

Spirituální gramotnost na 1. stupni ZŠ

Petra Urbánková



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Petra Urbánková**
Osobní číslo: **H17060**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Spirituální gramotnost na 1. stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o možnostech rozvoje nenáboženské spirituality.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti nenáboženské spirituality.
Příprava metodologie empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Clayton, M. & Aldridge, J. (2018). Fifteen-minute consultation: Not the whole story—considering children's spirituality and advance care planning. *Archives of Disease in Childhood. Education and Practice Edition*. 104(4), 170-172. doi: 10.1136/archdischild-2017-314525
- 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. doi: 10.1007/s10643-020-01026-8
- McVittie, E. & Smalley, P. (2013). The use of visualisations to develop the aesthetic aspects of spiritual literacy. *International Journal of Children's Spirituality* 18(2), 200-213. doi: 10.1080/1364436X.2013.796308
- Vojtíšek, Z., Dušek, P., & Motl, J. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Wixwat, M., & Saucier, G. (2020). Being spiritual but not religious. *Current Opinion in Psychology* 40, 121-125. doi: 10.1016/j.copsyc.2020.09.003

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

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021



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 11.4.2022

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce *Spirituální gramotnost na 1. stupni ZŠ* se zabývá možnostmi rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti žáků. Cílem práce je zjistit, jaké možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti naznačují články v zahraničních odborných časopisech a popsat, jaké techniky a pomůcky používané v zahraničních základních školách napomáhají rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti žáků. Teoretická část shrnuje poznatky z oblasti spirituality a gramotnosti a popisuje teoretická východiska možností rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti v edukačním procesu. V praktické části je na základě kvalitativního výzkumu použita metoda přehledové studie a obsahové analýzy.

Klíčová slova: spiritualita, nenáboženská spiritualita, transcendence, spirituální gramotnost

ABSTRACT

The thesis *Spiritual literacy at the first grade of elementary schools* deals with the possibilities of pupils development of non-religious spiritual literacy. The aim is to find out what possibilities of development of non-religious spiritual literacy are indicated by articles in foreign professional journals and to describe what teaching strategies and aids can help with pupils development of non-religious spiritual literacy. The theoretical part summarizes the knowledge in the field of spirituality and literacy and describes the theoretical basis for the development of non-religious spiritual literacy in education. In the practical part is based on qualitative research use research study and content analysis.

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

Děkuji prof. PhDr. Ivo Jiráskovi, Ph.D. za odborné vedení a metodickou pomoc při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla velmi poděkovat své rodině a partnerovi Markovi za podporu a trpělivost.

Lidé obvykle považují chůzi po vodě nebo ve vzduchu za zázrak. Ale myslím, že skutečným zázrakem není chodit po vodě ani ve vzduchu, ale chodit po zemi. Každý den jsme vystaveni zázrakům, který ani nevnímáme: modrá obloha, bílé mraky, zelené listy, černé zvědavé oči dítěte – naše vlastní oči. Všechno je zázrak.¹ (Hanh, 1999)

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

¹ People usually consider walking on water or in thin air a miracle. But I think the real miracle is not to walk either on water or in thin air, but to walk on earth. Every day we are engaged in a miracle which we don't even recognize: a blue sky, white clouds, green leaves, the black, curious eyes of a child – our own two eyes. All is a miracle. Thich Nhat Hanh, *The miracle of mindfulness: An introduction to the practice of meditation*.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 SPIRITUALITA | 13 |
| 1.1 NÁBOŽENSKÁ SPIRITUALITA JAKO TRADIČNÍ CESTA DUCHOVNÍ KULTIVACE | 14 |
| 1.2 NENÁBOŽENSKÁ SPIRITUALITA | 15 |
| 2 GRAMOTNOST..... | 16 |
| 2.1 TYPY GRAMOTNOSTÍ | 16 |
| 2.2 SPIRITUÁLNÍ NEBOLI DUCHOVNÍ GRAMOTNOST | 18 |
| 2.3 PRVKY SPIRITUÁLNÍ/DUCHOVNÍ GRAMOTNOSTI..... | 20 |
| 3 MOŽNOSTI KULTIVACE SPIRITUÁLNÍ GRAMOTNOSTI V EDUKAČNÍM PROCESU | 22 |
| 3.1 TRÍDNÍ RITUÁLY | 24 |
| 3.2 PŘÍBĚHY ZKUŠENOSTÍ PROSTŘEDNICTVÍM MEDITACE A VIZUALIZACE | 25 |
| 3.3 VĚDOMÉ PROSTORY | 25 |
| 3.4 VZTAHY | 26 |
| 3.5 JAKÝ MÁ PRO ŽÁKY VÝZNAM ROZVOJ SPIRITUÁLNÍ GRAMOTNOSTI? | 28 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST..... | 30 |
| 4 METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 31 |
| 4.1 PŘEHLEDOVÁ STUDIE | 32 |
| 4.1.1 Kritéria pro zařazení článku do přehledové studie..... | 32 |
| 4.1.2 Klíčové pojmy | 32 |
| 4.1.3 Výběr a analýza článků | 33 |
| 4.2 OBSAHOVÁ ANALÝZA..... | 35 |
| 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE..... | 36 |
| 5.1 VÝSLEDKY PŘEHLEDOVÉ STUDIE..... | 36 |
| 5.2 VÝSLEDKY OBSAHOVÉ ANALÝZY | 46 |
| 5.3 INTERPRETACE DAT | 56 |
| 6 DISKUSE K VÝZKUMNÉ ČÁSTI | 63 |
| 6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI..... | 65 |
| 6.2 LIMITY VÝZKUMU | 65 |
| 7 ZÁVĚR..... | 67 |
| 8 SHRUTÍ..... | 70 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 71 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 77 |

| | |
|-----------------------------|-----------|
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 78 |
| SEZNAM TABULEK..... | 79 |

ÚVOD

Spirituální gramotnost je ve společnosti tématem poněkud neznámým, pro někoho úplně novým. Také ve výzkumných vědách je toto téma nepříliš probádané. Totiž spiritualita jako pojem je v dnešním světě skloňovaný v mnoha pádech, řekla bych, že v některých oblastech až nadměrně používaný, a to dovoluje každému člověku spiritualitu chápat a přistupovat k ní po svém. Lidé, kteří jsou alespoň trochu obeznámeni se spiritualitou si jsou vědomi toho, že je někde v nás. Lze ji přirovnat k podhoubí v prostředí lesa, o kterém víme, že tam někde je, avšak dá nám o sobě vědět až v čase, kdy krásné počasí přejde v bouřku. Z hlediska našeho bytí můžeme za bouřku pokládat nelehké období života, které jednoduše teď a tady je a my si s ním musíme poradit, nelze jej jen tak přejít bez povšimnutí. V takových obdobích míváme nutkání ptát se *Proč?* a hledat důvody a smysl situací, které nastaly. Nalézání smyslu je již od dávných dob příčinou, která směřovala člověka ke vzniku různých náboženství. Spiritualita je dnes jistou alternativou náboženství v tom smyslu, že se člověk nemusí hlásit k žádné církvi.

Tato diplomová práce je zaměřena na rozvoj nenáboženské spirituální gramotnosti, a to ze specifického hlediska, jímž je 1. stupeň základních škol. Teoretická část si klade za cíl shrnout dosavadní poznatky z oblasti spirituality a gramotnosti a popsat teoretická východiska možností rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti v edukačním procesu. V první části popisujeme obě dimenze spirituality, a to náboženství jako tradiční cestu duchovní kultivace a následně spiritualitu nenáboženskou. V další kapitole vymezujeme pojem gramotnost, duchovní gramotnost a její prvky. Ve třetí části naznačujeme možnosti kultivace SG v edukačním procesu. V empirické části práce, která je založena na kvalitativním designu výzkumu, se zaměřujeme na možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti a na techniky a pomůcky, které jsou uplatňovány při rozvoji NSG na 1. stupni ZŠ v zahraničí. Do zahraničí výzkum směřujeme proto, že v českém školství není tento koncept příliš rozšířen a obecně je debata o spiritualitě mimo náboženství ve vzdělávacím prostředí považována za tabu. Zjišťujeme tedy, jaké možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti naznačují články v zahraničních odborných časopisech a na základě toho popisujeme, jaké techniky a pomůcky používané v zahraničních ZŠ napomáhají rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti žáků. Výzkumnými metodami jsou přehledová studie a obsahová analýza zahraničních časopiseckých článků. Na základě stanovených výzkumných cílů jsou pro empirickou část diplomové práce formulovány dvě základní výzkumné otázky: *Jaké možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti naznačují články v zahraničních odborných časopisech?*

a Jaké techniky a pomůcky uplatňované v zahraničních ZŠ napomáhají rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti žáků?

Doufáme, že tato práce splní svůj účel, kterým je nastínit možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti, jimiž můžeme přispět k celostnímu rozvoji dětí, respektive žáků, pomáhat jim najít cestu k tomu, aby se ve společnosti sami realizovali a připravit je na to, být pečujícími, kreativními a zodpovědnými demokratickými občany, kteří přispívají společnosti podle svých osobních schopností a talentů. Výsledky výzkumu mohou rozšířit povědomí o tom, jak můžeme rozvíjet duchovní gramotnost dětí v sekulárním prostředí. Pedagogům v primární edukaci pak mohou výsledky nabídnout popis technik a pomůcek, které je možné při rozvoji NSG uplatňovat. Tyto informace by mohly být využitelné v osvětě pedagogů i široké veřejnosti, jež by měla být s tímto tématem obeznámena, byť by to alespoň trochu pomohlo předcházet nepříjemným událostem ve společnosti, a pokud nelze jinak, tak alespoň dbát při jejich řešení na umění konstruktivního dialogu a spolehlivě a slušně se dohodnout na rozumných závěrech.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPIRITUALITA

Pojem spiritualita má své kořeny ve slově *spiritus* z lat. – vzduch, dech, duše, duch, nadšení, odvaha, smysl, a nejdříve byl používán pro církevní zbožnost. Postupným vývojem tohoto latinského výrazu vznikl obrat *spiritualitas* neboli duchovní, jenž předcházela dnešnímu pojmu spiritualita (Bucher, 2007; Vojtíšek, Dušek & Motl, 2012). Pojem patří mezi slova, která i přes poměrně časté využití v běžné komunikaci nelze jednoduše vymežit. „*Mluvit a psát o spiritualitě je v současné době natolik módní, že není dost dobře možné tento pojem vymežit tak, aby jeho uchopení vyhovovalo všem uživatelům.*“ (Vojtíšek, Dušek & Motl, 2012, s. 9) Základním krokem při vymezení definice pojmu spiritualita je odlišení od souvisejících pojmů – náboženství a religiozita. Jako překážka při diskuzi o spiritualitě se může jevit právě slovo „duchovní“, protože je v něm evidentní spojení se slovem *duch*, jenž je zase spojován s náboženským životem. I lidské dějiny značně utvářelo náboženství a tradice. Většinu tradic, i ty, které jsou označovány jako „duchovní“ lze zpětně vysledovat až k náboženským naukám. Proto nás nemůže překvapovat, že náboženství mnohdy prostupuje spiritualitu i přesto, že od spojitosti s náboženskými institucemi byl tento pojem osvobozen a dnes je chápán jako nábožensky neutrální (Němečková, 2015). Nash (2006) k rozlišení pojmů náboženství a spiritualita radí: „*Náboženství je instituce; spiritualita je osobní. Náboženství děláme s ostatními; spiritualita je to, co děláme v sobě. Veřejná versus soukromá víra. Náboženství je hlavou; duchovnost je srdcem*“ (s. 166). Spiritualita pojímá lidskou víru jako svobodnou osobní víru ve vyšší aspekty života, vyšší pravdu, moc atd. Religiozita je většinou popisována jako příslušnost k náboženské instituci či církvi, zahrnující konkrétně víru v Boha, projevy bohabojnosti, názory na skutečnosti náboženství apod. (Hacklová & Kebza, 2014; Říčan, 2007). Vztah mezi spiritualitou a náboženstvím je primárním problémem také v místech, kde se setkává mainstreamová psychologie a potažmo pedagogická věda a s ní související veřejné zásady s teologií. Na tomto poli je možné spatřovat nejasnosti v terminologii z důvodu nedostatečného odlišení nebo přímo propojení zmiňovaných pojmů, tím je pak znesnadněno odlišování jednoho pojmu od druhého, a to značí závažný problém při zájmu odborníků o tuto oblast. Navíc je třeba přistupovat k vnímání pojmu také s ohledem na neustálý rozvoj, a tedy proměnlivost vědních oborů, které na spiritualitu nahlízejí. Společnou nití, která se táhne většinou teorií a výzkumů týkajících se spirituality v jakémkoli kontextu, je vztah spirituality k Já, k vnitřní a osobní dimenzi (McVittie, Smalley, 2013).

Stejně jako se rozvíjí a proměňují moderní vědy, také spiritualita je vnímána jako dynamický proces, který se životem mění, a právě tak je přistupováno ke spiritualitě i v této

diplomové práci – jako k součásti člověka, která je v jeho životě proměnlivá, v jiných obdobích jinak důležitá a jinak rozvíjená. Tato práce je zaměřena na možnosti rozvoje spirituality nenáboženské, avšak před tím, než si tento fenomén představíme, popíšeme náboženskou spiritualitu jako tradiční cestu duchovní kultivace.

1.1 Náboženská spiritualita jako tradiční cesta duchovní kultivace

Co znamená, když jedince označíme jako někoho, kdo žije duchovní život? Z tradičního pohledu na spiritualitu lze říci, že je to člověk, který uctívá Boha a naplňuje Božího a církevního přikázání. Jinými slovy, za duchovní život považujeme „*život, který se křesťan snaží vést podle Božího Ducha v Kristu, v milosti a bez hříchu. V praxi to znamená postupně se produchovňovat a stávat se stále poddajnějším vůči podnětům Ducha tak, aby člověk všechno chápal a miloval v Bohu*“ (Petrosillo, 1998). Z obecného pohledu na spiritualitu to znamená vlastní upřímné snažení se o praktikování své víry; komunikaci s Bohem; zjišťování toho, co od nás Bůh požaduje a snahu to naplnit. Znamená to jistou otevřenost vůči signálům Boha, i prožívání a vyjadřování lásky k lidem a k Bohu. V tomto pohledu je tedy duchovní život orientován směrem k tomu, co je skutečně duchovní, je to snaha o spojení a ukotvení v transcendentní realitě. Duchovní život je v tomto pohledu označen slovem „spiritualita“.

Spiritualita má různé zdroje, náboženské i světské. Lidé tak mají každý svoji vlastní jedinečnou duchovní cestu, která se neustále vyvíjí v průběhu života. Pojem *spiritualita* se hojně rozšířil ke konci 20. století, konkrétně do proudu New Age, esoteriky, wellness a ekologie. Ve vztahu k religiozitě se stal výše postaveným pojmem, a tím i uznávanějším mezi mnoha lidmi (Bucher, 2007). Období postmodernismu nabídlo lidem nové alternativy, které vyšly z pochyb o stávajících paradigmatěch a věda se začala soustředit na lidskou spiritualitu. Toto období si našlo cestu díky upadajícím vlivům tradičních náboženských směrů, a to směřovalo k rozvoji spirituální revoluce a fenoménu SBNR (Spiritual but not religious). Větou „*I'm spiritual but not religious*“ lidé formulují svébytná přesvědčení, která se nehodí do náboženství (Wixwat, Saucier, 2020). Pro účely této práce je ke spiritualitě přistupováno jako právě k samostatnému konstrukt, svobodnému a oddělenému od náboženství. Práce se věnuje spiritualitě nenáboženské, zatímco možnosti rozvoje náboženské spirituality jsou vnímány v rámci např. výuky na církevních školách, čímž se však výzkum zabývat nebude. Přesto přístup nevyklučuje odkazy na případy, kdy obě dimenze pravděpodobně koexistují nebo se vzájemně doplňují, protože hranice vymezující tyto pojmy jsou tenké.

1.2 Nenáboženská spiritualita

V zájmu neutrality či politické korektnosti zavedl pojem *nenáboženská spiritualita* Říčan (2006) a rozumí jím prožitky, které zažíváme mimo náboženskou organizaci a bez jakéhokoli vztahu k jejím doktrínám. Universální neboli obecné, nenáboženské pojetí spirituality podobně charakterizuje Křivohlavý (2006), a to jako vnitřní prožitek vztahu k transcendenci (např. rodina, manželství, láska). Slovní spojení *vnitřní prožitek* je zde chápáno jako individuální a vědomé hledání a pojmenování toho, co nás přesahuje, kdežto transcendence v náboženském kontextu znamená zprostředkování vztahu k nadmyslnu v hranicích jistého náboženství. Aby bylo v této práci pojmu *transcendence*, respektive *přesah* porozuměno správně, odkazuje ve vysvětlení tohoto klíčového pojmu na definici Heluse (2009), který jej definuje jako specifickou ne-egocentričnost a považuje za tak evidentní u každého člověka, jako třeba pohlaví, či osobnostní charakteristiky: „*člověk se nezabývá jen sám sebou a svými běžnými starostmi či radostmi; ale záleží mu také na něčem, co jej přesahuje, co je více než on, co dává jeho životu vyšší cíl a smysl*“ (s. 104-105). S ohledem na nová obecně uznávaná pojetí spirituality se nenáboženské spiritualitě věnuje Němečková (2015) a vymezuje ji jako nezbytnou, vrozenou složku života a neoddělitelnou součást lidského bytí a univerzálního řádu věcí, která úzce souvisí s uvědoměním si konečnosti života a zejména s hledáním smyslu života. Upozorňuje také na možnost záporného vnímání spirituality a její destruktivní formy „*s těmi se setkáváme jak v implicitních formách spirituality, tak v současné záplavě nekultivované spirituality (ať už přijaté individuálně nebo v různých hnutích a sektách, nebo i u náboženských fanatiků, kterými jsou v krajním případě sebevražední atentáčníci)*“ (s. 8). Práce se však zaměřuje na rozvoj pozitivní spirituality, který může vést k proměně osobnosti, a kde proces sebe-překročení je snahou o žití autentického života a cestou k tomu, jak najít vyrovnanost a smysluplnost v našem světě. K tomu je potřeba být spirituálně gramotným člověkem, avšak s touto oblastí gramotnosti, kterou bychom možná stejně jako čtenářskou nebo matematickou očekávali jako podporovanou a rozvíjenou ve školním prostředí, se tam často nesetkáváme. Proto je spirituální gramotnost hlavním tématem naší práce, abychom zjistili, jak na její rozvoj. Předtím je třeba si vysvětlit, co to vůbec spirituální gramotnost je. Začneme z obecnějšího hlediska.

2 GRAMOTNOST

Co znamená být gramotný? Pojem gramotnost byl ve společnosti vnímán poměrně jednostranně, přičemž v rámci historického vývoje nabývá stále širšího významu. Původně byla gramotnost pojímána jako dovednost jedince číst a psát, což se prostřednictvím zavedení atributu povinné školní docházky stalo nevyhnutelností a v důsledku toho se pojem gramotnost dostává do roviny převyšující rámec základní schopnosti čtení a psaní. „*V tomto smyslu jde o základní gramotnost, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85). Na základě uvedené definice se gramotnost jeví jako nijak nepokračující děj – jedinec buď je nebo není gramotný. Takové pojetí je však v kontextu dnešní doby poměrně neaktuální. V současnosti dochází k posunu chápání odpovědi na otázku, týkající se gramotnosti. Pojem gramotnost se nachází na pozici celoživotního procesu, který představuje neustále rozvíjející se komplex dovedností a znalostí, které je třeba umět použít v každodennosti života.

2.1 Typy gramotností

Významově rozšířený pojem gramotnost je možné definovat pro jednotlivé oblasti samostatně, přičemž je odrazem kvality lidského kapitálu. Za lidský kapitál považuje OECD soubor vědomostí, zručností, schopností a atributů jednotlivců, které jsou předpokladem pro růst individuálního, sociálního a ekonomického blahobytu (OECD, 2001). Pro zajištění úspěšných kroků, které v tomto procesu děláme, jsou děti ve školách vybaveny gramotnostmi nezbytnými pro moderní život a školy se stávají prostředím, kde je aktivně přijímána účinná výuka gramotnosti (Morrow, Gambrell, 2019). Vyučující tedy mají povinnost žáky vést a podporovat na jejich cestě za rozvojem. Existuje mnoho typů gramotnosti, z nichž každý nám pomáhá orientovat se v životě a plně se zapojit do demokratické společnosti. Základním nástrojem rozvoje gramotnosti je formální vzdělávání, které je zabezpečováno vzdělávacími institucemi na všech úrovních vzdělávacího systému. Garanci získání základních zručností zaručuje ve vyspělých zemích právě výše zmiňovaná povinná školní docházka. Rozsah, kvalita a výsledky povinného vzdělávání se z hlediska požadavků trhu práce v jednotlivých zemích liší. Z tohoto hlediska zjišťuje kvalitu vzdělávacího systému Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment), které se zaměřuje na tzv. funkční gramotnost.

Funkční gramotnost sestává ze tří částí: čtenářská, přírodovědná a matematická gramotnost. Čtenářskou gramotnost definuje PISA jako „*schopnost porozumět textu, přemýšlet*

o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (ČŠI, 2019, s. 12). Přírodovědná gramotnost je vyjádřena jako „schopnost přemýšlet a jednat ve všech věcech souvisejících s přírodními vědami a jejich principy jako aktivní občan“ (ČŠI, 2019, s. 32). Matematickou gramotnost PISA vymezuje jako „schopnost jedince formulovat, používat a interpretovat matematiku v různých kontextech. Zahrnuje matematické myšlení, používání matematických pojmů, postupů, faktů a nástrojů k popisu, vysvětlování a předpovídání jevů. Pomáhá jedinci si uvědomit, jakou roli matematika hraje ve světě, a díky tomu správně usuzovat a rozhodovat se tak, jak to vyžaduje konstruktivní, angažované a reflektivní občanství“ (ČŠI, 2019, s. 28). Od roku 2012 je v rámci PISA možnost zapojení se jednotlivých zemí do doplňkového testování v podobě finanční gramotnosti, kterou studie definuje jako „znalost a pochopení finančních pojmů a rizik, schopnost, motivace a sebedůvěra jedince využívat získané vědomosti s cílem vykonávání efektivních rozhodnutí v různých situacích týkajících se financí, se záměrem zlepšit finanční situaci jednotlivce i společnosti, a tím umožnit zapojení se do ekonomického života“ (NÚCEM, 2018, s. 1).

