

Rozvoj sekulární všímavosti u pedagogických pracovníků

Bc. Michaela Baričáková

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Michaela Baričáková
Osobní číslo: H180046
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Rozvoj sekulární všímavosti u pedagogických pracovníků

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti mindfulness, sociálně-psychologického pojetí všímavosti, charakteristiky a kompetencí pedagogických pracovníků.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

BURDICK, Debra E. *Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit*. Přeložil Marie OCISKOVÁ, přeložil Aneta SANDOVAL, přeložil Daniela ZMEŠKALOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-0852-7.

GREENLAND, Susan Kaiser a Annaka HARRIS. *Mindful games: sharing mindfulness and meditation with children, teens, and families*. Boulder: Shambhala, 2016. ISBN 9781611803693.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

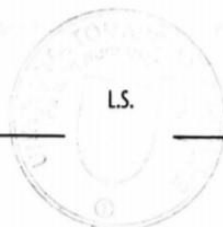
KABAT-ZINN, Jon. *Uvědomujte si přítomnost: meditace všímavosti v každodenním životě*. Přeložil Růžena POKORNÁ. Olomouc: ANAG, 2015. ISBN 978-80-7263-951-9.

LANGER, Ellen J. *Mindfulness*. 25th anniversary edition. Boston, MA: Da Capo Press, 2014. ISBN 9780738217994.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání diplomové práce: **24. dubna 2020**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2020

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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 5. 6. 2020

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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být teč nejnéě pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédání 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, ušije-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). *Odprá-li autor takového díla udělit svolení bez věšného 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 udit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozvojem sekulárního konceptu všímavosti v mateřské škole, především využitím konceptu všímavosti učitelkami mateřských škol při práci s dětmi, a také v jejich seberozvoji. Teoretická část diplomové práce pojednává o konceptu všímavosti, původu toho konceptu, jeho sekulárním vymezení, měření a programech založených na tomto konceptu. Podrobněji se zaměřuje na všímavost v seberozvoji pedagogických pracovníků a rozvojem všímavosti u dětí, především jejím využitím v mateřské škole.

V praktické části diplomové práce bylo cílem kvantitativního průzkumu zjistit, jak je hodnocena nepřipoutanost učitelů mateřských škol k vlastnímu já a jak je hodnocen rozvoj všímavosti u dětí v mateřské škole. Prostřednictvím průzkumných otázek byla zjištěna úroveň nepřipoutanosti učitelů k vlastnímu já, dále jaké aspekty všímavosti je podle učitelů mateřských škol důležité rozvíjet u dětí a jakým způsobem a kdy v průběhu dne v mateřské škole učitelé u dětí všímavost rozvíjí.

Klíčová slova: sekulární koncept všímavosti, rozvoj konceptu všímavosti u dětí, aspekty všímavosti, koncept všímavosti v seberozvoji pedagogických pracovníků, mateřská škola

ABSTRACT

Master thesis is focused on the secular mindfulness development in kindergarten, especially on mindfulness usage by kindergarten teachers in working with children, and also in their self-development. Theoretical part of this master thesis is about concept of mindfulness, origin of this concept, it's secular delimitations, measurements and programs based on this concept. The thesis deals in detail with mindfulness in self-development of pedagogical workers and development of mindfulness in children, first of all on it's use in kindergarten.

Target of quantitative survey in practical part of this master thesis was to find, how evaluated is detachment of teacher from his/her own self and how the development of mindfulness in children in kindergarten is evaluated. Through exploratory questions the level of detachment of teachers from their own-selves was found, further, which aspects of mindfulness are most important to develop in children, according to teachers and how and when during the day teachers develop children's mindfulness in kindergarten.

Keywords: secular mindfulness, development of mindfulness in children, aspects of mindfulness, usage of mindfulness in pedagogical worker self-development

Chtěla bych poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, poskytnutí cenných rad a za věnovaný čas při konzultacích.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PŘEDSTAVENÍ KONCEPTU VŠÍMAVOSTI.....	13
1.1 HISTORICKÁ HLEDISKA VŠÍMAVOSTI	13
1.1.1 Hledisko Buddhova učení	13
1.1.2 Sekulární koncept všímavosti v západní psychologii.....	15
1.2 VYMEZENÍ KONCEPTU VŠÍMAVOSTI.....	17
1.2.1 Filozoficko-psychologické vymezení	17
1.2.2 Sociálně-psychologické a kognitivně-psychologické vymezení.....	18
1.2.3 Klinicko-psychologické vymezení	18
1.3 SPOLEČNÉ ZNAKY VYMEZENÍ KONCEPTU VŠÍMAVOSTI	19
1.3.1 Postoj přijetí a nehodnocení	20
1.3.2 Uvědomění	20
1.3.3 Pozornost a záměr.....	21
1.4 MĚŘENÍ VŠÍMAVOSTI.....	21
1.5 KLINICKÉ VYUŽITÍ VŠÍMAVOSTI	23
1.5.1 Terapie založené na všímavosti.....	23
1.6 VÝZKUM V KONCEPTU VŠÍMAVOSTI	25
1.7 VŠÍMAVOST A POSTOJ K PROŽÍVANÉMU NARATIVNÍMU JÁ.....	26
1.8 KRITICKÉ NÁZORY NA KONCEPT VŠÍMAVOSTI	28
2 VŠÍMAVOST V SEBEROZVOJI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	30
2.1 VŠÍMAVOST JAKO PREVENCE U SYNDROMU VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ	31
2.2 TECHNIKY A ASPEKTY VŠÍMAVOSTI.....	33
3 ROZVOJ VŠÍMAVOSTI U DĚTÍ.....	36
3.1 VŠÍMAVOST V TERAPII PRO DĚTI	37
3.1.1 Programy pro děti založené na všímavosti	37
3.2 VYUŽITÍ VŠÍMAVOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	38
3.2.1 Metody pro výuku konkrétních technik všímavosti u dětí.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
4 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	48
4.1 CÍLE PRŮZKUMU.....	48
4.2 PRŮZKUMNÉ OTÁZKY	48
4.3 POUŽITÉ PRŮZKUMNÉ METODY	48
4.4 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO VZORKU	49
4.5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT	49

4.5.1	Vyhodnocení sociodemografických otázek	50
4.5.2	Vyhodnocení Škály nepřipoutanosti k Já.....	53
4.5.3	Vyhodnocení postojů učitelů k rozvoji aspektů všímavosti u dětí.....	55
4.5.4	Vyhodnocení otevřených otázek	65
4.6	ZÁVĚRY PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	70
ZÁVĚR		73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		80
SEZNAM OBRÁZKŮ		81
SEZNAM TABULEK		82
SEZNAM PŘÍLOH		83

ÚVOD

V dnešní uspěchané době se můžeme setkat s různými technikami pro udržení duševní pohody, která je bezpochyby důležitá ve všech oblastech života. Zvláště v posledních letech se klade důraz na optimalizaci duševní pohody a prevenci syndromu vyhoření u pomáhajících profesí, v čemž může pomoci koncept všímavosti, který je jednou z technik mentální hygieny. Taktéž se objevují různé programy, které rozvíjí všímavost u dětí. V některých zemích se můžeme setkat i se zařazením technik konceptu všímavosti do výuky ve školách.

Naše diplomová práce se bude zabývat převážně rozvojem sekulární všímavosti v mateřské škole. Zaměřuje se na využití sekulární všímavosti učitelkami mateřských škol při práci s dětmi, a také v jejich seberozvoji. V mnohých publikacích se můžeme spíše setkat s pojmem mindfulness, který můžeme nazvat v českém překladu právě všímavostí. Mindfulness, také tedy všímavost, je v dnešní době populárním konceptem. Nicméně v České republice není natolik rozšířený jako v jiných zemích. Termín všímavost můžeme nalézt především v lékařství a psychoterapii, ale existují programy, které se zabývají technikami všímavosti a podporují psychickou odolnost, soustředěnost a spokojenost u zaměstnanců. Tyto programy mohou předcházet syndromu vyhoření, který se často vyskytuje u pomáhajících profesí. Do pomáhajících profesí můžeme řadit i pedagogické pracovníky, pro které rovněž existuje spousta programů a workshopů. Učitelé je navštěvují, aby se seznámili s jednotlivými technikami a cvičeními všímavosti. Tyto techniky se mohou učitele pokusit použít ve své praxi, do vztahu s dětmi nebo právě při práci s nimi v podobě rozmanitých cvičení a technik upravených pro děti a přizpůsobených tak, aby u nich rozvíjely pozornost a soustředěnost, což je v procesu učení velmi podstatné. Můžeme si tedy dovolit konstatovat, že všímavost by byla pro pedagogické pracovníky, ale i pro děti a žáky v pedagogické praxi prospěšná.

