



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol

Eliška Suchánková & Renáta Matušů

To cite this article: 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>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>



Published online: 15 November 2020



Download at www.soced.cz in multiple formats ([PDF](#), [MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol

Eliška Suchánková,^a 
Renáta Matušů^b

Kontakt

^{a,b} Univerzita Tomáše Bati
ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Štefánikova 5670
760 01 Zlín

^a suchankova@utb.cz

^b r_matusu@utb.cz

Abstrakt: Studie se zaměřuje na spiritualitu pedagoga jako významnou dimenzi osobnosti člověka, který vstupuje do edukačního procesu a ovlivňuje jej. Představuje výsledky výzkumu, jehož cílem bylo prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit míru spirituality u pedagogů základních škol (N = 192), rozdíly v míře spirituality mezi pedagogy tradičních a alternativních škol a souvislost spirituality s empatií. Ukazuje se, že míra spirituality pedagogů alternativních škol je významně vyšší v dimenzích ekospiritualita, etický entuziasmus, sounáležitost, mystika, svědomitá starostlivost a latentní monoteismus než míra spirituality pedagogů tradičních škol. Bylo zjištěno, že celková míra spirituality pozitivně koreluje s mírou empatie a že je spiritualita pedagogů významným prediktorem jejich empatie.

Klíčová slova: spiritualita, empatie, tradiční škola, alternativní škola

Spirituality of pedagogues of traditional and alternative schools

Abstract: The study focuses on the spirituality of the teacher, as an important dimension of the personality of the person who enters and influences the educational process. It presents the results of research aimed at finding the level of spirituality among primary school teachers (N = 192), differences in the degree of spirituality among teachers at traditional and alternative schools, and the relationship of spirituality with empathy. It shows that the degree of spirituality of alternative school teachers is significantly higher, in the dimensions of eco-spirituality, ethical enthusiasm, belonging, mysticism, conscientious care, and latent monotheism, than the degree of spirituality of traditional school teachers. It has been found that the overall rate of spirituality is positively correlated with the degree of empathy, and that the spirituality of teachers is a significant predictor of their empathy.

Keywords: spirituality, empathy, traditional school, alternative school

✉ Korespondence:
suchankova@utb.cz

Copyright © 2020 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



1 Úvod

Spiritualita je vnímána jako klíčová a vrozená součást lidské osobnosti (Staune, 2007), základní a neodmyslitelná dispozice lidství a charakteristický znak člověka (Volný, 2020), integrální stránka každodenního života (Emmons, 1999). I přes tyto koncepty zůstává spiritualita z oblasti vzdělávání naší společnosti spíše vytěsněna. Zvýšený zájem o problematiku spirituality včetně spirituality ve vzdělávání narůstá na přelomu století (např. Palmer, 1999; Wright, 2000), a to zejména v důsledku kritiky modernity, jednostranného materialismu a racionalismu (Podzimek in Helus & Jedlička, 2014; Wright, 2000). Nejčastěji bývá spiritualita spojována s konceptem holistického učení a vzdělávání (Miller et al., 2005; Zhang & Wu, 2016). Tento trend je patrný i u nás, kde je rozvíjení spirituality a uspokojování spirituálních potřeb žáků a studentů chápáno jako nezbytný aspekt holisticky pojaté edukace (Jedlička, Kořán, & Slavík, 2018; Veselský, Poslt, Majewská, & Bolcková, 2016).

Pojetí spirituality není jednotné, její hranice se ale posouvají za institucionalizované náboženství. Staune (2007) tuto změnu pokládá za evoluci mysli. Dle něj je tato změna podstatná pro celou civilizaci a vychází z vědomí globální krize, z potřeby znovunastolení pevných hodnot a z potřeby nalezení smyslu lidské existence. Říčan (2003) zdůrazňuje potřebu prosazovat spirituální výchovu, reaguje tak na potřebu naplnit komplexnost výchovy a vzdělávání. Výchova ke spiritualitě má vést ke schopnosti vnímat a rozvíjet vlastní spiritualitu, žít duchovní život a naplňovat vrcholné potřeby (Novotný, 2014). Koncept edukace spirituality by ale neměl být zaměřen pouze na žáky nebo studenty, nýbrž i na samotné učitele (Campbell, 2010). Pedagog by měl být vzorem v ochotě měnit a učit se, která by měla být postavena na pozitivním postoji k vlastnímu spirituálnímu vývoji (Cranton, 2016).

Spiritualitu je třeba zkoumat zejména jako intrapsychický fenomén v interpersonálních a širších sociálních souvislostech (Říčan, 2006). Ve studii se zaměřujeme na pedagogické prostředí. Zajímá nás, jaká je míra spirituality pedagogů alternativních škol, neboť právě v koncepcích těchto škol lze prvky spirituality nalézt. Jelikož však vycházíme z názoru, že je spiritualita nedílnou součástí života každého jedince, předpokládáme také, že spirituálními jsou i pedagogové tradičních škol. Ve výzkumu se proto zaměřujeme i na zjišťování míry spirituality u pedagogů tradičních škol, v jejichž koncepci spiritualita explicitně ukotvena není.

Zároveň vnímáme, že spiritualita úzce souvisí s empatií člověka a že ji může predikovat, což chceme ověřit také výzkumně. Pokud chápeme spiritualitu jako univerzální duchovní kvalitu člověka, lze předpokládat, že se v míře empatie k druhému člověku projeví. Obráceně, je-li člověk empatický, nemusí být dle našeho názoru zároveň spirituální.

2 Pojetí a význam spirituality

Původ spirituality lze hledat v náboženské tradici. Pojem spiritualita vychází z latinského pojmu „spiritus“ znamenající „duch“ nebo „dech“ a odkazuje se na Ducha svatého (Vojtíšek, Dušek, & Motl, 2012). Ke změně pojetí spirituality a jejího rozměru dochází vznikem hnutí New Age v 60. letech 20. století v USA. Jednalo se o zřejmou snahu odtrhnout se od tradičních forem náboženství a zároveň projevit touhu po osobním náboženství bez dogmat a institucí (Říčan, 2006). Koncem 90. let se spiritualitě začala blíže věnovat psychologie náboženství, později pronikla spiritualita i do dalších věd a disciplín, čímž se zároveň zrodil komplikovaný vztah spirituality a náboženství (Vojtíšek et al., 2012).

Pargament (1999) je zastáncem názoru, že náboženství je pojmem nad spiritualitou spíše nadřazeným. Spiritualitu vidí jako následování posvátna, přičemž náboženství tkví v potřebě hledat něco vyššího takovými způsoby, které mají přímý vztah k posvátnu. Spiritualita v jeho pojetí představuje klíčovou a jedinečnou funkci náboženství (Pargament & Mahoney, 2002; Říčan, 2006).

Z širšího úhlu pohledu vidí spiritualitu Zinnbauer a Pargament (2005). Dle autorů její projevy sahají až za rámec náboženství. Nemluvíme zde jen o spirituálním prožívání mimo náboženskou instituci, ale o prožitcích, u kterých stojí v popředí vrcholná zkušenost např. v milostném vztahu, s přírodou,

při porodu a jiných existencionálních událostech (Říčan, 2007). Spiritualitu tak lze chápat jako prožitek posvátna, dynamický proces, snahu získat poznatky o vyšší síle, udržovat s touto silou vztahy a uplatňovat spirituální přesvědčení v běžném životě (Stríženec, 2001). V současné době se obecně projevuje tendence vnímat spiritualitu jako univerzální. Rozumíme jí něco, co je společné pro zastánce různých náboženství i ateisty, pro dílčí kultury i sociální skupiny a co pro ně tedy představuje i stejnou kvalitu (Říčan, 2006).