Matthew Lynch (2019) vymezuje typy gramotnosti, mezi které taktéž řadí gramotnost funkční, jenž byla již zmiňována, a tak je popsáno zbývajících dvanáct typů:

1. **Digitální gramotnost** – Zahrnuje širokou škálu dovedností, z nichž všechny jsou nezbytné pro zajištění úspěšnosti ve stále digitalizujícím se světě. Tím, že tištěná média začínají mizet, se schopnost porozumět online informacím stává stále důležitější. Jedinci, kteří postrádají dovednosti v této oblasti, se díky rozvoji digitální gramotnosti mohou znovu najít.
2. **Mediální gramotnost** – Znamená podle Národní asociace pro vzdělávání v oblasti mediální gramotnosti schopnost přistupovat, analyzovat, vyhodnocovat, vytvářet a jednat pomocí všech forem komunikace. Mediální gramotnost znamená vše od interpretace smajlíků přes pochopení základních zpráv v online reklamách až po produkci virálního videoobsahu a rozpoznávání nativní reklamy.
3. **Rekreační gramotnost** – Nezávislé aktivity, které kultivují pozitivní postoje, zájmy a návyky gramotnosti.
4. **Disciplinární gramotnost** – Péče odborníků o studentovi schopnosti v oblasti čtení, psaní a schopnosti kritického myšlení specifického pro různé disciplíny.
5. **Občanská gramotnost** – Znalosti toho, jak se aktivně podílet a ovlivňovat změny v komunitě i společnosti.

6. **Multikulturní gramotnost** – Schopnost pochopit a ocenit paralely a rozdíly mezi zvyky, hodnotami a přesvědčeními.
7. **Informační gramotnost** – Transformační proces, ve kterém žák potřebuje najít, pochopit, vyhodnotit a používat informace v různých formách pro svůj osobní prospěch. Může zahrnovat osobní, sociální nebo globální účely.
8. **Obsahová gramotnost** – Využití gramotnosti v konkrétních oblastech.
9. **Raná gramotnost** – Znamená, co dítě ví o komunikaci, čtení a psaní, než se naučí číst a psát.
10. **Vývojová gramotnost** – Forma výuky gramotnosti, která bere v úvahu vývojovou fázi dítěte. V podstatě poskytuje vývojově vhodnou výuku gramotnosti.
11. **Vyvážená gramotnost** – Program čtení, který nabízí diferencovanou výuku čtení tím, že používá několik různých metod čtení.
12. **Kritická gramotnost** – Je sbírka dispozic a dovedností, které kultivují inovativní výuku, kritické myšlení a aktivní zkoumání. Kritická gramotnost pomáhá studentům kriticky přemýšlet o věcech, které čtou, místo toho, aby vnímali text jen povrchově.

Postupný rozvoj gramotností, jež stavíme na základě již získaných dovedností, spočívá v nabytí schopnosti spolehlivě se vyjadřovat, chápat myšlenky a názory, rozhodovat se a řešit problémy, dosahovat svých cílů a plně se činit ve své komunitě i v širší společnosti. Zřídka se píše či mluví o gramotnosti spirituální, proto je tomuto typu věnována samostatná kapitola.

2.2 Spirituální neboli duchovní gramotnost

Pro hlubší pochopení obsahu této kapitoly je třeba hlouběji vnímat také samotný význam pojmu gramotnost. Lidé mají tendence hovořit o gramotnosti v souvislosti se slovy, s verbálními dovednostmi, čtením, psaním. Existuje však také něco jako spirituální/duchovní gramotnost. Lidé, kteří slyší toto slovní spojení, se častokrát ptají „*Co to je?*“. Zaujatost západní tradice totiž ignoruje mnoho cenných forem gramotnosti, proto tato realita není lidem známá. Není to však nový koncept, jak je zřejmé v následujících příkladech, lidé ve starověku a východní kultury si jej uvědomovali po tisíciletí.

Za gramotného je považován například lovec, jehož „písmena“ jsou otisky zvířecích nohou, výtrusy, ohnutá tráva, směr větru atd. To vše může zkušený lovec „číst“, aby získal informace, které potřebuje k nalezení kořisti. Zatímco zdvořilý obyvatel Západu, který se

zhroutl uprostřed divočiny, je kvůli své negramotnosti v ohrožení života.² Gramotnost kojence, který je schopen zachytit význam a záměry dospělých podle tónu hlasu, výrazu tváře a řeči těla. Majitelé domácích mazlíčků, kteří pozorují své mazlíčky vědí, že i domestikovaná zvířata, jako jsou kočky a psi, dokážou „číst“ známky, které si často neuvědomujeme. Gramotnost věštec nebo osvíceného mistra, kterému tibetští lékaři předávají neřešitelné případy nemocí, protože je schopen číst hluboko z duše pacienta, aby pochopil jádro nemoci. Stejně tak mistři, kteří dohlížejí na meditující v meditační praxi, mohou „číst“ psychologický stav svých žáků. („Definitions of Literacy“ n.d.)

Gramotnost „probuzeného“ člověka, toto je typ gramotnosti a synonymum ke gramotnosti duchovní, na které se v kapitole zaměřujeme. Totiž ti, kteří spí, nedokáží rozpoznat význam, a pak samozřejmě nevidí v ničem smysl. Jen bdělý člověk může rozpoznat význam a z něj pak „číst“ na mnoha různých úrovních. Význam některých anglických slov přenáší ústřední význam duchovní gramotnosti do správně žitého života. Například slovo katastrofa „disaster“ pochází z latiny *dis* a *aster*, což znamená být odříznutý od hvězd. Když jsme duchovně negramotní, jsme odčizeni od našich kosmických kořenů či spojení. Být schopen „číst knihu světa“ znamená, že jsme si vědomi svého spojení se zbytkem života a můžeme vidět realitu „*očima Země*“ (Brussat & Brussat, 1996, s. 511). Být duchovně negramotný je doslova „katastrofa“.

Duchovní gramotnost nám umožňuje rozpoznat, „že celý svět je nabitý posvátným významem“ (Brussat & Brussat, 1996, s. 26). V naší realitě není nic, co by nemělo smysl; nic, co by nám nemohlo nabídnout něco jako podněcování k růstu, učení nebo vyjádření vděčnosti a úcty. Bez ohledu na to, jak všední, každodenní předměty mohou sloužit jako naši duchovní zprostředkovatelé, pokud jsme schopni číst znamení, která nám představují. Naše těla k nám neustále promlouvají, někdy hlasitě (v různých formách nemoci nebo nepohodlí), někdy způsobem tak jemným, že zprávu sotva vnímáme. Shakespeare mluvil o „*kamenných kázáních*“, která máme k dispozici, pokud je dokážeme rozeznat. Morris Berman mluví o naší současné potřebě „*okouzlit svět*“, máme-li úspěšně řešit globální krizi životního prostředí. Duchovní gramotnost, jakkoli je stará, je do značné míry dovedností, kterou moderní svět naléhavě potřebuje. („Definitions of Spiritual Literacy“ n.d.)

² Dva vynikající a zároveň zábavné příklady gramotnosti Křováků najdete ve dvou filmech natočených v Jižní Africe. „The Gods Must Be Crazy, Část I a II“

2.3 Prvky spirituální/duchovní gramotnosti

Duchovní gramotnost je jiná, je specifická tím, že nevyžaduje školení, učitele, knihy, ani určitou úroveň intelektuální kapacity. Jako lidé máme vše, co je potřeba k tomu být duchovně gramotným. Máme síť života, fyzický svět, strach, zranění a další lidské emoce, tělo se svými smysli, reakcemi a instinktivními rytmy. Nemusíme tedy chodit na školení, shánět učitele, kupovat knihy, nebo se bát, že nejsme dostatečně chytrí. Duchovní gramotnost není „*head trip*“ (výlet v hlavě) ve smyslu něčeho, co vyžaduje kognitivní rozvoj. Vyžaduje to jiné věci jako je pozornost, přítomnost, soucit, oddanost, nadšení, víra, odpuštění, milost, vděčnost, naděje, pohostinnost, představitivost, laskavost, naslouchání, láska, péče, otevřenost, hravost, hledavý postoj, úcta, ticho, vize, zázrak, touha, horlivost. (Brussat & Brussat, 1996, s. 19–25; „Elements of Spiritual Literacy“ n.d.)

Když píšeme o tom, že máme vše, co potřebujeme, nechceme tím naznačovat, že učitelé nejsou nápomocní. Oni jsou. Ale nemusíme je hledat, protože jsou všude kolem nás. Obvykle ne v podobě, kterou si představujeme (tedy lidi), ale učitelé duchovní gramotnosti mohou být stejně pravděpodobně zvířata, rostliny, životní události nebo naše těla. Rozpoznání těchto různých podob učitelů závisí na naší ochotě přehodnotit některé z našich základních předpokladů o realitě. Většina lidí ve společnosti druhé vlny žije v desakralizovaném světě plném náhod. Učení probíhá ve zdech institucí zřízených speciálně pro tento účel (tj. mateřské školy, základní školy, univerzity atd.). Lidské bytosti pečlivě „*vycvičené k ortodoxii*“³ předávají to, co se naučili, těm (obvykle) mladším, než jsou oni sami, ve stanovených osnovách v určitých časových rámcích. Duchovní gramotnost nemá nic společného se stanovenými osnovami nebo časovými rámcem a nezná nic o ortodoxiích nebo dogmatech.

V tuto chvíli možná přichází otázka *Tak jak se to naučit?* Odpověď je *Každý svým jedinečným způsobem*. Nikdo nemůže předvídat, jak to udělá druhý. Existují však některé obecné funkce nebo prvky („Elements of Spiritual Literacy“ n.d.), se kterými se většina lidí setkává, ty zahrnují:

- **Náraz na paradox** – Duchovně gramotnými se stáváme, když zjistíme, že oceňujeme paradoxní povahu reality, např. když pro nás nejosobnější věci jsou nejuniverzálnější; nejintimnější zážitek je ten nejkomunálnější; nekontemplativnější životní styl je nejaktivnější. Logický svět druhé vlny s levým mozkem nenávidí paradox a snaží se ho

³ Smysl pro vysokoškolské vzdělání jako formu „výcviku k ortodoxii“ jsme si vypůjčili od Henryka Skolimowskiho; viz Skolimowski, 1996, s. 160–169.

zdůvodnit nebo analyzovat (projevuje tak duchovní negramotnost). Ti „vzhůru“ paradox milují.

- **Transmutace utrpení v uzdravení a obnovu** – Utrpení může být považováno za dar, když jsme duchovně gramotní. Určitě to není něco, co bychom si v tu chvíli vychutnali, ale jakmile je jeho smysl a účel jasný, utrpení může být branou ke vzácné regeneraci.
- **Kreativní pochybnost** – Mnohá z organizovaných náboženství světa povzbuzují „chtíč po jistotě“ a považují pochybnosti za známku slabé víry. Ale duchovně gramotní znají hodnotu pochybností. Žijeme život od okamžiku k okamžiku v mezerách pochyb a víry. Bez pochyb by neexistovala víra. Je nemožné mít jedno bez druhého. Pochybnost je „tvůrčí“ v tom, že nás otevírá otázkám, a to zase podporuje nové objevy a inovativní reakce na život.
- **Začlenění stínu** – Stínem jsou myšleny všechny věci života, které leží v temnotě, která ztěžuje viditelnost. Osobní stín se skládá ze všeho, co v sobě nevlastníme, dobrého i špatného: chtíče, pudy, potřeby, dary, talenty, síly – cokoli, co považujeme za nemožné rozpoznat jako naše. Kolektivní stín tvoří negativa života: přírodní katastrofy, monstrózní demonstrace lidského zla (jako holocaust, etnické čistky atd.). Být duchovně gramotný znamená být moudrý k těmto opomíjeným a opovrhovaným aspektům reality a přijmout je do našeho vědomí (tj. vzdát se represe, popírání a odsuzování).
- **Vychutnávání zjevení** – „Epiphany“ je anglické slovo vypůjčené z řeckého slovesa epiphaino, ukázat se nebo se náhle objevit. Zjevení je zkušenost obvykle náhlé povahy, která nás naplňuje obdivem nebo úžasem. Pro ty, kdo jsou vzhůru, je život plný zjevení. Ego mizí a my jsme strženi do transportního okamžiku mimořádného zážitku. Epiphanies také mohou poskytnout živé fyziologické reakce: intenzivní návaly energie, mravenčení, pocit, že nám vstávají vlasy na hlavě. Jindy se zjevení mohou cítit „sladká“ nebo úchvatně „svatá“, jako by nám byly náhle odstraněny klapky na očích a odhalily svět v intenzitě barev, zvuků a energií, které jsme dosud neviděli.

Kapitola slouží jako podklad k praktické části práce v tom smyslu, že díky identifikaci prvků SG v edukačním procesu, zjistíme, zda učitelé dávají prostor žákům upoutat pozornost a následně v takovém zážitku setrvat, a tedy se snadněji dozvíme, jaké techniky a pomůcky k rozvoji NSG využívají. Myslíme si, že tento druh všímavosti týkající se předmětů, rostlin, zvířat i lidí může přinést mnoho překvapení a potěšení právě tím, že se dostáváme z hlavy do svého těla, do svých smyslů: čicháme vzduch, dotýkáme se věcí, pozorně posloucháme, srdcem i hlavou.

3 MOŽNOSTI KULTIVACE SPIRITUÁLNÍ GRAMOTNOSTI V EDUKAČNÍM PROCESU

Kapitola *Spirituální gramotnost v edukačním procesu* se zabývá hledáním duchovní gramotnosti ve vzdělávání, konkrétně cestami a způsoby, které vedou k jejímu rozvoji. Na úvod je třeba zmínit, že různí autoři, jejichž publikace byly načítány a využity jako zdroj ke zpracování kapitoly, odkazují na pojem *spiritualita* ve vzdělávání, nikoliv *spirituální gramotnost*, avšak v souladu s hlavním zaměřením textu podává kapitola ucelené a vnitřně sourodé pojetí. V prostředí vzdělávání je debata o spiritualitě mimo náboženství (nebo naopak) pokládána za tabu (Camden-Smith, 2014). Přitom Úmluva Organizace spojených národů o právech dítěte, která byla vydána před jednatřiceti lety, na právo dítěte na životní úroveň dostatečnou pro duchovní rozvoj implicitně odkazuje, a to ve Článku 27: „*Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uznávají právo každého dítěte na životní úroveň nezbytnou pro jeho tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální rozvoj,*“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016, s. 9). Samotný obor pedagogiky žádá o poskytování „*něčeho vyššího*“ ve výchovně-vzdělávacím procesu, a právě transcendence je základnou pro tyto „*vyšší*“ požadavky na vzdělávání, jež mají rozvíjet vyšší uvažování dětí, tedy proměnit přemýšlení ve vztahu k sobě, druhým lidem i k ideálům. Také v dokumentu UNESCO najdeme výzvy, „*učit se být*“ a „*žít společně s druhými*“, jež jsou dvěma ze čtyř pilířů vzdělávání ve 21. století. Poskytnout „*něco vyššího*“ je tedy samotným požadavkem teorie, která v českém prvostupňovém vzdělávání usiluje o výchovu a vzdělávání žáků orientovaných, orientovaných na budoucnost, humanistických a osobnostně rozvíjejících (Spilková in Helus, Kratochvílová, Lukášová, Rýdl, Spilková, Zdražil, 2012). S ohledem na statutární postavení spirituality jako základního lidského práva je od pedagogů vyžadováno, aby podporovali duchovní rozvoj žáků, neodpírali toto právo malým dětem a stále se drželi vládních zásad (či jejich nedostatku), které explicitně (či implicitně) přináší náboženská nebo sekulární zaměření, která závisí na zájmu dané země (Polemikou, Silva, 2020). Spirituální gramotnost můžeme ve vzdělávání chápat jako meta-poselství učení, díky kterému, pokud se mu věnujeme, můžeme naše učení posilovat. Aby učitel postupně poznal co nejopravdovější nitro svých studentů, ve kterém dochází ke skutečnému učení, musí také on učit ze svého nejvíce autentického Já. Lantieri (2001) hovoří o hluboké nutnosti dát pedagogům svolení prozkoumat své vlastní duchovní chápání, aby mohli pěstovat spiritualitu také u svých žáků, prostřednictvím propojení se sebou samými, ostatními a světem. Spiritualita ve vzdělávání se nevztahuje na nic víc – a nic míň – než na hluboké spojení mezi studentem, učitelem a předmětem – spojení tak upřímné, vitální a živé, ale také velmi

relevantní. Když toto spojení budeme ve třídě vědomě uplatňovat a pozorně podporovat, tak se bude rozvíjet také ve světě politiky, medicíny, inženýrství, kdekoliv, kam studenti jdou po ukončení studia (Jones, 2005). Neexistují žádné standardní pokyny pro rozvoj spirituální gramotnosti ve výuce. Je tedy na jednotlivých pedagozích, aby došli k hlubšímu pochopení účelu a smyslu své práce a sebe sama ve vztahu k této práci. Obecně to znamená, že si musí vybojovat svou roli ve třídě, čerpat ze své vlastní spirituality jako zdroje a používat svůj odborný úsudek při provádění vzdělávacích intervencí, které obohatí spiritualitu malých dětí (Koetting & Combs, 2005; Mata-McMahon a kol., 2019; Rawle, 2009).

Kompetentní pedagogové a další odborníci, kteří se zabývají záležitostmi dětí po celém světě, představují a zavádějí učební osnovy zaměřené na děti a celoškolské postupy ve snaze potvrdit a podpořit duchovní cestu svých žáků (Mata-McMahon et al., 2019). V sekulárním prostředí to zahrnuje širokou syntézu přístupů a činností, jako je např. podpora volné hry, implementace flexibilních rozvrhů, poskytování více příležitostí k zapojení do přírody a otevřených prostor, interakce s rostlinami a zvířaty, přidělování tichých prostorů pro klid a samotu. Mezi direktivnější techniky patří kontemplativní praktiky (např. všímavost, meditace, jóga, dechová cvičení, modlitba, umělecká praxe) a další aktivity, zaměřené především na kultivaci nebo posílení morálních, emocionálních a/nebo estetických ctností (Polemikou, Silva, 2020).

Binder (2011) jako jedna z pedagogů, kteří svůj odborný úsudek použili, začala u svých žáků rozvíjet komunitní respekt k různým náboženstvím, protože to považovala za velmi důležité, když její žáci pochází z různých zemí, a tedy z různých náboženských, ale i kulturních a jazykových, zázemí. Zatímco náboženství bylo důležitou součástí žakovské identity, všimla si, že se začínají objevovat univerzální příběhy: *úžas i bázeň, otázky o světě a o různých přesvědčeních žáků*. Začala poslouchat jejich interpretace a to, jak „*čtou*“ svůj svět a popisují obrazové reprezentace. Právě zde pozorovala, jak se děti odváží pochopit svůj svět a dát mu význam. To, jak děti dokáží každý den přeměnit v něco zvláštního, aplikovat něco svého, vidět „*neobvyklost*“ věcí, jsem zaznamenala také na své souvislé praxi, i bez toho, že by k tomu žáci byli v tu chvíli nějak vedeni či vyzváni. V rozhovorech se žáky, či mezi žáky, jsem vnímala právě jejich vlastní chápání určitých situací, které komentovali na základě jejich vlastních zkušeností, často to vedlo k tomu, že jsem se uvnitř sebe pozastavila a přemýšlela nad otázkou: *Jak je možné, že se žáci ve 2. ročníku základní školy dokáží zamyslet tak hluboce, že své myšlení bezděčně obrací dovnitř sebe?* Hay a Nye (2006) zmiňují, že každé dítě má svoji vlastní jedinečnou signaturu, která poskytuje učitelům sociálně konstruovanou čočku porozumění, ale

také umožňuje reflexi a potenciál pro transformaci vzdělávacích postupů. Čtení těchto znamení je proces zakotvený v aktu pochopení vnitřního života, který všichni vlastníme. Duchovní gramotnost je o vytváření smyslu na hluboké úrovni prostřednictvím osobního vyprávění a o tom, že učitel je schopen naslouchat a číst texty dětských zkušeností. Jde o to poskytnout dětem tyto prostory, aby mohly klást „větší“ otázky a umožnit jim reagovat a přemýšlet o svém učení (Binder, 2011). Pokud pedagogové dovolí rozvíjet duchovní gramotnost, děti mohou „rozpoznat tato znamení, prozkoumat je prostřednictvím vnitřního Já a spojit zkušenosti s vnějším světem“ (Binder, 1998, s. 41). To vše nabízel nalezený prostor, který u svých žáků pozorovala Binder (2011), a jehož hledání podněcovala alternativními formami vyjádření, které ve výuce využívá a zkušenostmi jako jsou vizualizace, kresba a malba.

3.1 Třídní rituály

Podpora duchovní gramotnosti prostřednictvím rituálů poskytuje dětem prostor pro smysluplné učení. Jak uvádí Robert Coles (1990), dětský „*dům má mnoho příbytků*“ včetně duchovního života, který roste, mění se a neustále reaguje na ostatní životy, které ve svém souhrnu tvoří jedince, kterého nazýváme jménem a známe příběhem, který je celý jeho, celý její. (s. 308) Poskytování smysluplných třídních rituálů, umožňuje malým dětem vytvářet vazby, překlenout mezilidské a intrapersonální problémy a spoluutvářet prostředí pro respekt. Palmer (1993 s. 24) pojednává v tomto smyslu o **autentickém učebním prostoru** a vymezuje jeho hlavní charakteristiky:

- **Prostory** – znamenají okamžiky, kdy učitel může poskytnout čas a klid pro určitou činnost.
- **Hranice** – jsou způsob, jak mohou učitelé poskytnout otevřenost s péčí a pevností. Představují totiž vnější struktury a kvalitu školního prostředí. Vytváří učební prostor, který definuje a přijímá riskování a důvěru.
- **Atmosféra pohostinnosti** – „*Pohostinnost znamená přijímat jeden druhého, naše zápasy, naše novorozené myšlenky s otevřeností a péčí*“ (Palmer, 1993, s. 73).

