v mateřské škole. Nejen rodinou mohou být životní cesty ovlivněny, což je příklad Alex, kterou velmi silně ovlivnila spolužačka na střední škole „...*ta teda naopak pocházela z extrémistické rodiny, zatvrzelí křesťani, což se mi teda taky úplně nějak nepozdávalo.*“ (3,76). Alex však nedokáže popsat více „...*nemůžu říct jako jedno místo, kde by to všechno začalo.*“ (3,76-77). Zkušenost Celestýny je obdobná „*Od malička jsem měla vztah k přírodě a zájem o hlubší porozumění světu kolem sebe, což postupem času přispívalo k mému duchovnímu rozvoji.*“ (4,97-98), více však již etapy nespecifikuje, říká, že všechno se stalo průběžně „...*osobní reflexe a setkání s inspirativními lidmi v mé cestě taky hrály roli...v tom, jak jsem si formovala svoje pojetí spirituality a jak jsem ji začala začleňovat do svého života.*“ (4,99-100). Pro rozvoj spirituality může být klíčová třeba i změna zaměstnání. Takto popisuje svou cestu ke spiritualitě Barbora. Ta začala cítit propojení se svou vnitřní rovnováhou a hodnotami právě až s příchodem do lesní mateřské školy „*co jak jsem nastoupila do lesní mateřské školky, tak jsem začala jezdit do práce s velkou radostí.*“ (1,30-31), čímž ovšem nepopírá, že v sobě žádné spirituální prvky neměla „...*vlastně se to tak nějak jako rozvinulo.*“

Postupně, že jsem vlastně to svoje spirituální založení mohla naplno rozvíjet až tady.“ (2,46-47).

3.6.2 Vnímání spirituality

Vnímání spirituality je velmi subjektivní, rozhovory s učiteli nabízí velmi pestrý pohled na to, jak může být individuálně chápána a prožívána. Každý z učitelů prošel vlastní cestou, přistupuje k tématu spirituality z jiného úhlu a s různými důrazy. Jejich vyprávění ukazuje, jak může být v rámci lidského života spiritualita prožívána.

Alex popisuje spiritualitu jako „...*je to něco, co úplně nekoriguju, spíš se snažím to poslouchat, taková niterní záležitost“ (1,25-26).* Spiritualita proniká do všech oblastí jejího života a hovoří o tom, že ji přesahuje „*je to možná jakési hledání smyslu života a... Pravdy lásky, jakási rovnováha, příroda. Jsem to já.“ (1,27)* Spiritualitu vnímá jako neustálé hledání smyslu života „...*to hledání je tím smyslem. A to mě na tom baví. Hledat ho a hledat to a prožívat.“ (2,32).*

Barbora zdůrazňuje subjektivitu spirituality a propojení s vnitřním růstem „*To je velmi subjektivní a je to o nějaké vnitřním nastavení každého toho člověka.“ (6,156-157).* Spiritualitu vidí jako velmi osobní záležitost „...*obrácení se, sám k sobě, k přírodě, k okolí a vnímání vlastně spíše takového nějakého vnitřního nastavení a vnitřního rozvíjení.“ (6,173-174).*

Celestýna chápe spiritualitu jako cestu za poznáním světa a sebe samotné. A stejně jako Barbora ji považuje za velmi osobní záležitost „*Je to takový průvodce mým životem, který mi pomáhá pochopit jeho hlubší účel a hodnoty.“ (1,22-23).* Jedná se ale také o neustálé objevování a porozumění, což jí pomáhá najít smysl života a jeho poslání „...*propojení s vnitřním já a s vnějším světem, a také hledání většího smyslu a hloubky ve svém osobním rozvoji.“ (2,29-30).* Pro ni je to neustálé objevování a porozumění, které jí pomáhá najít smysl a poslání ve svém životě.

Darina spojuje svou spiritualitu s náboženstvím „...*ta víra mi fakt dává takovej směr a inspiraci v životě.“ (2,46),* pro ni je to hluboké propojení s něčím mnohem větším „*A ten pocit, že jsem spojená s něčím větším a hlubším, než jenom to, co vidím před sebou, to je fakt důležitý.“ (2,51-51).* Vnímá spiritualitu jako hledání „...*o hledání smyslu, hloubky a propojení v životě, a to jak na osobní, tak na společenský i kosmický úrovni. Je to o tom, jak se cítím propojenej sám se sebou, se světem kolem mě a s něčím větším, co nás přesahuje.*

A myslím si, že každéj má na tuhle věc trochu jiný pohled, což je úplně v pořádku.“ (3,68-71).