V teoretické části si představíme koncept všímavosti a problematiku s ním spojenou. Krátce zmíníme kořeny tohoto konceptu, ale především se zaměříme na sekulární směr všímavosti, kterým se zabývá například Jon Kabat-Zinn a další. Pojdnáme o tom, v čem se sekulární všímavost liší od tradičních kořenů všímavosti a jakými způsoby lze všímavost měřit. V práci uvedeme také programy založené na konceptu všímavosti, a to MBSR, MBCT a další, které jsou důkladně ověřeny studiemi. Podíváme na kritiku týkající se odpoutání od původních kořenů všímavosti a zpochybňování využívání všímavosti v psychoterapii. V druhé a třetí kapitole nahlédneme na všímavost z pozice pedagogiky. Popíšeme, jak může všímavost pomáhat v seberozvoji pedagogických pracovníků a jak může sloužit jako

prevence u syndromu vyhoření pedagogických pracovníků. Představíme si aspekty všímavosti a škálu nepřipoutanosti k Já, které jsme využili i v průzkumné části této práce. Zaměříme se i na to, jaké má koncept všímavosti využití při práci s dětmi v mateřské škole. Prostřednictvím metod pro výuku konkrétních technik všímavosti u dětí si popíšeme, jak může učitel v mateřské škole rozvíjet koncept všímavosti. V praktické části této práce se prostřednictvím metody dotazníkového šetření budeme snažit zjistit, jak je hodnocena nepřipoutanost učitelů mateřských škol k vlastnímu já a jak je hodnocen rozvoj všímavosti u dětí v mateřské škole. Pomocí průzkumného šetření v praktické části si odpovíme na vymezené průzkumné otázky a tím zjistíme jaká je úroveň nepřipoutanosti učitelů k vlastnímu já, jaké aspekty všímavosti je podle učitelů mateřských škol důležité rozvíjet u dětí a jakým způsobem a kdy v průběhu dne v mateřské škole učitelé u dětí všímavost rozvíjí. Koncept všímavosti se ve školských zařízeních v naší zemi dosud nevyskytuje, proto je vhodné zjistit, jaký postoj k němu učitelé zaujímají anebo zda ho učitelé již v nějaké formě zapojují do výuky. Výsledky průzkumu by mohly poskytnout náhled na názory pedagogických pracovníků týkající se všímavosti v pedagogické praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDSTAVENÍ KONCEPTU VŠÍMAVOSTI

1.1 Historická hlediska všímavosti

Koncept všímavosti je rozvíjen už více než 2500 let ve východním učení. Své kořeny má v buddhismu, přesněji v buddhistické psychologii a filozofii. Všímavost můžeme nalézt také i v práci západních autorů. V současné době se využívají k rozvoji všímavosti především přístupy kognitivně-behaviorální terapie. V následujících kapitolách se pro lepší pochopení pojmu všímavost seznámíme s těmito historickými hledisky, z kterých můžeme v rámci konceptu všímavosti vycházet.

1.1.1 Hledisko Buddhova učení

Buddhismus na svých počátcích vznikl v severní části Indie přibližně kolem roku 500 př. n. l. Zakladatelem byl Buddha, který byl před osvícením nazýván Siddhárta, po osvícení byl nazván Buddhou. Tímto termínem popsal sám sebe a jeho význam je „probuzený“. Siddhárta po dosažení osvícení vysvětlil několik tisíc různých částí nauky, aby nabídl prostředky pro dosažení osvícení i ostatním. Okolo roku 200 př. n. l. byly objeveny texty, které údajně obsahovaly slova Buddhy. Byly rozděleny na tři části. První *Tripitaka*, představuje kompletní buddhistický kánon. *Sútry* byly rádeci k praxi meditace. Nauka vyřčena Buddhou, která se nazývala *Vinája* se týkala etiky a disciplíny v kláštorech. Texty *abhidharmy* se zabývají podstatou skutečnosti a moudrostí. *Základy pro madhjámaku* neboli buddhistickou školu Střední cesty položil indický filozof Nágárdžuna a vytvořil podklad pro učení mahajány o prázdnotě a cestě bódhisattvy, což je možno vyjádřit, jako osobu, která jde po cestě k úplnému buddhovství (Novick, 2007).

První podstatnou naukou pro celé nauky buddhismu, kterou Buddha vyslovil po svém osvícení, jsou čtyři vznešené pravdy. Pravdami jsou nazvány, protože je může každý zažít a uskutečňovat sám pro sebe, nikoliv že by měly být chápány jako určitý fakt. Toto učení se zaobírá utrpením a určuje způsoby, jak je přemoci. Tento proces je často porovnáván s léčbou fyzických nemocí. První vznešená pravda je *pravda o utrpení* a je nemocí samotnou. Druhá pravda se nazývá *příčina utrpení* a je příčinou nemoci. Třetí pravda je *konec utrpení*, což je jakýsi recept a čtvrtá, *osminásobná cesta* je lékem. První dvě výše uvedené pravdy tvoří problém a druhé dvě řešení. Buddha řekl, že je potřeba poznat svou bolest a své utrpení, aby jedinec pochopil, jak vznikají a naučil se zbavit jejich příčin a rozvíjet cestu probuzení, což je výzvou buddhismu. Výše zmiňovaná vznešená *osminásobná*

cesta je postupným učením, jak dosáhnout etiky, moudrosti a meditačních dovedností. Patří mezi ně pochopení nezávislé a prázdné podstaty jevů, včetně vlastního já, rozvíjení správného postoje a motivace. Dále správná řeč, což znamená nelhat, nepomlouvat ani nešířit hrubé a rozvratné řeči. Konat ctnostné činnosti a nekonat necnostné a vykonávat práci, která neškodí ostatním a která vede k rozvoji dalších aspektů cesty. Patří zde i rozvíjení úrovně vytrvalosti, která se udržuje v průběhu času. Dále také rozvíjení ustavičného vědomí svého vlastního stavu a vlastního okolí a schopnosti překonávat problémy ve své meditační praxi a správná koncentrace, kde dosažení koncentrace vyžaduje dosažení mentální stability vlastní meditační praxe (Novick, 2007).

Jako významné vymezení všímavosti z pohledu buddhismu můžeme uvést Frýbovo. Při své práci se opíral relativně přesně o základní prameny abhidhammy. Všímavost (*sati*) je podle něj více než jen pouhé vnímání a pozornost. Je neustálou ostrážitostí mysli neboli stálou duchapřítomností. *Sati* je založena na souvislém všímání v neselektivním pojmání, zaregistrování skutečných dějů a v nic nevyřazujícím zapamatování toho, co se opravdu odehrálo.

Koncepce *sati* v abhidhammě označuje základ fenoménu přímého poznávání a také jasného prožívání. *Sati* vyjadřuje schopnost mysli, která tyto procesy vnitřně uvádí v soulad a zajišťuje významnou interakci mezi osobou a jejím prostředím. Koncept *sati* se vztahuje k fenoménu, jenž je anglickém překladu pojmenovaný „mindfulness“ a v češtině vyjádřený výrazem „všímavost“. *Sati* je proces objektivního pozorování, zaznamenávání, všímání, znovu poznávání a pamatování jevů a vztahů, které jsme prožili. Na nejjednodušší úrovni se *sati* zabývá jen prožíváním. Zatímco v nejhlubším porozumění abhidhammě je všímavost nástrojem k dosažení uvolnění, harmonie mysli a k ochraně před utrpením. *Sati* tedy rozšiřuje schopnost vyjadřovat, poznávat a zvládat vše, co je přímo prožíváno. *Sati* jako dovednost lze trénovat (Frýba, 2003).

Podle Golemana (2001) je buddhistická meditace nástrojem pro zvýšení bdělosti a soustředěnosti. Rozvíjet a zdokonalovat všímavost v buddhistické praxi lze v první řadě praktikováním meditace všímavosti a vhledu. Meditace všímavosti je metoda učení mysli, která je důležitá pro abhidhammické rozbory (Frýba, 2008).

Buddhismus pohlíží na běžný bdělý stav vědomí jedince jako na přísně omezující. Meditace proto dává jedinci možnost prožívat život tak, aby dosáhl k celkovému spektru svých vědomých a nevědomých možností. Mudrci, mistři zenu a jogíni tuto oblast soustavně prozkoumávají už tisíce let. V průběhu tohoto zkoumání se naučili něco, co může být pro

Západ obrovským přínosem jako protiváha k naší kulturní orientaci. Jejich společná zkušenost nám ukazuje, že zabýváním se naší vlastní vnitřní podstatou jako bytostí a také podstatou naší vlastní mysli pomocí důkladného a soustavného sebezpozorování bychom byli schopni žít spokojenější život v moudrosti a hlubší harmonii. Mohou nám také nabídnout názor na svět, jenž je jakousi alternativou k tomu z velké části omezujícímu a materialistickému, který v současné době ovlivňuje západní myšlení a instituce. Tento názor nicméně není ani zvláště „východní“, ani mystický. Všímavost byla označena jako srdce buddhistické meditace (Kabat-Zinn, 2015).

Všímavost v buddhistickém pojetí můžeme pokládat za jeden z primárních nástrojů vedoucích k odstranění lidského trápení. Pozornost, kterou věnuje buddhismus psychickým parametrům utrpení a psychologickým nástrojům vedoucím k jeho zmírnění ho řadí do blízkosti psychoterapie a klinické psychologie.

1.1.2 Sekulární koncept všímavosti v západní psychologii

V této kapitole se budeme zabývat tím, jak se všímavost jako koncept tradiční východní filozofie a buddhismu dostala do sekulární podoby na Západě. Všímavost můžeme najít v řadě prací západních autorů. Přiblížíme si tedy, jak tento koncept pronikal do pole působnosti západní psychologie. Představíme všímavosti i v některých novodobých psychoterapeutických přístupech.

Zájem psychoterapeutů o Buddhovo učení, podobně jako o další jiné spirituální tradice Východu a Západu, není v dnešní době vcelku ničím výjimečným. Teorií a praxí Buddhova učení se inspirovali čelní představitelé humanistické, dynamické a transpersonální psychologie, například: Fromm, Horneyová, Rogers, Goleman a další (Benda, 2006).