Je důležité charakteristiky Palmera nevnímat izolovaně a zvažovat jejich vzájemné propojení. Je to právě prolínání *příběhů zkušeností, vědomých prostorů a vztahů*, které vytváří autenticitu pro praktiky duchovní gramotnosti, a které jsou vymezeny níže:

3.2 Příběhy zkušeností prostřednictvím meditace a vizualizace

Meditativní praxi prostřednictvím vizualizace vnímá Binder (2011) jako jednu z nejvýznamnějších metod při rozvíjení duchovní gramotnosti u dětí. Vizualizační sezení uplatňovala jako každotýdenní rituál a žákům tak umožňovala otevřít se v kontaktu se sebou samým, vstoupit na místo, kde mohou prozkoumat své vnitřní já, integrovat mysl a tělo a podat své myšlenky ostatním. Každý týden více a více dětí odhalilo v diskuzi vnitřní příběhy. Jako alternativu k diskuzi začaly děti také kreslit a psát do deníků. Jejich příběhy zkušeností se tak odrážely nejen v řeči, ale i obrazech a textu. Prezentované příběhy poskytují vhled do důležitosti růstu duchovní gramotnosti dětí. Odhalují se dětské stopy vytváření smyslu a interpretace, které budují soudržnost v jejich světech a otevírají mnoho potenciálních způsobů poznání a bytí. Vyprávění jsou příkladem kolaborativního učebního prostředí, kde učitel a studenti vzájemně (re)definují vnitřní a vnější vztahy. Péče o potřeby duchovní gramotnosti dětí je transformačním a posilujícím setkáním, které zapojuje všechny účastníky na zážitkové cestě. Spiritualita se rozvíjí, když děti interpretují jevy, které jsou pro ně důležité, a umožňují vznik jejich osobní kosmologie. To podporuje re-konceptualizaci učení malých dětí (Harris, 2007). Duchovní gramotnost ztělesňuje holistický žitý svět, který odráží autentické učení prostřednictvím vzájemné propojenosti a celistvosti.

Příběhy zkušeností, tedy uznávají význam definovat osobní kosmologie řečí, vizuálně, či psanou formou. Zprostředkovávají sebe-pochopení, hlas a vyjádření identity, díky čemuž jsou děti oprávněny zkoumat a diskutovat větší otázky a umožnit úctě a úžasu vstoupit do třídy.

3.3 Vědomé prostory

Děti začínají rozvíjet svoji moudrost, která se vynořuje zevnitř ven, prostřednictvím hraní si ve svém světě, skrze svůj svět a se svým světem. Pokud je dětem umožněno zveřejnit své myšlenky, mají příležitost vyjádřit své vztahové chápání sebe sama a sjednotit se se světem kolem sebe. Děti vytvářejí integrální asociace se smysluplnými zkušenostmi a přemýšlejí o nich, pokud pedagogové nabízejí příležitost tak učinit. Ve skutečnosti je důležité poskytnout tyto vědomé prostory. (Binder, 2011) Nejvýznamnější jsou vědomé prostory, ve kterých jsou žáci přítomni v daném okamžiku, v činnosti z celého srdce. Jejich myšlenky a hlasy jsou respektovány nejen mezi sebou navzájem, ale i učitelem. Dát dětem čas na kultivaci a zapojení se do hlubokého vytváření významu je nezbytné pro rozvoj a učení. Osobní kosmologie se mohou objevit, když každý dostane prostor k vyjádření svého názoru. Přijetí alternativních

perspektiv a reprezentačních vyjádření prostřednictvím otevřených prostorů může vést k neustálému pohybu opětovného spojení s významnými vztahovými zkušenostmi a povědomím ve třídě. (Ambrose, 2005)

Často, když se učitelé zabývají citlivými otázkami, cítí nepohodlí při orientaci v diskursu, které se vyvíjí z toho, že umožňuje dětem mít hlas ve třídě. Děti mají velké nápady a otázky, které čekají na prozkoumání. Malé děti potřebují učební prostory, které jim umožní vyjednávat o svých zkušenostech a porozumění nepříjemným problémům, usnadněné pedagogy, kteří poskytují tyto prostory a zároveň podporují koncepty míru ve třídě. (Lin, 2006) Zde spočívá autenticita praxe a porozumění duchovní gramotnosti. Učitel nevnučuje svůj výklad zkušenosti. Děti jsou prostřednictvím své tvorby a vyprávění zmocněny vyjádřit svou vizi porozumění. Noddings (2004) tvrdí, že takové zkušenosti jsou zásadní pro rozvoj kritického myšlení u dětí. Zásadní pro tuto zkušenost je také povolení spontánnosti ve třídě. To umožňuje dětem pohybovat se jiným směrem a ctít svůj proces učení.

Vědomé prostory jsou potřeba k umožnění čtení textů zkušeností, a tedy je třeba vytvořit prostory pro učení duchovní gramotnosti, které podpoří přístup zaměřený na život tím, že děti umístí do zkušeností, které takové možnosti nabízejí. Zkušenosti dětí z reálného světa, vztahová spojení s ostatními a interakce s alternativními způsoby vyjádření umožňují rozvíjet proces, který respektuje tyto oblasti.

3.4 Vztahy

Oblast vztahů jako faktor pro rozvoj duchovní gramotnosti a vytvoření podmínek smysluplného učení si dovolíme prezentovat na následujícím příběhu (Binder, 2011, s. 30–31), ve kterém se ukrývá mocný příklad duchovní gramotnosti:

„D byl se mnou od mateřské školy a v době tohoto příběhu byl ve 2. ročníku. Zažil několik intenzivních emocionálních časů, měl problémy s ovládním svých pocitů, které se často projevovaly v agresi a vzdoru. Obvykle mi odpověděl, ale než jsem pochopila, co chce říci, tak přestal odpovídat. V důsledku toho jsem musela určité chování zastavit a vyvodit důsledky. I když jsem o těchto otázkách diskutovala, D-ův hněv neustával. D byl velmi zvláštní dítě s kosmickým chápáním světa, jaké jsem předtím ještě neviděla u tak mladého dítěte. Neustále mě překvapoval otázkami o vesmíru a jeho chápání světa. Tyto sofistikované aspekty jeho růstu byly často v rozporu s jeho emocionálním vývojem. Den před naší týdenní vizualizací ve třídě jsem se setkala s D a jeho matkou, abychom diskutovali o mých obavách a vyvinuli způsoby, jak D podpořit. Po vizualizaci mi D bez výhrad podal svůj imaginární deník. Bylo to něco, co

chtěl, abych viděla. Musím se přiznat, že zpočátku jsem byla docela zaskočena. D se cítil bezpečně, když mohl vyjádřit svou bolest a zaútočit na mě, jedinou osobu, které ve škole důvěřoval. Napsal: „Byla válka a já a T jsme bojovali a T zemřela a mně to bylo jedno, protože ona je ta hloupá učitelka.“ Obrázek, který původně doprovázel psaní, byl reakcí na vizualizační sezení. Viděla jsem obrys světa, jako by se na mě díval z vesmíru. D načmáral tuto kresbu černou pastelkou. Šla jsem domů a přemýšlela o tom, co se stalo. D musel cítit obrovský hněv kvůli setkání z předchozího dne a chtěl, abych to věděla. Nejdůležitější byla D-ova důvěra ve mě. D věděl, že mi může ukázat, jak se cítí prostřednictvím kresby a psaní. Jeho deník poskytl místo, kde se mohl bezpodmínečně vyjádřit, bez následků. Kontext jeho vyjádření byl silný. D četl znamení v textech svých zkušeností. Druhý den ve třídě D našel prostor, aby se mnou mluvil. Diskutovali jsme o jeho kresbě a psaní. D mi řekl, že opravdu nechce, abych zemřela, ale byl jen smutný a šlel, i když nedokázal říct proč.

O několik let později, když byl v 6. ročníku, vyvolal učitel D, aby se podělil o zajímavý příběh. Třída vyprávěla příběhy o tom, co se naučila od svých učitelů na základní škole. D řekl: „Paní T mě naučila sebeovládání.“

V tomto příběhu lze identifikovat Palmerovu (1993) atmosféru pohostinnosti. Věříme, že pokrok a síla tohoto žáka byla výsledkem rozvoje duchovní gramotnosti prostřednictvím právě konceptu pohostinnosti. Učitelka z příběhu (Binder, 2011) říká: „Pokud jsem chtěla zachovat integritu ve vzdělávacím prostředí a umožnit autentický prostor pro vyjádření v mezích důvěry a pohostinnosti, musela jsem přijmout to, co mi D představil, ...“ občas existují místa, jak uvádí Palmer (1998), „kam lidská duše nechce zajít“ (s. 81), „... pro D bylo zřejmé napětí a riziko, když mi představil svou kresbu a psaní. Byl našťvaný, ale nedokázal vyjádřit svůj hněv, nebo si možná nebyl jistý, jestli může říct, co cítí. Chtěl a potřeboval pozornost. Podle mé interpretace neodsuzující učební prostředí umožnilo tomuto dítěti otevřít hranice třídy. To bylo zásadní pro jeho růst duchovní gramotnosti a pro mě to byla hluboká zkušenost v učení a vyučování“ (s. 32). Sisk (2002) ve svém zkoumání duchovní inteligence tvrdí, že takový růst „nás nutí hledat celistvost, smysl pro komunitu a smysl pro vztah, abychom vytvořili identitu a hledali smysl; a z tohoto hledání smyslu vzejde pocit zmocnění“ (s. 210). Duchovní gramotnost se pak může vynořit z tohoto propojení mysli, těla a duše. Příběh ilustruje tuto bystrou reflexi učitele i studenta, který čte texty svých zkušeností.

Poslední, třetí téma ilustruje rozvoj vztahu mezi učitelem a žákem, pro který je na základě Palmerových (1993) kritérií pro autentické učební prostory zásadní důvěra, riskování a učitelovy vlastní definované hranice. Znamená to, že vše začíná u učitelů. Oni sami musí

prostřednictvím rozvoje duchovní gramotnosti přijít na to, co považují za duchovně vhodnou praxi. Jiné oblasti rozvoje jsou jistě také důležité, ale spiritualita prohlubuje rozvoj na úrovních, které nejsou často diskutovány nebo přijímány ve třídě: *propojenost dětí se sebou, ostatními, se světem*. Žáci budou své zkušenosti rozvíjet právě tehdy, když jim učitel nabídne duchovní učební osnovy. Duchovní gramotnost je o transformaci nejen praxe ve třídě, ale posunu pedagogiky na filozofické úrovni, která umožňuje učitelům a žákům společně provádět změny ve vzdělávacím prostředí (Binder, 2011). Prostředí výuky je místem, kde se čas může zastavit. Žáci a učitelé se vracejí v čase, aby prozkoumali, kdo jsou ve vztahu ke světu, a také se pohybují vpřed, aby utvářeli to, co leží před nimi. Lin (2006) zastává *odstranění duchovní negramotnosti*. To umožňuje žákům otevřít se sebepoznání. Transformace nastává, když existuje vztahové porozumění vnitřní moudrosti, ostatním a vnějšímu světu.

3.5 Jaký má pro žáky význam rozvoj spirituální gramotnosti?

České děti jsou v současnosti vystavovány velkému množství faktorů: konzumní orientaci, médiím, jenž prezentují dětem nové návyky a vnímání reality, možnosti upustit od hranic prostřednictvím virtuální reality, i odlišná tvrzení v různých oblastech života. Tyto a další faktory se mnohokrát projeví v emocionálním zanedbání, agresi, viktimizaci, případně laxnosti nebo rezignaci (Helus, 2009; Bravená, 2015). Spiritualita znamená chtění „něco víc“ pro děti. Něčím víc rozumějí Říčan a Janošová (2016), aby děti nebyly jen spotřebiteli nadbytku, který nám dnešní doba v mnoha směrech nabízí, „*aby děti hledaly smysl svého života v opravdových, upřímných a citově bohatých lidských vztazích, ... děti soucitné, připravené pomáhat druhým, hledače pravdy o světě, ve kterém budou žít, i pravdy o sobě, o vlastním nitru, o osobním poslání,*“ (s. 7) Pokud chceme získat převahu nad výše popisovaným nadbytkem a jeho negativními vlivy, které (nejen) v dětství na člověka působí, je důležité pečovat právě o duchovní dimenzi, prostřednictvím které tvoříme motivaci k životu, důležitou pro upevnění osobnosti. Žák je na začátku školní docházky již plně vsazen vně rodinu, kde hrů střídá školní práce, a tedy prožívá velkou změnu. Ví, že Ty má více podob – není jen v rodině, ale také ve škole, mimoškolních aktivitách, i na ulici. Prostřednictvím práce ve škole se žák učí překonávat překážky a nezdary, poznává přátelskou solidaritu. Prostřednictvím her se učí souhře, prohře i ocenění druhého. Nový rovnocenný vztah, kdy žák již chápe druhého jako Ty, mu poskytuje možnost porovnávat názory a hodnotit myšlenky a pocity jiné osoby. Když děti prozkoumávají svůj svět a hrají si s ostatními, projevují vztahové vědomí, které Hay a Nye (2006) označili za ústřední rys dětské spirituality. Jde o to být v jednotě s viděným i neviditelným světem, otevřený a v tomto spojení uvolněný. Děti mají pocit, že jsou součástí celku. Projevují otevřenost vůči

aspektům života, které jsou zcela nové, jiné a neznámé, s přijetím nejistoty a vědomím tajemství. V jejich prožitku bezprostřednosti je také intuitivní způsob poznání a bytí, přirozená spontánnost a důvěra (Clayton, Aldridge, 2018).

Žák také přejímá hodnoty učitele, má touhu se mu podobat, což je následkem učitelova převýšení autority rodičů. Učitel žákovi představuje i pojem přesahu. Žák se učení, projevem snaživosti i pocitem méněcennosti zapojuje do reality mimo rodinu a pomáhá mu to se v ní uplatňovat (Říčan, 2007). Z rodinného prostředí přechází Já k poznávání novému Ty. Řešení dětské spirituality představuje zastřešující touhu po vládou podporovaných orgánech a školách připravovat občany a rozvíjet důležité aspekty duchovna, které se nacházejí v ocenění nehmotného, odhalené prostřednictvím kreativního vyjádření, spočívají v pocitech lásky, údivu, úžasu, tajemství, jednoty, radosti, slasti, dvojznačnosti a celistvosti, stejně jako v estetických reakcích souvisejících s krásou, hudbou, uměním, literaturou, vědou a přírodou. Tyto prvky tvoří cestu, kterou každé dítě přináší do procesu učení, a jsou uznávány jako základní motivátory a složky blahobytu (Huitt & Robbins, 2003; Mata-McMahon a kol., 2019; OFSTED, 2004).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti a na techniky a pomůcky, které uplatňují při rozvoji NSG učitelé na 1. stupni ZŠ v zahraničí. Tato kapitola vymezuje výzkumný problém, výzkumné cíle a výzkumné otázky. Následně je uveden výzkumný soubor a způsob jeho výběru. V podkapitolách (4.1 a 4.2) představíme zvolené výzkumné metody. Celý výzkum je realizován v kvalitativním designu.

Výzkumný problém

Každý z nás je vzácným účastníkem velké hry života a každý z nás má hrát určitou roli. Jak poznáme, jaká je naše role? Čtením knihy života, která je všude kolem nás. Po celou dobu dostáváme indicie ke směru chodu, ale rozšířený zmatek a neznalost myšlení druhé vlny vedly většinu z nás k negramotnosti. Výsledkem je vážné zkrácení života. Ve svém extrému se projevuje jako pocity bezcennosti, zoufalství a pocitu, že život nemá smysl. Velká část patologie moderní reality – války, užívání drog, chamtivost, agrese a nepřátelství – pramení z duchovní negramotnosti. To je nyní obzvláště nešťastné, protože žijeme v klíčové době, kdy musí být všichni hráči na palubě, připraveni nastoupit a plnit svou roli. Abychom toho dosáhli, musíme být bdělí a gramotní ve všech významech tohoto termínu. Možným patologickým jevům negramotnosti lze předejít, pokud se zaměříme na rozvoj duchovní gramotnost již u dětí. Péče o duchovní gramotnost umožňuje „*vědomí, že existuje něco jiného, něco většího než běh každodenních událostí*“ (Hay, Nye, 2006, s. 60).

Naším výzkumným problémem je *rozvoj nenáboženské spirituální gramotnosti a techniky a pomůcky, které k rozvoji NSG u svých žáků využívají učitelé v zahraničních základních školách*. V edukačním prostředí je nenáboženská spiritualita tabuizovaným tématem, přitom duchovní rozvoj je základním lidským právem: „*Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uznávají právo každého dítěte na životní úroveň nezbytnou pro jeho tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální rozvoj,*“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016, s. 9). Učitelé by svým žákům tedy neměli odpírat toto právo a měli by se držet zásad vycházejících ze zájmu dané země.

Výzkumné cíle

V souladu s výzkumným problémem jsou stanoveny cíle diplomové práce:

- Zjistit, jaké možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti naznačují články v zahraničních odborných časopisech.

- Popsat, jaké techniky a pomůcky používané v zahraničních ZŠ napomáhají rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti žáků.

Výzkumné otázky

Na základě stanovených výzkumných cílů byly pro praktickou část formulovány dvě základní výzkumné otázky:

1. Jaké možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti naznačují články v zahraničních odborných časopisech?
2. Jaké techniky a pomůcky uplatňované v zahraničních ZŠ napomáhají rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti žáků?

Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Výzkumným souborem je 21 zahraničních časopiseckých článků, který jsme získali metodou přehledové studie.

4.1 Přehledová studie

Pro praktickou část diplomové práce byla jako první metoda zvolena přehledová studie, konkrétně systematický přehled, který se opírá o vyčerpávající soubor prací (Mareš, 2013), v našem případě o zahraniční časopisecké články na téma nenáboženské spirituální gramotnosti za časové období od roku 2017 do roku 2021.

4.1.1 Kritéria pro zařazení článku do přehledové studie

1. Databáze Web of Science a Scopus: *non-religious spirituality* NEBO *non-religious* NEBO *spirituality*; *spiritual literacy*; *development*; *primary school*; *children* NEBO *pupils*; *influence*; *meditation*.
2. Jen práce za rok 2017-2021.
3. Jen časopisecké články.
4. Jen zdroje v anglickém jazyce.
5. Zmínka o konkrétních možnostech rozvoje spirituální gramotnosti.

4.1.2 Klíčové pojmy

Databáze Web of Science

Tabulka 1 Klíčová slova, která byla použita k vyhledávání v databázi Web of Science

| Klíčová slova | Počet nalezených článků | Počet článků, který splnil uvedená kritéria |
|---|-------------------------|---|
| 1. <i>non-religious spirituality</i> NEBO <i>non-religious</i> NEBO <i>spirituality</i> | 55 | 9 |
| 2. <i>spiritual literacy; development; primary school; children</i> NEBO <i>pupils; influence; meditation</i> | 24 | 4 |

Databáze Scopus

Tabulka 2 Klíčová slova, která byla použita k vyhledávání v databázi Scopus

| Klíčová slova | Počet nalezených článků | Počet článků, který splnil uvedená kritéria |
|---|-------------------------|---|
| 1. <i>non-religious spirituality</i> NEBO <i>non-religious</i> NEBO <i>spirituality</i> | 18 | 3 |
| 2. <i>spiritual literacy; development; primary school; children</i> NEBO <i>pupils; influence; meditation</i> | 53 | 5 |

4.1.3 Výběr a analýza článků

V této kapitole jsou představeny analyzované časopisecké články⁴. Na základě zadání různých kombinací klíčových slov v anglickém jazyce (*non-religious spirituality* NEBO *non-religious* NEBO *spirituality; spiritual literacy; development; primary school; children* NEBO *pupils; influence; meditation*) a vymezeného data publikování (2017-2021) bylo v databázích Web of Science a Scopus identifikováno celkem 150 časopiseckých článků. První třídění, a tedy postup k získání relevantních časopiseckých článků pro přehledovou studii, se uskutečnilo na základě duplicity. Duplicitních článků, těch, které byly vyhledány v obou databázích zároveň, bylo 48 z celkového počtu vyhledaných časopiseckých článků. Celkem 48 záznamů bylo tedy na základě duplicity vyřazeno. Do hodnocení na základě abstraktu postoupilo zbývajících 102 časopiseckých článků, z nichž některé se dle názvu titulu zdály být vhodné pro zařazení do přehledové studie, avšak po pečlivějším zaměření se na abstrakt se ukázalo, že tomu tak není. Cílem bylo najít časopisecké články, které se věnují možnostem rozvoje nenáboženské spirituality nejlépe konkrétně u žáků, navštěvujících první stupeň základních škol. Zařazeny jsou však i články zahrnující formy rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti u dospělých či u dětí v mateřské škole, s tím, že dětem mladšího školního věku se bude podrobněji věnovat navazující obsahová analýza, vše je popsáno a zdůvodněno. Na základě abstraktu bylo vyřazeno

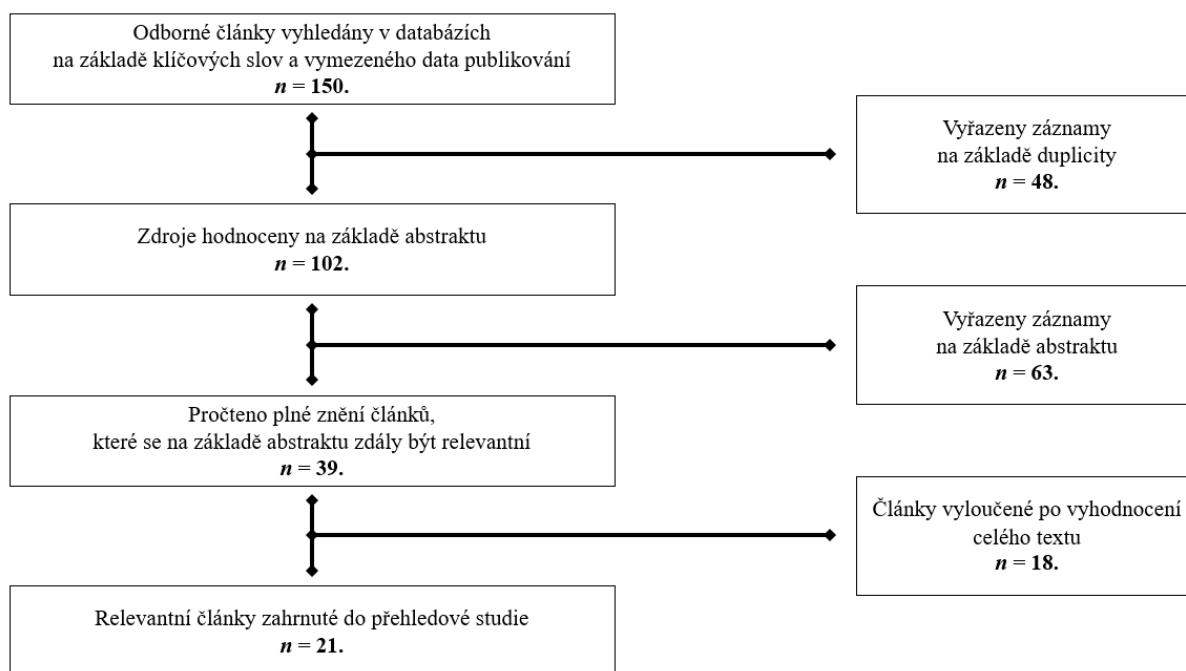
⁴ Odkazy na plné znění článků jsou k dispozici v příloze.

celkem 63 záznamů a mezi faktory, které ovlivnily vyřazení článku z přehledové studie, patřila orientace časopiseckého článku například na:

- 1) religiozitu; trajektorii dějin náboženství; aspekty nedělní bohoslužby; teologická témata;
- 2) manažerskou práci; spiritualitu na pracovišti, jak vnímají zaměstnavatelé spiritualitu; akademickou práci; rozvoj tiskařství; manažerskou literaturu;
- 3) léčbu traumatu; chronická onemocnění; očkování; religiozitu a vliv na nemoc; religiozitu a zdraví v Evropě; zdraví žen; lékařskou pomoc při umírání; roli náboženské příslušnosti v obecných a zdravotních rozhodnutích; vypořádání se se smrtí; zvládání stresu; náboženství a sebevraždu.