K pojmu spiritualita se pojí i pojem religiozita. Zatímco religiozita zůstala silně spjata s náboženskou institucí, spiritualita jako pojem zastřešila duchovní zkušenost jako obecně lidský jev (Němečková, 2016). V této souvislosti se objevil také pojem nenáboženská spiritualita, jejímž smyslem je odmítání náboženství, neboť zahrnuje prožitky, ke kterým dochází mimo rámec náboženských organizací a jejich doktrín (Říčan, 2006). V našem příspěvku se ztotožňujeme s pojetím Zinnbauera a Pargamenta (2005) a s jejich chápáním spirituality jako univerzální, využíváme proto obecný pojem spiritualita. Pojem spiritualita vnímáme jako přesahující rámec náboženství.

Říčan a Janošová (2004, 2005; Janošová, 2006; Říčan, 2007) v rámci Pražského dotazníku spirituality odhalují šest (původně pět) dimenzí spirituality, s nimiž dále ve výzkumu pracujeme. Spiritualitu zde chápou jako „subjektivní prožitek, který odkazuje k něčemu, co přesahuje běžnou realitu, běžné chápání konkrétní situace“ (Janošová, 2004, s. 2).

Spiritualita je považována za vrozenou (Říčan, 2007), tvoří přirozenou a zcela legitimní součást lidské psychy i univerzálního řádu věcí (Grof, 2007). Spiritualita je biologicky podmíněna (Hay & Nye, 2006), jako dispozice však může být během života zcela potlačena, z čehož také vyplývá, že rozvoj spirituality je výhradně individuální (Říčan, 2007). Ve spiritualitě lze hledat jádro osobní identity a smyslu života s různou intenzitou jejího projevu (McGrath, 2001; Říčan, 2010), neboť otázka smysluplnosti života je velmi úzce spjata s otázkami motivace, hodnot, cílů a spirituality (Slezáčková, 2012).

Potřebu hledání smyslu, transcendence a seberealizace zdůrazňuje Maslow (2014), který spirituální potřeby (tzv. potřebu transcendence) zařadil na vrchol pyramidy lidských potřeb. O podobné spirituální potřebě hovořil i Jung. Potřeba smyslu, jak ji Jung označil, má také stát v hodnotovém systému člověka bytostně poměrně vysoko (Blatný et al., 2010). Smysluplnost jako hlavní téma svých studií zvolil také Frankl (1997) a Yalom (2006). Průzkumy ukázaly, že vědomí smysluplnosti života významně napomáhá k pocitům štěstí, významně přispívá ke zvládnutí náročných životních situací a dokáže obnovit duševní pohodu a vyrovnanost. Spiritualita pozitivně ovlivňuje jedince a jeho mezilidské vztahy.

Projevy spirituality lze vnímat jako vztah k nejzazším cílům lidských snah. Křivohlavý (2006, s. 160) pak nejzazší cíle našeho snažení („ultimate concerns“) spojuje s pojmem univerzální spiritualita a upozorňuje na jejich vliv na to, zda nám je nebo není dobře. Spirituální snahy mají tendenci během života jedince růst a zrát, výše jejich procenta ovlivňuje míru životní spokojenosti, pozitivních zážitků a má kladný vliv na výkon (Emmons, 2000; Emmons, Cheung, & Tehrani in Křivohlavý, 2006).

V souvislosti se spiritualitou se objevuje pojem duchovní neboli spirituální inteligence, která je chápána jako hluboký intuitivní cit pro smysl a hodnoty, nástroj k tvořivosti, který užíváme v nejtěžších existencionálních chvílích, které nám pomáhá řešit nebo se s nimi smířit a používáme ho k tomu, abychom plně rozvinuli vlastní potenciál. Spirituální inteligence se jeví jako nadřazená všem inteligencím, které jsou vzájemně propojeny (Zohar & Marshall, 2003).

Wigglesworth (2002) poukazuje na silný vztah mezi spirituální a emoční inteligencí, přičemž spirituální inteligence se rozvíjí při hledání a vznášení otázek po smyslu. Ke spirituálnímu růstu je potřeba základní stupeň emoční samoregulace, uvědomování si emocí a empatie. Empatie znamená „vnímat (cítit) a porozumět pocitům druhého, prožít je, jako by byly moje, tedy prožít emocionální význam žití a chování okolí“ (Nykl, 2012, s. 151). Empatie je vnímána jako významná duchovní kvalita, neboť každý jedinec má touhu po jednotě s jiným člověkem, s Bohem nebo s přírodou (Forman, 2004), a je přirovnávána k hlubokému duchovnímu zážitku (Lebeau, 2009). Kombinace spirituality a empatie vede k vysoké míře ztotožnění se s jinou osobou (Raj, 2015).

Výsledky empirických studií zoumající vztah spirituality a empatie nejsou zcela jednoznačné. V souladu s teorií se ukazuje, že empatie výrazně pozitivně souvisí s nereligiózním duchovním poznáním, zbožností a s duchovními prožitky, které jsou pak nejsilnějšími prediktory pro empatii i pro altruismus (Huber & McDonald, 2012). Zároveň z výzkumů vyplývá, že mezi spirituální inteligencí a emoční inteligencí existuje významná pozitivní korelace (Animasahun, 2010). Silný vztah se ukazuje také mezi spiritualitou a zájmem a schopností spolupracovat s ostatními (Welch & Pigza, 2010). Vedle toho však existují výzkumy, které neprokázaly vztah spirituální inteligence a empatie a empatii prezentují jako výlučnou schopnost plynoucí z emoční inteligence (King, Mara, & DeCicco, 2012). Wigglesworth (2002) uvádí, že posílení dovedností emoční inteligence by mělo vést k posílení spirituality a obráceně – duchovní růst zdokonaluje i další dovednosti plynoucí z emoční inteligence a ty opět posilují inteligenci spirituální.

Podobně jako u spirituality můžeme i u empatie pozorovat stejné rysy, mnohdy takové, které jsou pro oba konstrukty totožné. Empatie totiž stejně jako spiritualita směřuje k očistě nitra a napomáhá k sebepoznání (Mikuláščík, 2010). Oba pojmy si zakládají na zážitku, zkušenostech a na vztahu. Mnoho jedinců pociťujících empatické prožitky si klade stejnou otázku: „Proč se to se mnou děje?“ – společný ukazatel, že v této zkušenosti hledáme onu duchovní smysluplnost (Lebeau, 2009). „Pokud si člověk uvědomí svou vlastní zranitelnost a smrtelnost, může se prohloubit jeho empatie a pocit sounáležitosti“ (Kupka, 2014, s. 65).