Kupříkladu Sigmund Freud pracuje s technikou „volně se vznášející pozornosti“, která se do určité míry shoduje s konceptem všímavosti (Freud, 1997). Carl Gustav Jung, který sympatizoval s myšlenkami východní filozofie a cenil si významu buddhismu, nevěřil, že by se daly použít pro euro-americké obyvatelstvo, které mělo ve většině židovsko-křesťanské kořeny (Jung a Wilhelm, 2004). Po druhé světové válce poté nastaly lepší předpoklady pro psychologii vycházející z buddhismu. V šedesátých a sedmdesátých letech se někteří psychoterapeuti pustili do meditace všímavosti a vhledu, kterou i sami praktikovali. Z této praxe díky osobní zkušenosti měli prospěch, vlastní všímavost, meditační zkušenosti a nabyté poznání poté používali v praxi psychoterapie (Benda, 2007, Germer, 2005).

V sedmdesátých letech minulého století nahradilo leckdy zaslepené nadšení pro východní filozofie kritické myšlení a datuje se zde jakýsi začátek dlouhé řady studií, které se zabývaly meditací. Koncepty založené na buddhistické psychologii byly podrobeny vědeckému zkoumání. Psychologové prováděli empirické výzkumy meditace v laboratořích, a to s přesnými metodologickými měřítky (Walsh and Shapiro, 2006). Tyto studie, které byly empiricky vedené, odejmuly meditaci nádech okultních či parapsychologických praktik. Prokázaly, že se jedná o metodu, která může mít případně uplatnění v psychologické péči o člověka. Experimentální výzkumy také uvedly, že různé druhy meditačních technik vedou k rozdílným účinkům, proto diferencovaly meditaci všímavosti od jiných druhů meditace pracujících s koncentrací či vizualizací (Cardaciotto, 2005).

Zásluhou těchto výzkumů se začali někteří psychologové zabývat vytvářením terapeutických programů, ve kterých se zaměřovali především na meditaci všímavosti. Zde je nutno vyzdvihnout jednoho z prvních průkopníků, kterým byl Jon Kabat-Zinn, autor terapeutického programu pro snižování stresu. J. Benda (2006) ve své práci uvádí nové přístupy kognitivně-behaviorální terapie, jakými jsou právě na všímavosti založená redukce stresu (MBSR), taktéž na všímavosti založená kognitivní terapie (MBCT) a dialektická terapie chování (DBT), či terapie přijetí a odevzdání (ACT).

Tyto přístupy jsou ve Spojených státech amerických rozvíjeny přibližně od devadesátých let minulého století. Prvky přijetí a všímavosti byly sloučeny s tradiční terapií, kterou ve Spojených státech reprezentovala především kognitivně-behaviorální terapie. Toto obohacení kognitivně-behaviorální terapie o hlediska, které vycházejí z buddhistické psychologie, někteří autoři nazývají jako tzv. třetí vlna behaviorální terapie (Hayes, 2004). Zmíněné přístupy mají společné to, že cesta k terapeutické změně podle nich nezáleží na změně myšlení, které by poté ovlivnilo cítění, ale ve změně vztahu klienta k myšlenkám i pocitům. Zásadním prostředkem, který umožňuje tuto změnu, je podle nich všímavost. Nové přístupy kognitivně-behaviorální terapie se začaly v době rozvíjení všímavosti záměrně používat k navození psychoterapeutické změny u klientů a přičinily se i o rozvoj empirického výzkumu všímavosti (Benda, 2006).

Zvýšený zájem o koncept všímavosti můžeme pozorovat i na poli české psychologie, ačkoli s jistým zpožděním. Například český psycholog Mirko Frýba se od šedesátých let zabývá výzkumem technik meditace. V sedmdesátých letech vytvořil ve Švýcarsku satiterapii, což je psychoterapeutická metoda, která je založena na všímavosti. V devadesátých letech ji pak

rozvíjel v Čechách (Benda, 2010). Nejaktivnějším šířitelem konceptu všímavosti v současné době u nás je psycholog a psychoterapeut Jan Benda.

Bylo již vytvořeno několik dotazníků, které se pokoušejí všímavost měřit a nadále vznikají další kvantitativní studie, které prokazují účinky jednotlivých na všímavosti založených metod. Podle Benda (2006) můžeme očekávat, že doposud neobvykle znějící termín všímavost by se zanedlouho mohl stát častým a samozřejmým pojmem obecné psychologie.

V následující kapitole se budeme zabývat definicemi a vymezením konceptu všímavosti v rámci psychologické teorie. Předložíme definice všímavosti od různých autorů. Kromě klinicko-psychologických definic všímavosti zmíníme i jiné přístupy.

1.2 Vymezení konceptu všímavosti

V předcházejících kapitolách jsme se zabývali hledisky všímavosti, které vycházejí z buddhismu, ale především jsme se zaměřili na to, jak se koncept všímavosti prosadil do západní psychologie. V psychologické literatuře doposud není jednoznačná shoda v definicích konceptu všímavosti, jelikož je všímavost studována v různých teoretických přístupech. I přes počet odborných studií jsou výzkumy všímavosti omezeny skutečností, že doposud chybí všeobecně přijatá operacionální definice všímavosti. Všimání, je specifický způsob vztahování se ke svému vlastnímu prožívání, také je neverbálním procesem, který je jen těžce zachytitelným slovy.

V následující kapitole se podíváme na jednotlivé definice všímavosti ve třech teoretických přístupech, a to ve filozoficko-psychologickém přístupu, který vychází z buddhismu (např. Thera, 1995), v sociálně-psychologickém (Langer, 1989) a klinicko-psychologickém (Kabat-Zinn, 1996).

Termín mindfulness se začal v psychologické literatuře ve větší míře objevovat teprve pár let zpátky. V psychologickém či psychoterapeutickém kontextu bývá do češtiny překládán jako „všímavost“, „bdělost“, nebo „bdělá pozornost“. Pro tuto práci jsme zvolili český překlad termínu mindfulness, a to všímavost. Tento překlad má v literatuře již určitou tradici, jelikož ho používají ve svých pracích i odborní autoři jako jsou M. Frýba či J. Benda.

1.2.1 Filozoficko-psychologické vymezení

Všímavost, jak jsme již výše zmiňovali, pochází z tradice buddhismu. V současnosti není ničím výjimečným, že psychoterapeuti mají zájem o Buddhovo učení (Benda, 2006). V buddhistickém pojetí bývá všímavost charakterizována jako jednoduchá pozornost,

během které jevy vstupují samovolně do pole vědomí a jsou pozorovány takové, jaké jsou, bez toho, že bychom je hodnotili, bez interpretace a myšlenkového rozebírání (Thera, 1995). Všímavost se tedy zaměřuje na celkový proces pozornosti a nezabývá se obsahem pozornosti. Podle Goldsteina a Kornfelda (1997) všímavost znamená všimat si věci tak, jak opravdu jsou, bezprostředně si uvědomovat to, co je v přítomnosti pravé a skutečné.

1.2.2 Sociálně-psychologické a kognitivně-psychologické vymezení

Sociálně-psychologické pojetí všímavosti Ellen Langerové se od tradičního pojetí i od většiny klinických definic odlišuje. Koncepce všímavosti v tomto směru se více zaměřuje na kognitivní zpracování informací. Podle jejího vymezení jsou dva stavy bytí, a to všímavost a určitým protikladem je bezmyšlenkovitost.

Stavem všímavosti je uvolněný stav mysli, ve kterém člověk vytváří nové kategorie, uvědomuje si více perspektiv, je otevřený novým informacím a zprávám, je citlivý na kontext a na úhel pohledu a zaměřený na přítomnost. Opakem je bezmyšlenkovitost, která je založená na stereotypu, zvyku a stabilních myšlenkových vzorcích, člověk přehlíží aktuální okolnosti. Bezmyšlenkovité jednání je neuvědomělý proces, proto jsou informace automatické, a to může směřovat k chybným závěrům, které neodpovídají přítomné situaci. Všímavost, kupříkladu může obsahovat zacházení s informacemi a uvažování, což je v rozporu s konceptem všímavosti v systému abhidhammy (Langer, 1989; Langer and Moldoveanu, 2000).

Tato koncepce se v mnohém podobá klinickému přístupu, například zaměřením na přítomnost nebo zdůrazněním flexibilního uvědomování si různých hledisek situace. Současně se však odlišuje v tom, že se v ní pracuje v první řadě s informacemi a zahrnuje aktivní zacházení s nimi, na rozdíl od klinického pojetí, kde je kladen důraz spíše na vnitřní podněty, což můžou být myšlenky a pocity, nebo také receptivní a nehodnotící postoj (Baer, 2003). Langerové pojetí všímavosti našlo v předešlých zhruba dvaceti letech využití v různých oblastech, včetně psychopatologie, vývojové psychologie, výzkumu učení komunikačních procesů a politologie (Benda, 2007).

1.2.3 Klinicko-psychologické vymezení

V této kapitole si představíme současné klinicko-psychologické definice. Přestože doposud nenalzáme shodu, co se týká operacionální definice konceptu všímavosti ani jejich hlavních charakteristik, má většina teoretických vymezení všímavosti kolektivní vlastnosti.