K načítání plného znění článků se dostalo 39 článků. Po vyhodnocení celého textu bylo vyřazeno 18 záznamů. Důvodem k vyřazení těchto článků bylo stejně jako v předchozím kroku nejčastěji odklonění od tématu spirituální gramotnost, což pouze na základě abstraktu nebylo zjevné. Jeden článek směřoval pozornost primárně na studium umělecké hodnoty mediální produkce, další články (2) spíše na emoční gramotnost, zdravotní gramotnost (5), na spiritualitu lidí s afázií, neurogenní poruchou řeči a myšlenkových procesů, na spiritualitu žen s gynekologickými nádory. U dvou článků byl nalezen text v původním jazyce, a to v ruštině a portugalské, proto články byly taktéž vyřazeny, jelikož nesplňovaly předem stanovené kritérium číslo 4 – Jen zdroje v anglickém jazyce. Nakonec se tedy ukázalo být relevantních pro zařazení 21 časopiseckých článků.

Obrázek 1 Příklad postupu při redukování původně vyhledaného souboru publikací tak, aby zbyly jen relevantní publikace



4.2 Obsahová analýza

Obsahová analýza je druhou výzkumnou metodou praktické části diplomové práce. Obsahová analýza byla provedena u konkrétně šesti článků z přehledové studie, které popisují techniky a pomůcky uplatňované při rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti u žáků na 1. stupni ZŠ v zahraničí, a to metodou otevřeného kódování.

Otevřené kódování

Prvním krokem v analýze dat bylo rozdělení souvislých textů na jednotky. Za jednotku jsou považována slova, věty, či odstavce – hranice nejsou nijak omezeny. Jednotkám, které vznikly, byl přidělen kód. Kódem je myšleno slovo, či věta, jenž popisuje určitý typ a od ostatních se odlišuje. Z těchto kódů byl sestaven seznam všech, z nichž některé přidělené kódy si byly podobné. (Švaříček, Šedřová, 2007) V našem případě vyskytlo celkem 103 kódů, jejichž podobnost umožnila následnou kategorizaci. Které kategorie se ukázaly být hlavními popisujeme v podkapitole 5.2 Výsledky obsahové analýzy.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

5.1 Výsledky přehledové studie

Výzkumy publikované v zahraničních odborných časopisech byly rozděleny do dvou skupin dle jejich zaměření a jsou prezentovány v tabulkách:

- Tabulka 3 Výzkumy obecně zaměřené – různé věkové kategorie i kulturní prostředí
- Tabulka 4 Výzkumy z oblasti školního prostředí, zaměřené na žáky mladšího školního věku

Tabulka 4 Výzkumy obecně zaměřené – různé věkové kategorie i kulturní prostředí

| Autor | Název článku | Rok, časopis a místo realizace výzkumu | Cíle výzkumu | Metodologie | Výsledky |
|------------------------------|---|--|---|--|--|
| Preston, J. L., & Shin, F. | Spiritual experiences evoke awe through the small self in both religious and non-religious individuals | 2017, <i>Journal of Experimental Social Psychology</i> , USA | Prozkoumat, jak duchovní zážitky vyvolávají pocity úcty u náboženských i nenáboženských lidí prostřednictvím pocitu malého Já. | Metody autobiografického vzpomínání, škála religiozity (upraveno podle Shariff et al., 2008) | Účinky duchovních zážitků na úctu a malé Já byly zjištěny jak u nábožensky založených, tak u nenáboženských jedinců, ale věřící lidé si jako zdroje spirituality vzpomínali na explicitnější náboženské události a události života a smrti, zatímco nenáboženští lidé častěji hlásili zážitky v přírodě, vrcholné zážitky, věda a jóga/meditace jako duchovní zážitky. |
| Büssing, A. | Wondering awe as a perceptive aspect of spirituality and its relation to indicators of wellbeing: Frequency of perception and underlying triggers | 2021, <i>Frontiers in Psychology</i> , Německo | Empiricky analyzovat četnost vnímání úžasu (s ohledem na pohlaví, věk, náboženské nebo nenáboženské osoby). Kvalitativně analyzovat řadu spouštěčů vjemů úžasu. | Kvalitativní obsahová analýza – anonymní online dotazníky | Osoby, které pociťují úctu/vděk v nízké míře, byly nejmladší a měly nejnižší pohodu a nejnižší zapojení do meditace/modlitby, zatímco osoby s vysokým skóre GrAw-7 byly nejstarší, měly nejvyšší pohodu a častěji meditovaly nebo se modlily. V kvalitativní části lze spouštěče přiřadit čtyřem hlavním kategoriím Příroda, Osoby, Jedinečné okamžiky a Estetika, Krása a Oddanost. Některé z těchto spouštěčů a souvisejících vjemů mohou být spíše předmětem obdivu než údivu, zatímco jiné vjemy mohou mít hlubší účinky a mohou tak vést ke změnám v postojích a chování člověka. Emocionálně dojemné zážitky s úžasem mohou vyústit v pocity vzájemného propojení, prosociálního chování, všímavého uvědomění a přispět k tomu, že člověk má smysl života a pohodu, a může být také zdrojem důležitým pro zdraví. Tyto vjemy lze chápat jako vnímavý aspekt spirituality, který nepociťují výlučně věřící lidé, ale také nevěřící. |
| Spännäri, J., & Laceulle, H. | Meaning making in a retirement migrant community: Religion, spirituality, and | 2021, <i>Frontiers in Psychology</i> , Finsko | Zjistit, jak jsou praktiky hledání smyslu spojeny s náboženstvím a spiritualitou. Zjistit, co nás učí role náboženství a | Polostrukturovaný rozhovor, online dotazník s otevřenými otázkami | Klíčová zjištění shrnují, že náboženství a spiritualita jsou v životech informátorů přítomny různými způsoby a hrají významnou roli při hledání smyslu života. Zapojení do vytváření významu, na rozdíl od toho, co bylo navrženo v některé literatuře o smyslu v pozdějším životě, nenastává pouze v reakci na konfrontaci se zdravotními problémy, smrtí nebo jinými významnými životními událostmi. Namísto toho bylo zjištěno, že vytváření významu se vyskytuje jako |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| | social practices of daily lives | | spirituality v praxi hledání smyslu o vztahu mezi individuálními a sociálními aspekty hledání smyslu. | | proces, který je často vlastní každodenním činnostem, které se mohou zdát „triviální“, ale ve skutečnosti se ukazují jako důležité zdroje účelu, hodnot a propojení. Pro respondenty je jejich autentická subjektivní pozice zasazena do společenských praktik každodenního života, které živí jejich individuální spirituality a jsou životně důležité pro vytváření smyslu. |
| Cavaliere, P. | Building emotional resilience: Japanese women's religious and spiritual coping strategies in the time of COVID-19 | 2021, <i>Religions</i> , Japonsko | Zkoumat zmírňující účinek mechanismů náboženského a duchovního zvládání na emocionální stres vyvolaný pandemií COVID-19 u skupiny japonských žen praktikujících meditaci a jógu. | Polostrukturovaný rozhovor, narativní analýza | Zjištění naznačují, že více žen, včetně nábožensky založených osob, upřednostňuje mechanismy duchovního zvládání ve formě meditace a cvičení těla a mysli k budování emocionální odolnosti. To odráží snahu o větší subjektivní pohodu, která by kompenzovala zvýšenou zátěž emoční péče během pandemie. Celkově vzato, zatímco organizovaná náboženství si přisvojila více holistické formy spirituality, aby reagovala na požadavky emocionální péče, duchovní praktiky těla a mysli se staly přitažlivější pro mladší náboženské i nenáboženské japonské ženy, protože zlehčují genderově konformní myšlenky péče o ekonomiku s důrazem na obětavost a závislost. |
| Bellous, J. E. | Spiritual care as the foundation for a child's religious education | 2021, <i>Religions</i> , Kanada | Článek nastiňuje duchovní péči jako základ náboženské výchovy dítěte. | <i>Konceptuální pojetí článku</i> | Smyslem duchovní péče je zaměřit se na lidskost dětí a zasadit jejich výchovu do rámce postaveného na jejich duchovních potřebách. Záměrem je podnítit konverzaci mezi náboženskými tradicemi jako jeden ze způsobů, jak naplnit nejhlubší duchovní potřeby dětí, což je v současnosti naléhavý dialog, do kterého je třeba se zapojit. Pokud měl francouzský filozof Jean Baudrillard pravdu, doba, ve které žijeme, je dobře popsána jako revoluce zmatku. Reakce na zmatek vyžaduje uspokojení duchovních potřeb dětí a vytvoření širokého teoretického a praktického přístupu k tomu, jak myslí a jednají, když přecházejí do tradice, kterou přebírají, spolu s jejich rozvinutou schopností reflektovat tuto tradici z osobní a společensky informované perspektivy. |
| Ahmadi, F., Erbil, P., Ahmadi, N. et al. | Religion, culture and meaning-making coping: A study among | 2019, <i>Journal of Religion and Health</i> , Turecko | Zjistit, jaký je vliv kulturního prostředí na výběr metody zvládání smyslu. | Rozhovory | Pozoruhodným zjištěním z této studie v Turecku je, že na rozdíl od jiných studií v tomto projektu (již dokončené studie mezi pacienty s rakovinou ve Švédsku, Jižní Koreji a Číně) byl zjištěn velký vliv na výběr metody zvládání, týkající se nejen náboženských metod zvládání, ale i nenáboženských – tj. nalezení síly v sobě samém, |

| | | | | | |
|--|---|---|--|-----------------------------|---|
| | cancer patients in Turkey | | | | altruismus (být dobrým člověkem), rodinná láska, hledání smyslu přemýšlením o filozofickém problému a pozitivní životní perspektivě (hledání nového smyslu života změnou priorit) – dotazování, kteří zvolili tyto metody zvládnání, byli ovlivněni islámskou vírou. |
| Cai, S., Guo, Q., Luo, Y., Zhou, Y., Abbas, A., Zhou, X., & Peng, X. | Spiritual needs and communicating about death in nonreligious theistic families in pediatric palliative care: A qualitative study | 2020, <i>Palliative Medicine</i> , Čína | Pochopit spiritualitu nenáboženských teistických rodičů. Prozkoumat, jak rodiče diskutují o smrti se svými nevyлéčitelně nemocnými dětmi v pevninské Číně. | Polostrukturované rozhovory | Účastníci se popsali jako nenáboženští, ale projevíli tendenci k určitému náboženství. Rodiče hledali náboženskou podporu tváří v tvář život ohrožujícím podmínkám, které postihly jejich dítě, a považovali náboženské přesvědčení za důležitý způsob, jak získat psychickou a duchovní útěchu po smrti svého dítěte. Náboženská podpora by mohla částečně řešit duchovní potřeby rodičů. Duchovní potřeby rodičů stále vyžadují další podporu, jako jsou smuteční služby, výchova k smrti a skupiny na podporu rodiny. Někteří rodiče uvedli, že bylo těžké najít způsob, jak s dětmi diskutovat o smrti. U pacientů, kteří pocházejí z nenáboženských teistických rodin, bylo jejich chápání smrti složitější a mohlo souviset s ateismem. |
| Wu, Z. | China's experiences in developing lifelong education, 1978–2017 | 2021, <i>ECNU Review of Education</i> , Čína | Systematicky zhodnotit pokrok Číny v politikách, teoriích a praxi celoživotního vzdělávání (LLE) za 40 let od reformy. Představit pokyny pro budoucí rozvoj LLE. | Systematický přehled | Zatímco Čína sleduje cíle LLE stanovené Organizací spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu, vyvinula a implementovala LLE s výrazně čínskými charakteristikami. Rozvoj LLE v Číně se zaměřil na ochranu práv občanů na vzdělávání, zlepšení občanské gramotnosti a posílení lidských zdrojů. Tato studie odhaluje čtyři aspekty čínských zkušeností s rozvojem LLE. Za prvé, vláda jakožto hlavní aktér propagace LLE převzala odpovědnost za poskytování poradenství a vedení při rozvoji a implementaci LLE. Za druhé, nadšení lidí a očekávání dalšího zlepšování jejich duchovní kultivace a kvality života upevnily praktický status LLE. Za třetí, socioekonomický a politický kontext upevnil hodnotový základ rozvoje LLE. Za čtvrté, pozitivní ohlasy akademické obce a navazující studie podpořily procesy orientované na politiku a vědecký rozvoj založený na praxi. |
| Csala, B., & Köteles, F. | Validation of the Hungarian version of the short form of Spiritual Connection | 2021, <i>Mentálhigiéné és Pszichoszomatika</i> , Maďarsko | Vyvinout a ověřit maďarskou verzi krátké formy dotazníku Spiritual Connection | Online dotazníky | Maďarský SCQ-14 vykazoval vynikající vnitřní konzistenci. SCQ-14 byl pozitivně spojen s duchovní transcencí, zkušenostním stylem myšlení a částečně s pozitivním vlivem. Nebyly nalezeny žádné významné korelace se stylem racionálního myšlení a negativním afektem. Výsledky vícenásobné hierarchické lineární |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| | Questionnaire (SCQ-14) | | Questionnaire (SCQ-14). Prozkoumat souvislost spirituality s afektem a stylem myšlení. | | regresní analýzy na obou vzorcích odhalily významný příspěvek stylu prožitkového myšlení a duchovní transcendence k duchovnímu propojení po kontrole pohlaví, věku, vzdělání a pozitivního vlivu. Maďarská verze dotazníku Spiritual Connection Questionnaire (SCQ-14) je platným, psychometricky správným opatřením. Duchovní transcendence a styl prožitkového myšlení nezávisle přispívají k duchovnímu spojení. |
| Joseph, D. | Singing and spirituality in a South African male voice group | 2018, <i>International Journal of Community Music</i> , Jihoafrická republika | Prozkoumat hudbu, pohodu a spiritualitu prostřednictvím komunitní tvorby hudby v různých organizacích v australském státě Victoria. | Rozhovory, případové studie (Yin, 2003) | Hudba vytváří pocit sounáležitosti pro mladé i starší lidi a skupinový zpěv specificky podporuje pocit osobního růstu a pohody, kde se účastníci cítí jako skupina oceňování. Členství ve skupině v našem výzkumném projektu je řízeno především naplňováním osobních a hudebních potřeb členů, protože sdílejí sociální učení a sociální interakci. |
| Copier, J., Hermans, C. A. M., & Van der Zee, T. | Spirituality and contingency in narrative biographical interviews with primary school leaders of catholic schools in the Netherlands | 2020, <i>Acta Theologica</i> , Nizozemsko | Zkoumat zkušenosti s nepředvídatelností v osobní biografii ředitelů škol. | Rozhovory | Empirický výsledek ukazuje, že tento nový režim úspěšně překonává konstruktivistické předsudky a je otevřený náboženským i nenáboženským interpretacím vedení škol. Další výzkum by měl odhalit, jak se liší vůdčí schopnosti vedoucích škol, kteří mají zkušenost s přijímáním mimořádných událostí, od ostatních. |
| Sango, P., & Forrester-Jones, R. | Spiritual care for people with intellectual and developmental disability: An exploratory study | 2017, <i>Journal of Intellectual and Developmental Disability</i> , Anglie | Prozkoumat pečovatelskou službu založenou na víře (Adam's House – AH) a nevěřící (Greenleaves – GL). Zjistit, zda a jak je poskytována | Pozorování, rozhovor pomocí otázek ze Škály kompetencí duchovní péče (SCCS) (van Leeuwen, et al., 2007) a Perspektivy | Nalezená témata zahrnovala hodnotnou komunitu; domácí funkční péče; a překážky v duchovní péči. Zaměstnanci GL měli tendenci poskytovat to, co jsme nazvali „náboženskou duchovní péčí“, zatímco zaměstnanci AH poskytovali jak „náboženskou“, tak „nenáboženskou duchovní“ podporu. Tento rozdíl může souviset s typem tréninku nalezeným pouze u AH, který zahrnoval duchovní dimenze. |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| | | | duchovní podpora lidem s mentálním a vývojovým postižením. | duchovní péče (SCPS) (Amenta, Highfield, & Taylor, 2000). | |
| Mosalanejad, L., Dastpak, M., Abdollahifard, S., & Pendar, R. | Spiritual self-care in Iranian people: A qualitative study using a phenomenological approach | 2018, <i>Journal of Clinical and Diagnostic Research</i> , Írán | Zhodnotit zkušenosti jednotlivců ve vztahu k duchovní péči o sebe pomocí fenomenologického přístupu. | Rozhovory, tematická analýza Walcott | Na základě analýzy byly výsledky rozděleny do dvou hlavních kategorií (náboženská péče a nenáboženská péče založená na spiritualitě) a čtyř podkategorií zahrnujících náboženskou shodu, respekt k právům a důstojnosti, oddanost humanistickému a etickému chování a hledání smyslu života. Náboženská péče: Je to podkategorie, která zahrnuje plnění náboženských povinností a spojení s metafyzikou. Někteří z účastníků uvedli, že mají prospěch z náboženských přístupů, jako je důvěra v Boha, uchýlování se k imámovi, modlitba atd., aby se mohli starat o duchovní péči. Nenáboženská péče založená na spiritualitě: Zahrnuje výše zmiňované čtyři podkategorie. Jednou z hlavních podkategorií k dosažení duchovního zdraví je respekt k právům a důstojnosti. |
| Chen, J., You, H., Liu, Y., Kong, Q., Lei, A., & Guo, X. | Association between spiritual well-being, anxiety and depression in patients with gynaecological cancer in China | 2021, <i>Medicine</i> , Čína | Prozkoumat duchovní pohodu a její souvislost s kvalitou života, úzkostí a depresí u pacientek s gynekologickou rakovinou. | Nástroje kvality života Evropské organizace pro výzkum a léčbu rakoviny (EORTC QLQ-SWB32 a EORTC QLQ-C30) a Hospital Anxiety and Depression Scale. | Dobrá duchovní podpora je spojena s nižší úzkostí a depresí a lepší kvalitou života. Poskytovatelé zdravotní péče by měli poskytovat více duchovní péče pacientům bez náboženského vyznání a kombinovat duchovní péči s psychologickým poradenstvím, aby pomohli pacientkám s gynekologickou rakovinou, zejména těm, které mají nízkou kvalitu života nebo závažné příznaky nebo trpí úzkostí či depresí. |
| Lipiäinen, T., Jantunen, A., & Kallioniemi, A. | Leading school with diverse worldviews: Finnish principals' perceptions | 2021, <i>Journal of Beliefs and Values</i> , Finsko | Prozkoumat klíčové koncepty super-diversity a náboženské složitosti v současných společnostech. | Případové studie | Zatímco ve Finsku panuje shoda na tom, že světonázorové vzdělávání by mělo být poskytováno ve státních školách, v Austrálii debata stále pokračuje, ale výsledek je zatím v nedohlednu. Náboženská, a zvláště křesťanská a židovská poskytovatelé RE a jejich příznivci se obávají, že pokud bude zavedeno světonázorové vzdělávání, RE již nebude nabízeno ve školním čase, jako je tomu ve Victorii. Ve Finsku se debata soustředí více na to, jak by mělo být |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>Předložit přehled vědy týkající se konceptů světonáborů a světonáborové výchovy.</p> <p>Komparovat doporučení, ze dvou zemí, týkající se výchovy ke světonáboru jako prostředku ke zvýšení mezikulturní gramotnosti, pozitivních postojů k náboženské rozmanitosti, a tím k sociálnímu začlenění.</p> | | <p>poskytováno vzdělávání v oblasti světonáborů a zda přejít od silo modelu, kde je participace určována volbami rodičů, k inkluzivnějšímu modelu, který podporuje interakci a dialog mezi studenty různých světonáborů. Náboženské organizace, včetně křesťanů a muslimů, v obou zemích se brání posunu k inkluzivnímu přístupu ke světonáborové výchově, a to má stále vliv na vzdělávací politiku a kurikula, vzhledem k tomu, že k tomuto posunu v obou společnostech teprve dojde. My, spolu s dalšími odborníky, tvrdíme, že k takovému posunu by mělo dojít v obou společnostech, vzhledem k výše uvedeným údajům, že inkluzivní různé světonáborové vzdělávací programy mohou hrát zásadní roli při zvyšování náboženské gramotnosti, pozitivních postojů k náboženským menšinám a sociální inkluzi.</p> |
|--|--|--|--|--|