Evelína popisuje spiritualitu jako „...nekonečná cesta do nitra...“ (1,15), kde nachází moudrost a poznání sebe sama „*dokážu najít tu harmonii mezi tělem, myslí a duchem, což mi zas dovoluje žít tak nějak autenticky a naplno.*“ (1,18-19). Jedná se ale také o propojení s přírodou „...*Vidím ji v každým květu...*“ (1,21) a nezapomíná ani na mezilidské vztahy „...*hledám to spojení a porozumění mezi lidma, bez ohledu na to, co veřej nebo jaký mají životní styl.*“ (1,30 a 2,31).

Pro Františku je spiritualita zkoumáním hlubších otázek existence a hledání propojení s přírodou. Je pro ni ale také vnitřním motorem, který ji pomáhá čelit životním výzvám „...*jakýsi vnitřní „drive...*“ (5,133). Chápe ji jako přirozenou součást života „*Prostě takový pocit, že je něco víc, než my sami, ale vím, že jsme toho přirozenou součástí.*“ (5,134-136).

Pro každého má spiritualita jiný význam, ale všichni věří, že je spojena s hledáním smyslu života a propojením s přírodou.

3.6.3 Rodící se spiritualita

Všichni účastníci denně v kontaktu s dětmi, mají tedy možnost denně vidět projevy dětí. Všichni se shodují, že projevy spirituality u dětí je možné vidět v jejich chování, vztazích a zájmech. Alex zmiňuje, že pokud je jim vytvořeno vhodné prostředí, pocit bezpečí a dostanou dostatečný prostor, je možné tyto prvky vnímat „...*jakmile jim do toho člověk nezasahuje. Potřebují právě prostor na projevení se.*“ (5,131-132). Barbora popisuje svoje vnímání z pohledu vztahů mezi dětmi a také k přírodě. „*Mají k sobě bližší vztah, ty děti.... a nejenom k sobě, ale i k té přírodě. A vlastně uvědomují si i sami sebe, že jo tím, že...hmmm... Ti, uvědomují si to, jaké ony můžou mít schopnosti, že dokážou něco vytvořit a chovají se k sobě hezky s láskou a s velkou ohleduplností.*“ (6,149-152). O vztahu přírodě mluví také Celestýna „*schopnosti objevovat a vnímat krásu a zázrak přírody kolem sebe*“ (4,111-112). Konkrétněji popisuje „*Když se děti dotýkají rostlin, poslouchají šumění stromů nebo pozorují zvířata...*“ (4,112-113). Darina popisuje svůj subjektivní pocit „*vidím takové malé světlo radosti v jejich očích, víš?*“ (8,218) nebo „*jsou úplně ponořeni do toho, co vidí, slyší a cítí.*“ (8,220). Evelína si je vědoma nedostatečné slovní zásoby dětí, přesto vypráví o rodící se spiritualitě výroky dětí „*Koukni, jak se ten strom ohýbá, aby ty rybičky měly co pít*“ (3,86) a nebo také „*Můžu cítit energii tohoto květu? Jak to udělám?*“ (4,103-104). Františka vidí rodící se spiritualitu takto „*Je to hlavně asi v těch malých gestech, například*

jak se starají o rostlinky, nebo si právě povídají s našimi lesními bytostmi, i když se to prvoplánově může zdát jako výplod jejich fantazie.“ (3,72-74). Děti se podle jejich prožitků a pozorování spontánně dotýkají hlubiších rovin života a snaží se o niterní sdělení svých prožitků.