3 Spiritualita pedagoga

Spiritualita je nejednotný pojem a v oblasti pedagogiky je zatím příliš neuchopena. Veselský et al. (2016) vnímají spiritualitu jako něco, co má tendenci transcendovat běžnou každodennost, něco více osobního, co je založeno na zkušenosti a jejím smyslu pro konkrétního člověka a méně závislého na vnějších podmínkách. V kontextu vzdělávacího procesu ji definují jako „to, co proces učení naplňuje smyslem, umožňuje autentický kontakt mezi aktéry vzdělávacího procesu a vyučovanou látkou či co oslovuje naše hlubší a existenciální potřeby“ (Veselský et al., 2016, s. 3). Zdůrazňují přitom význam osobnosti pedagoga. Poukazují na význam subjektivity, osobní zkušenosti a autentického vztahu v edukačním procesu. Odkazují na Palmera (2007) a jeho pojetí identity a integrity vyučujícího jako jednu z klíčových podmínek efektivního učení se, neboť učíme to, kým jsme. Spiritualita v edukačním prostředí má své pevné místo v holistickém přístupu ve vzdělávání. Miller (2007) spojitost holismu a spirituality vidí ve třech tendencích, a to v tendenci vyrovnávat (zájem o individualitu jedince a potřeby skupiny, vzdělávací obsah a proces, kvalitativní a kvantitativní hodnocení aj.), zahrnovat (přenos i interakci, vnímat žáky celostně) a spojovat (mysl a tělo žáků, znalosti a intuici, vztahy mezi já a komunitou, Zemí a hlubší rovinou našeho bytí).

Rozvoj spirituality jako přirozené složky osobnosti se může odrazit v profesním životě pedagoga. Výsledky výzkumu Pajaka a Blase (1989) ukazují, že pedagogové s vyšší mírou spirituality mají k dětem vytvořený vztah založený na porozumění, trpělivosti, důvěře a empatii a svou duchovní povinnost vnímají jako zdroj stability, významu a směřování. Spiritualitu mohou využít jako nástroj, jehož prostřednictvím mohou kriticky posuzovat svoje vlastní profesní kvality a praxi (Boone, Fite, & Reardon, 2010; Gibson, 2011).

Pochopení spirituálních hodnot vede k realizaci lidského potenciálu zejména v oblasti služeb pro komunitu, lidstvo a budoucí generace (Mitroff & Denton, 1999). Grof (1994) vytvořila koncept vlastností duchovní zralosti, které by měla spiritualita ve školském systému podpořit. Zahrnula do něj témata, jako je láska, soucit a péče (předpoklad pro přijetí sebe sama, láska k vlastnímu já vede k lásce k ostatním a soucit pak přesahuje osobní formu lásky a vede k lásce k veškerému stvoření), poctivost a autenticita, fyzická, emocionální, mentální a duchovní jasnost (důraz na zdraví a skutečné potřeby těla a duše), odpovědnost a disciplína (odpovědnost za sebe sama, spolehlivost a kreativita, disciplinovaný přístup k vlastnímu osobnímu růstu), vyrovnanost (umění vnitřního klidu a psychické vyrovnanosti navzdory novým výzvám a změnám), osobní svoboda, tolerance a trpělivost

(přijímání sebe sama navzdory vnímané slabosti a pozorovaným rozdílům), naděje a štěstí (jako stavy pohody a spokojenosti plynoucí z hlubokého vnitřního pocitu bohatství bez ohledu na vnější události), radost a humor (vedou ke štěstí a smyslu pro hravost), spojení se zemí, přírodou v každodenním životě (posvátnost každodenního života), žítí v přítomném okamžiku (nesetrvávat a nezabývat se přehnaně minulostí či vzhledem do budoucnosti), úžas, tajemství, úcta, tajuplnost vesmíru, účel a místo v prostoru a čase, jedinečnost a nezbytnost osobního přínosu každé bytosti.

Spiritualita není perspektivou, ale je realitou každé školy. Muroňová (2011) hovoří o tzv. spirituální dimenzi samotné kultury školy. Vychází z chápání spirituality jako antropologické konstanty, která je přítomna v psychice každého člověka a která ovlivňuje jeho motivy, postoje a orientaci na životní smysl (Hay & Nye, 2006). Jsou-li konkrétní lidé nositeli konkrétních hodnot, ve kterých se odráží jejich potřeba transcendence (tj. spirituálních hodnot), nachází se s jejich přítomností tento rozměr také v kultuře jakékoli organizace, kterou utvářejí, tedy i ve škole (Muchová in Muroňová, 2011).

Prvky spirituality lze hledat v koncepcích řady alternativních škol. Tyto školy jsou z hlediska rozdílných antropologických, filozofických či pedagogických základů považovány vůči tradičním školám za reformní či inovativní. Svým pojetím kompenzují nedostatky tradičních škol, zajišťují pluralitu ve vzdělávání a vytvářejí prostor pro experimentování a inovace vzdělávání (Průcha, 2012).

Z alternativních škol je nutno zmínit waldorfské školy, které lze považovat za spirituální (Rýdl, 2004) a jejichž cílem je rozvoj triády těla, duše a ducha (Steiner, 2007). Waldorfská pedagogika je založena na antroposofii, ta však není tématem výuky, ale má ovlivnit úhel pohledu učitele na dítě nebo žáka, na okolní svět a zejména na sebe sama. Aspektem kvality učitele je jeho vlastní sebezpoznání, které má velký vliv na jeho seberealizaci ve směru reflexe, citlivosti a empatie vůči ostatním (Pol, 1996).

Spirituální prvky lze nalézt také v Montessori pedagogice. Duchovní potenciál nacházíme v řadě principů, jako je úžas, pojetí lásky či cvičení ticha. Smyslem výchovy v duchovním smyslu je udržet čistou mysl dítěte, učitelé slouží lidskému duchu, který osvobozují. Důležité je pochopení sama sebe a nitra druhého člověka, které vede k poznání celku (Montessori, 2001, 2003, 2012).

Přestože odborníci poukazují na tu skutečnost, že se postupně rozdíl mezi tradičními a alternativními školami stírají (Průcha, 2012; Rýdl, 2003), řada zdrojů stále vnímá rozdíly v chápání pojetí vzdělávání jak z hlediska obsahu, tak z hlediska forem i metod (Čapek, 2015; Zdařil in Helus, 2012; Zormanová, 2012), které učitelé užívají, postojů, které zastávají a osobnostních charakteristik, které představují (Helus, 2015; Spilková in Helus, 2012).

4 Metodologie

V kvantitativním výzkumu sledujeme univerzální prvky spirituality bez bližší vazby k dílčím náboženským vyznáním. Mapujeme její míru včetně dílčích dimenzí u pedagogů základních škol a dále sledujeme vztahy spirituality k empatii.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit míru spirituality pedagogů základních škol, tj. zjistit, jaká je celková míra spirituality pedagogů a jaká je míra spirituality pedagogů v jednotlivých dimenzích spirituality. Zároveň je cílem výzkumu zjistit, zda existují rozdíly v celkové míře spirituality pedagogů v závislosti na tom, zda pedagogové působí v tradiční či alternativní škole.

Dílčími cíli výzkumu bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi mírou spirituality a empatie pedagogů základních škol a zda spiritualita predikuje empatii. Zjišťovali jsme proto míru empatie pedagogů základních škol, a zda existují rozdíly v míře empatie v závislosti na tom, zda pedagogové působí v tradiční či alternativní škole.

K analýze dat jsme použili t-test, korelační analýzu (Pearsonův koeficient korelace) a lineární regresní analýzu metodou Enter. Data byla zpracována prostřednictvím programu IBM SPSS Statistics v. 21.