Nejnámější a nejvíce citovaná je definice Kabat-Zinna (1996, s. 22): „Všímavost je určitý způsob udržování pozornosti: záměrně, v přítomném okamžiku a bez hodnocení. Jiná definice vystihující všímavost je od Germera (2005, s. 7), který vymezuje všímavost jako „1) uvědomování si 2) přítomných prožitků 3) s postojem přijetí“. Tyto definice, stejně jako mnohé ostatní se shodují ve dvou základních složkách, a to v první řadě uvědomováním si přítomné chvíle a dále způsobu, jakým to uskutečňujeme, který je vyznačován postojem přijetí, otevřenosti a nehodnocení. Hayes a Wilson (2003) tvrdí, že všímavost je „sada technik (neboli metoda) určená k podpoření záměrného, nehodnotícího spojení s událostmi, které jsou teď a tady“. Brown a Ryan (2003, s. 822) definují všímavosti jako „stav, ve kterém si člověk uvědomuje a je pozorný k tomu, co se děje v přítomném okamžiku“. Martin (1997, s. 291-292) definuje všímavost jako „stav psychické svobody, který nastává, jestliže pozornost zůstává klidná a současně čile pohyblivá, bez připoutání k jakémukoliv konkrétnímu stanovisku.“

Všímavost může být vymezená i negativně. Jako protiklad stavů, ve kterých je pozornost člověka a uvědomění přítomného okamžiku, nějakým způsobem omezena. Toto omezení může být například způsobeno vzpomínkami na minulost a fantaziemi nebo úzkostnými obavami zaměřenými na budoucnost. Takové omezení zabraňuje člověku naplno prožívat přítomné zkušenosti. Pozornost může být také omezena, když je zaměřena na více věcí, nebo když člověk v určitých situacích jedná kompulzivně a automaticky (Brown and Ryan, 2003).

Protikladem ke konceptu všímavosti bývá popisována již výše zmíněná bezmyšlenkovitost. Bishop a ostatní (2004) vymezují dvousložkový model všímavosti. První složka obsahuje jakousi (samo)regulaci pozornosti, takovým způsobem, že je udržována na přímé zkušenosti a tím připouští větší rozpoznávání mentálních jevů v přítomném okamžiku. Druhá složka obsahuje akceptování určitého nastavení vůči vlastnímu zážitku v přítomném okamžiku. Nastavení je zde vyznačováno zvědavostí, otevřeností a přijetím. Ve všech klinicko-psychologických definicích již můžeme spatřovat sekulární konceptualizaci všímavosti.

1.3 Společné znaky vymezení konceptu všímavosti

Mnohé současné definice konceptu všímavosti se shodují ve svém obsahu. Germer (2005) vyzdvihuje dva zásadní konstrukty v definici všímavosti, a těmi jsou uvědomování přítomného prožitku a postoj přijetí. Kabat-Zinn (1996) se liší v této definici tím, že udržování pozornosti by mělo být navíc záměrné a podle něj je tedy všímavost jistý způsob udržení pozornosti, a to záměrně v přítomném okamžiku a bez hodnocení. Z výše uvedených

vymezení tedy vyplývá, že všímavost má určité typické znaky, kterými jsou postoj přijetí a nehodnocení, uvědomění, pozornost a záměr. Tyto společné znaky si následně níže přiblížíme.

1.3.1 Postoj přijetí a nehodnocení

Schopnost udržet pozornost a uvědomovat si všechny okamžiky, které přichází, vyžaduje otevřenost a přijetí. Když člověk nepřijme, co se děje v přítomném okamžiku, snaží se přítomné realitě vyhnout a přesměrovat pozornost nebo omezit uvědomění, přestane být všímavý (Brown and Ryan, 2003).

Podle Hayse a dalších (1996, 2004), znamená postoj přijetí vystavování se svým myšlenkám, pocitům tak, jak jsou zrovna prožívány. Přijetí je opakem vyhýbání se prožitkům. To lze vyjádřit tak, že se člověk nesnaží zůstat ve spojení s určitými vnitřními zkušenostmi a jedná tak, aby změnil četnost nebo podobu těchto jevů, a to i v případě, když toto jednání může způsobit zhoršení problémů.

Přijetí může tedy znamenat snahu nechat naše prožitky plynout takové, jaké jsou, bez snahy je nějakým způsobem ovlivňovat, sledovat či změnit. Všímavost zahrnuje schopnost přijímat radostné i bolestné prožitky tak, jak vyvstávají v přítomnosti. Jestliže máme tendenci hodnotit některé podněty jako zajímavé či naopak nezajímavé, fungují tyto úsudky jako filtr, který propouští dál jen ty zajímavé. Toto bdělé uvědomování proto předpokládá nehodnotící postoj ke všemu, co vchází do pole vědomí (Germer, 2005, 2013). Dle Cardaciotta a kolegů (2008) člověk s postojem přijetí upustí od hodnocení, interpretací, od snahy měnit, upravovat, vyhýbat se vnitřní zkušenosti. Neznamená to však nečinnost nebo rezignaci.

1.3.2 Uvědomění

Všímavost vychází ze základních činností vědomí, a to pozornosti a uvědomění. Uvědomění je naším přímým a bezprostředním kontaktem s realitou. Tyto hlavní znaky vědomí mají rozhodující význam na kvalitu našeho prožívání a jednání. Uvědomění a pozornost umožňují člověku být v přítomné realitě tak, aniž by na ní reagoval nebo ji upravoval častým způsobem skrze koncepční filtry (Brown et al., 2007). Spíše než pozorování zkušenosti přes filtr vlastních přesvědčení, domněnek a přání, je všímavost přímé pozorování různých objektů, tak jako by to bylo poprvé. Tato vlastnost je mnohdy označována jako „mysl začátečníka“ (Bishop et al., 2004).

Uvědomění se vztahuje na osobní prožívání vnitřních a vnějších jevů, úplné vnímání jevů, které v přítomný okamžik zaplavují naši realitu. Pozornost a uvědomění jsou poměrně stálé funkce běžného fungování, všímavost však lze pokládat za zvýšenou pozornost a uvědomění přítomných zkušeností a reality (Brown and Ryan, 2003). Uvědomování si projevů problému na tělesné úrovni, považují například Segal a další (2002) za jednu z důležitých dovedností osvojených v průběhu jejich kognitivní terapie, která je založena na rozvíjení všímavosti.

1.3.3 Pozornost a záměr

Germer a další (2013) tvrdí, že všímavost zahrnuje pozornost a uvědomění, což jsou klíčové funkce vědomí. Obsahuje i pamatování, ne ve smyslu paměti, ale ve smyslu přesměrování pozornosti a uvědomění na přítomnost. K tomuto přesměrování je potřeba záměru rozplétat vlastní pozornost z denního snění a naplno prožívat přítomný okamžik. Všímavost je protikladem fungování autopilota, opakem denního snění. Všímavost je zaměření pozornosti na to, co probíhá v přítomné realitě.

Všímavá pozornost je flexibilní, to znamená, že neulpívá na žádném určitém podnětu, ale směřuje bdělou pozornost čemukoliv, co vchází do jejího pole. Všímavost proto také bývá definována jako volně plynoucí pozornost, protože přechází z jednoho podnětu k druhému, podle toho, jak se objevují (Martin, 1997). Tím, jak se západní psychologie pokusila oprostít od původní tradice všímavosti, tak se z moderních definic poněkud vytratil aspekt záměru, který v buddhismu vyjadřuje osvícení a soucit pro všechny bytosti (Shapiro et al., 2006). Záměr a pozornost se podporují navzájem. K tomu, aby pozornost vedla ke svým blahodárným účinkům, měla by mít jistý záměr (Kabat-Zinn, 1990).

1.4 Měření všímavosti

Jako nejčastější metodou měření všímavosti můžeme uvést sebeposuzující dotazníkové škály. Většina měření stavů a vlastností všímavosti se uskutečňuje formou těchto dotazníků, kterých se v předešlých letech objevilo na akademické půdě několik. Tyto dotazníky prokázaly dostatečné psychometrické kvality, ale odlišují se ve své struktuře a obsahu (Baer et al., 2006). Dotazníky se mezi sebou odlišují základním teoretickým pojetím autorů a počtem komponent, které dotazník obsahuje. Některé z těchto dotazníků si nyní níže představíme.

Dotazník pěti aspektů všímavosti (FFMQ): tento dotazník tvoří 39 položek, které jsou rozděleny do pěti podskupin: nereagování na vnitřní zkušenosti, pozorování, vědomé

jednání, popisování a nehodnocení vlastní zkušeností. Tyto hlediska autoři vytvořili na základě rozboru pěti již dostupných dotazníků všímavosti (Baer et al., 2006).

Škála všímavé pozornosti a uvědomování (MAAS): tento dotazník vychází ze spojení buddhistické tradice a klinických studií. Autoři zde vytvořili dotazník, který má 15 položek a posuzuje do jaké míry je respondent všímavý a zda si je vědom toho, co se děje v přítomné chvíli v reálném každodenním životě. Zdůrazňuje uvědomění a pozornost, ale některá hlediska všímavosti vynechává (Brown and Ryan, 2003).

Freiburský inventář všímavosti (FMI): dotazník má 30 položek a měří nehodnotící zaznamenávání přítomných podnětů a otevřenost k negativním prožitkům. Původně byl dotazník navržen pro potřeby měření změn všímavosti u účastníků kurzu meditace všímavosti a vhledu, kteří se zabývali uvědoměním vycházejícím kvalitativně z buddhistického pojetí všímavosti (Walach et. al., 2006).

Torontská škála všímavosti (TMS) vznikla na základě snahy operacionálně vymezit všímavost (Bishop et al., 2004). Dotazník má deset položek, které vychází z klinické koncepce všímavosti a měří zvědavost a decentraci. Tento dotazník měří dosažení všímavého stavu ihned po předchozí meditaci. Torontská škála také reflektuje rozpor mezi respondenty s meditační zkušeností a bez ní (Lau et al., 2006).