3.6.4 Láska k přírodě

V souvislosti se spiritualitou se téma příroda prolíná téměř každou částí všech rozhovorů. Pro všechny není příroda jen pouhým prostředím, ale znamená pro ně hlavní útočiště a silné místo pro vytváření pouta mezi dětmi a přírodou. Alex vnímá přírodu jako místo. *„Bez okolního ruchu. Je to paráda.*“ (4,99). Lesní mateřská škola je ideální místo pro rozvoj lásky k přírodě. Celestýnin vztah je možné vidět při popisu *„My pracujeme venku, že, kde se ty děti mohou propojit s přírodou a taky prožívat jedinečné zážitky, které podporují jejich smyslový a emocionální vývoj“* (9,257-258). V přírodě se snaží *„...nalézt klid a harmonii a spojit se s vnitřními hodnotami a pocity.*“ (9,259-260). Celestýna vidí lásku k přírodě i u dětí, kdy sdílely svoje zážitky s ostatními *„Měly takový nadšený výrazy ve tvářích, když sdílely svoje poznatky s ostatními.*“ (9,241). Františka popisuje svůj vztah v přírodě na příkladu na dětech, kdy láska a respekt přírodě může vypadat i takto *„Třeba když jdeme do lesa a děti najednou zmlknou, jakoby naslouchaly něčemu víc, než jen šumění stromů.*“ (3,82-84). Františka také popisuje pocity při hře v lese *„Bylo to něco jako malý rituál, kdy jsme tvořili spojení mezi náma, přírodou a těma bytostma.*“ (3,72-74). Láska k přírodě není pouhý pocit, jedná se o přístup k propojení dětí s ní a podpora tohoto rozvoje s láskou, porozuměním a respektem. Rozhovor s Barborou dává pohled z obou stran. Od dětí *„...děti samozřejmě milují, když můžou být špinavý...“* (5,126), ale i od ní samotné *„všímáme si vlastně nejenom toho, co nám ta příroda... toho, co nám ta příroda jako přináší, ale jak ji můžeme šetrně využívat.*“ (5,119-121). Každá z učitelek má svůj vlastní pohled na přírodu a dokáže jinak popsat lásku k přírodě.

3.6.5 Spiritualita ve výuce

Vliv spirituálního založení z pohledu učitelek je různorodý. Přenos hodnot, respektu k přírodě a podpora individuálního rozvoje dětí jsou pro všechny zúčastněné klíčové. O záměrné rozvíjení spirituality se snaží Celestýna *„...ve své práci se vážně snažím podporovat rozvoj spirituality.*“ (9,253-254), Darina *„...aby to nebylo jen o tom, co se učíme, ale i o tom, jak se cítíme a jak prožíváme svět kolem nás.*“ (9,239). Františka se snaží spiritualitu nenásilně začleňovat *„Některé věci se dějou fakt spontánně.... Ale pak jsou to*

plánovaný aktivity, kdy se snažím trošku tahat za nitky.“ (5,126-128). Alex říká, že sice záměrně spiritualitu nezačleňuje „*Nicméně jsem otevřená úplně všemu a všem tématům a jsem připravená...vždycky.*“ (4,90-91) a zároveň dodává „*...nějak si nenastavuji hranice a nezakazuji si, nezakazuji si. Jakýsi vliv té spirituality*“ (2,40-41).

Barbora má zakořeněný negativní postoj k institucionálnímu vzdělávání „*hodně se porovnávalo, že to už umí to, to a to a toto neumí to dítě*“ (1,23)., proto se snaží o individuální přístup k dětem. Pro rozvoj dětí je důležité také vhodné prostředí, což zmiňuje Celestýna „*Snažím se vytvářet prostředí, aby bylo plné inspirace, zázraků a hlubšího porozumění světu, který je všude kolem nás*“ (10,266-267). „*Mým cílem je, aby děti měly možnost objevovat a rozvíjet takový ten svůj vnitřní svět...aby se učily vnímat krásu a hmm, harmonii ve svém okolí a aby nacházely radost ve spojení s přírodou a se svými blízkými. Snad se mi to i daří.*“ (10,275-276).

Pro spirituální rozvoj dětí je možné využít různých prostředků. V praxi se to projevuje různými aktivitami, od práce venku a tvoření s přírodními materiály po meditaci, vizualizaci a rituály. Tyto aktivity podporují kreativitu, empatii a rozvoj vnitřního světa dětí. Zároveň také posilují vztahy mezi dětmi, učiteli a rodiči, čímž vytvářejí prostředí plné lásky, respektu a porozumění. Celestýna využívá „*...jednoduché techniky dýchání a vizualizace...*“ (9,263), Darina „*...třeba ranní meditace nebo krátká modlitba před jídlem. A občas si uděláme i oslavu narozenin nebo nějaký přírodní svátek, jako třeba podzimní slunovrat...*“ (9,261-262), Františka „*...hrajeme hry, kdy se snažíme vnímat různé energie kolem nás, malujeme obrázky, které vyobrazují naše představy, to, co cítíme.*“ (4,91-92) nebo „*Nejoblíbenější aktivita je u nás kreslení křídou na velké plátno, kdy děti současně povídají o tom, co právě kreslí*“ (6,119-120). Barbora klade důraz na praktické zkušenosti, kdy si děti uvědomí průběh „*Má nějaký proces? No, a to si myslím, že je důležitý v tom učení.*“ (4,99-100).