Explorační faktorovou analýzou bylo ověřeno rozdělení dotazníku do uvedených šesti dimenzí. Faktorová zátěž se objevuje u dimenze Latentní monoteismus v intervalu 0,813 až 0,680, u dimenze Ekospiritualita v intervalu 0,762 až 0,657, u dimenze Mystika v intervalu 0,758 až 0,526, u dimenze Sounáležitost v intervalu 0,678 až 0,538, u dimenze Etický entuziasmus v intervalu 0,652 až 0,542, u dimenze Svědomitá starostlivost v intervalu 0,789 až 0,547.

Výzkumný soubor tvořilo 192 respondentů. Jednalo se o pedagogy tradičních škol (103) a pedagogy alternativních škol (89) s užším zaměřením na pedagogy škol s montessori a waldorfským zaměřením. Osloveni byli pedagogové všech základních škol montessori a waldorfského zaměření v České republice. Ke každé škole alternativního zaměření, jejíž pedagogové se výzkumu zúčastnili, byly vylosovány a osloveny tři školy tradičního vzdělávání v daném městě. Z hlediska pohlaví se ve výzkumném souboru objevují z 90 % ženy (172) a z 10 % muži (20).

Do sběru dat se mohli zapojit pouze respondenti, jejichž pedagogická praxe v dané škole přesahovala 3 roky. Pedagogové byli osloveni informativním dopisem skrze elektronickou poštu. V informativní části byl přiložen odkaz na elektronický dotazník s průvodním návodem k vyplnění. Dotazník byl umístěn na webové stránce, jež se primárně zabývá sběrem dat online.

4.3 Metody výzkumu

Ke sběru dat jsme použili Pražský dotazník spirituality (PSQ 36) a Torontský dotazník empatie (TEQ).

Pražský dotazník spirituality (PSQ 36) Říčana a Janošové (2004, 2005) navazuje na tradici evropské fenomenologie náboženství zdůrazňující klíčový prvek posvátna a vychází ze tří nástrojů určených k měření spirituality. Jedná se o Hoodovu Škálu mystiky (Hood, 1975, 2001, 2003), Škálu spirituální transcendence Piedmonta (1999) a Inventář vyjádření spirituality MacDonalda (2000). Dotazníky spirituality slouží ke zjištění, jak silně je jedinec celkově, globálně spirituální (Říčan, 2007) a jak silně je spirituální v určité specifické životní oblasti. PSQ je v kontextu třídění dotazníků spirituality dle Hilla (2005 cit. podle Říčan, 2007) chápán jako dotazník zjišťující míru obecné spirituality, byl vytvořen specificky pro české prostředí. Je sestaven z 30 položek, které popisují hluboké spirituální prožitky či osobní přesvědčení, bez výraznějších náboženských konotací (Říčan & Janošová, 2005). Specifické prožitky jsou v dotazníku často vyjadřovány pomocí obraznosti, metafor, patosu a nadsázek (Říčan, 2007).

PSQ prošel mnohými úpravami a byl rozšířen o další položky. Ve výzkumu jsme využili verzi PSQ 36 (Říčan & Janošová, 2005). Měření spirituálního prožívání dle PSQ 36 lze provést v šesti dimenzích, tj. Ekospiritualita, Etický entuziasmus, Sounáležitost, Mystika, Svědomitá starostlivost a Latentní monoteismus (Říčan & Janošová, 2005, s. 163, 164).

Ekospiritualita neboli hlubinná ekologie se vyznačuje ekologickým cítěním. Důležitý je pocit jednoty s přírodou, pokora k Zemi jako matce a úcta k neživé přírodě. Jde o prožitek bazální příbuznosti člověka s celkem přírody i s jejími jednotlivinami. Člověk je chápán jako jeden z řady tvorů, vůči přírodě má posvátný závazek, kterým je odpovědná péče. Příroda v člověku budí úžas a touhu porozumět jejímu skrytému tajemství.

Etický entuziasmus neboli etické/morální zaujetí zahrnuje pozitivní city vůči druhým, prožitky odpuštění, soucitnosti, přejnost druhým, touhu předávat dál to, co člověk dostal aj.

Sounáležitost neboli pospolitost ukazuje na interpersonální prožitky, jako jsou silné prožitky související se společenstvím blízkých lidí, tzv. „souznění duší“. Jde o prožitky fascinace nad dokonalostí lidstva v její rozmanitosti, prožitky tiché radosti, intenzivního přání štěstí všem bytostem, touhy radostí obejmout svět.

Mystika neboli mystická zkušenost pokrývá pocity odlišného sebeprožívání, sjednocení s něčím větším, než je člověk sám, intenzivní prožitky vnitřního klidu, úžas jedince nad uměním atd. Může jít také o změny stavu vědomí při odlišném prožívání času, prostoru a vzdálenosti.

Svědomitá starostlivost představuje touhu začít znovu a pocity nedostatku, obav, zákazu, viny nebo studu a také soudy dobra vs. zla a morálky. Morální apel je kladen na „čistotu“ a „statečnost“ i na strach z vlastního činu, který by mohl někomu „zkazit život“ či „zničit lidskou podstatu“.

Latentní monoteismus nebo také transcendentní monoteismus se soustředí na prožitky k transcendentnu a na vztah k nejvyšší pravdě. Jde o určitý přesah běžné reality k něčemu, co stojí „nad“ ní, k určité poslední či nejvyšší skutečnosti. Jde o prožitky hlubšího smyslu životního příběhu člověka.

Respondenti odpovídají pomocí pětistupňové Likertovy škály podle toho, nakolik je pro ně prožitek formulovaný v položce vystihující (od 1 – vůbec nevystihuje po 5 – úplně vystihuje). Míra spirituality je posuzována na základě dosaženého skóre, získaného součtem jednotlivých bodů ve všech šesti dimenzích spirituality. Maximální skóre je 180 bodů, minimální skóre je 36 bodů. Reliabilita byla odhadnuta Cronbachovým alfa na hodnotu 0,873 pro dané měření.

Torontský dotazník empatie (TEQ) byl zkonstruován autory Spreng, McKinnon, Mar a Levine (2009). Mezi ostatními dotazníky určenými k měření empatie je vnímán jako krátký, spolehlivý a platný nástroj pro posouzení empatie. TEQ je sestaven jako jednodimenzionální škála obsahující 16 položek, které mají pozitivní a negativní skóre. Jsou v nich zahrnuty jak kognitivní, tak afektivní komponenty empatie. Položky jsou respondenty posuzovány z hlediska frekvence výskytu daného konání. K tomu je určena pětistupňová Likertova škála: nikdy (0), zřídka (1), občas (2), často (3), vždy (4) (Bánovčínová & Bubeníková, 2011, s. 167). Maximální skóre je 64 bodů, minimální skóre je 0 bodů. Získané skóre pak představuje míru empatie. Pro potřeby zpracování dat a ověřování hypotéz byla Likertova škála upravena na stupně nikdy (1), zřídka (2), občas (3), často (4), vždy (5), maximální skóre tak dosahuje 80 bodů, minimální skóre je 16 bodů. Reliabilita byla odhadnuta Cronbachovým alfa na hodnotu 0,723 pro dané měření.