Filadelfská škála všímavosti (PHLMS): dotazník vychází z klinické koncepce všímavosti a záměrem autorů zde bylo vytvořit dotazník, který by byl použitelný i na respondenty bez meditační praxe. Měří faktory všímavosti, kterými jsou přijetí a uvědomění si přítomného okamžiku (Cardaciotto et al., 2008).

Kentucký inventář dovedností všímavosti (KIMS): Baer a další (2004) vytvořili dotazník, který vychází z konceptu všímavých dovedností, se kterými se pracuje v dialektické behaviorální terapii a měří celkovou tendenci být všímavý v reálném každodenním životě. Cílem bylo, aby byl jasný a srozumitelný pro běžnou i klinickou populaci nehledě na meditační praxi. Dotazník tvoří 39 položek a měří čtyři složky všímavosti, kterými jsou pozorování, popisování, uvědomělé jednání a přijetí.

Southamptonský dotazník všímavosti (SMQ) je dotazník, který má 16 položek a je založen na klinickém pojetí všímavosti. Zjišťuje všímavý postoj k negativním představám a myšlenkám. Měří čtyři hlediska všímavosti, a to decentralizované uvědomění, neulpívání, otevřené uvědomování prožitků a přijetí. Dokazuje rozdíly ve všímavosti mezi meditujícími lidmi, těmi, kteří nemeditují a lidmi s psychózou (Chadwick et al., 2008).

Škála kognitivní a afektivní všímavosti (CAMS) je škála s dvanácti položkami, která zjišťuje čtyři hlediska všímavosti tak, jak jsou popsány v rámci terapeutického přístupu přijetí a angažovanosti. Těmito aspekty jsou pozornost, uvědomění, zaměření na přítomný okamžik a přijetí vnitřních prožitků (Hayes and Feldman, 2004).

K měření všímavosti u dětí byl vytvořen například dotazník **Měření přijetí a všímavosti u dětí (CAAM)**, který měří, do jaké míry děti a dospívající pozorují vnitřní prožitky, jednají uvědoměle a do jaké míry přijímají vlastní vnitřní zkušenosti, a to bez hodnocení (Greco et al., 2011).

1.5 Klinické využití všímavosti

Mnoho terapeutů a výzkumníků se v poslední době snaží uplatnit své myšlenky, že všímavost a její rozvoj může být přínosem pro mnoho pacientů, kteří trpí různými psychickými problémy a poruchami, ale nemají vztah k tomu osvojit si buddhistickou filozofii a náboženství. Především proto, že byla všímavost teoreticky formulována jako sada dovedností, které mohou být rozvíjeny samostatně bez jakéhokoliv náboženského přesvědčení a mohla být začleněna do terapeutických intervencí dostupných v klinickém prostředí (Baer and Krietemeyer, 2006).

Způsobu, jak lze zapojit všímavost do terapie duševních poruch je mnoho. Návik všímavosti může být například hlavním prostředkem léčby. Takový terapeutický přístup můžeme vymežit jako terapii založenou na všímavosti. Dále může terapeut vycházet z konceptuálního rámce, který je založený na znalostech získaných z nynějšího psychologického výzkumu všímavosti, zkušeností lidí, kteří praktikují všímavost a z buddhistické psychologie. Takové terapeutické zapojení všímavosti nazýváme terapií poučené všímavostí. Terapeut sám může praktikovat meditaci všímavosti a využít ji ve vlastní terapeutické praxi osobní zkušeností, jako je rozvíjení soucitu a empatie nebo schovívavosti k nepříjemným emocím (Baer, 2003; Germer, 2005). Následně si níže představíme nejhlavnější terapie, které jsou založené na všímavosti.

1.5.1 Terapie založené na všímavosti

V této kapitole se zaměříme na některé z neznámějších programů, které se vztahují k všímavosti. Hlavním průkopníkem v této oblasti je především Jon Kabat-Zinn (1990), který využívá meditaci jako nástroj k léčbě svých pacientů. Jeho program na snižování stresu založený na všímavosti je velmi rozšířený a známý.

Program na snižování stresu založený na všímavosti (MBSR): zakladatelem programu je John Kabat-Zinn, který jej vyvinul v 70. letech minulého století na půdě Protistresové kliniky Univerzity v Massachusettsu. Byl původně vytvořen pro pacienty na snížení stresu a pro pacienty trpící chronickou bolestí. Na základě blahodárných výsledků tohoto přístupu, standardizoval svůj program do osmítýdenního kurzu výuky a praxe, a to poskytlo zhodnocení účinnosti tohoto programu pomocí empirického výzkumu (Puhakka, 2015).

MBSR je navržen jako osmítýdenní skupinový program. Klienti se setkávají jedenkrát týdně na přibližně 2 hodiny a ve skupině bývá obvykle kolem třiceti klientů. Účastníci se zaměřují na techniky rozvíjející všímavost, mezi které spadá uvědomování si pocitů v jednotlivých částech těla, meditace v sedu a meditace v pohybu. Účastníci provádí i domácí cvičení, které spočívají v praktikování určených technik, a to každý den přibližně 45 minut. V rámci programu jsou také nabádáni k zařazení všímavého postoje do každodenních činností, například při umývání nádobí, uklízení apod. Při těchto cvičeních jsou účastníci vedeni k pozornému uvědomování si vlastních tělesných pocitů, emocí a myšlenek k jejich pouhému zaznamenání a přijetí bez hodnocení.

Díky pravidelnému cvičení meditace všímavosti účastníci programu MBSR často procházejí změnami v chování a přístupu. Mezi tyto změny patří schopnost pozorovat vnitřní procesy s odstupem a nezaujatě, dále zesílení uvědomění sebe sama ve vztahu k ostatním a světu a kognitivní změny, které jsou důsledkem prožitku nestrannosti. Účastníci, kteří absolvovali program, obvykle uvádějí hluboké osobní vhledy, novou schopnost relaxovat ve všedních každodenních situacích, větší trpělivost, snahu žít více v přítomném okamžiku, zdokonalení schopnosti úspěšně zvládat stres a vyšší uvědomění ve stresujících situacích. To spěje ke zlepšení kvality života absolventů těchto programů, které jsou založeny na všímavosti (Kabat-Zinna, 1990).

Kognitivní terapie založená na všímavosti (MBCT) je osmítýdenní strukturovaný výcvikový program. Účastníci se setkávají jedenkrát týdně na dobu dvou hodin. Skupina tvoří dvanáct účastníků a podobně jako v MBSR se pracuje s technikami, které vedou k uvědomování si vlastního těla a meditace v pohybu a sedu. Oproti tradičním technikám kognitivně behaviorální terapie neusiluje MBCT o změnu významů a obsahů depresivních myšlenek, ale o změnu postoje k těmto myšlenkám, které můžeme vyjádřit jako „já nejsem myšlenky“ (Segal et al., 2002; Benda, 2007).

Dialekticko-behaviorální terapie (DBT) byla vytvořena v osmdesátých letech M. Linehanovou (1993) pro cílovou skupinu populace chronicky sebevražedných žen s

diagnózou hraniční poruchy osobnosti. Poté se svými kolegy rozšířila DBT o léčbu sebevražedných pacientů a pacientů trpících závislostmi, impulzivitou a sebepoškozujícím chováním a poruchou příjmu potravy. Terapeut se zaměřuje na motivaci klienta, přezkoumává jeho prožívání, nevysvětluje, pouze popisuje jeho chování a pracuje s klientem na předcházení relapsu (Puhakka, 2015).

Terapie přijetí a závazku (ACT) je přístup založený na současné behaviorální analýze. ACT se využívá k léčbě celé řady problémů a duševních poruch. Důležité je v ACT zážitkové vyhýbání se, které se vymezuje tak, že se člověk nesnaží zůstat ve spojení s vnitřními zkušenostmi a prožitky ale koná kroky, aby změnil četnost či podobu těchto jevů nebo prostředí, ve kterých se vyskytují, a to i v případě, když tyto kroky vyvolávají utrpení (Hayes et al., 1996). V přístupu ACT nejsou léčebné metody charakterizovány v termínech všímavosti, přesto je tento přístup zařazován mezi směry založené na všímavosti, jelikož mnoho strategií tohoto přístupu souvisí s ostatními terapiemi, které se zabývají všímavostí (Baer, 2003).

Satiterapie (Frýba, © 2008) vychází z buddhistické psychologie abhidhammy a ze západních metod psychoterapie. Od konce šedesátých let minulého století Mirko Frýba ve Švýcarsku použil tento přístup na skupinu třiceti sedmi narkomanů a na menší vzorek neurotiků na Psychiatrické klinice Bernské Univerzity. Satiterapie se v devadesátých letech rozšířila i u nás a přistupuje k všímavosti jako k dovednosti, soustřeďuje se na dovednosti všímavého zvládnutí nepříjemného a patologického. Klient si uvědomuje, že jeho patologické prožívání je jen předmětem vědomí, a nemusí se opakovat a přetrvávat. Jedinec získá vhled do začínajícího patologického podmiňování a je veden k vymanění se z patologického kruhu podmíněných reakcí a k vlastnímu osvobození (Benda a Horák 2008; Němcová, 1994).

Některé z těchto programů a terapií se již objevují i u nás. Kupříkladu program na snižování stresu založený na všímavosti zmiňujeme níže, jako jeden z mnoha programů, který nabízí osmitýdenní cvičení všímavosti výukou i v praxi a podporuje zvládnutí stresu.