Pro všechny je výuka více než jen předávání informací, jejich přístup je založen na lásce a respektování individualit každého dítěte. Celkově lze tedy říci, že spiritualita ve vzdělávání není pouze abstraktní koncepcí, ale konkrétním prvkem, který obohacuje životy dětí i dospělých.

3.7 Etické souvislosti

Všem účastníkům výzkumu byla zaručena anonymita, veškeré osobní údaje jsou uchovávány důvěrně, nejsou a nebudou sdíleny třetím stranám. Při zpracování dat byla

všechna vodítka, kterými by mohl být účastník identifikován změněna a použité informace jsou anonymizovány.

Všichni účastníci výzkumu byli předem seznámeni s povahou výzkumu, cílem výzkumu i využitím získaných dat pouze pro potřeby této práce a byli seznámeni s možností kdykoliv odstoupit od účasti ve výzkumu, a to i bez udání důvodu. Před začátkem rozhovoru byli všichni účastníci seznámeni se zvukovým nahráváním, byli také seznámeni se smazáním rozhovorů po jejich využití.

3.8 Limity výzkumu

- Všichni účastníci měli minimálně pět let praxe v oboru, což může ovlivnit jejich vnímání spirituality a způsoby jejího začleňování do edukačního procesu ve srovnání s méně zkušenými učiteli.
- Mezi limity tohoto výzkumu patří omezený počet účastníků, který byl zvolen v souladu s kvalitativní povahou výzkumu, a také geografické omezení na Jihomoravský kraj.

4 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Tato kapitola se bude věnovat zodpovězení výzkumných cílů shrnutím výzkumných zjištění z analýzy získaných dat.

4.1 Popsat, jak učitelé mateřských škol vnímají spiritualitu.

Z analýzy rozhovorů s učiteli lesních mateřských škol vyplývá, že individuální přístup ke spiritualitě je formován jejich osobními zkušenostmi a životními cestami. Na vnímání spirituality může mít vliv rodinného prostředí, čas strávený v přírodě nebo mezilidské vztahy.

Vnímání spirituality je rozmanité, každý z učitelů má svůj vlastní přístup, ve kterém se odráží jeho osobní zkušenosti a přesvědčení. Učitelé spiritualitu spojují s náboženskými kořeny, zatímco jiní ji chápou jako hledání smyslu života a vlastní propojení s přírodou. Popisují ji také jako hledání hlubších rovin existence nebo záležitost osobního růstu. Může být také spojena s rovnováhou a harmonií mezi tělem, duchem a myslí. Spiritualitu vnímají jako velmi subjektivní záležitost, kterou každý prožívá svým vlastním způsobem.

4.2 Objasnit, v čem učitelé mateřských škol spatřují rozvíjející se spiritualitu u dětí.

Učitelé lesních mateřských škol pozorují rozvíjející se spiritualitu u dětí v první řadě ve vztahu v přírodě, v projevech chování a ve vztazích mezi dětmi. Jako znaky popisují zájem o přírodu, prožívání radosti z objevování krás a nových věcí a také schopnost nalézt klid a harmonii v přírodním prostředí. Ve vztazích mezi dětmi popisují ohleduplnost, empatii a schopnost vzájemného sdílení. Hovoří také o spontánnosti těchto dětských projevů, což naznačuje spiritualitu jako přirozenou součást dětského prožívání, která nevyžaduje vnucování ze strany dospělých. Učitelé chápou rozvíjející se spiritualitu u dětí jako proces, který probíhá skrz interakce s okolním světem skrze jejich každodenní prožívání.

4.3 Popsat, jakým způsobem začleňují spiritualitu do edukačního procesu.

Spiritualita je začleňována do edukačního procesu různými způsoby. Učitelé se snaží vytvářet vhodné prostředí, což je prostředí plné lásky, respektu, porozumění, které podporuje individuální rozvoj každého dítěte. Na individuální přístup ke každému dítěti si zakládají a

snaží se respektovat jejich jedinečnost a nevnučují mu žádné náboženské přesvědčení, spíše podporují rozvoj duchovního aspektu dítěte v souladu s jeho hodnotami.