5 Výsledky

Celková míra spirituality pedagogů dosahuje v průměru skóre 131,48 bodů z celkových možných 180 bodů ($M = 131,48$, $SD = 18,38$). Nejvyšší míry spirituality dosahují pedagogové v dimenzi¹ Sounáležitost ($M = 24,86$, $SD = 3,57$), dále v dimenzi Etický entuziasmus ($M = 23,15$, $SD = 4,12$) a Ekospiritualita ($M = 22,29$, $SD = 5,10$). Následuje dimenze Svědomitá starostlivost ($M = 21,36$, $SD = 4,62$) a Latentní monoteismus ($M = 20,57$, $SD = 6,15$). Nejnižší míry spirituality dosáhli pedagogové v dimenzi Mystika ($M = 19,24$, $SD = 5,95$) (Tabulka 1).

Míra spirituality pedagogů tradičních škol dosahuje v průměru skóre 123,41 bodů ($SD = 19,98$). Pedagogové alternativních škol dosahují v průměru skóre 140,82 bodů ($SD = 10,32$) (Tabulka 1).

Protože je spiritualita multidimenzionálním konstruktem, je možné pozorovat její míru v jednotlivých dimenzích. Pedagogové tradičních škol dosahují nejvyšší míry spirituality v dimenzi Sounáležitost ($M = 23,74$, $SD = 3,36$), dále v dimenzi Etický entuziasmus ($M = 22,39$, $SD = 3,92$). Za nimi následuje dimenze Ekospiritualita ($M = 20,95$, $SD = 4,95$), Svědomitá starostlivost ($M = 20,73$, $SD = 4,70$), Latentní monoteismus ($M = 18,21$, $SD = 5,82$) a Mystika, která je u pedagogů zastoupena v nejnižší míře ($M = 17,39$, $SD = 5,87$) (Tabulka 1).

Pedagogové alternativních škol dosahují nejvyšší míry spirituality v dimenzi Sounáležitost ($M = 26,16$, $SD = 3,39$), dále v dimenzi Etický entuziasmus ($M = 24,03$, $SD = 4,19$) a v dimenzi Ekospiritualita ($M = 23,84$, $SD = 4,85$). Za nimi následuje dimenze Latentní monoteismus ($M = 23,29$, $SD = 5,37$)

¹ Z důvodu přehlednějšího popisu dat a také vzhledem k dalším cílům výzkumu zaměřeným na zjišťování rozdílů v míře spirituality v jednotlivých dimenzích jsou získané výsledky pro jednotlivé dimenze popisovány i v tabulkách a zobrazovány z hlediska pořadí.

a Svědomitá starostlivost ($M = 22,10$, $SD = 4,43$). Dimenze Mystika je u pedagogů zastoupena v nejnižší míře ($M = 21,39$, $SD = 5,32$) (Tabulka 1).

Pořadí jednotlivých dimenzí dle míry spirituality je u pedagogů tradičních a alternativních škol velmi podobné, míra spirituality jako celku i míra spirituality v jednotlivých dimenzích se však mezi pedagogy tradičních a alternativních škol liší. Pedagogové alternativních škol dosahují vyšší míry celkové spirituality ($M = 140,82$, $SD = 10,32$) než pedagogové tradičních škol ($M = 123,41$, $SD = 19,98$). Ukazuje se, že míra spirituality pedagogů alternativních škol je vyšší ve všech dílčích dimenzích oproti míře spirituality pedagogů tradičních škol (viz Tabulka 1). Z výsledků je patrné, že se pedagogové tradičních škol, na rozdíl od pedagogů ze škol s alternativním vzdělávacím systémem, méně ztotožňují s ekospirituálním cítěním a s prožitky sounáležitosti. U pedagogů tradičních škol se také projevuje menší míra spirituálně etických prožitků a pocitů studu z lidské nedokonalosti vyplývající z dimenze Svědomitá starostlivost. Nejvyšší rozdíly v míře spirituality mezi pedagogy tradičních a alternativních škol (Tabulka 1) se objevují zejména v dimenzi Latentní monoteismus a Mystika. Z uvedeného tak vyplývá, že pedagogové alternativních škol mohou hlouběji prožívat mystický úžas, mimosmyslové stavy či sebetranscendenci.

Tabulka 1

Popisná charakteristika spirituality pedagogů

Dimenze spirituality	Pedagogové celkem (N = 192)		Pedagogové tradičních škol (N = 103)		Pedagogové alternativních škol (N = 89)		Rozdíl
	M (SD)	%	M (SD)	%	M (SD)	%	
Sounáležitost	24,86 (3,57)	79 %	23,74 (3,36)	74 %	26,16 (3,39)	84 %	2,42**
Etický entuziasmus	23,15 (4,12)	71 %	22,39 (3,92)	68 %	24,03 (4,19)	75 %	1,64**
Ekospiritualita	22,29 (5,10)	68 %	20,95 (4,95)	62 %	23,84 (4,85)	74 %	2,89**
Svědomitá starost.	21,36 (4,62)	64 %	20,73 (4,70)	61 %	23,29 (5,37)	72 %	2,56*
Latentní monoteis.	20,57 (6,15)	61 %	18,21 (5,82)	51 %	22,10 (4,43)	67 %	3,89**
Mystika	19,24 (5,95)	55 %	17,39 (5,87)	47 %	21,39 (5,32)	64 %	4,00**
Celková spiritualita	131,48 (18,38)	66 %	123,41 (19,98)	61 %	140,82 (10,32)	73 %	17,41**

Poznámka: Pro přehlednost uvádíme % spirituality u pedagogů celkem, neboť u každé dimenze je min. 6 bodů a max. 30 bodů, u celkové spirituality je min. 36 bodů a max. 180 bodů. M = průměr; SD = směrodatná odchylka; * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

Vedle míry spirituality nás také zajímala míra empatie pedagogů. Z výzkumu vyplývá (Tabulka 2), že míra empatie pedagogů dosahuje v průměru skóre 62,20 bodů z celkových možných 80 bodů. Pedagogové alternativních škol přitom dosahují v průměru vyšší ($p < 0,05$) míry empatie ($M = 63,38$, $SD = 6,41$) než pedagogové tradičních škol ($M = 61,18$, $SD = 5,56$).

Tabulka 2

Míra empatie pedagogů tradičních a alternativních škol

Typ školy	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Sig.
Tradiční	103	61,18	5,56	$p < 0,05$
Alternativní	89	63,38	6,41	
Celkem	192	62,20	6,06	

Ukazuje se, že míra spirituality pedagogů pozitivně koreluje s mírou empatie pedagogů ($r = 0,364$, $p < 0,01$). Čím vyšší je míra spirituality pedagogů, tím vyšší je jejich empatie (Tabulka 3).

Tabulka 3
Korelace mezi spiritualitou a empatií (Pearson Correlation)

Proměnné	Spiritualita	Empatie
Spiritualita	-	0,364**
Empatie	0,364**	-

Poznámka: ** = korelace na hladině významnosti 0,01.

V našem výzkumu jsme se zaměřili na zjištění, zda spiritualita pedagogů predikuje jejich empatii. Na základě lineární regresní analýzy bylo zjištěno (Tabulka 4), že vybrané dimenze spirituality pedagogů jsou významným prediktorem empatie. Na míru empatie má z jednotlivých dimenzí spirituality největší vliv dimenze Ekospiritualita ($\beta = 0,195$), Sounáležitost ($\beta = 0,191$) a Svědomitá starostlivost ($\beta = 0,151$). Regresní model vysvětluje 16,5 % celkové variability.