1.6 Výzkum v konceptu všímavosti

Výzkumy ověřovaly v první řadě účinnost výše vymezených, na všímavosti založených přístupů a zkoumaly také fyziologické, neurologické, kognitivní a další působení meditace všímavosti a vhledu. K rozvoji výzkumu zabývajícího se všímavostí, došlo především až poté, co byla terapeutická účinnost všímavosti už ověřena klinickou praxí. V předešlých letech bylo také vytvořeno několik výše uvedených dotazníků, které měří samotnou

všímavost. Níže si uvedeme některé z výzkumů, které přispěly k rozvoji konceptu všímavosti.

Baer (2003) mapoval několik evaluačních studií, které se zabývají využíváním všímavosti založené na redukci stresu nebo na všímavosti založené kognitivní terapie. Tyto výzkumy potvrdily účinnost programů při léčbě různých chronických onemocnění a problémů. Využívají EEG, funkční magnetickou rezonanci nebo pozitronovou emisní tomografii, aby jednoznačně diferencovali meditativní stavy od odpočinku a spánku (Lazar, 2005).

Různé druhy meditace jako je například meditace klidu, meditace všímavosti a vhledu od sebe odlišili Dunn a další prostřednictvím elektroencefalografických záznamů. Tyto a mnohé další studie nastínily možnou důležitost všímavosti v předcházení duševních a nepřímo i somatických chorob (Dunn et al., 1999 cit. podle Benda, 2007). Podle Fjorbackové a dalších (2011) se účinky ukazují i na studii, která srovnává MBSR a KBT u pacientů s generalizovanou sociální fobií. Obě skupiny pacientů vykazovaly obdobné zlepšení nálady, funkčnosti a kvality života a zároveň pacienti v KBT měli menší výsledek v míře sociální úzkosti.

Podle Greensona (2009), poslední vědecké výzkumy všímavosti odhalily příznivé účinky na mnohé aspekty celkového lidského zdraví, počínaje mozku, těla, chování a psychického zdraví. Laboratorní studie a klinické testování ukazují, že průběhem procesu všímavosti nejsou jen relaxace, ale také důležité posuny v myšlení, emocích, chování a biologii, které mohou působit společně se záměrem zlepšení zdraví.

Massion et al. (1995) prokazatelně tvrdí, že pravidelná praxe meditace všímavosti a vhledu se pojí se zvýšenou fyziologickou hladinou hormonu melatoninu, který má vliv na imunitu (cit. podle Benda, 2007). Meditace a pohybová cvičení všímavosti prokázaly kladné účinky na depresivní a jiné negativní afekty, úzkost, behaviorální a emocionální příznaky a na somatickou funkčnost (Simkin and Black, 2014).

1.7 Všímavost a postoj k prožívanému narativnímu Já

Jak v programech zaměřených na všímavost, tak v tradiční systematické individuální psychoterapii, se setkáváme často s průběžnými změnami sebepojímání. Tyto změny napomáhají terapeutickému procesu a dochází k nim za pomoci všímavosti. Klienti se učí neidentifikovat se automaticky se svými myšlenkami, anebo se učí nehodnotit, ale přijímat vše, co v přítomném okamžiku prožívají a vždy je ve hře rovněž i změna v pohledu na vlastní

Já. Také není jen náhodou, že se výzkumníci se zájmem o všímavost zabývají sebevztahným zpracováním informací. Mnohé současné teorie pokládají toto sebevztahné zpracovávání informací za důležitý činitel, který se podílí na zrodu psychopatologických příznaků. Pocit studu, který patří mezi sebevztahné emoce je očividně důležitým a často skrytým zdrojem spousty potíží. Vznik navenek pozorovatelných psychopatologických symptomů je závislý na skrytých maladaptivních sebevztahných procesech, ty probíhají v myslích klientů s mnoha duševními poruchami. Všechno toto je způsobeno konceptuálním narativním Já (Benda, 2019, © 2020).

Kritiku od druhých pociťuje člověk, jako hrozbu, podobně je to rovněž když je sebekritický. Sebekritický člověk neustále aktivuje emoce strachu, úzkosti a zloby, které jsou namířené proti němu. Pozitivní postoj a laskavost k sobě samému člověku umožňuje přiznat si své nedostatky, aniž by ho obklopile negativní emoce (Hennessey, 2019).

Záludné pocity skrývající se za příznaky některých duševních poruch vznikají, protože mnohé prožívané skutečnosti jedinec automaticky popírá, potlačuje a vztahuje k vlastnímu konceptuálnímu, narativnímu Já. Rozvíjení všímavosti, tedy vede k rozvoji vznešených postojů, které umožňují nepotlačovat, ale akceptovat všechny prožívané jevy. Dává možnost k tomu ověřit si své vlastní zkušenosti, že žádné ustálené, neměnné Já neexistuje. A také, protože zásluhou všímavosti a vhledu jedinec neprožívá stud. Nevyžaduje už k potlačení tohoto studu využití žádných obranných mechanismů. Nevytváří ani další sekundární příznaky duševních poruch.

Důležité je, že obdobně jako základní emoce, mají také sebevztahné emoce podobu adaptivní. Pomůckou k odlišení obou těchto podob je míra ztotožnění určitého pocitu s konceptuálním, narativním Já. Zkrátka, když si člověk pocit hrdosti namísto s určitým činem spojí se svým Já, může se zvrhnout a vznikne pýcha. Jestliže se podobným způsobem zvrtné pocit viny, vytvoří se pocit studu. Když člověk prožívá hrdost, je hrdý na nějaký konkrétní čin, který se mu podařil. Pokud tedy spojí určitý pocit s pojetím Já, zažívá pak stud či pýchu, a to jsou už maladaptivní pocity, protože jeho interpretace je chybná (Benda, 2019, © 2020).

Člověk často nejvíce soudí sám sebe. Stát se pozornějším, neznamená jen to, že jedinec k sobě přestane být přehnaně kritický, a tím to skončí. Když je člověk pozorný, hodnotící postoj nenahradí chladným, neutrálním postojem, ale osvojí si vřelejší a laskavější přístup. Jestliže se jedinec stane pozornějším, postupně pochopí, že je možné zanechat zkušenost takovou, jaká je, aniž by ji musel sebekriticky komentovat. Naopak si čas od času může

dovolit povzbuzující slova k sobě samému, kterými nahradí trestající sebekritiku. Lidé jsou často shovívaví k ostatním lidem, ale sami od sebe většinou očekávají nadlidské výkony. Díky všímavosti se může člověk naučit vidět i ty dobré věci (Chaskalson, 2016). V této práci využijeme ve kvantitativním výzkumu standardizovaný dotazník, který si v následujících řádcích přiblížíme.

Škála nepřipoutanosti k Já (NTS) posuzuje, do jaké míry jedinec ulpívá na vlastní představě o tom, kdo je. Výsledek této škály ukazuje, jestli člověk dokáže lehce měnit své zvyky, rozvíjet se, učit se a přezkoumávat při konfrontaci s novými skutečnostmi své smýšlení. Taktéž nám výsledek může ukázat, jestli člověk dokáže brát věci s nadhledem a nebrat se zároveň příliš vážně, nebo zda je více přesvědčený, že to, jaký je, se nedá změnit. Osoby, které dosáhly na této škále vyšší skóre, mají obvykle smysl pro humor, zdravé sebevědomí a také přirozený zájem o druhé. Jsou schopni přijímat všechny své pocity nebo nálady, bez toho, že by se za ně odsuzovali a bývají tolerantní také k druhým.

Oproti tomu lidé s nižším výsledným skóre na této škále bývají dost sebestřední, úzkoprsí a vztahovační. Srovnávají se často s druhými a berou si věci přespříliš osobně. Hodnotí přísně sebe i druhé a jsou náchylní prožívat pocity méněcennosti a studu. Toto sebevztahné zpracovávání informací vede k nedostatku všímavosti a soucitu k sobě. Intenzivní lpění na vlastní představě o Já se pojí s mnoha maladaptivními obrannými mechanismy a s mnoha navenek očividnými patologickými příznaky, jako je deprese, úzkost apod. Na webových stránkách Jana Bendy můžeme najít formulář tohoto dotazníku v českém překladu (Jan Benda, ©2013). Aby učitelé mohli být všímavými a poté i všímavost rozvíjet u dětí, měli by změnit své sebepojímání a pohled na vlastní já, v čemž jim může pomoci právě všímavost.

Můžeme tedy konstatovat, že jestliže i učitelé chtějí ve své pedagogické praxi rozvíjet u dětí osobní pohodu a duševní zdraví, což podporuje koncept všímavosti, je důležité, aby i oni byli všímaví. Jestliže je ve všímavosti omezuje sebevztahné a sebekritické zpracování informací, měli by rozvíjet všímavost i u sebe.

1.8 Kritické názory na koncept všímavosti

Zajisté není od věci v této práci uvést i některé zpochybňující názory, které se sebou koncept všímavosti přináší. Velmi často je koncept všímavosti kritizován v souvislosti s tím, že vychází z buddhistické tradice, a tudíž má náboženský nádech. Meditace však není náboženství, všímavost je metodou tréninku pozornosti. Lidé, kteří se zabývají meditací a

praktikují ji, vyznávají různá náboženství, stejně tak však meditují ateisté či agnostici (Williams a Penman, 2014).

Kabat-Zinn (2015) nepopírá, že meditace může být chápána jako jakési duchovní cvičení. Problém je spíš v nepřesném a často pomýleném vymezení tohoto slova. Slovník duchovních výrazů vyvolává více praktických problémů, než aby jich objasňoval. Všímavost nenarušuje žádnou víru nebo náboženskou tradici, ani se nesnaží něco nám podstrčit, obzvláště ne novou víru nebo ideologii. Všímavost je jen snadný a praktický způsob, jak být více spojen s plností života pomocí systematického procesu sebezpozorování, sebedotazování a vědomého jednání.