Do edukačního procesu začleňují spiritualitu prostřednictvím pobytu v přírodě, meditací, vizualizací, rituály a prací s přírodními materiály. Tyto aktivity umožní dětem hlubší spojení s přírodou, možnost objevovat svůj vnitřní svět, rozvíjet kreativitu, sebevyjádření a empatii.

5 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato diplomová práce se zabývá pojetím spirituální gramotnosti učiteli mateřských škol. Cílem výzkumu je porozumět vnímání spirituality učiteli mateřských škol, identifikovat projevy rozvíjející se spirituality u dětí a zjistit, jak je spirituality začleňována do edukačního procesu v této věkové skupině. Na základě získaných dat a zjištěných výsledků bylo zjištěno, že spiritualita je u učitelů lesních mateřských škol využívána.

První výzkumný cíl zjišťuje, jak učitelé lesních mateřských škol vnímají spiritualitu. Učitelé vyjadřovali různé přístupy k pojetí spirituality. Vliv na spiritualitu má pochopitelně jejich životní cesta, rodinné zázemí a ostatní lidé, kteří je během jejich života doprovázeli. Důležité také je, v jakém prostředí se tito lidé nachází. Čas strávený v přírodě má velký vliv na duchovní rozvoj každého člověka. Spiritualita je vnímána jako cesta k uvědomění si vlastního já, existence svojí i smyslu života. Součástí je i vlastní soulad s přírodou. Spiritualita může být chápána také jako rovnováha mezi tělem, duchem a myslí. Pokud je spiritualita spojována s náboženskou tradicí, může být vnímána „...o hledání smyslu, hloubky a propojení v životě, a to jak na osobní, tak na společenský i kosmický úrovni. Je to o tom, jak se cítím propojený sám se sebou, se světem kolem mě a s něčím větším, co nás přesahuje. A myslím si, že každé má na tuhle věc trochu jiný pohled, což je úplně v pořádku.“ (Darina, 3,68-71)

Druhým dílčím cílem je objasnit, v čem učitelé lesních mateřských škol spatřují rozvíjející se spiritualitu u dětí. Účastníci výzkumu identifikovali různé projevy spirituality u dětí, což popisují na základě jejich chování, zmiňují empatii, ohleduplnost a schopnost sdílení. Jasným znakem je pro ně zájem o přírodu, láska v přírodě a schopnost objevovat její krásy, radovat se k nové objevených věcí a také dovednost nalézt v tomto prostředí harmonii a klid. Gill Goodliff (2013) se ve svém výzkumu zaměřila na hru jako prostředek pro identifikaci spirituality u dětí. Její výzkumná zjištění poukazují na to, že při pozorování dětské hry lze identifikovat kreativitu, imaginativní hru, péči, soucit, transcendenci, vnitřní reflexi. V mém výzkumu účastníci také dokázali popsat prvky při pozorování dětí při hře a také například kreativitu při práci s přírodninami. Popisovali také imaginaci, při chlapcově představě, že strom dává rybám pít. Také zmiňovali schopnost soucitu u dětí.

Posledním výzkumným cílem bylo popsat, jak učitelé začleňují spiritualitu do edukačního procesu. Někteří ji vnímají jako nedílnou součást vzdělávání, jiní spoléhají na spontánnost dětí a vhodné příležitosti pro její rozvoj. Z výpovědí vyplynulo, že spiritualitu vnímají jako

komplexní fenomén, který ovlivňuje celkový rozvoj dítěte. Účastníci výzkumu začleňují do výuky diskuse, kreativní aktivity, meditace, relaxační a dechová cvičení, vizualizaci, modlitba, oslavy svátků nebo malování představ. Tato výzkumná zjištění se shodují i s výsledky výzkumu Mata-McMahon (2019), který se zabývá mimo jiné i aktivitami a interakcí učitelů využívajícím k rozvoji spirituality. Dle výzkumu učitelé využívají učitelé meditaci, umění, modlitbu, meditaci, meditaci v chůzi, všímavost a dýchání.