Tabulka 5 Výzkumy z oblasti školního prostředí, zaměřené na žáky mladšího školního věku

| Autor | Název článku | Rok, časopis a místo realizace výzkumu | Cíle výzkumu | Metodologie | Výsledky |
|-----------------------------------|--|---|---|---|--|
| 1. Chen, H., Zeng, Q., & Peng, Z. | Creating the recognition of heterogeneity in circle rituals: An ethnographic study in a German primary school | 2020, <i>SAGE Open</i> , Německo | Zjistit, co se děje během času v kroužku v každodenním školním životě. Prozkoumat, jak se řeší rozdíly ve věku, pohlaví, sociálním postavení. | Pozorování a videonahrávky; terénní poznámky a neformální rozhovory. | Rys kruhu jako uzavřeného rituálu mu dodává symbolickou pospolitost. Je nezbytný pro stimulaci školní kultury mezi studenty. Jako primární médium slouží tělesný pohyb, jehož význam je vyjádřen a zobecněn prostřednictvím rituální gramatiky. Na rozdíl od verbálního jazykového projevu vytváří vědomí těla a uznání genderové a kulturní heterogenity. Prostřednictvím divadelních inscenací, předvádění a opakujících se cvičení buduje kruhový čas společnost, která nejen zachovává tradiční kultury, ale vede také k tvůrčím změnám. Pokud se rozhodneme ignorovat rituální dimenze kruhového času, můžeme pouze pozorovat tato napětí a jejich základní dynamiku. |
| 2. Adams, D., & Beauchamp, G. | Portals between worlds: A study of the experiences of children aged 7–11 years from primary schools in Wales making music outdoors | 2018, <i>Research Studies in Music Education</i> , Velká Británie | Analyzovat dopad venkovního prostředí na učení žáků. | Videonahrávky a polostrukturovaný rozhovor se žáky (VSRD) a učiteli – iterativní analýza dat. | Byla odhalena čtyři překrývající se a propletená témata: svoboda, emoce, smysly a jednání. Rozhovory odhalily, že kombinace prostředí (včetně rituální struktury aktivity), přesun ze školního prostředí a zmiňovaná čtyři témata přispívají k vytvoření „vírového“ efektu – potenciální vtáhne děti do stavu liminality a vrcholného zážitku, než dosáhne stavu klidného soustředění. |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| 3. Keating, N. | How children describe the fruits of meditation | 2017, <i>Religions</i> , Irsko | Prozkoumat, jak praxe meditace ovlivnila spiritualitu dětí. Vyjádřit vlastními slovy zkušenost dětí z praxe a plody této zkušenosti. | Rozhovory (fotoelicitace), reflexní deník, tematická analýza | Výzkum potvrzuje, že děti těží z plodů praxe; že kromě psychologických, emocionálních a kognitivních výhod, které pro ně vznikají, zjišťují, že se jich dotýká na velmi hluboké vnitřní úrovni vědomí. Meditace prohlubuje jejich sebeuvědomění, probouzí srdce dítěte k pravému vnitřnímu Já, vyživuje jejich spiritualitu a inspiruje je k autentickému, soucitnému životu. |
| 4. Folch, A., Gasol, L., Heredia, L. et al. | Mindful schools: Neuropsychological performance after the implementation of a mindfulness-based structured program in the school setting | 2021, <i>Current Psychology</i> , Španělsko | Prozkoumat účinky školního programu výcviku všímavosti španělských žáků na různá neuropsychologická a psychologická opatření. | Pre-test a post-test s kontrolní a experimentální skupinou | Experimentální skupina měla lepší výkon než její kontrolní kolegové, např. v testu volného vybavování (žáci si vybavovali více slov ze seznamu a dělali méně chyb v opakování). Experimentální skupina také dokázala vyjmenovat více zapamatovaných zvířat. Tyto výsledky naznačují, že intervence všímavosti ve školním prostředí mohou mít příznivé účinky na krátkodobou sluchově-verbální paměť, učení a pracovní paměť; rychlost zpracování, vizuálně-manuální koordinace, lingvistická efektivita, střídavá pozornost a pracovní paměť; a také vizuo-prostorová konstrukční schopnost. |
| 5. Koncz, A., Köteles, F., Demetrovics, Z., & Takacs, Z. K. | Benefits of a mindfulness-based intervention upon school entry: A pilot study | 2021, <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> , Maďarsko | Zkoumat účinky programu založeném na praktických všímavosti. Změřit hladiny kortizolu jeden týden po ukončení programu a následně jeden měsíc po programu. | Corsi block tapping test (Corsi, 1972) | Nebyl zjištěn žádný vliv na ranní hladiny kortizolu ve slinách, ale v důsledku intervence se významně zlepšily kapacity pracovní paměti dívek. Relativně krátká intervence všímavosti založená na příběhu může zlepšit kapacitu pracovní paměti u prvňáčků; mohl by tedy potenciálně přispět k akademickému výkonu a adaptaci dětí ve školách. |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| 6. Piotrowski, S. A., Binder, M. J., & Krmpotić Schwind, J. | Primary teachers' perceptions of mindfulness practices with young children | 2017, <i>LEARNing Landscapes</i> , Kanada | Zjistit, jak učitelé vnímají pozornost dětí. Prozkoumat, jak učitelé primárních škol zavádějí praktiky všímavosti u malých dětí ve třídách. | Rozhovory – individuální, otevřené i polostrukturované | Učitelé poznamenali výhody zařazení všímavosti do každodenních rutin ve třídě. Cítí, že holistické přístupy, jako je řízené dýchání, jóga a meditace laskavosti, mohou plně podpořit pohodu dítěte. Zjištění poskytla pohled na typy praktik, které učitelé u dětí zavádějí – např. všímavé dýchání, všímavý pohyb, uvědomění si smyslů, činnosti, které se zaměřovaly na pozitivní myšlenky. Učitelé pozorovali, že se děti staly klidnějšími, otevřenějšími k vyjádření svých emocí a vytvořily více přátelství. |
|---|--|---|---|--|--|

5.2 Výsledky obsahové analýzy

V analýze 6 článků, které nahlížely na téma rozvoje NSG ve školním prostředí, metodou otevřeného kódování, se vyskytlo 103 kódů, jejichž podobnost umožnila následnou kategorizaci. Hlavními kategoriemi se ukázaly být:

1. Zavedení do škol
2. Svobodné prostředí
3. Rituály
4. Pomůcky
5. Obléknout všímavá těla
6. Komentáře žáků
7. Plody spirituální gramotnosti

Jelikož se v jednotlivých kategoriích často skloňuje pojem *všímavost*, upřesníme již na začátku, že ji pro účely tohoto článku definujeme jako energii, která nás přivádí zpět do přítomného okamžiku, respektive do psychologického stavu uvědomění, a také jako praktiky, které toto uvědomění podporují (Hanh, 1998; Medical Subject Headings, 2014). Každá technika či pomůcka, využívána k rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti, je tedy v jistém slova smyslu všímavá/vědomá, protože jádro spirituální gramotnosti tkví právě ve schopnosti si být vědom nejen času a prostoru, ale hlavně sám sebe a smyslu svého života, tedy schopnosti všimnout si krás kolem nás a všeho, co nám každodenní život přináší.

- **Kategorie č. 1** – Zavedení do škol

Subkategorie: organizace třídy, kontrola chování, nezávislost na teorii, stále zkoušet, přizpůsobení žákům, začlenění do rozvrhu, struktura, skryté kurikulum, osobní praxe, bezmyšlenkovitost, podpora školní úspěšnosti, pohoda dětí, pomoc dětem v adaptaci, holistický přístup, podchycení negativních vlivů

Jednou ze strategií, která je používána učiteli v zahraničních základních školách, je čas v kruhu, který je popisován jako jedna „z nejrozšířenějších strategií *organizace třídy na celém světě, zejména ve vzdělávání v raném dětství*“ (Čl. 1, s. 1). Tato informace není příliš překvapivá, z pozorování v rámci praxe na 1. stupni ZŠ mohu potvrdit, že žáci v kroužku pracují téměř denně, a to i za předpokladu, že ne každý pedagog si uvědomuje, co se vlastně děje uprostřed kruhu. To „*snadno vede k nežádoucímu efektu, že lidé, zejména neškolení*

učitelé, považují kroužek pouze za prostředek pro **kontrolu chování**.“ Ono vlastně není divu, jelikož „*myšlenka času v kruhu byla předávána ze školy do školy téměř osmotickým způsobem; nebyly však vyvinuty žádné konkrétní teoretické podklady*“ (Čl. 1, s. 2). I když tedy není příliš pravděpodobné, že se při zavedení těchto praktik do škol budeme spoléhat na teorii, můžeme se opřít o subjektivní názor a jednat spontánně, což nám flexibilita strategií umožňuje. Zároveň je třeba myslet na několik skutečností. Učitelé by měli věnovat čas „**experimentování různými způsoby, jak postupy začlenit a určit, zda dobře fungují**“ (Čl. 6, s. 236). Děti mohou nebo nemusejí být tak citlivé v závislosti na jejich věku, zájmech a životních zkušenostech, proto je tady „**nutnost přizpůsobit program věku dětí a začlenit jej do rozvrhu třídy**“ (Čl. 4, s. 19). Tím je utvořena **struktura**, která zaručí, že i přes „*žádná jasná pravidla ohledně toho, jak by se měl rituál provádět, většina žáků sdílí základní strukturální postup*“ (Čl. 1, s. 5). Zavedením takových strategií je zajištěn rozvoj jak prostřednictvím formálního, tak i „**skrytého**“ **kurikula**, jež je definován ve Čl. 2 (s. 64) jako „*výsledky, které nebyly samy o sobě zjevně zahrnuty do plánování, možná ani do vědomí osob odpovědných za školní uspořádání*“ Kelly (2004). Jde tedy o spíše nevyřknuté postoje či způsoby chování, které žáci pozorují v zákulisí školního života, a které postupně vstřebávají a mohou mít vliv na jejich postoje a chování v budoucnu.

Zde nesmíme zapomenout na **osobní praxi** učitele a zdůraznit „*důležitost sebe-praxe*“ (Čl. 6, s. 236). „*Existuje rostoucí a slibná základna důkazů o potřebě učitelů naučit se všímavosti a efektivně kultivovat všímavost ve školách, zejména vzdělávací prostředí je „středem zájmu“ všímavosti*“ (Čl. 4, s. 14). Propojením mezi osobními zkušenostmi a uvědomělými praktikami ve třídě by učitelé působili jako vzory pro své žáky. Přesto v prostředí školy stále převládá **bezmyšlenkovitost**/bezduchost popisována jako zvyk, funkční neměnnost (Capel, 2012). Bylo zjištěno, že „*učitelé se často uchylují k používání praktik bezduchosti, protože se snaží naplnit potřeby kurikula, na rozdíl od pohledu na potřeby každého jednotlivého žáka*“ (Čl. 6, s. 227), přitom by vhodně zvolenými technikami mohli pomoci pěstovat kvalitní studijní zkušenost a zlepšovat pohodu celé komunity ve třídě. U meditace všímavosti, psychoedukačního obsahu a jógy zasazené do narativního příběhu, což byly techniky implementované v rámci výzkumu (Čl. 5) do čtyř tříd základní školy, se potvrdila jejich účinnost „*při podpoře výkonného fungování dětí, tj. dovedností, které hrají důležitou roli v akademickém výkonu a sociálně-emocionální pohodě dětí*“ (s. 1). Výsledky dále naznačují, že „*všímavost má potenciál pomoci dětem s adaptací na školní požadavky, ... cvičení všímavosti začleněné učiteli na začátku školního roku by mohlo pomoci zlepšit výkonné schopnosti dětí*“ (Čl. 5, s. 12). Také „*nedávno publikovaný článek hodnotil účinnost programu všímavosti na přizpůsobení se škole, přičemž*

zaznamenal zlepšení“ (Čl. 4, s. 14). Pozitivní vliv na pohodu dětí potvrzují i další učitelé (Čl. 6), kteří „zjistili výhody zařazení všímavosti do každodenních rutin ve třídě a cítili, že **holistické přístupy**, jako je řízené dýchání, jóga a meditace láskyplné laskavosti, by mohli plně podpořit pohodu dítěte“ (Čl. 6, s. 225), totiž „děti, které se cítí stresované, často **projevují hněv a depresi**, což může mít za následek snížené sebevědomí a jejich schopnost vzkvétat v prostředí třídy, protože se nemusí být schopny soustředit na daný úkol a nejsou schopny podporovat sociálně-emocionální vztahy se sebou samými a svými vrstevníky“ (Čl. 6, s. 225). Praktiky všímavosti tedy mohou potenciálně podpořit pozdější školní výkon.

- **Kategorie č. 2** – Svobodné prostředí

Subkategorie: učitel v pozadí, uznávání, vnitřní škola, uspořádání třídy, venkovní škola, prostředí jako zdroj učení, neomezená struktura, změna, vlastní nápad, rozhodnutí, žít podle svých ideálů, věrnost své podstatě, větší fyzický prostor, osvobození od omezení, nové způsoby, vírový efekt, klidné soustředění, větší fyzický prostor, pobyt na pláži, méně je někdy více, bezpečné prostředí

Kategorie „Svobodné prostředí“ obsahuje kódy vztahující se jak ke svobodné volbě pracovního postupu, tak i k vytváření svobodného, podnětného a bezpečného prostředí. Roli zde hraje autorita učitele, která v takových situacích jistým způsobem ustupuje do pozadí, „*fungování ranního kroužku je interakční, produktivní a nedokončený proces, kde učitel i žáci mohou snadno překonat institucionální, stanovené role a hranice (učitel jako vlastník znalostí, žáci jako příjemci znalostí) ... Tradičně byla **autorita učitele** považována za nezpochybnitelnou. S rozvojem moderní pedagogiky však nelze autoritu ve vzdělávací oblasti považovat za výsadu jediného člověka; spíše je zakotvena v **uznávání interakčních subjektů**, kde stanovené pravidlo a definovaná moc ještě nejsou regulovány*“ (Čl. 1, s. 8).

Co se týká zajištění jak svobodného, tak i podnětného a bezpečného prostředí, je důležité prostory pro výuku přizpůsobit. V analyzovaných článcích bylo identifikováno několik cest, které k ideálnímu prostředí mohou vést. Ve „**vnitřní**“ škole dochází např. „*během formálního pondělního ranního kruhu k **přeskupení třídy** tak, že se stoly přesunou na okraj třídy a židle se umístí do kruhu*“ (Čl. 1, s. 4). Jiný přístup a volbu můžeme využít, pokud máme možnosti vyučovat venku. Ve Spojeném království má každá země „*zákonný požadavek, aby děti zažívaly **výuku venku***“ protože „*...venkovní prostředí je zábavné, vzrušující, stimulující a bezpečné, podporuje rozvoj dětí a přirozenou zvědavost zkoumat a učit se prostřednictvím*

zkušeností z první ruky. Prostředí pro základní vzdělávání by mělo podporovat objevování a nezávislost a větší důraz na využívání venkovního **prostředí jako zdroje** pro učení dětí“ (Čl. 2, s. 51). „Hodnota práce mimo třídu spočívá v poskytování zkušeností žákům, které se liší od zkušeností uvnitř třídy... Chceme, aby se naučili chovat způsoby, které se liší od chování ve třídě“ (Čl. 2, s. 51). S tím souvisí skutečnost, že práce žáků není nijak limitována: „využití rituálu jako podnětu k muzicírování bylo především snahou poskytnout dětem **volnou strukturu pro práci**“ (Čl. 2, s. 54) ... Dostali proto povolení **změnit nebo vylepšit** svou skladbu „v okamžiku“ svého vystoupení, **pokud cítili**, že změny vyhovují atmosféře rituálu“ (Čl. 2, s. 52). Jeden z žáků interpretuje svobodu, kterou získává díky meditaci tak, že na základě obrázku, který viděl „navrhl, že ryby mají svobodu být tak, jak chtějí celý den, „protože k tomu byly stvořeny““ (Čl. 3, s. 5). Ukázalo se, že podstatou svobody, jak ji žák vnímal „je v podstatě svoboda **rozhodnout se** být nejlepším člověkem, kterým by mohl být, svoboda **žít podle svých ideálů, být věrný** svému stále se prohlubujícímu chápání své skutečné podstaty“ (Čl. 3, s. 5). Svoboda byla také opakovaným tématem v rozhovorech s učiteli (Čl. 2, s. 55), kteří „hovořili o tom, že vnímají, jak muzicírování venku dává žákům větší pocit svobody, ... A to jak díky fyzickému prostoru venkovních míst, tak také díky vnímané svobodě, která byla získána **osvobozením od omezení** kultury třídy a školního prostředí... jako by jim výuka pod širým nebem otevřela dveře k **novému způsobu** prožívání světa i sebe sama“ (Čl. 2, s. 55).

„Přesun ze školního prostředí přispívá k vytvoření **vírového efektu**, jenž potenciálně vtáhne děti do stavu liminality a vrcholného zážitku, než dosáhne stavu **klidného soustředění**.“ Je třeba poznamenat „že ne všechny děti dosáhnou stavu klidného soustředění, nicméně můžeme naznačit, že kombinace aktivity a přesunu ze školního prostředí vede ke vzniku pocitů svobody, emocí, smyslu a svobody jednání“ (Čl. 2, s. 62). Toto téma je opět podpořeno odpověďmi učitelů (Čl. 2, s. 62): „Je v tom hloubka a klid. Není pochyb o tom, že se ve třídě nemohou tolik soustředit na všechny své smysly. Nejde jen o zvuky; jde o to cítit vzduch kolem sebe, **prostor, který je kolem vás**. Je těžké to vyjádřit slovy, protože je v tom pohlceno celé vaše tělo“... „Jejich reakce byly velmi působivé, moje počáteční myšlenky byly, že by byli rozptýleni tím, že by byli v jiném prostředí, jako je **pobyt na pláži**, ale ne, byli více soustředění. Odvést je ze třídy nebylo rušivé; ve skutečnosti byli klidní a více v souladu se svým prostředím. Pro moje žáky je to velmi důležité, protože ve třídě jsou ti, kteří se nechají snadno rozptýlit“ (Čl. 2, s. 62). Zdá se, že tyto zvýšené schopnosti všímavosti byly způsobeny svobodou pociťovanou v mimoškolním prostředí. Vzhledem k vnímaným hranicím, které ukládají školní pravidla a implicitní očekávání chování, možná budou muset učitelé „přijmout jinou, méně didaktickou

*pedagogiku, když pracují mimo třídu... může se to zdát neintuitivní, ale v tomto případě platí, že čím méně učitelé „učí“, tím větší potenciální přínosy pro žáky mohou mít“ (Čl. 2, s. 63). Se zajištěním bezpečného prostředí ve škole souvisí nutnost sledování míry docházky žáků „zdá se, že častá kontrola docházky je pro mobilní společnost, kde většinu populace tvoří migranti, nesmírně důležitá. Jak se většina učitelů domnívá, pomáhá tím podporovat zapojení studentů a vytváří **bezpečné prostředí** pro děti, které navštěvují jejich hodiny. Kontrola docházky a informování studentů o tom, kdo chybí a důvod jejich nepřítomnosti, může pomoci zmírnit emoce a pocity nejistoty, které se mohou objevit“ (Čl. 1, s. 6).*

- **Kategorie č. 3 – Rituály**

Subkategorie: soubor aktivit, symbolika, hra, práce, oslava, konverzace, kruhové akce, kruh jako rys Nového vzdělávání, Děkuji, Laskavost, Myšlenka, každodenní rutina, meditace laskavosti, věkový rituál

Rituál, jak je popisován v této kategorii, se liší od použití v religionistice, kde je rituál považován ze „*knihu usměrňující řád a způsob, který je třeba dodržovat při oslavách náboženských obřadů a při vykonávání bohoslužby v konkrétní církvi*“ (Čl. 1, s. 3). Z pohledu školního prostředí a „*sociálních aspektů školy, se rituál týká stabilního souboru aktivit, které děti soustavně společně podnikají*“ (Čl. 1, s. 3). Jednou z takových aktivit je kruhový čas, který má „*hluboký symbolický význam nekonečna a společenství a úzce souvisí s herním polem a typy fyzického pohybu... Má funkci při utváření dětské subjektivity v kolektivním společenském životě*“ (Čl. 1, s. 3). Peter Petersen vyjádřil podobnou myšlenku: „*že kruh je zásadní pro realizaci čtyř základních činností: hry, práce, oslavy a konverzace, ... V souladu s touto myšlenkou vymyslel různé druhy kruhových akcí, jako je konverzační kruh, sedací kruh, ranní kruh a zavírací kruh,*“ přičemž tvrdil, „*že kruh je rys Nového vzdělávání, které umožňuje dětem být propojeny*“ (Čl. 1, s. 3). Například ranní kruh hraje významnou roli při přechodu žáků z rodiny do školy. Kruhové uspořádání zahrnují učitelé do svých tříd i jako způsob, kterým je ve třídě usnadněna pozornost: „*Děláme kruh s poděkováním, všichni stojí a střídají se v poděkování někomu, ať už je ve třídě nebo ne. Nebo děláme laskavý kroužek, kde žáci zmíní něco, co udělali, a bylo to laskavé, nebo něco, co někdo jiný udělal laskavého. Nebo máme také myšlenkový kruh, kde se obcházejí a jeden po druhém říkají, na co myslí, stačí říct jedno slovo nebo frázi*“ (Čl. 6, s. 230). Strategicky použila ve své třídě kruhové uspořádání učitelka P. (Čl. 6): „*Udělala jsem meditaci laskavosti a záměrně jsem spojila žáky, o kterých jsem věděla, že*

to mají mezi sebou těžké. Prošli meditací laskavosti, ve které museli uznat, že nejsou přáteli s někým, kdo je jako oni, kdo cítí smutek, stejně jako oni, a prošla jsem celým tímto typem meditace pro dospělé a přizpůsobila jej věku žáků, nakonec se všichni objali. Bylo to krásné a později toho dne dvě dívky (které jsem dala dohromady schválně, protože se celou dobu praly) si spolu tak hezky hrály a říkaly mi, jak se teď milují“ (s. 231). Učitelka A. (Čl. 6) zavedla jako rituál do své třídy **každodenní „rutinu jógy pro děti s tělesným postižením, aby je zapojila do třídy“** (Čl. 6, s. 229). Učitelé v rozhovorech potvrdily, že „*integrace přístupů všímavosti do jejich každodenní rutiny vedlo k znatelným změnám v chování studentů a celkové dynamice třídy*“ (Čl. 6, s. 232). Posezení v kruhu je prvním krokem k uvědomění si tělesné interakce mezi jednotlivci. Učitel S. (Čl. 1, s. 5) použil ve své třídě rituál věkový, „*tím, že se učitel ptá dětí na jejich věk, vyvolává komunikační strategii založenou na zkušenostech*“ učitel věděl, „*že děti jsou stejně staré, protože podle výchovných zákonů v Německu musí mít 6leté děti povinnou školní docházku*“ chtěl však, „*aby se zaměřily na své podobnosti a homogenní rysy – dočasně tak zanedbávají rasové, genderové a kulturní rozdíly – prostřednictvím sekvencí dotazování a odpovídání v kruhovém rituálu*“ (Čl. 1, s. 5). „*Podle Bernsteina a kol. (1966) takový věkový rituál „posílí třídu jako základní jednotku společenské organizace“ (s. 431)*“ (Čl. 1, s. 6).