Taktéž bylo poukázáno na ztrátu kontextu pojmu všímavost s jejím původním pojetím, které má kořeny v buddhismu. V tomto prvotním pojetí všímavost nebyla nijak měřitelná. Jestliže se však pokusíme nahlížet na všímavost, jako na psychologický konstrukt, můžeme se pak domnívat, že nám k porozumění pomohou sebehodnotící dotazníky (Baer, 2004).

Již výše v této práci zmiňujeme, že pro kvantitativní výzkum všímavosti je nezbytné, aby byla vytvořena kolektivní operacionální definice všímavosti, což se i přes snahu odborníků a výzkumníků doposud nepodařilo. Nejasná operacionalizace buddhisticko-psychologického pojetí všímavosti, ale může velmi zjednodušovat či dokonce výrazně změnit jeho původní význam. Svou úlohu také hraje jistá naivita těch, kteří dotazníky vytvořili, vyplývající z omezených znalostí buddhistického učení a nepostačující osobní zkušenosti s meditací v praxi (Grossman, 2008).

2 VŠÍMAVOST V SEBEROZVOJI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Všímavost je přirozená část našeho každodenního života, ale vyžaduje praxi, aby si ji člověk dokázal udržet a mohl jí zapojit do všech oblastí života. Prohlubují ji veškeré situace, které nás vedou k prožívání mentálních a tělesných jevů, a které se odehrávají v přítomném okamžiku (Germer, 2005).

Pedagogičtí pracovníci by měli u sebe rozvíjet a cvičit všímavost, aby poté sami mohli rozvíjet všímavosti u dětí. Meditace všímavosti jim může pomoci uvědomovat si skutečnost nezkreslenou a bez předsudků. Dávat jim nadhled, takže nemusí reagovat na věci automaticky, ihned když nastanou, ale s odstupem času. Nabízí jim rovněž podporu v tom, aby měli trpělivost, soucítili sami se sebou a rozvíjeli svou otevřenost, což jim může pomoci při zvládnutí stresu, úzkosti a smutku.

Všímavost je také může podpořit ve změně některých nevědomých a navyklých vzorců myšlení a jednání, které jim brání prožívat život naplno, protože díky nim je mohou napadat sebekritické a hodnotící myšlenky. Jestliže bude člověk rozvíjet všímavost delší dobu, posílí to také jeho schopnost přistupovat k sobě i k druhým lidem s porozuměním a soucitem. Porozumění a soucit jedince osvobozuje od starostí a namísto toho se dostavuje opravdové štěstí a radost, která vstupuje do základů jeho života a projevuje se ve všem, co dělá (Williams a Penman, 2014).

Příznivé účinky, které může všímavost jedinci přinášet, jsou zvýšená odolnost, lepší a efektivnější výkony, životní pohodu, méně stresu a více vnitřního klidu a vyrovnanosti. Dále může nabídnout uspokojení a radost ze života, především pocit, že život dává hlubší smysl. Všímavost je třeba postupně zdokonalovat a rozvíjet jako způsob bytí. Není určen žádný konkrétní cíl ani výsledek, nicméně při pravidelném cvičení všímavosti nastanou vítané a prospěšné vedlejší účinky. Emoční prožitky se proměňují, stejně jako se stále mění i svět kolem nás. Všímavost je zde proto, aby poskytla podporu se s tím vším lépe vyrovnat. Vlastní cvičení všímavosti může přinést i frustraci, zklamání, demotivaci nebo stres. Jestliže si jedinec tyto prožitky plně uvědomí a akceptuje je, dostaví se i vítaný vedlejší účinek, protože epizody nepříjemných pocitů budou méně intenzivní (Sinclair a Seydel, 2015).

Jestliže chce učitel rozvíjet všímavost u dětí, měl by sám být všímavý nebo všímavost u sebe cvičit. Učitel by měl mít také ponětí o činnostech a aktivitách, kterými všímavost bude rozvíjet. Rozvíjení možností dítěte představuje péči učitele na mnoha úrovních. Chránit

životní pohodu dětí a zároveň jim dát prostor, aby si vybudovaly odolnost a mohly rozvíjet schopnost o sebe pečovat, si žádá jemnou rovnováhu mezi snahou dítě podpořit a nechat ho být. Nejlepších výsledků při budování této rovnováhy a rozvoji dítěte na všech úrovních však může učitel dosáhnout tím, že bude schopen rozvíjet i vlastní uvědomění. V zásadě jde o to, rozvíjet všímavost na nejvyšší úroveň, tedy uvědomovat si sám sebe, své myšlenky, emoce, činy, silné stránky a učební procesy. Taková úroveň všímavosti vyžaduje schopnost své vlastní dovednosti, které se vztahují k soustředění, zaměření pozornosti a sebezklidnění (Plummer, 2018).

2.1 Všímavost jako prevence u syndromu vyhoření u pedagogů

S vyhořením se může v životě potýkat kdokoli. Dostavuje se u lidí různých povolání. V současné době se však neustále diskutuje především o syndromu vyhoření u osob v pomáhajících profesích. Především jde o osoby, které pracují s lidmi, kteří od nich potřebují pomoc. Mezi tyto osoby můžeme zařadit i učitele, kteří v této oblasti patří také mezi rizikovou skupinu. Všímavost tedy může pedagogům poskytnout jednu ze základních možností, jak podporovat svou odolnost vůči stavu vyhoření.

Člověka často zaměstnává snaha zajistit si úspěch prakticky ve všech oblastech života a současně se snaží o dosažení pocitu klidu, relaxace a štěstí. Ovšem nevyhnutelně se poté stává, že čím více jedinec usiluje o dosažení těchto plánů, tím je vystresovanější a tím více trpí nervozitou, úzkostmi, depresemi a syndromem vyhoření. Zároveň je náchylnější k rozvoji psychických problémů a dalších zdravotních potíží. Zejména může u člověka nastat zhoršení celkové životní pohody, snížení produktivity, tvořivosti, vitality. Navíc tyto přehnané plány a představy odvádí jedince od přítomnosti, v které žije právě teď, protože očekává naplnění těchto plánů a představ, a jediné, co získá, je ještě větší pocit vyčerpání a méně naplňující život (Sinclair a Seydel, 2015).

Stav vyhoření je druh stresu a emocionální únavy, vyčerpání a frustrace, ke kterému dochází z důvodu toho, že řada určitých událostí, které se týkají poslání, vztahů, zaměstnání a životního stylu člověka, mu nepřinese očekávané výsledky. Starostliví a velice zainteresovaní lidé, kteří rádi pomáhají druhým, se vyčerpají spíše než druzí a mají často sklon k vyhoření.

Průzkumy potvrzují, že jde v první řadě o ty, kdo pracují v sociální a zdravotní péči, poradenství, školství, kde jsou v poměrně velkém kontaktu s lidmi. Nejčastějšími faktory, které vyhoření způsobují, jsou pocit nutkání místo povolání, snaha dělat všechno sám,

neschopnost přibrzdit, přehnaná pozornost vůči cizím problémům, soustředěnost na drobnosti a detaily, nereálná očekávání, ustavičné odmítání ze strany druhých a špatný tělesný stav. K syndromu vyhoření dále přispívá soutěživý charakter ve společnosti, častý perfekcionismus, dosahování vyšších pozic na profesním žebříčku a další jiné faktory (Rush, 2003).

Proces, jehož vrcholem je vyhoření trvá mnoho let a probíhá v několika fázích. První fází je *nadšení*, ve které má učitel velké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky. Ve fázi *stagnace* učitel zjišťuje, že jeho ideály nevedou k realizaci a mění se jejich zaměření. Třetí fází je *frustrace*, ve které už učitel vnímá žáky negativně, reaguje donucovacími prostředky na kázeňské problémy a škola pro něj představuje velké zklamání. Ve fázi *apatie* většinou už vládne mezi učitelem a žáky nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnnutnější, straní se odborným rozhovorům a jakýmkoliv aktivitám. Poslední fází je *syndrom vyhoření*, tedy fáze úplného vyčerpání (Hennig a Keller, 1996).

Syndrom vyhoření postihuje především lidi, kteří vstupují do zaměstnání s velkou mírou nadšení a jsou velmi motivovaní. Svou práci pokládají spíše za povolání než za zaměstnání a očekávají, že jim dá smysl života. Když se syndrom vyhoření dostaví, přikládají to tomu, že selhali (Bártová, 2011). Lidé, které vyhoření postihne, většinou nikdy dříve neměli žádné emocionální ani duševní poruchy a nejsou to ani lidé neurotičtí. Přesto všichni tito lidé, které postihl syndrom vyhoření, prožívají jistou duševní, emocionální a obvykle i duchovní bolest (Rush, 2003).

Při vzniku syndromu vyhoření u pedagogů je zásadní to, pod jak silným stresem pedagog je a jak dlouho stres trvá bez toho, že by se jej podařilo zmírnit či omezit. Profese učitele přináší stres z mnoha zdrojů, proto je stresová zátěž vyšší a je obtížně redukovatelná. Mezi časté zdroje stresu u pedagogů patří pracovní přetížení, školský systém a jeho časté změny, vztahy s žáky a problémy s jejich chováním, nedostatečné finanční ohodnocení, které neodpovídá potřebám pedagoga, nízké společenské ocenění učitelé z řad rodičů a veřejnosti, vztahy na pracovišti a pracovní prostředí. Hlavní doporučení prevence syndromu vyhoření vychází především ze zásad duševní hygieny, která zahrnuje dodržování denního režimu, pravidelný pohyb a relaxační cvičení. Tyto aktivity napomáhají k zvyšování celkové odolnosti člověka (Švamberg Šauerová, 2018).