Tabulka 4
Regresní analýza – spiritualita jako prediktor empatie

Model	R	R ²	Sig.
Prediktory: Ekospiritualita, etický entuziasmus, sounáležitost, mystika, svědomitá starostlivost, latentní monoteismus	0,406	0,165	
	B	β	Sig.
Konstanta	4,933		< 0,001
Ekospiritualita	1,393	0,195	0,007
Sounáležitost	1,939	0,191	0,015
Svědomitá starostlivost	1,191	0,151	0,029
Latentní monoteismus	0,670	0,113	0,151
Etický entuziasmus	0,340	0,039	0,610
Mystika	-0,245	-0,040	0,625

Poznámka: F = 6,097; p < 0,001.

6 Diskuze

Z výsledků výzkumu vyplývá, že celková míra spirituality pedagogů dosahuje v průměru skóre 131,48 bodů ze 180 celkových možných bodů. Za významné považujeme zejména zjištění, že pedagogové alternativních škol dosahují významně vyšší míry spirituality než pedagogové tradičních škol a že je jejich míra spirituality významně vyšší také ve všech dílčích dimenzích. Uvedené by mohlo být předpokládáno na základě spirituálních prvků, které lze ve vybraných alternativních koncepcích nalézt (viz výše, např. Montessori, 2001, 2003, 2012; Obrovská, 2009; Rýdl, 2004), nicméně spirituální aspekt školy vytváří vždy pedagog a jeho osobnostní nastavení (srov. Hay & Nye, 2006; Muroňová, 2011), nelze tedy předem s určitostí označit pedagogy alternativních škol za spirituálnější.

Nejvyšší míry spirituality dosahují pedagogové v dimenzi Sounáležitost, po níž následuje Etický entuziasmus a Ekospiritualita, dále Svědomitá starostlivost a Latentní monoteismus. Nejnižší míry spirituality dosáhli pedagogové v dimenzi Mystika. Pořadí míry spirituality je u pedagogů tradičních škol podobné jako v průměru u celého výzkumného souboru. Stejného pořadí prvních tří dimenzí dosáhli i pedagogové alternativních škol.

Výsledky v dimenzi Sounáležitost poukazují na to, že si pedagogové dle vlastního posouzení nejsilněji uvědomují sounáležitost s druhými lidmi, což jim pomáhá překonat nepříjemnosti. Dokážou vnímat lidskou rozmanitost, která pak dohromady tvoří jednotu. Cítí souznění s lidmi a prožívají chvíle naplněné emocemi, chtějí být otevřeni tomu, co přijde. Zjištěná míra spirituality v dimenzi Etický entuziasmus svědčí o přítomných prožitcích morálního zaujetí pedagogů. Pedagogové jsou soucitní a přejí štěstí druhým, mají zkušenosti s prožitky odpuštění. Rádi by předali dál to, co díky druhým získali. Pedagogové jsou také ekospirituální. Cítí respekt a úctu vůči přírodě, odpovědnost za ni

částečně vnímají jako závazek. O míře spirituality v dimenzi Svědomitá starostlivost svědčí to, že existují věci, které by pedagogové nikdy neudělali, neboť by to zničilo jejich lidskou podstatu. Objevují se pocity vlastní nedostatečnosti v kontrastu s obětavostí druhých, touha po změně života ve směru začít znovu. Uvedené skutečnosti v těchto dimenzích silněji prožívají pedagogové alternativních škol.

Pedagogové alternativních škol se od pedagogů tradičních škol liší v pořadí dimenze Latentní monoteismus, která u nich Svědomitá starostlivosti předchází a v které se pak také mezi pedagogy tradičních a alternativních škol objevují nejvyšší rozdíly. Pedagogové cítí, že existuje nejvyšší pravda, i když ji nemůžeme plně poznat, někteří z nich pocítili, že jsou součástí něčeho vyššího. Pedagogové však z velké části nedokážou přesně určit, zda se setkali s prožitky přesahu běžné reality, transcendentna, či nikoliv. Nejnižší míra spirituality se projevila v dimenzi Mystika. Pedagogové tradičních škol nedokážou zcela určit, zda mají mystickou zkušenost, zda zažili pocity sjednocení, což je pro pedagogy alternativních škol více vystihující. Vedle dimenze Latentní monoteismus se zde v míře spirituality mezi pedagogy tradičních a alternativních škol objevují nejvyšší rozdíly.

Spiritualita je úzce spojená s empatií, kterou lze v pedagogickém procesu považovat za velmi významnou. Pedagog s empatickou schopností dokáže odhadovat, sdílet a spoluvytvářet vnitřní obraz dítěte o sobě samém i o vnějším světě (NIDM, 2012). Empatický přístup je nepostradatelný nejen pro běžné žáky, ale také pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (Knotová, 2014). Připojit se prostřednictvím emocí je přímá linka mezi vnitřní bytostí dvou lidí. Je to potenciál přinést autentickou a duchovní hloubku do každodenního života (Lebeau, 2009).

Některé studie poukazují na spiritualitu jako na prediktor empatie (Huber & McDonald, 2012), z tohoto důvodu jsme ve výzkumu zjišťovali také míru empatie u pedagogů tradičních a alternativních škol, abychom mohli jevy porovnat a predikci určit. Celková míra empatie všech pedagogů (alternativních i tradičních škol) dosahuje skóre 62,2 bodů z 80 možných. Pedagogové alternativních škol dosahují významně vyšší míry empatie než pedagogové tradičních škol. Zároveň se ukázalo, že míra spirituality pozitivně koreluje s mírou empatie, tedy čím je vyšší míra spirituality, tím vyšší je i míra empatie. Z výzkumu vyplývá, že spiritualita predikuje empatii, a to zejména dimenze spirituality Ekospiritualita, Sounáležitost a Svědomitá starostlivost, což lze považovat vzhledem k obsahu dimenzí za logické, neboť tyto jsou zaměřeny interpersonálně (Sounáležitost) a šířeji ve směru jednoty s přírodou (Ekospiritualita). Svědomitá starostlivost blíže souvisí s intrapersonálními stavy, avšak místy v kontrastu s čistotou druhého člověka, kterou si jedinec uvědomuje. Očekávali bychom však zejména predikci ze strany dimenze Etický entuziasmus, ta však z výzkumu nevyplývá.

Je-li spiritualita jednou ze základních významných složek osobnosti člověka jako integrované, harmonické osobnosti a vede-li spiritualita pedagoga k jeho vyšší empatii, považujeme za důležité, aby byli spirituálněji pedagogové jak v alternativních školách, tak pedagogové ve školách tradičních. Učitelé s rozvinutější nereligiózní spiritualitou by měli posilovat prostředí každé školy. Ve třídách je potřeba vytvořit „autentický kontakt mezi vyučovaným předmětem, učitelem a studenty, čehož lze dosáhnout tím, že učitel do třídy přinese své učitelské já a vytvoří prostor pro setkávání“, spiritualita ve vzdělávání má tak silný potenciál vzdělávacímu procesu opět „vdechnout život“ (Veselský et al, 2016, s. 8). O potřebě řady kvalit (jak je například jako součást duchovní zralosti popisuje Grof, 1994, viz výše) u pedagogů často hovoříme, byť je nedáváme do hlubších souvislostí, a tím pádem je nenazýváme spirituálními. Plně žáka poznat (což lze považovat za základní prvek aktuálního pojetí individualizace ve vzdělávání) znamená nejdříve poznat sám sebe. Palmer (2007) klade na sebepoznání silný apel – pokud nezná pedagog sebe, nemůže poznat ani studenty. Sebeoznání přitom může být chápáno jako první krok na duchovní cestě člověka (Misauerová, 2011).