Z výše popsaných výzkumných výsledků je možné zodpovědět hlavní výzkumný cíl a tím je reflexe obsahu pojmu spirituální gramotnost v pojetí učitelů mateřských škol a způsoby promítnutí do edukativních procesů. Vzhledem k tomu, že učitelé vnímají spirituální gramotnost jako velmi důležitý prvek ve vývoji dětí, snaží se rozvoj spirituality podporovat. Pojem spirituální gramotnost je založena na jejich subjektivním vnímání a profesním porozumění vzdělávacímu procesu. Chápání toho pojmu je formováno jejich hodnotami, zkušenostmi a vírou. Učitelé lesních mateřských škol chápou spirituální gramotnost jako schopnost projevovat empatii, respektovat přírodu, objevovat kreativitu, nacházet hlubší smysl v různých situacích. Význam duchovního rozvoje reflektují ke kontextu celkového vzdělávacího procesu a reflektují také jeho dopad na rozvoj dítěte.

Účastníci kladou důraz na význam podpory rozvoje spirituální gramotnosti u dětí prostřednictvím aktivit, které podporují jejich sebevnímání, vztahy s ostatními, smysl pro dobro a spravedlnost. Jedná se o tvůrčí činnosti, diskuze o životních otázkách. Závěrem lze říci, že reflexe pojmu spirituální gramotnost učiteli lesních mateřských škol umožňuje lépe porozumět významu duchovního rozvoje dětí a také jeho začlenění do vzdělávacích procesů. Tato reflexe je velmi důležitá pro podporu duchovního růstu a také celkového rozvoje dětí v předškolním věku.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřila na zkoumání spirituality učitelů mateřských škol a jejího vlivu na edukativní procesy. Hlavním cílem práce bylo analyzovat postoj ke spiritualitě u učitelů lesních mateřských škol v Jihomoravském kraji a způsobů, jak jejich spiritualita ovlivňuje vzdělávací proces. V rámci výzkumu byl uplatněn kvalitativní přístup s využitím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli lesních mateřských škol. Data získaná z rozhovorů byla analyzována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy.

Teoretická část zkoumala koncept spirituality, rozlišovala mezi náboženskou a nenáboženskou formou spirituality a zkoumala spiritualitu v programu pro předškolní vzdělávání. Dále se zabývala gramotností, s důrazem na spirituální gramotnost, a také popisovala dětskou spiritualitu. Také je zde přiblížen koncept gramotnosti, druhy gramotnosti a specificky spirituální gramotnosti v kontextu předškolního vzdělávání. Tato teoretická základna sloužila k porozumění různým aspektům spirituality a jejímu potenciálu v edukaci.

Praktická část práce vycházela z kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli lesních mateřských škol. Analýza těchto rozhovorů proběhla prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy a pomáhala porozumět postojům učitelů k spirituální gramotnosti, identifikovat znaky rozvíjející se spirituality u dětí a způsoby, jak učitelé integrovali spirituality do vzdělávacího procesu.

Výsledky této práce poskytují pohled na to, jak je spiritualita vnímána učiteli lesních mateřských škol, jak vidí rozvíjející se spiritualitu dětí a také, jakým způsobem spiritualitu začleňují do vzdělávacích procesů. Porozumění těmto aspektům může přispět k lepšímu porozumění potřeb dětí a k vytvoření prostředí podporujícího jejich celkový rozvoj.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adams, K., Bull, R., & Maynes, M.-L. (2016). Early childhood spirituality in education: Towards an understanding of the distinctive features of young children's spirituality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5). doi:10.1080/1350293X.2014.996425
- Altmanová, J. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Bartůšková, L. (2021). *Psychóza a spiritualita*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Baštecká, B., & Reiterová, E. (2005). Současné potřeby a Abraham Maslow. *VARIA PSYCHOLOGICA X*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství*. Praha: Grada.
- Bennets, K., & Bone, J. (2020). Montessori Literature through the Lens of Leadership. *Journal of Montessori Research*, 6(2), stránky 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1288243.pdf>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Boudová, S., Tomášek, V., & Halbová, B. (2022). *Národní zpráva PISA 2022*. Praha: Česká školní inspekce.
- Gondáš, J. (14. 4 2020). Děti a spiritualita. *Psychologie*. (P. Bouška, Tazatel) <https://psychologie.cz/deti-spiritualita/>
- Goodliff, G. (2013). *Spirituality expressed in creative learning: young children's imagining play as space for mediating their spirituality*. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1054-1071. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.792253>
- Gramotnosti*. (2022). Načteno z Národní ústav pro vzdělávání: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/gramotnosti-1.html>
- Hamplová, L., Hulinský, P., Jexová, S., & Pekara, J. (2015). Problematika zdravotní gramotnosti v České Republice. *Vzdělávání ve zdravotnictví* (49-56). Praha: Vysoká škola zdravotnická, o. p. s.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hejna, D. (2010). *Náboženství a společnost*. Praha: Grada.
- Hollis, J. (2018). *Uvědomělý život*. Praha: Alferia.
- Chin-Kin Lee, J. (2020). Children's spirituality, life and values education: cultural, spiritual and educational perspectives. *International Journal of Children's Spirituality*, 25(1), 1-8. doi:10.1080/1364436X.2020.1790774