- **Kategorie č. 4 – Pomůcky**

Subkategorie: nenáročné, hudební nástroje, kartičky „fuzzy friends“, krystal, hudební skladby, program pro děti, projekt Meditace s dětmi, MindfulKids, umělecký prvek, nízká cena, bez speciálních pomůcek

Zajištění pomůcek, vhodných ke kombinování s technikami pro rozvoj nenáboženské spirituální gramotnosti ve školách, se jeví jako poměrně **nenáročné**. Příhodnými pomůckami mohou být **hudební nástroje**, např. při výzkumu muzicírování žáci „*byli vyzváni, aby si představili, jak mohla znít pravěká hudba, za použití dodaných nástrojů: bubnu ze zvířecí kůže, djembe, dřevěných fléten a kostěných fléten*“ (Čl. 2, s. 54). Učitelka 5. ročníku (Čl. 6) „*povzbudila své žáky, aby si více uvědomovali zvuk tím, že do praxe začlenila použití tibetské zpívající mísy a buvolího bubnu First Nations*“ (s. 229). Učitelka L. (Čl. 6) využívá se svými žáky **kartičky „fuzzy friends“**, k uvědomění si vlastních pocitů tím, že si vyberou kartičku podle své nálady. Popisuje některé pozitivní účinky: „*žáci byli citlivější ke svým emocím a rozvíjeli smysl pro empatii*“ (s. 231). Učitel M. (Čl. 6) používá v kruhových rituálech „**velký**

křemenný krystal, který je přiměřeně velký, aby ho žáci udrželi a předávají si ho kolem. Je to jejich mluvící kámen. Není jim dovoleno mluvit, pokud nedrží mluvící kámen“ (s. 230).

Použit však můžeme i pomůcky, které nemůžeme držet v ruce. Pokud se vrátíme ke zvuku a jeho vnímání, nápomocnými mohou být **hudební skladby**: „*Sounds in space (les, bouře, noc, vítr, moře), The Typewriter (štěstí), Brothers: A tale of two sons (smutek), Mythodea (hněv), Jaws (strach, úzkost), Earth Spirit (klid)*“ (Čl. 4, s. 15). Taktéž můžeme jako pomůcku vnímat **programy pro děti**, ve Článku 5 se píše o programu, „*který byl vytvořen autory na základě komerčně dostupných knih pro děti. Do příběhu byly začleněny praktiky všímavosti, které žáci praktikovali společně s postavami, ... tento program nezahrnoval pouze všímavost, ale také psycho-edukační obsah a jógu zasazenou do narativního příběhu*“. Autor článku (Čl. 3, s. 1) začal **projekt Meditace s dětmi**, jenž „*nyní probíhá na 150 školách v Irsku a zahrnuje asi 32 000 dětí, které medituji alespoň dvakrát týdně v rámci celé školy*.“ Také implementace „**MindfulKids**“ programu pro žáky ve věku 8-12 let prokázala, „*že je snadné integrovat programy všímavosti s nízkou intenzitou do tříd základních škol*“ (Čl. 6, s. 227). Učitelé mohou prozkoumat různé způsoby, jakými mohou děti zapojit do zážitků všímavosti. Začlenit mohou **umělecký prvek**, který „*umožňuje malým dětem účastnit se cvičení, například během kroužku mohou být děti místo probírání myšlenek nebo účasti na meditaci laskavosti stále všímaví prostřednictvím kreslení nebo dramatické hry*“ (Čl. 6, s. 236). Integrace tohoto uměleckého prvku je užitečná dětem, pro které je obtížné se soustředit nebo mají obavy ze skupinových aktivit. Programy pro děti mohou být skvělým doplňkem ve vzdělávacích postupech „*jsou levné a k jejich aplikaci ve školách nejsou potřeba žádné speciální stroje*“ (Čl. 5, s. 13).

- **Kategorie č. 5** – Obléknout všímavá těla

Subkategorie: meditace všímavosti, obléknout všímavá těla, všímavé vidění, vizualizace, nepochopená role, vědomé dýchání, smyslové činnosti, všímavý poslech, všímavý pohyb, jóga s příběhem, dětské knihy, cvičení Zrcadla, cvičení Přátelství

Slovní spojení, které stojí v názvu kategorie bylo užito na základě subkategorie získané z článku (Čl. 6), ve kterém učitelka právě před každou z těchto praktik **meditace všímavosti** takovým způsobem žádala žáky. „*Přiměla jsem je, aby si oblékli svá všímavá těla, to je sezení s rovnými zády a nehybným tělem a já je nechám, aby se rozhlédli po místnosti a všimli si věcí, kterých si předtím nevšimli*“ (Čl. 6, s. 229). Jiným způsobem bylo všímavé vidění motivováno na šestidenním sezení všímavosti s dětmi v Maďarsku, byl to příběh „*Bubble Riding: Relaxační*

*příběh navržený tak, aby děti naučil vizualizační techniky pro zvýšení kreativity při snižování úrovně stresu a úzkosti“ (Čl. 5, s. 14) Článek nabídl v příloze také harmonogram celé intervence, který je velmi inspirativní a mohl by být vhodným podkladem pro implementaci všímavosti do školních tříd v České republice. „**Role praxe všímavosti ve školách však dosud nebyla pochopena**“ (Čl. 4, s. 13). „*Od počátku 21. století narůstá množství literatury, která uznává pozitivní roli praktického provádění všímavosti ve vzdělávacím prostředí*“ (Čl. 4, s. 13-14). Několik cvičení všímavosti bylo aplikováno v rámci výzkumu v základní škole ve španělské Tarragoně. První kategorií je „*Ukotvení v dýchání, těle a pohybu – tento druh cvičení byl spojen se zvýšenými exekutivními funkcemi*“ zařazena byla cvičení jako „*Všímavost dýchání, k uklidnění mysli i těla pomocí cvičení uvědomování si dechu*“ a „*Počítání od jedné do deseti při výdechu a relaxace při nádechu*“ (Čl. 4, s. 15). Na hluboké dýchání se zaměřují také praktiky všímavosti učitelky L. (Čl. 6), která ve své třídě „*k povzbuzení procesu hlubokého dýchání používá konkrétní asociace, jako je vůně květiny nebo sfouknutí svíčky*“ (Čl. 6, s. 230). Druhou kategorií jsou „*Techniky otevřeného pole/kontemplativní techniky spojené se zlepšenými kognitivně-afektivními stavy*“ (Čl. 4, s. 15). V prvním cvičení jsou jako pomůcky využity hudební skladby, které jsou prezentovány v předchozí kapitole (viz Kategorie č. 4 – Pomůcky). Ve druhém cvičení „*Otevřené pole se signály, je pozornost zaměřena na jakýkoli obsah procházející myslí, se zvukem zvonu jako průvodcem*“ (Čl. 4, s. 15). „**Činnosti využívající pět smyslů** poskytly taktilní spojení, například hraní hudby a požádání dětí, aby zavřely oči, poslouchaly a přemýšlely o tom, jak to v nich vyvolalo lepší vnímání zvuku“ (Čl. 6, s. 230). Všímavý poslech byl využit také v maďarské studii, která testovala vliv všímavosti na výkonné funkční schopnosti a hladiny kortizolu u dětí, „*zvukové záznamy meditace jsou upravené verze zvukových záznamů knih Eline Snel: Sitting still like a frog: Cvičení pro děti (a jejich rodiče)*“ (Čl. 5, s. 14). Nejen poslech, ale také **všímavý pohyb** byl identifikován v analyzovaných článcích, řadíme sem například **jógu s dětmi, která byla zasazena do příběhů**, „*získaných na základě komerčně dostupných knih pro děti*“ (Čl. 5, s. 4), žáci tak praktikovali cvičení společně s postavami knih. „*Smyslové a dýchací meditační úkoly a prvky příběhu vycházejí z maďarských překladů knih Lori Liteové, jako je Sea Cotter Cove: A relaxation story, Angry Octopus: An anger management story, představující aktivní progresivní svalovou relaxaci a hluboké dýchání*“ (Čl. 5, s. 14). Ve poslední kategorii „*Spojení/generativní techniky s aktivní interakcí, související s pozitivními afektivními stavy, jako jsou meditace láskyplné laskavosti a soucitu*“, jsou obsažena cvičení „**Funhouse Mirrors**, sestávající z napodobování pohybů partnera za účelem prožití pohybu v tandemu s jinou osobou“ a*

„*Přátelská setkání, kde byly děti požádány, aby napsaly seznam přání nebo básničku*“ (Čl. 4, s. 15).

- **Kategorie č. 6 – Žáci**

Subkategorie: právo vyjádřit se, jsi vyslyšen, povzbuzení, chybování, riskování, navrhl, být sám sebou, prohlásila, fotoelitace, klidná mysl, vyjádřila, řekl, napětí, poznamenala

Žáci by ve školách měli dostávat **možnosti ke svobodnému vyjadřování názoru**, takový prostor dostali i jejich komentáře k praktikování všímavosti ve škole právě v této kategorii. V jednom z analyzovaných článků učitel tak učinil, když v kroužku „*nechal žákům dostatek prostoru, aby byli vyslyšeni, dokud nebudou nakonec šťastni*“ (Čl. 1, s. 8). Moderní školy praktikují ve velké míře aktivity „*které povzbuzují studenty, aby promluvili*“ (Čl. 1, s. 7). Žáci se například při aktivitách praktikovaných ve venkovním prostředí cítili schopnější **chybovat nebo riskovat**. „*Udělal jsem to my, takže nám nikdo nemůže říct, jak to hrát... jak se to dělá... ano, je to naše... jen my to můžeme opravit a podobně, protože jsme byli tvůrci hudby*“ (Čl. 2, s. 61). Podobně k tomu přistupuje svojí myšlenkou chlapec (12 let), který **navrhl**, že „*meditace mu dává prostor být sám sebou*“ (Čl. 3, s. 5). Dívka (11 let) **prohlásila**, že „*meditace vám dá vědět: Ok, teď je tvůj čas vyrůst*“... „*Ukazuje metaforicky na její chápání toho, kým skutečně byla – na její vrozené chápání své pravé podstaty, svého pravého já*“ (Čl. 3, s. 5). Názory dětí získal autor Článku 3 díky užití inovativní metody **fotoelitace**: „*Vytvořil jsem portfolio třiceti obrázků zachycujících řadu běžných životních situací a některé imaginativní výjevy, které s tématem meditace nesouvisí*“... „*Během rozhovoru bylo každé dítě vyzváno, aby si vybralo tři nebo čtyři obrázky, které mu nejvíce připomínají meditaci*“ (Čl. 3, s. 4). Dívka (12 let): „*Vidím strom, živý strom, jako živý člověk. A pták je jako můj mozek, když medituji – je klidný a nehybný, nic ho netrápí a vše je v klidu*“ (Čl. 3, s. 4). Dívka (7 let) „*vyjádřila pocit, že se cítila, velmi bolestně, když říkala: „Když je ve vás hluboko meditace, máte pocit, že jste někde, kde jste vždy chtěli být od doby, kdy jste byli malí“ – to od sedmiletého dítěte!*“ (Čl. 3, s. 6). Chlapec (12 let) **řekl**, že energie, kterou získává z meditace „*pochází ze srdce ... jako by ti tvé srdce říkalo dobrou věc ... Myslím, že je to víceméně zkoumání toho, čím skutečně jste; jako když se snažíte zjistit, kdo skutečně jste. Ne osoba, za kterou se vydáváte, ale zkoumání osoby, kterou ve skutečnosti jste ... Někdy mám pocit, že prostě chci být tím, kým jsem, ale pokud jsem tou osobou, lidé by mě kvůli tomu mohli šikanovat*“ (Čl. 3, s. 7). Zdá se, že děti si intenzivně uvědomují **napětí**, které v nich vzniká, „*když nejsou věrní sami sobě, nejsou věrní svému smyslu pro své pravé já*“ (Čl. 3, s. 7). Dívka (11 let) však **poznamenala**, že „*Když je vaše mysl*

plná starostí a problémů, je to jako byste byli zavřeni v kleci a nemůžete se dostat ven, ale když meditujete, začnete se cítit svobodní. Mříže klece prostě zmizí a vy víte, co máte dělat. Dokážete si představit svou vlastní cestu a následujete ji“ (Čl. 3, s. 9).

- **Kategorie č. 7 – Plody spirituální gramotnosti**

Subkategorie: dovednost exekutivních funkcí, školní úspěch, kvalitní život, pracovní paměť, zastavení nevhodných reakcí, schopnost zvládat emoce, schopnost spolupracovat, riskování, empatie, zvědavost, žít v přítomnosti, být sám sebou, práce s vlastní zkušeností, pozornost, smysly

*„Všímavost je stále populárnějším přístupem k tréninku **dovedností exekutivních funkcí**“ (Čl. 4, s. 14). Tyto funkce zahrnují procesy „spojené s pracovní pamětí, inhibiční kontrolou a přesouváním pozornosti“ (Čl. 4, s. 14), které vedou ke **školnímu úspěchu** a mohou zajistit **kvalitní život**. Dovednosti exekutivního fungování jsou „**důležité dovednosti v auto-regulaci a jsou nezbytné pro organizaci účelného chování**“ (Čl. 5, s. 1). „**Pracovní paměť** slouží ke krátkodobému ukládání a manipulaci s informacemi,“ inhibice je nutná, aby se „zabránilo automatickým **reakcím**, které jsou v dané situaci **nevhodné**; konečně díky posunu dovedností jsme schopni flexibilně měnit pravidla nebo se na problém dívat z různých úhlů pohledu,“ a schopnosti exekutivního fungování „**hrají důležitou roli v akademickém výkonu**“ (Čl. 5, s. 1). Nabití těchto dovedností může přispět ke „**schopnosti rozpoznávat a zvládat emoce, spolupracovat s ostatními, být empatický**“ (Čl. 5, s. 1). Zvládání emocí je také jednou z funkcí času v kruhu, „**lze jej využít se žáky k posílení jejich pocitů, ... povzbuzuje děti k riskování, umožňuje jim prozkoumat pocity a zvyšuje jejich sebevědomí**“ (Čl. 1, s. 2). Riskování je možné chápat také v souvislosti s vyjadřováním žáků, v dnešní době, kdy jsou děti vedeny k „**dodržování standardizovaných „správných“ odpovědí, vytváří čas v kroužku alternativní strategii, která posiluje hlas žáků a zároveň kultivuje jejich dovednosti v oblasti sociálního a kritického myšlení**“ (Čl. 1, s. 8), a tak se nemusejí žáci bát se projevit, odpovědět a říci svůj názor. Z hlediska spolupráce můžeme díky času v kruhu „**rozšířit sociální sítě studentů a dát jim příležitost zlepšit své mezilidské dovednosti**“ (Čl. 1, s. 2). Ke zlepšování a správnému fungování v rámci mezilidských vztahů je třeba být empatickým člověkem. **Empatii** bylo možné identifikovat jako jeden z přínosů venkovního vyučování (Čl. 2, s. 52), které naznačilo, že „**tento přístup měl tedy potenciální přínos nejen pro žáky, ale také umožnil učitelům získat hlubší porozumění vyučování a učení, což může změnit způsob, jakým přemýšlejí o žácích a***

jejich učení“. Žáky navíc obohacuje venkovní škola tím, že „*když jsou děti venku, zajímají se o drobnosti věcí, které jim mohly běžně uniknout. Například jsou přirozeně zvědaví na přesný zdroj každého zvuku, který slyší, pokud nadměrný hluk nebo pohyb nebrzdí tuto zvědavost*“ (Čl. 2, s. 51). Na přínosy konkrétní techniky, kterou je meditace, se zaměřil Článek 3, konkrétně na to, „*jak žákům pomohla stát se více přítomnými v jejich žité zkušenosti,*“ (Čl. 3, s. 6), zjištěním je, že „*byli schopni lépe žít okamžikem a být věrní sami sobě, být sami sebou*“ (Čl. 3, s. 6). Autor dodává: „*Zdá se, že mnoho dětí si váží příležitosti být v tichu meditace jednoduše sám sebou; uznávají, že dobro hluboko uvnitř je jejich pravé já, i když tato slova nepoužívají přesně k tomu, aby to popsali*“ (Čl. 3, s. 7). Z těchto informací je zřejmé, že meditace prohlubuje v dětech vnímání sebe sama v přítomnosti a pozorné uvědomění si **vlastních prožitých zkušeností** nejen v průběhu meditace. Právě **pozornost** byla dalším faktorem popisovaným jako pozitivní účinek praktik všímavosti v primárních třídách, „*žáci během dne věnovali více pozornosti a byli více detailně orientovaní ve hře i práci*“, dále byl znát „*celkový pocit klidu ve třídě a zvýšené povědomí o smyslech (zrak, zvuk, hmat, čich, chuť)*“ (Čl. 6, s. 235). I když se to může zdát paradoxní, zdá se, že praktikování sebezapomnění vede k rostoucímu pocitu vlastní odpovědnosti a schopnosti podle ní jednat. Je potřeba najít v učebních osnovách prostor, ideálně na denní bázi, pro děti, aby prožili hluboké spojení mezi pravým já a něčím vyšším prostřednictvím praxe meditace.

5.3 Interpretace dat

Před tím, než budou strukturálně v souladu s výzkumnými otázkami interpretována data, představíme několik statistických zjištění. První se týká obecně zemí, ve kterých byly výzkumy uskutečněny. Například v Číně totiž byly provedeny celkem tři výzkumy. Po dvou výzkumech se dostalo výsledků z Německa a stejně tak Velké Británie, Maďarska, Kanady a Finska, s tím že ve Finsku byl jeden z výzkumů prováděn současně i v Austrálii. Zbývající výzkumy nabízely výsledky z Irska, Španělska, USA, Japonska, Turecka, Jihoafrické republiky, Nizozemska a Íránu. Další zjištění se týká odborných časopisů, ve kterých byly jednotlivé články publikovány. Objevily se dva časopisy, ve kterých byly publikovány více než dva články z našeho výběru. Byl to časopis *Religions*, v němž byly publikovány tři články v různých číslech vydání, a časopis *Frontiers in Psychology*, v němž byly publikovány celkem dva články z našeho výběru, a to dokonce ve stejném čísle vydání. Dalšími časopisy byly prestižní *SAGE Open*, *Research Studies in Music Education*, *Current Psychology*, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *LEARNing Landscapes*, *Journal of Experimental Social*

Psychology, Journal of Religion and Health, Palliative Medicine, ECNU Review of Education, Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, International Journal of Community Music, Acta Theologica, Journal of Intellectual and Developmental Disability, Journal of Clinical and Diagnostic Research, Medicine a Journal of Beliefs and Values. Celkem tedy 16 zahraničních odborných časopisů. Jako poslední statistické zjištění budou vymezeny použité metody, díky kterým bylo dosaženo výsledků ve výzkumech, ze kterých články vychází. Začneme od metod nejméně používaných v našem výzkumném vzorku, kterým bylo 21 zahraničních časopiseckých článků. Pouze v jednom z výzkumů se objevila výzkumná metoda systematický přehled. Metody škálování a pozorování se každá objevila ve dvou výzkumech. Obsahová analýza dokumentů a počítačem řízené testování se opakovalo v celkem třech případech. Další metodou byl ve čtyřech případech použit dotazník. Pětkrát potom byla použita metoda obsahové analýzy volných odpovědí respondentů. Nejčastějším byl rozhovor, který byl identifikován celkem v deseti výzkumech. Nyní budou prezentována výsledná zjištění.

(1) Jaké možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti naznačují články v zahraničních odborných časopisech?

Napříč články se objevují některá společná témata pro náboženské i nenáboženské projevy spirituality prostřednictvím duchovních zážitků, jsou jimi například pocity úžasu, smyslu, radosti, soucitu a spojení s něčím mimo sebe sama. Účinky duchovních zážitků bylo možné zjišťovat jak u náboženských jedinců, tak u nenábožensky založených. Duch se totiž projevuje v každém dni a zájmu našeho života. Z toho plyne, že spiritualitu je možné kultivovat a rozvíjet poskytováním příjemného prostředí, vztahy plnými lásky, příležitostmi k úžasu, radosti, a posilováním charakteru, který ducha vyjadřuje. Zdá se, že panuje shoda v tom, že existuje transcendentní prvek spirituality související se souborem zážitků, které leží mimo běžné stavy vědomí. Takové zkušenosti mohou zahrnovat konstelace duchovních projevů souvisejících (mimo jiné) s pocity spojení (Spännäri, Laceulle, 2021) nebo malosti – obecně pocit malého Já v úžasu je spouštěn vystavením obrovskému podnětu či konceptu jako třeba pohled na vyvýšená místa, majestátní krása přírody, nebo obdiv velkým hrdinům; duchovní zážitky také vyvolávají pocit malosti vnímáním neviditelné moci nebo velikostí vesmíru, kdy se člověk cítí maličký ve srovnání s něčím takovým (Preston & Shin, 2017); vědomé vnímání reality (Piotrowski, 2017); sebe-uvědomění (Keating, 2017); holistický přístup k bytí (Wu, 2021); soucit (např. Keating, 2017); umění (Büssing, 2021; Joseph, 2018). Nebo mohou dokonce

pocházet z pokusů překonat nebo vyléčit příznaky bolesti, strádání a traumatu (Cai et al., 2020; Chen et al., 2021).