Spiritualitu pedagoga lze dále vnímat v kontextu současných tezí v pedagogice a ve vzdělávání. Thayer-Bacon (2017) podporuje myšlenku spirituálně responzivní pedagogiky, která respektuje spirituální potřeby a spirituální vývoj vzdělávaných. Yocum, Densmore-James, Staal, Pinkie a Yocum (2016) pracují s pojmem spirituální gramotnost, kterou by měli žáci a studenti získávat skrze veřejné školy, tak jak je to zavedeno v tradičních systémech vzdělávání některých zemí v rámci osobnostní

nebo multikulturní výchovy (viz Watson, de Souza, & Trousdale, 2014). Z tohoto pohledu se opět ukazuje, že je vyšší míra spirituality pedagogů potřebnou součástí kompetencí učitele, neboť jej v praktické realitě vzdělávání činí citlivějším k spirituálním otázkám. Pedagog s kompetencemi spirituálního charakteru může efektivněji vytvářet prostor pro rozvoj spirituální a morální složky žákovy osobnosti nereligiózními způsoby a také pomáhat hledat smysl či účel získaným zkušenostem žáka či studenta. Mayes (2001) a Palmer (2003) apelují na zavedení problematiky spirituality do vysokoškolského vzdělávání, což by umožnilo důkladnou přípravu pedagoga na spirituální rozvoj, a to nejen na rozvoj vzdělávaných, ale také na jeho vlastní růst a vývoj. Obrovská (2009) vnímá požadavek spiritualizace pedagogiky jako pokus o určitou formu kulturní transformace.

7 Závěr

„Naše každodenní pojmové poznání zaměňujeme za skutečnost, nikoliv jen za mapu, která je jednoznačně jednostranná“ (Němečková, 2016, s. 14). Na duchovní potřeby přitom nelze zapomínat. Spiritualitu je třeba pěstovat, a to ve všech aspektech (Seden, 1998), neboť je příčinou, důsledkem i průvodním aspektem kvality života (Shek, 2012).

Spiritualitu pedagoga lze považovat za jednu z významných charakteristik, která může efektivně působit ve vzdělávacím procesu. Spiritualita predikuje empatii pedagogů, která je pro efektivní proces výchovy a vzdělávání nezbytná. Vyšší míry spirituality a empatie aktuálně dosahují pedagogové alternativních škol než pedagogové působící ve školách tradičních. Považujeme přitom za důležité, aby byl spirituální rozměr přítomen ve všech typech škol. Za důležitý považujeme proto návrat k sobě, k sebepoznání a k duchovnímu růstu. Jak uvádí také Misauerová (2011), hlasy, které si odtrženosti od sebe sama všímají, sílí, což působí nadějně.

Wyšší míry spirituality a empatie dosahují pedagogové alternativních škol než pedagogové působící ve školách tradičních.

Spiritualitě ve vzdělávání je nutné se dále věnovat. Vynořují se další otázky, které stojí za to zkoumat. V kontextu našeho výzkumu např. jaký je profesní a osobnostní profil spirituálního pedagoga, jaké faktory ovlivňují spiritualitu pedagogů – vybírají si spirituální pedagogové alternativní typ školy přednostně, či je jejich vrozená spiritualita v tomto prostředí více rozvíjí, čím spirituální pedagog blíže přispívá ve vzdělávacím procesu aj.

Prohlášení o střetu zájmů

Autorky nezaznamenaly žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

- Animasahun, R. (2010). Intelligent quotient, emotional intelligence and spiritual intelligence as correlates of prison adjustment among inmates in Nigeria prisons. *Journal of Social Sciences*, 22(2), 121–128. <https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892792>
- Bánovčínová, L., & Bubeníková, M. (2011). Empatie v ošetrovatelstve. *Ošetrovatelství a porodní asistence*, 2(1), 165–170.
- Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plhánková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Boone, M., Fite, K., & Reardon, R. F. (2010). The spiritual dispositions of emerging teachers: A preliminary study. *Journal of Thought*, 45(3,4), 43–58.
- Campbell, P. K. (2010). *Transformative learning and spirituality: A heuristic inquiry into the experience of spiritual learning*. Minneapolis: Capella University.

- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. Sterling: Stylus Publishing.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
- Emmons, A. R. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3–26. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford Press.
- Forman R. K. C. (2004). *Grassroots spirituality: What it is, why it is here, where it is going*. Charlottesville, VA: Imprint Academic.
- Frankl, V. E. (1997). *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta.
- Gibson, A. R. (2011). *Spirituality in principal leadership and its influence on teachers and teaching* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5176/thesis.pdf;jsessionid=8525E798FC25BDA3AB4E80FE471958EC?sequence=3>
- Grof, Ch. (1994). *The thirst for wholeness*. San Francisco, CA: HarperCollins.
- Grof, S. (2007). *Psychologie budoucnosti: poznatky a poučení z moderního výzkumu vědomí*. Praha: Argo.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child*. London: HarperCollins.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (Ed.). (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Helus, Z., & Jedlička, R. (Eds.). (2014). *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
- Hood, R. W., Jr. (1975). The construction and experimental validation of a measure of reported mystical experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 14(1), 29–41. <https://doi.org/10.2307/1384454>
- Hood, R. W., Jr. (2003). *Conceptual and empirical consequences of the unity thesis*. In J. A. Belzen & A. Geels (Eds.), *Mysticism* (pp. 134–142). Amsterdam, New York: Rodopi.
- Hood, R. W., Jr. (Ed.) (2001). *Dimensions of mystical experience*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Huber, J., T., II., & MacDonald, D. (2012). An investigation of relations between altruism, empathy and spiritual. *Journal of Humanistic Psychology*, 52(2), 116–129. <https://doi.org/10.1177/0022167811399442>
- Janošová, P. (2004): Současná spirituální orientace mužů a žen – empirická studie. In D. Heller, J. Procházková, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny: Svět žen a svět mužů: Polarita a vzájemné obohacování*. Olomouc: UP.
- Janošová, P. (2006). Strategie zvládnání vzteku ve vztahu ke spirituálním prožitkům – kvantitativní analýza. In D. Heller, V. Mertin, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny: Prožívání sebe a měnícího se světa*. Praha: FFUK.
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- King B. D., Mara, C. A., & DeCicco, T. L. (2012). Connecting the spiritual intelligence and emotional intelligences: Conforming an intelligence criterion and assessing the role of empathy.