- Jirásek, I. (2023). Pojmové zakotvení modelu spirituální gramotnosti v českém pedagogickém prostoru a možnosti její kultivace ve školním prostředí. *Pedagogika*, 73(1), 63–84. doi:10.14712/23362189.2022.2301
- Jirásek, I. (2023). Spiritual literacy: non-religious reconceptualisation for education in a secular environment, *International Journal of Children's Spirituality*. *International Journal of Children's Spirituality*, 28(2), 61-75. doi:10.1080/1364436X.2023.2166467
- King, U. (2010). Earthing spiritual literacy: how to link spiritual development and education to a new Earth consciousness? *3I*(3), 245-260. doi:10.1080/13617672.2010.520998
- Koenig, H. (2012). Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications. *Psychiatry*. <https://www.hindawi.com/journals/isrn/2012/278730/>
- Kosarkova, A., Maliňáková, K., Koncalová, Z., Tavel, P., & P. van Dijk, J. (2020). Childhood Trauma Is Associated with the Spirituality of Non-Religious Respondents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4). doi:10.3390/ijerph17041268
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, 9-43.
- Kvarfordt, C., & Herba, K. (2018). Religion and Spirituality in Social Work Practice with Children and Adolescents: A Survey of Canadian Practitioners. *Child Adolesc Soc Work*(35), 153-167. doi:10.1007/s10560-017-0513-5
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Mata-McMahon, J., Haslip, M., & Schein, D. (2019). Early childhood educators' perceptions of nurturing spirituality in secular settings. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2233-2251. doi:10.1080/03004430.2018.1445734
- Mata-McMahon, J., Haslip, M., & Schein, D. (2020). Connections, Virtues, and Meaning-Making: How Early Childhood Educators Describe Children's Spirituality. *Early Childhood Education Journal*(65), stránky 657–669.
- Polemikou, A., & Da Silva, J. (2022). Readdressing Spiritual Growth: What Can We Learn From Childhood Education? *Journal of Humanistic Psychology*, 334–351. doi:10.1177/0022167820938612
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Smékal, V. (2002). *Spiritualita v denním životě člověka*. In *Homo religiosus*. Praha: Českomoravská psychologická společnost ve spolupráci s Psychologickým ústavem AV ČR.

- Sovářiová Soósová, M. (2022). *Péče o duchovní potřeby nemocných v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Strouhal, M. (2016). *Učit se být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
- Strouhal, R. (2022). Validita spirituálně-transcendentního směru v konsekvencích filozofie výchovy. *e-Pedagogium*, 22(1), 7-18. doi:10.5507/epd.2022.010
- Suchánková, E., & Matušů, R. (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika/Social Education*, 8(2), 29-43.
- Svatošová, M. (2012). *Víme si rady s duchovními potřebami nemocných?* Praha: Grada.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- UNESCO. (2023). *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vávra, O., Vávrová, S., & Pechová, O. (2017). Spiritualita u studentů sociální pedagogiky a dalších oborů pomáhajících profesí. *Sociální pedagogika | Social Education*, 76–89.
- Walsh, J. (2023). Why spirituality should be studied through the lens of psychology. <https://www.expressionofjamielou.com/post/why-spirituality-should-be-studied-through-the-lens-of-psychology>
- Weiss, A. (2023). *Buddhismus v židovských náboženských textech 18.-21. století*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Zatloukal, T. (2023). *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 – výroční zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.

6 SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ICT	Informační a komunikační technologie
ČŠI	Česká školní inspekce
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Účastníci rozhovoru.....	29
------------------------------------	----