Jako spouštěče pocitů (úžasu, smyslu, radosti, soucitu a spojení s něčím mimo sebe sama), kterými žijeme vlastní spiritualitu jsme na základě zahraničních odborných časopisů identifikovali pět hlavních nenáboženských témat, a to přírodu, setkání, okamžiky, umění a cvičení.

Nejčastěji zmiňovaným zdrojem vnímání úžasu v zahraničních odborných člancích bylo přírodní prostředí, tedy **příroda** a vztah osob k ní. Zážitky v přírodě, jako je třeba turistika nebo pozorování hvězd, souvisí zejména s poskytováním příjemného prostředí pro kultivaci spirituality v tom smyslu, že venkovní prostředí nám umožňuje vnímat svobodu a bourá hranice prostoru uzavřeného mezi čtyřmi stěnami. Velká část účastníků, kteří v rámci článků (např. Büssing, 2021) popisovali, jaké pocity zažívají při pobytu v přírodě, byla *uchválena* krásou přírody nebo se zastavila *ve chvíli okouzlení* na určitých místech a jen přemýšlela o věcech, za které je člověk vděčný. „*Tyto chvíle se obvykle stávají, když jsem sám v přírodě, což může být malá zahrada, pláž, pozorování květin nebo krajina panenské přírody*“ (s. 6). Jiné články naopak poukázaly na to, že vjemy úžasu v nich nenavozují pouze místa, ale také třeba pozorování divoké zvěře, prázdné trupy vylíhnutých váček u rybníka, malé žabky, mladé sýkorky třepotající se do světa nebo barvy východu slunce.

Dalším častým pojmem bylo **setkání**. Setkání s inspirativními lidmi může vyvolat vnímání obdivu nebo dokonce úžasu. Osoby na nás mohou působit svými postoji, chováním a jednáním, díky svým životním zkušenostem nebo díky svým vynikajícím dovednostem. Mohou jimi být třeba členové naší rodiny, kteří se i přes vlastní zátěž postarali o své děti. Dovolím si uvést osobní příklad. Můj strýc měl nedávno narozeniny a já jsem na něj ten den myslela se zvláštní úctou a vděčností, protože i jako vdovec dokáže dát stoprocentní péči svým dvěma rostoucím dětem. Můžeme sem zařadit také spojení s více lidmi, např. setkání po letech se spolužáky, či hodiny skupinového tance, které navštěvujeme.

Okamžiky, respektive zážitky ve smyslu těch jedinečných, nejlepších, byly dalším zdrojem vnímání úžasu. Do této kategorie řadíme na základě článků zážitky jako je například jízda na motorce, psychoaktivní látky, ale také narození vlastního dítěte či naopak doprovázení umírajícího. Stručně řečeno okamžiky, které v nás vyvolávají těžko popsateľné pocity. Některé vjemy mohou mít hlubší účinky, a emocionálně dojemné zážitky mohou vyústit v pocity vzájemného propojení, prosociálního chování, všímavého uvědomění a přispět k tomu, že člověk má smysl života a pohodu, a může být také zdrojem důležitým pro zdraví.

Čtvrtým zdrojem vnímání úžasu a možností, jak rozvíjet NSG bylo **umění**. Odborné články prezentují na základě svých zjištění chvíle úžasu a obdivu, které lidé cítí, když vnímají hudbu, poezii, balet nebo posvátné stavby. Obecně podněty, které na ně zapůsobily, inspirovaly nebo se jich dotkly během konkrétních rituálů a ceremonií. Posvátné stavby mohou být obojím, jak místem obdivu, tak místem pro praktikování specifických rituálů.

Téma **cvičení**, ve smyslu těla, ale i mysli, koreluje s teoretickou částí práce, konkrétně s kapitolou *Příběhy zkušeností prostřednictvím meditace a vizualizace*. V ní odkazujeme na Binder (2011), která vnímá meditativní praxi jako jednu z nejvýznamnějších metod při rozvíjení duchovní gramotnosti, jak u dospělých, tak u dětí. A naše výsledky taktéž potvrzují, že se meditace jeví jako nejčastěji používaná technika ve školním prostředí: „*Jednou z technik, jak podpořit výkonné funkční schopnosti dětí a snížit stres, je meditace všímavosti. Intervence založené na všímavosti se stávají velmi populárními u dospělých i dětí. Koncept všímavosti je být v přítomném okamžiku bez posuzování* (Koncz, 2021, s. 2). Cvičením těla jsme měli namysli konkrétně jógu, která byla často zmiňována v zahraničních člancích, ale spíše u dospělé populace. Jógu s dětmi jsme ve člancích ze školního prostředí identifikovali pouze jako cvičení s postiženými dětmi, aby byly podporovány v zapojení se do kolektivu třídy. Prostřednictvím tohoto tématu plynule přejdeme do prostředí školy a v duchu pěti zdrojů vnímání úžasu, které vedou k rozvoji NSG prezentujeme výsledná zjištění také ke druhé výzkumné otázce.

(2) Jaké techniky a pomůcky uplatňované v zahraničních ZŠ napomáhají rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti žáků?

Začneme uplatňovanými pomůckami, protože právě Mindfulness (všímavé/vědomé) praktiky s dětmi nabízejí v některých zemích (Irsko, Kanada, Maďarsko) projekty, díky kterým se mohou žáci v tomto směru rozvíjet. Pomůckami v této práci rozumíme předměty, ale i myšlenky, které nám umožňují a usnadňují určitou činnost. Proto i začlenění těchto programů mohou učitelé vnímat jako pomůcku k rozvoji NSG u svých žáků. Ve třídách byly začleněny prostřednictvím integrace praktik během kroužku nebo aktivit v malých skupinách. Aby bylo možné tento typ programu integrovat do celého dne, musí mít učitel v tomto směru i osobní praxi, aby mohl být pro své žáky vzorem. Mindfulness praktiky mohou zahrnovat kromě meditace a jógy také vědomé dýchání, vědomou chůzi nebo třeba vědomý poslech. K vědomému poslechu využívají učitelé v zahraničních základních školách hudební skladby, ve kterých žáci na základě pozorného poslechu identifikují, zda zní hudba vesele, smutně, našťavaně, úzkostně, klidně, či zda v hudební skladbě slyší nějaké zvuky přírody. Další možnosti

využití jsou hudební nástroje (bubny ze zvířecí kůže, djembe buben, buvolí buben, dřevěné a kostěné flétny, tibetská zpívající mísa), kartičky *fuzzy friends* k uvědomění si vlastních pocitů nebo *velký křemenný krystal*, který slouží v jedné třídě jako mluvící kámen.

Možnostem kultivace SG v edukačním procesu byla věnována samostatná kapitola v teoretické části, v níž jsme představili techniky jako jsou například třídní rituály, meditace, vizualizace, poskytování vědomých prostorů, vztahy a další. Všechny techniky, které jsme předkládali v teoretické části se objevily i v analyzovaných článcích ze školního prostředí, avšak se objevily i další možné. Naznačena byla široká syntéza technik a přístupů, jako je např. podporování volných her, zahrnutí flexibilních rozvrhů hodin, poskytnutí příležitosti k interakci s přírodním prostředím a otevřenými prostory, poskytnutí tichého prostoru pro klid a samotu. Mezi řízené techniky patřila všímavost, meditace, jóga, dechová cvičení či umělecká praxe. Zjistili jsme, že tyto jednotlivé techniky se mohou vzájemně prolínat či doplňovat jako například, že meditaci lze chápat i jako samostatnou techniku i jako třídní rituál; nebo že v rámci třídního rituálu je nabídnut žákům zároveň vědomý prostor, tedy čas k vyjádření vlastních myšlenek a názorů.

Ve článcích ze školního prostředí se objevovala také podobná témata jako v těch, které byly založeny na výzkumu s dospělou populací. Prostředí přírody a jeho navození vnitřního pocitu svobody bylo možné identifikovat v rámci analýzy článků ze školního, respektive venkovního prostředí díky odpovědím žáků, kteří dostali příležitost tvořit hudbu na pláži, a tedy jim byl poskytnut větší fyzický prostor: „*Protože kdybyste šli kolem, představovali byste si práci a školu a tak dále, ale jakmile půjdete po pláži, budete si představovat jako... svobodu, štěstí*“ (Adams, 2018, s. 56). Děti odrážely téma svobody, i když tvořili hudbu v uzavřenějším přírodním prostředí: „*V jeskyni to bylo mnohem lepší (než ve třídě), protože jsme byli ve volné přírodě a ve tmě*“ (Adams, 2018, s. 57). Myšlenku, že tvorba hudby může navozovat pocit svobody, podporuje Swanwick (1994), který uvádí, že „*hudba nám připomíná a posiluje vlastní místní kulturní hodnotu... to nás odvádí mimo nás samotné a rozšiřuje náš rozsah*“ (s. 172).

Také téma setkání bylo společné. Ve školním prostředí je žákům poskytována možnost setkání denně, avšak podpořit je, aby si toho byli více vědomi, můžeme specifickými technikami. Jednou z takových technik je čas v kruhu, který má „*hluboký symbolický význam nekonečna a společenství a úzce souvisí s herním polem a typy fyzického pohybu... Má funkci při utváření dětské subjektivity v kolektivním společenském životě.*“ ... „*Během provádění kruhového rituálu jsou účastníci ‚svázáni‘ a aktivně se podílejí na vytváření sdíleného významu, což napomáhá utváření specifické identity jedince jako žáka*“ (Chen, 2020, s. 3). Jako další

techniku můžeme volit meditaci, v následujícím příkladu jde o meditaci celoškolní a komentáře žáků, kteří se k ní vyjádřili v rámci výzkumu (Keating, 2017): „*Mnoho dětí potěšilo, že celá škola meditovala. Například Adrian (11) cítil, že jeho pocit vnitřního spojení byl posílen tím, že všichni společně meditovali a říkali „Je to pocit, jako by všichni byli jedno... Máte pocit, že kolem vás nikdo není, jako by všichni byli tam, kde jste teď vy.“*“ (s. 8). Trochu jiný způsob setkání popisuje na základě celoškolní meditace Nessa (11), která byla „*jedním z mnoha dětí, které spojily svou meditaci s pocitem, že jsou velmi blízko příbuzným, kteří odešli z tohoto života. „Jdu cestou dolů a v dálce vidím svého dědečka (který zemřel). Je to jako kdyby tam opravdu byl.“*“ (Keating, 2017, s. 8). Tyto zprávy naznačují, že meditace pomáhá dětem začít důvěřovat těmto vjemovým znalostem, osvojit si jejich hlubší významy a prohloubit jejich vlastní pocit spojení.

Ve školním prostředí byly rovněž popisovány jedinečné zážitky, a to ze stran učitelů, kteří muzicírovali se svými žáky ve venkovním prostředí. Hudba se zdá být pohlcující a působí jako katalyzátor, který umožňuje dětem vstoupit do imaginárního světa, kde mohou ve své představivosti „vidět“ minulost. „*Děti byly uchváceny pocitem, který vytvořila hudba v jeskyni, kterou před tisíci lety obývali paleolitické národy!*“ (Adams, 2018, s. 57) Podobně další učitelé zdůrazňovali emocionální reakci dětí, když hovořili o tom, co děti „cítily“, když tvořily svoji hudbu: „*Cítili to a zdálo se, že to pochopili, bylo krásné vidět, když to děláte venku ve srovnání se třídou; některé dívky, které se toho účastnily, byly trochu ostýchavé a pak jdete ven a ony do toho opravdu jdou. Opravdu se jim to povedlo, opravdu to cítili, cítili tu sílu*“ (Adams, 2018, s. 57).

Do oblasti umění, které jsme popisovali jako zdroj vnímání úžasu v předchozí části můžeme právě techniku jako je tvoření hudby venku zařadit. Zároveň sem však patří začlenění uměleckého prvku do výuky. Začlenění prvku založeného na umění do praktik všímavosti umožňuje malým dětem účastnit se cvičení, která jsou poutavá a přizpůsobená jejich potřebám, řadit sem můžeme například kreslení či dramatickou hru.

Totíž „*smysluplné učení často začíná v úžasu*“ (Van Manen, 2001, s. 19). Ve školních třídách v ČR jsou děti často při kladení duchovních otázek umlčovány, jako by to nebylo důležité. Učitelé se často s myšlenkou zvládnutí všech stanovených povinností ve výuce takovým diskusím vyhýbají, aby neztratili příliš mnoho času. Děti však potřebují prostor ve svém učebním prostředí také k tomu, aby mohly hledat smysl a klást „větší“ otázky. I když to nebylo zcela předmětem našeho zájmu dostalo se nám také cenných výsledků, jaké jsou popsány například v kategorii Plody spirituální gramotnosti, v níž naznačujeme, že rozvoj SG

nám přináší „ovoce“. Zejména to spočívá v nabití dovedností exekutivního fungování prostřednictvím právě technik všímavosti. Znamená to, že pokud zavedeme rozvoj SG vhodnými technikami do škol můžeme v pozitivním slova smyslu ovlivnit školní úspěch i kvalitnější život žáků. Nabití těchto dovedností může přispět k rozpoznávání a zvládnutí emocí, spolupráci s ostatními, k riskování i empatii. I když se to může zdát paradoxní, zdá se, že praktikování sebezapomnění vede k rostoucímu pocitu vlastní odpovědnosti a schopnosti podle ní jednat. Je potřeba najít v učebních osnovách prostor, ideálně na denní bázi, pro děti, aby prožili hluboké spojení mezi pravým já a něčím vyšším.

6 DISKUSE K VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Kapitola je věnována diskusi ke všem výsledkům, kterých bylo v rámci praktické části diplomové práce dosaženo. V podkapitolách přinášíme naše doporučení pro praxi a zmiňujeme limity výzkumu.

Je zřejmé, že škála zdrojů pocitů, které rozvíjí naši vnitřní spiritualitu je široká a že existují různé možnosti, jak se nás konfrontace s nimi „dotkne“ a pohne s námi. Takové asociace již byly popsány (Büssing, 2021), nikoli však v souvislosti se školním prostředím, ale s populací ve věku 46 ± 16 let. Studie zaměřené na dětství nejsou v empirické literatuře příliš zastoupeny, na rozdíl od dospívání (Mata-McMahon, 2016) či právě studií s dospělou populací (např. Sango, Forrester-Jones, 2017). Prozatímni výzkumy z oblasti spirituality jsou orientovány spíše na dimenzi náboženskou (trajektorie dějin náboženství, aspekty nedělní bohoslužby, teologická témata) či spiritualitu na pracovišti nebo na spiritualitu a zdraví (léčba traumatu, religiozita a zdraví v Evropě, lékařská pomoc při umírání). Tématu spirituality nenáboženské se v České republice věnuje Němečková (2015) v rámci své disertační práce, avšak neobjevuje se v ní spiritualita jako gramotnost. Výzkum, který je součástí této diplomové práce je na základě naší informovanosti jeden z prvních zaměřených na rozvoj nenáboženské spirituální gramotnosti na 1. stupni ZŠ.

Články poskytující vhled do problematiky zavedení technik a pomůcek pro rozvoj spirituální gramotnosti do školních osnov jistým způsobem potvrzují neexistenci standardních pokynů pro rozvoj spirituální gramotnosti. Poukazují spíše na svobodu učitele, zejména v rozhodování o tom, zda a jak přijde k hlubokému pochopení smyslu své práce a sebe sama, z čehož rozvoj spirituální gramotnosti právě u žáků ve školách pramení. Toto zjištění je v souladu s výsledky výzkumu autorů Polemickou, Da Silva (2020), kteří taktéž píšou o absenci směrnic pro učitele k tomu, jak zakomponovat spiritualitu do výuky. Podle Collinsona (1999) „dobří“ učitelé ve výuce využívají jak jejich odborné znalosti, tak i znalosti interpersonální a intrapersonální (viz níže). Obecně to znamená, že si učitel musí vybudovat svoji roli ve třídě tím, že užívá vlastní spirituality jako zdroje při provádění vzdělávacích intervencí, které obohatí spiritualitu žáků. Ve výzkumech (Waddell, 2007; Rempel, 2012), na které navazuje jeden z námi analyzovaných článků (Piotrowski, Binder, Krmpotić, 2017), bylo zjištěno, že jedno ze sedmi kanadských dětí ve věku od čtyř do sedmnácti let pociťuje příznaky související s poruchami duševního zdraví, jako je stres a úzkost, které ovlivňují jejich život doma i ve školním prostředí. Tyto problémy totiž ovlivňují celkovou pohodu dětí a jejich schopnost rozvíjet se v prostředí třídy tím, že nemusejí být schopny soustředit se na úkol a rozvíjet

pozitivní vztahy se sebou samými, natož tak se svými vrstevníky. S ohledem na to, že děti tráví značnou část svého dne ve třídě, byli učitelé povzbuzováni, aby hledali způsoby, jak ve vzdělávacím prostředí pěstovat pohodu (Rempel, 2012). Spojením osobních zkušeností a znalostí a zavedením praktik všímavosti do tříd by učitelé působili jako vzor pro své žáky a pomáhali pěstovat kvalitní studijní zkušenost i zlepšovat pohodu celé komunity ve třídě. Interpersonální znalosti vyžadují takové vlastnosti jako je empatie, poctivost a důvěra, respekt, tolerance různých úhlů pohledu, dobré komunikační dovednosti. Intrapersonální znalosti zahrnují procesy, které ovlivňují to, jak učitelé vnímají a rozhodují se při navazování vztahů s žáky i kolegy. Lze s jistotou říci, že všechny techniky a pomůcky rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti, na které poukazují analyzované časopisecké články mají společný cíl, a to pomáhat dětem stát se dobrými lidmi.

Aspekt spirituality je velmi významný v prostředí raného dětství a my jej rozdělujeme do pomyslných dvou oblastí. Za prvé je významný jako vodítko pro učitele, od kterých se vyžaduje, aby zvážili dimenzi duchovní gramotnosti ve své používané metodice, a za druhé je vodítkem pro školy, které musí dospět k rozhodnutí o implementaci kurikula v rámci sekulárních vzdělávacích systémů. Formální kritéria, jimiž je zajištěna správná funkce duchovní výchovy, zatím obvykle zahrnují hodnocení hodnot a postojů, které škola zastává a pěstuje, celoškolského étosu a klimatu a rozvíjení duchovních aspektů všech předmětů kurikula – např. literatura, hudba, umění, věda a náboženská výchova.

Navzdory rozdílům panuje všeobecná shoda v tom, že ambice těch, kdo se přímo podílejí na záležitostech dětí, musí zahrnovat podporu, kultivaci, zachování a posílení duchovního projevu a pohody. Jak naznačuje Stephen Bigger (2000) „*na spiritualitu musíme pohlížet inkluzivně jako na hledání osobního smyslu na nejvyšší úrovni, která zahrnuje intelektuální, etické, sociální, politické, estetické a další podobné dimenze. Označuje kvalitu reflexe, která je svým rozsahem holistická, přesahuje materiální potřeby a ambice a pozitivně transformuje osobnost*“ (s. 33). S ohledem na tuto definici, a tedy na nově se objevující teoretický rámec, se dětská spiritualita jeví jako klíčová pro celostní, respektive holistický rozvoj. Pokud je pečováno o dětskou spiritualitu a vytvářen prostor pro zdravý vývoj, může fungovat jako nárazník proti stresu a podpořit tak odolnost, školní úspěšnost, navazování kontaktů a obecně zvládání situací každodenního života.

6.1 Doporučení pro praxi

Současný výzkum poskytující odpovědi na otázky „*Jaké možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti naznačují články v zahraničních odborných časopisech?*“ a „*Jaké techniky a pomůcky používané v zahraničních ZŠ napomáhají rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti žáků?*“ může být výchozím bodem pro ještě hlubší zkoumání témat v oblasti spirituální gramotnosti. Současné výsledky jsou dle našich znalostí jedny z prvních, které jsou zaměřeny na rozvoj nenáboženské spirituální gramotnosti u žáků, navštěvujících 1. stupeň základní školy. Budoucí výzkumy se mohou zaměřit na širší časové hledisko (např. 2000–2021) při vyhledávání časopiseckých článků, či uskutečnit vyhledávání literatury v jiných databázích, a tím třeba získat větší velikost vzorku. Celkově tato studie poskytla hlubší pohled na rozvoj nenáboženské spirituální gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ v zahraničí, i s ohledem na to, že většina existující literatury byla provedena s dospělou populací. Jistým doporučením pro praxi by z mé strany bylo klást důraz na duchovní rozvoj učitelů, u kterých to všechno začíná. Zjištění, že neexistují žádné standartní postupy pro rozvoj spirituální gramotnosti ve školách, mne donutilo se nad touto skutečností pozastavit. Pokud chceme předcházet negativním okolnostem, které ve společnosti vznikají anebo alespoň minimalizovat jejich dopady, tak bychom minimálně jistou osvětu týkající se tématu spirituální gramotnosti měli šířit, ať už v širší veřejnosti či zatím pouze u učitelů, kteří s tím mohou již u malých dětí začít. Pro žáky, ke kterým bude ve školách přistupováno s ohledem na spirituální gramotnost, kterou u nich chceme rozvíjet, nebude v pozdějším životě problémem řešit třeba i nepříjemné vzniklé situace a spolehlivě a slušně se dohodnout na rozumných závěrech.