- International Journal of Transpersonal Studies*, 31(1), 11–20.
<https://doi.org/10.24972/ijts.2012.31.1.11>
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada.
- Kupka, M. (2014). *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Praha: Grada.
- Lebeau, E. (2009). *A review of the biological, psychological and spiritual basis of the empath experience*. Retrieved from <https://www.eliselebeau.com/a-review-of-the-biological-psychological-and-spiritual-basis-of-the-empath-experience>
- MacDonald, D. A. (2000). Spirituality: Description, measurement, and relation to the five-factor model of personality. *Journal of personality*, 68(1), 153–197. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.t01-1-00094>
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Mayes, C. (2001). Cultivating spiritual reflectivity in teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 5–22. <https://doi.org/10.1002/tl.207>
- McGrath, A. E. (2001). *Křesťanská spiritualita: úvod*. Praha: Volvox Globator.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- Miller, J. P. et al. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Misauerová, A. (2011) Současné pojetí spirituality Jako zdroj úvah o utváření prosociálních postojů. *Pedagogika*, 61(3), 248–256.
- Mitroff, I. I., & Denton, E. A. (1999). *A spiritual audit of corporate America: A Hard look at spirituality, religion, and values in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. Praha: SPS.
- Montessori, M. (2003). *Absorbující mysl*. Praha: SPS.
- Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- Muroňová, E. (2011). *Spirituální dimenze kultury školy na základní škole na příkladu ČR. Příspěvek k diskuzi z náboženskopedagogického pohledu* (Disertační práce). Dostupné z http://is.muni.cz/th/195242/pdf_d/DISERTACE_KOMPLET.pdf
- Němečková, K. (2016). *Kapitoly k nenáboženské spiritualitě*. Praha: Carpe Momentum.
- NIDM MŠMT: *Sada vzdělávacích programů a příkladů dobré praxe II*. (2012) Praha: Comunica a. s. Dostupné z <http://znav-old.nidv.cz/userfiles/file/KPZ/vystupy/06-unv/Sada-VP-a-PDP-II.pdf>
- Novotný, M. (2014) *Výchova ke spiritualitě* (Rigorózní práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zsp/detail/131449/>
- Nykl, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada.
- Obrovská, J. (2009). Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity. *Sociální studia*, 6(3), 97–113.
- Pajak, E., & Blase, J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26(2), 283–310. <https://doi.org/10.3102/00028312026002283>

- Palmer, P. J. (1999). The grace of great things: Reclaiming the sacred in knowing, teaching, and learning. In S. Glazer (Ed.), *The heart of learning: Spirituality in education* (pp. 13–32). New York: Tarcher/Putnam.
- Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 376–385. <https://doi.org/10.1177/0022487103257359>
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pargament, K. I. (1999). The psychology of religion and spirituality? Yes and no. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9(1), 3–16. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0901_2
- Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2002). Spirituality. Discovering and conserving the sacred. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 646–659). Lawrence: Oxford University Press.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the Five-factor model. *Journal of Personality*, 67(6), 985–1013. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00080>
- Pol, M. (1996). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Raj, A. M. (2015). Psycho-spiritual approach to empathy – A new paradigm for teacher-student relationship. *International Journal of Management Research and Social Science*, 2(1), 4–8.
- Rýdl, K. (2003). *K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostního přístupu. Přednáška na konferenci Výchovu rozumem obohatit o rozměr srdce a úcty ke všemu živému konaná v Praze 12. – 14. 9. 2003*. Dostupné z http://szzs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc.
- Rýdl, K. (2004). Jsou waldorfské školy opravdu náboženské nebo jen spirituální? Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2230>.
- Říčan, P. (2003). Spirituality in Psychology: The Concept and its Context. *Studia Psychologica*, 45(3), 249–257.
- Říčan, P. (2006). Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům. *Československá psychologie*, 50(2), 119–137.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2004). Spiritualita českých vysokoškoláků - faktorově analytická sonda. *Československá psychologie*, 48(2), 97–106.
- Říčan, P., & Janošová, P. (2005). Spirituality: Its psychological operationalization via measurement of individual differences: A Czech perspective. *Studia Psychologica*, 47, 157–166.
- Seden, J. (1998). The spiritual needs of children. *Practice*, 10(8), 57–67. <https://doi.org/10.1080/09503159808411504>
- Shek, D. T. L. (2012). Spirituality as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1–8. <https://doi.org/10.1100/2012/458953>
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In Z. Helus, J. Kratochvílová, H. Lukášová, K. Rýdl, V. Spilková, & T. Zdražil

- (Eds.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti* (s. 41–70). Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Spreng, R., N., Kinnon, C. M., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, *91*(1), 62–71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Staune, J. (2007). *Notre existence a-t-elle un sens? Une enquête scientifique et phi-losophique*. Paris: Presses de la Renaissance.
- Steiner, R. (2007). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky.
- Stríženec, M. (2001). Psychologické aspekty spirituality. *Československá psychologie*, *45*(2), 118–126.
- Thayer-Bacon, B. J. (2017). Teaching spirituality as ontology in public schools. A response to "Democratic foundations of Spiritual Responsive Pedagogy". *Democracy and Education*, *25*(1), 1–5.
- Veselský, P., Poslt, J., Majewská, P., & Bolcková, M. (2016). Spiritualita ve vzdělávání – zpět k širšímu pojetí učení se. *Paidagogos*, *24*(2), 411–430.
- Vojtíšek, Z., Dušek, P., & Motl, J. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Volný, V. (2020). *Problematika teorií spirituálního vývoje a rozvoje víry*. Dostupné z http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/CMTF-katedry/krest-vychova/Volny-prednaska.doc
- Watson, J., de Souza, M., & Trousdale, A. (Eds.). (2014). *Global perspectives on spirituality and education*. New York: Routledge.
- Welch, M., & Pigza, J. (2010). Spiritually engaged pedagogy: The possibilities of spiritual development through social justice education. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, *5*(4). Retrieved from <http://spirituality.ucla.edu/publications/newsletters/5/4/welch.php>
- Wigglesworth, C. (2002). *Spiritual intelligence and why it matters?* BallaireTX: Councious Pursuit INC.
- Wright, A. (2000). *Spirituality and Education*. London: Routledge.
- Yalom, I. D. (2006). *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.
- Yocum, R. G., Densmore-James, S., Staal, L. A., Pinkie, E. C., & Yocum, D. A. E. (2016). Exploring spiritual needs in the classroom--implications for educators. *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table*. Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1G1-497796599/exploring-spiritual-needs-in-the-classroom-implications>
- Zhang, K. C., & Wu, I. (2016). Towards a holistic teacher education: Spirituality and special education teacher training. In M. de Souza, J. Watson, & J. Bone (Eds.), *Spirituality across disciplines* (pp. 135–147). Melbourne, Australia: Springer.
- Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2005). Religiousness and spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 21–42). New York: The Guilford Press.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2003). *Spirituální inteligence*. Praha: Mladá fronta.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.



Eliška Suchánková vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol a rozšířenou kvalifikaci Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Na téže fakultě získala doktorský titul v oboru Pedagogika. Od r. 2009 působí na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně jako odborná asistentka. Odborně se věnuje tématům souvisejícím se zefektivněním procesu učení a vzdělávání. Její pedagogická a výzkumně publikační činnost se zaměřuje zejména na postavení a využití hry ve výchovném a vzdělávacím procesu dětí, alternativní a inovativní přístupy ve vzdělávání, autoregulaci učení, metakognici a mentoring. Je autorkou několika monografií a publikuje v českých i zahraničních sbornících a odborných časopisech.



Renáta Matušů působí na Ústavu školní pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně jako akademický pracovník. Je absolventkou bakalářského studia oboru Psychologie a magisterského studijního programu Sociální pedagogika. Nyní je studentkou posledního ročníku doktorského studijního programu oboru Pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ve své disertační práci se věnuje interpersonálnímu chování učitelů ve vztahu k percipovanému učení žáků.