6.2 Limity výzkumu

Limitem této výzkumné práce je v první řadě nezkušenost výzkumníka a s tím související omezení z časového hlediska, kdy bylo důležité si načíst metodologickou literaturu a nejen to, hlavně ji správně pochopit a následně vhodné metody použít. S ohledem na skutečnost, že jsme v rámci našeho studijního oboru nepsali ani bakalářskou práci, se objevovalo mnoho poněkud nadbytečných otázek ve smyslu formální stránky práce v teoretické části, ale i v části praktické. Dalším limitem je nedostatečné rozlišování pojmů spiritualita a religiozita v odborných textech. Náš přístup připouští možné odkazy na případy, ve kterých pravděpodobně koexistují dimenze náboženské i nenáboženské spirituality, nebo se vzájemně doplňují, protože hranice vymezující tyto pojmy jsou tenké. S tím souvisí třetí a poslední limit, kterým je práce se zahraniční odbornou literaturou, a to jak pro teoretickou část této diplomové práce, tak zejména pro

praktickou. Už tak obtížně uchopitelnou a v mnoha případech nejednoznačně definovanou oblast spirituality bylo nutno překládat z cizího jazyka. Tím vznikaly při procesu práce jisté obavy a nejistota, zda je celému kontextu jednotlivých odborných článků správně porozuměno s ohledem na to, že nejsou psány v mateřském jazyce výzkumníka.

7 ZÁVĚR

V rámci diplomové práce na téma *Spirituální gramotnost na 1. stupni základní školy* byly stanoveny dva výzkumné cíle. Prvního výzkumného cíle *Zjistit, jaké možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti naznačují články v zahraničních odborných časopisech* bylo dosaženo díky výzkumné metodě přehledové studie a následně pročtení plného znění relevantních časopiseckých článků. Zjistili jsme, že články naznačují možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti jako je čas trávený v prostředí přírody, setkávání se s inspirativními lidmi, okamžiky ve smyslu osobních, jedinečných, nejlepších zážitků, umění a cvičení těla i mysli. Všechna tato témata, respektive okamžiky, života totiž navozují pocity úžasu, smyslu, radosti, soucitu či spojení s něčím mimo sebe sama, a právě zažívání těchto pocitů vede k rozvoji spirituality. Být spirituálně gramotným člověkem potom znamená, že si jsme těchto stavů myslí vědomi a dokážeme jejich přínosy uplatnit ve svém každodenním životě, a tím číst vlastní knihu života, která nám radí na cestě k naplnění našeho smyslu, naší role ve světě. Spirituální gramotnost chápeme jako schopnost vnímat jakési posvátno všedního dne, přičemž posvátno nemusí nutně znamenat, že chodíme do kostela, či že se denně modlíme. To ne. Je to vnímání zázraků a znamení všedního dne. Je to zastavení se, uvědomění si shonu dnešní doby, její rychlosti a vnitřní nutnosti jít s davem. Nutnosti jako jet po dálnici a muset dodržovat omezenou rychlost, abychom ji nepřekročili, ale abychom ani nejeli moc pomalu a nebrzdili provoz. Přitom tomu obecně v životě nemusí a nemělo by tak být. Spirituálně gramotný člověk dokáže konat dle svého rozhodnutí, vnímat právě ta znamení, která mu mohou pomoci na cestách v jeho životě a určování směrů těchto cest.

Druhý výzkumný cíl *Popsat, jaké techniky a pomůcky používané v zahraničních ZŠ napomáhají rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti žáků* se taktéž podařilo naplnit. Zjistili jsme, že v sekulárním prostředí lze využít techniky a přístupy jako volnou hru, flexibilní rozvrhy hodin, poskytnutí příležitosti k zapojení do přírody a otevřených prostorů, naopak také poskytnutí prostorů tichých – pro klid a samotu. Jako řízené techniky byly uváděny praktiky všímavosti, meditace, jógy, dechových cvičení a začlenění uměleckých prvků do výuky. Tím, že jsou tyto techniky v zahraničních základních školách uplatňovány opakovaně a pravidelně, se nám nabízí možnost je souhrnně nazývat též jako rituály. V rámci těchto rituálů se uplatňují v zahraničních základních školách pomůcky, jimiž v této práci rozumíme předměty, ale i myšlenky, které nám umožňují a usnadňují určitou činnost. Začleňovány byly v tomto smyslu školní programy všímavosti, hudební skladby, které jsou využívány v rámci techniky vědomého poslechu, další možností využití jsou hudební nástroje (bubny ze zvířecí kůže,

djembe buben, buvolí buben, dřevěné a kostěné flétny, tibetská zpívající mísa), kartičky *fuzzy friends* k uvědomění si vlastních emocí nebo *velký křemenný krystal*, který používali žáci jako mluvící kámen – kdo jej drží v ruce, ten něco sděluje kolektivu celé třídy.

Děti z různých koutů světa si s sebou do základní školy přinášejí vlastní kulturní i jazykové rámce. A více než kdy dřív se s touto skutečností budeme setkávat také v českém školství. Dveře škol jsou u nás otevřeny (nejen) ukrajinským žákům a učitelé by měli být na to připraveni. Prostřednictvím poskytování rituálů ve výuce jako času pro vnitřní vyjádření jsou děti navigovány dovnitř a ven z osobních domén a vyjednávají o prožitém prostoru prostřednictvím univerzálního vztahu, který smysluplně přijímal jejich každodenní zkušenost. Péči o duchovno v tomto smyslu můžeme a měli bychom podporovat i bez nutného držení se určitého náboženského směru. Rituály umožňují dětem vymanit se z vnějších duchovních pojmů a zažít velké otázky a problémy. Děti jsou jako „*přírodní filozofové*“ (Hart, 2003, s. 91), kteří zkoumají svůj smysl pro údiv a přirozenou zvědavost o velkých věcech. Je to schopnost vidět mimořádné v každodenním životě.

Účelem škol je pečovat o celostní rozvoj mladých lidí a pomáhat jim najít cestu k seberealizaci a připravovat je na to, aby byli pečujícími, kreativními a zodpovědnými demokratickými občany, kteří přispívají společnosti podle svých osobních schopností a talentů. V každém člověku je hluboké jádro, hluboký střed pocitů a myšlenek – srdce, které nám od narození dává přirozenou schopnost duchovního i morálního růstu, který je neoddělitelnou součástí lidského vývoje a může být vyživován mnoha různými způsoby (viz výše).

Duchovní rozvoj zaměřený na srdce vede ke způsobu života, který je naplněn pocitem spojení s širším světem a který nás povzbuzuje ve vztahu k sobě sama, k ostatním osobám i k většímu společenství života. Je to o překonání představy, že jsme od světa odděleni a o nalezení smyslu a účelu prostřednictvím učení, rozvoje, milování, sdílení, tvoření, dávání a služby. Pro mnoho lidí je tento způsob života podporován a veden pocitem těžko popsateľné posvátné přítomnosti v sobě a ve všech věcech a skrze ně. Probuzené srdce, které podporuje hluboký smysl pro péči a porozumění je základem pro rozvoj kognitivních, emocionálních, sociálních a morálních schopností mladého člověka. Sjednocení hlavy a srdce podporuje sociální i individuální pohodu a podporuje posun v myšlení, hodnotách a rozhodování, což vede k posílení demokracie. Duch slušné, svobodné a otevřené komunikace je zásadní pro demokratický způsob života a nenásilné zvládání rozdílu a konfliktů. Školy mají odpovědnost za vytvoření učebního prostředí, které vštěpuje tohoto ducha a učí umění konstruktivního dialogu. Je odpovědností rodičů, institucí, komunit a škol pěstovat duchovní vědomí a vnitřní

kompas mladých lidí. V době, kdy stále více dětí vyrůstá v převážně sekulárním světě, je nezbytné, aby školy vytvářely pečující vzdělávací komunity, které se zabývají touto základní lidskou potřebou a podporují učitele i žáky v jejich duchovním rozvoji. Sekulární školy by neměly obhajovat nebo být proti organizovanému náboženství nebo propagovat světonázor a víru jednoho konkrétního náboženství. Prostřednictvím širokého sdílení osvědčených postupů musí každá škola najít ty přístupy, které lze co nejúčinněji integrovat s její kulturou a s její jedinečnou situací. Školy mají odpovědnost za podporu porozumění a respektování univerzálních duchovních i morálních hodnot. Školní kultura, která ztělesňuje tyto hodnoty a podporuje učení praxí, je zásadní pro dosažení tohoto cíle.

8 SHRNU TÍ

Diplomová práce *Spirituální gramotnost na 1. stupni ZŠ* se zaměřila na možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti u žáků. Cílem práce bylo zjistit, jaké možnosti rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti naznačují články v zahraničních odborných časopisech a popsat, jaké techniky a pomůcky používané v zahraničních základních školách napomáhají rozvoji nenáboženské spirituální gramotnosti žáků.

Cílem teoretické části bylo shrnout dosavadní poznatky z oblasti spirituality a gramotnosti a popsat teoretická východiska možností rozvoje nenáboženské spirituální gramotnosti ve školním prostředí. V první části byly popsány obě dimenze spirituality, a to náboženství jako tradiční cesta duchovní kultivace a následně spiritualita nenáboženská. V další kapitole byl vymezen pojem gramotnost, duchovní gramotnost a její prvky. Třetí část naznačila možnosti kultivace SG v edukačním prostředí. V empirické části byla na základě kvalitativního výzkumu použita metoda přehledové studie a obsahové analýzy.

Celý koncept rozvoje spirituální gramotnosti u dětí, respektive žáků se mi velmi líbí a zamlouvá, přestože mi nebyl příliš známým a celkově dnešní společnosti není. Přesto bych se v mé budoucí praxi jako učitelka na 1. stupni základní školy tomu chtěla věnovat, a abych žáky celostně rozvíjela, tak bych také měla se tomu věnovat. Díky této diplomové práci jsem se v rámci tohoto tématu mohla dostat do jistého jádra spirituální gramotnosti a tuto zkušenost bych nechtěla jen tak zahodit. I když bylo obecně náročné pro mne jako nezkušeného výzkumníka pracovat na diplomové práci, a co se týká tohoto tématu ještě náročnější, tak bych se chtěla i po odevzdání diplomové práce dále rozvíjet v tomto směru. Chtěla bych získat jako učitelka osobní praxi v technikách všímavosti, která je zásadní a velmi užitečná v procesu rozvoje dalších jedinců, v mém případě nejen mých žáků, ale i veřejnosti, budoucích kolegů či ředitelů škol. Myslím si, že být duchovně gramotným člověkem je pouze a jen přínosem pro celou společnost. O plodech spirituální gramotnosti budu hovořit i nadále, ano, natolik mne práce poznamenala. Pokud mohu každý den díky svému povolání alespoň trochu přispět ke klidu a míru na zemi, tak to hodlám udělat. Techniky všímavosti do své praxe jistě zakomponuji a obeznámím s tím ty, se kterými jsem o tématu své diplomové práce ještě nehovořila. Z blízkého okolí nebude chybět moc lidí, ale chci dát povědomí také dalším, a právě díky roli paní učitelky bych mohla mít v tomto ohledu jistou výhodu, aby se mi to dařilo snadněji.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ahmadi, F., Erbil, P., Ahmadi, N. et al. (2019). Religion, culture and meaning-making coping: A study among cancer patients in Turkey. *Journal of Religion and Health*, 58, 1115–1124. doi: 10.1007/s10943-018-0646-7
- Ambrose, R. (2005). Relational spirituality and the lived experiences of classroom community. *Journal of Curriculum Pedagogy* 2(2), 5–93. doi: 10.1080/15505170.2005.10411554
- Bellous, J. E. (2021). Spiritual care as the foundation for a child's religious education. *Religions*, 12(11), 954. doi: 10.3390/rel12110954
- Binder, M. (1998). My dream catcher is tired: Visualization as a meditative practice for young children. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice* 11(4), 4–41. doi: 10.1080/1364436X.2010.542132
- Binder, M. (2011). 'I saw the universe and I saw the world': exploring spiritual literacy with young children in a primary classroom. *International Journal of Children's Spirituality* 16(1), 19–35. doi: 10.1080/1364436X.2010.542132
- Brussat, F. & Brussat, M. A. (1996). *Spiritual literacy: Reading the sacred in everyday life*. New York: Scribner.
- Bravená, N. (2015). *Transcendování a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Bucher, A. (2007). *Psychologie der Spiritualität*. Weinheim: PVU.
- Büssing, A. (2021). Wondering awe as a perceptive aspect of spirituality and its relation to indicators of wellbeing: Frequency of perception and underlying triggers. *Frontiers in Psychology*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.738770
- Cai, S., Guo, Q., Luo, Y., Zhou, Y., Abbas, A., Zhou, X., & Peng, X. (2020). Spiritual needs and communicating about death in nonreligious theistic families in pediatric palliative care: A qualitative study. *Palliative Medicine*, 34(4), 533–540. doi:10.1177/0269216319896747
- Camden-Smith, C. (2014). Private lives, public policy – a commentary on „Spirituality and learning disability: a review of UK Government guidance“. *Tizard Learning Disability Review*, 19(4), 178–180. doi: 10.1108/TLDR-07-2014-0020
- Cavaliere, P. (2021). Building emotional resilience: Japanese women's religious and spiritual coping strategies in the time of COVID-19. *Religions*, 12(9), 723. doi: 10.3390/rel12090723
- Clayton, M. & Aldridge, J. (2018). Fifteen-minute consultation: Not the whole story

- considering children's spirituality and advance care planning. *Archives of Disease in Childhood. Education and Practice Edition*. 104(4), 170–172. doi: 10.1136/archdischild-2017-314525
- Coles, R. (1990). *The spiritual life of children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Copier, J., Hermans, C. A. M., & Van der Zee, T. (2020). Spirituality and contingency in narrative biographical interviews with primary school leaders of catholic schools in the Netherlands. *Acta Theologica*, 30, 113–132. doi: 10.18820/23099089/actat.Sup30.5
- Corsi, P. (1972). *Memory and the medial temporal region of the brain*. Montreal: McGill University.
- Csala, B., & Köteles, F. (2021). Validation of the Hungarian version of the short form of Spiritual Connection Questionnaire (SCQ-14). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 22(2), 207–228. doi: 10.1556/0406.22.2021.006
- Česká školní inspekce. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018*. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.
- Egan, M., Petticrew, M., Ogilvie, D., & Hamilton, V. (2001). *Protocol for systematic review*. Glasgow: University of Glasgow.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace* 25(3), 345–371. doi: 10.5817/PedOr2015-3-345
- Hacklová, R. & Kebza, V. (2014). Religiozita, spiritualita a zdraví. *Československá psychologie*, 58(2), 120–140. Praha: Československá akademie věd.
- Hanh, T. N. (1999). *The miracle of mindfulness: An introduction to the practice of meditation*. Boston: Beacon Press.
- Harris, K. I. (2007). Re-conceptualizing spirituality in the light of educating young children. *International Journal of Children's Spirituality* 12(3), 75–263. doi: 10.1080/13644360701714936
- Hart, T. (2003). *The secret spiritual world of children*. HI: Inner Ocean Publishing.
- Hay, D. & R. Nye. (2006). *The spirit of the child*. London: Jessica Kingsley.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Helus, Z., Kratochvílová, J., Lukášová, H., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Huitt, W. & Robbins, J. (2003). An introduction to spiritual development. 11th Annual

- Conference: Applied Psychology in Education, Mental Health and Business. GA: Valdosta. [cit. 2022-03-08]. Dostupné z:
<http://www.edpsycinteractive.org/papers/spirituality.pdf>
- Chen, J., You, H., Liu, Y., Kong, Q., Lei, A., & Guo, X. (2021). Association between spiritual well-being, quality of life, anxiety and depression in patients with gynaecological cancer in China. *Medicine* 100(1). doi: 10.1097/MD.00000000000024264
- Jones, L. (2005). What does spirituality in education mean? *Journal of College and Character* 6(7). doi: 10.2202/1940-1639.1485
- Joseph, D. (2018). Singing and spirituality in a South African male voice group. *International Journal of Community Music*, 11(1), 21–38. doi: 10.1386/ijcm.11.1.21_1
- Jungian Center for the Spiritual Sciences*. [online]. ©2014 [cit. 2022-03-11]. Dostupné z:
<https://jungiancenter.org/spiritual-literacy/>
- Koetting, J. R. & Combs, M. (2005). Spirituality and curriculum reform: The need to engage the world. *Taboo: The Journal of Culture & Education*, 9(1), 81–91. [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795706.pdf>
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada.
- Lantieri, L. (2001). *Schools with Spirit: Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers*, 11–17. Boston: Beacon Press.
- Lin, J. (2006). *Love, peace and wisdom in education: A vision for education in the twenty-first century*. MD: Rowman and Littlefield Education.
- Lipiäinen, T., Jantunen, A., & Kallioniemi, A. (2021). Leading school with diverse worldviews: Finnish principals' perceptions. *Journal of Beliefs and Values* 42(4), 450–465. doi: 10.1080/01416200.2020.1737918
- Lynch, M. (2019). *What are the 13 types of literacy?* Dostupné z
<https://www.theedadvocate.org/what-are-the-13-types-of-literacy/>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace* 23(4), 427–454. doi: 10.5817/PedOr2013-4-427
- Mata-McMahon, J. (2019). Finding connections between spirituality and play for early childhood education. *International Journal of Children's Spirituality* 24(1), 44–57. doi: 10.1080/1364436X.2019.1619528
- McVittie, E. & Smalley, P. (2013). The use of visualisations to develop the aesthetic aspects of spiritual literacy. *International Journal of Children's Spirituality* 18(2), 200–213. doi:

- 10.1080/1364436X.2013.796308
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2016). *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. Praha: MPSV ČR.
- Morrow, L. M. & Gambrell, L. B. (2019). *Best practices in literacy instruction*. New York: Guilford Press.
- Mosalanejad, L., Dastpak, M., Abdollahifard, S., & Pendar, R. (2018). Spiritual self-care in Iranian people: A qualitative study using a phenomenological approach, *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12(1), 5–8. doi: 10.7860/JCDR/2018/25106.11141
- Nash, R. J. (2006). *Spirituality, ethics, religions, and teaching: A professor's journey*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. (2018). *PISA 2018*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Němečková, K. (2015). *Nenáboženská spiritualita v postmoderní době*. Praha: Univerzita Karlova.
- Noddings, N. (2004). War, critical understanding and self-understanding. *Phi Delta Kappa* 85(7), 95–489. doi: 10.1177/003172170408500705
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: Author.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer, P. (1993). *To know as we are known: A spirituality of education*. New York: HarperCollins Publishers.
- Petrosillo, P. (1998). *Křesťanství od A do Z*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Polemikou, A. & Da Silva, J. (2020). Readdressing spiritual growth: What can we learn from childhood education? *Journal of Humanistic Psychology*, 1–18. doi: 10.1177/0022167820938612
- Preston, J. L., & Shin, F. (2017). Spiritual experiences evoke awe through the small self in both religious and non-religious individuals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 70, 212–221. doi: 10.1016/j.jesp.2016.11.006
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2006). Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům. *Československá psychologie*, 50(2), 119–137. Praha: Československá akademie věd.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.
- Říčan, P. & Janošová, P. (2016). *Spirituální výchova v rodině*. Praha: Portál.

- Sango, P., & Forrester-Jones, R. (2017). Spiritual care for people with intellectual and developmental disability: An exploratory study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 44*, 1–11. doi: 10.3109/13668250.2017.1350834
- Sisk, D. (2002). Spiritual intelligence: The tenth intelligence that integrates all other intelligences. *Gifted Education International 16*(3), 13–208. doi: 10.1177/026142940201600304
- Spännäri, J., & Laceulle, H. (2021). Meaning making in a retirement migrant community: Religion, spirituality, and social practices of daily lives. *Frontiers in Psychology, 12*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.707060
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Van Manen, M. (2001). *Researching lived experience*. Canada: Althouse Press.
- Vojtíšek, Z., Dušek, P., & Motl, J. (2012). *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Wixwat, M. & Saucier, G. (2020). Being spiritual but not religious. *Current Opinion in Psychology 40*, 121–125. doi: 10.1016/j.copsyc.2020.09.003
- Wu, Z. (2021). China's experiences in developing lifelong education, 1978–2017. *ECNU Review of Education, 4*(4), 857–872. doi: 10.1177/2096531120953959

Seznam článků z obsahové analýzy

1. Chen, H., Zeng, Q., & Peng, Z. (2020). Creating the recognition of heterogeneity in circle rituals: An ethnographic study in a German primary school. *SAGE Open 10*(1), 1–11. doi: 10.1177/2158244019899440
2. Adams, D., & Beauchamp, G. (2018). Portals between worlds: A study of the experiences of children aged 7–11 years from primary schools in Wales making music outdoors. *Research Studies in Music Education, 40*(1), 50–66. doi: 10.1177/1321103X17751251
3. Keating, N. (2017). How children describe the fruits of meditation. *Religions, 8*(12), 261. doi: 10.3390/rel8120261
4. Folch, A., Gasol, L., Heredia, L. et al. (2021). Mindful schools: Neuropsychological performance after the implementation of a mindfulness-based structured program in the school setting. *Current Psychology, 1*–11. doi: 10.1007/s12144-021-02572-z
5. Koncz, A., Köteles, F., Demetrovics, Z., & Takacs, Z. K. (2021). Benefits of a mindfulness based intervention upon school entry: A pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(23), 12630. doi:10.3390/ijerph182312630
6. Piotrowski, S. A., Binder, M. J., & Krmpotić Schwind, J. (2017). Primary teachers'

Perceptions of mindfulness practices with young children. *LEARNing Landscapes*, 10(2), 225–240. doi: 10.36510/learnland.v10i2.812

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

ZŠ Základní škola

SG Spirituální gramotnost

NSG Nenáboženská spirituální gramotnost

PISA Programme for International Student Assessment

OECD Organization for Economic Cooperation and Development

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Příklad postupu při redukování původně vyhledaného souboru publikací tak, aby zbyly jen relevantní publikace..... 34

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Klíčová slova, která byla použita k vyhledávání v databázi Web of Science..... | 33 |
| Tabulka 2 Klíčová slova, která byla použita k vyhledávání v databázi Scopus..... | 33 |
| Tabulka 3 Výzkumy obecně zaměřené – různé věkové kategorie i kulturní prostředí | 36 |
| Tabulka 3 Výzkumy obecně zaměřené – různé věkové kategorie i kulturní prostředí | 37 |
| Tabulka 4 Výzkumy z oblasti školního prostředí, zaměřené na žáky mladšího školního věku | 43 |