Je důležité, aby pedagogové dokázali ve větší míře než dosud nenahlížet na stres jen jako na negativní jev práce, ale aby více porozuměli sobě, svému chování a jednání a naučili se rozvíjet své schopnosti a dovednosti při změně negativního stresu za pozitivní. Pedagog by

měl lépe porozumět průběhu stresu a rozeznat stresory, které působí na chování člověka. Pro porozumění svého psychického, ale i fyziologického stavu je vhodné, aby se dobře vyznal v odlišnostech svého vnímání negativních projevů chování a jednání (Bártová, 2011). Pod tlakem pracovních povinností se častokrát člověk může zaplést do negativních pocitů a myšlenek. V takovém stavu není snadné soustředit se na práci a myslet s čistou hlavou. V těchto situacích může všímavost jedinci pomoci nalézt pevnou půdu pod nohama a získat rovnováhu, a tím ho okolní dění hned tak nerozhodí. Díky všímavosti se bude moci člověk lépe soustředit a s klidem obstat v příjemných i nepříjemných situacích v práci (Hasson, 2015).

2.2 Techniky a aspekty všímavosti

Všímavost jako schopnost je možné trénovat a rozvíjet stejně jako například schopnost soustředění. Metodické rozvíjení všímavosti je tradičně spjaté s praxí meditace všímavosti a vhledu (Benda, 2007). Nejčastějšími cvičeními ke zlepšování každodenní všímavosti jsou pomalá chůze neboli meditace chůzí a meditace přijímáním potravy neboli zpomalení v okamžiku, kdy si vychutnáváme jídlo (Germer, 2005).

Praktikovat všímavost tedy může člověk prostřednictvím formální a neformální všímavosti. K formální všímavosti patří například meditace v sedě, sledování vlastního těla apod. Formální metody hrají hlavní roli při nastartování podstatných změn ve vnitřním životě člověka. Mezi dobou, kterou jedinec věnuje těmto technikám a pozitivními změnami v oblasti psychické pohody je jednoznačná korelace. Příkladem neformálních metod všímavosti může být vědomé jezení, vědomá chůze, které mají také své účinky. Samy o sobě ale nepodněcují změny, které se pojí s formálními metodami. Formální a neformální metody jsou však propojeny. Když se bude člověk pravidelně zabývat formálními metodami všímavosti, časem zjistí, že věnuje více pozornosti obyčejným každodenním činnostem a že si je i více užívá (Chaskalson, 2016).

Techniky všímavosti pomáhají lidem být odolnější vůči okolnímu dění, oprostít se od navykých reakcí a otevřít se novým užitečným myšlenkám. Pomáhají s větším klidem a soustředěním procházet příjemnými i nepříjemnými událostmi v životě. Umožní člověku také nezaujatě pozorovat své myšlenky a pocity a uvědomovat si vztahy mezi pocity, myšlenkami a chováním. Všímavost napomáhá jednat rozvázně než automaticky a zvládat množství problematických emocí jako je například strach nebo vztek. Rovněž nám může

pomoci komunikovat s druhými a porozumět jim, protože všímavý jedinec se druhým lidem více věnuje, a tím se lépe soustředí na to, co druzí říkají a cítí (Hasson, 2015).

Základním kamenem všímavosti je soustředěnost, která je velmi důležitá při mnohých technikách všímavosti. Soustředěnost lze trénovat společně s všímavostí, nebo odděleně. Všímavost člověka bude odolná pouze do té míry, do jaké je jeho mysl schopná se zklidnit a být stabilní. Soustředěnost je schopnost mysli udržet trvalou pozornost vzhledem k pozorovanému objektu a lze jí rozvíjet tak, že se zaměříme jen na jednu věc nebo činnost, kupříkladu dech, který poté bude jako jediný ve středu našeho zájmu. Právě dýchání by měl mít člověk rovněž na paměti. Pomáhá zaměřit pozornost, zůstat v přítomném okamžiku, a přivést mysl zpět bude-li bloudit. Dýchání může být využito k trénování všímavosti, stačí jen, aby se jedinec naladil na tento pocit, když vdechuje vzduch dovnitř, a na pocit, když dech jeho tělo opouští. Je to jenom o uvědomění si nádechu a výdechu. Dostat se pomocí dechu do přítomného okamžiku nezabere moc času, je to pouze posun pozornosti (Kabat-Zinn, 2005).

Všímavost může být použitelná a přínosná v různých oblastech, jelikož má řadu aspektů a řídí se několika principy. Gill Hassonová (2015) vymezuje aspekty všímavosti následovně: prvním z aspektů všímavosti je *uvědomování si*. Tento aspekt znamená uvědomovat si a být pozorný k myšlenkám, událostem a zážitkům, které se dějí v přítomném okamžiku. Podstatné je také *připustit si* a uznat, že něco existuje. Ve vztahu k všímavosti jde o připuštění si myšlenek, pocitů a zážitků, které se dějí. Dalším z aspektů všímavosti je *akceptování*, jehož podstatou je nedělat nic jiného než si uvědomovat, že se něco děje. Přijetí obnáší porozumění o tom, že myšlenky, pocity, tělesné pocity, jednání a domněnky jsou právě a jen myšlenkami, pocity, tělesnými pocity a domněnkami. Akceptovat je člověk může jen v přítomnosti.

Důležité je také *nehodnotit* to, co se děje, zkrátka to jen prožívat nebo pozorovat. Nehodnotící postoj znamená nepřikládat žádný význam vlastním pocitům a myšlenkám, tomu, co dělají druzí, ani událostem, které se dějí. Jednoduše by se měl člověk dívat na věci neutrálně, místo toho, aby je viděl jako „dobré“ nebo „špatné“. Mezi další vlastnost všímavosti patří *neulpívání* na myšlenkách, představách, pocitech, událostech, protože ty patří do minulosti. Neméně významné je také *soustředit pozornost a zapojovat se*. Všímavost vyžaduje určitý hlavní bod neboli vymezený střed pozornosti. Vyžaduje zaměření pozornosti na přítomný okamžik, na určitou činnost. Svou pozornost by člověk měl soustředit jen na jednu věc. S *otevřeným postojem* člověk pokaždé uvidí věci v novém světle, spíše, než aby

reagoval neustále stejným způsobem, který má naučený z minulosti. Názory a závěry, ke kterým jedinec dospěl v minulosti, by měl dát stranou, a i v notoricky známých situacích se otevřít novým možnostem. Když si člověk začne všimnout toho, co je na každé, byť známe situaci nové a jiné, bude všechno silněji prožívat, protože si zkrátka bude to, co se právě děje intenzivněji uvědomovat. Aspekt *trpělivosti a důvěry* znamená přijmout, že vše má svůj čas. Nejdůležitější je, že všechny výše jmenované aspekty a vlastnosti všímavosti mají dynamickou povahu, ačkoliv mají své charakteristické znaky, jsou propojené a navzájem se ovlivňují. Uvedené aspekty jsme využili i v průzkumném šetření této práce, kdy jsme zjišťovali, jak důležité je podle pedagogů rozvíjet tyto aspekty u dětí.

Člověk může praktikovat všímavost v průběhu dne i pouze v jednoduchých krocích a to tak, že pokud je to možné, měl by dělat v jednom okamžiku jenom jednu věc. Této věci by měl věnovat úplnou pozornost, a jestliže se mysl vzdálí od dané činnosti, které se člověk věnuje, měl by jí přivést zase zpět a to opakovaně. Dále je také důležité zjistit, co odvádí pozornost od této věci (Chaskalson, 2016).

Učitelé mohou využít k procvičování vlastní všímavosti různé programy a kurzy zaměřené na všímavost pro dospělé, aby se seznámili s jednotlivými technikami a cvičeními všímavosti.

Například Český mindfulness institut (©2020), který poskytuje různé možnosti, jak se seznámit s programy všímavosti, nabízí kupříkladu klasický celosvětově standardizovaný formát mindfulness výcviku, který trvá 8 týdnů. Výcvikem jedinec získá schopnost záměrně věnovat pozornost všemu, co se odehrává v přítomném okamžiku, naučí se lépe zvládat své myšlenky a emoce a může sdílet své zkušenosti s ostatními účastníky tohoto výcviku. Rovněž poskytují čtyřtýdenní domácí program, ve kterém se jedinec věnuje každý týden jedné technice všímavosti a tu prostřednictvím audio instrukce v daném týdnu trénuje. Zaměřen přímo na učitele je akreditovaný kurz Mindfulness pro učitele, jehož cílem je učitele seznámit se základy programu mindfulness, ukázat jim jednotlivé techniky pozornosti, které mohou následně aplikovat v učitelské praxi. Tento program probíhá formou celodenních školení (Nadační fond pro rozvoj plného vědomí, ©2020).

3 ROZVOJ VŠÍMAVOSTI U DĚTÍ

V posledních letech se vyjma využití všímavosti u dospělých rozvíjí i přístupy založené na všímavosti, které jsou zaměřené na práci s dětmi. Rozvíjet všímavost u dětí můžeme pomocí totožných technik jako u dospělých. U dětí je však důležité tyto techniky a cvičení vytvářet a realizovat formou hry, aby upoutaly zájem dětí a byly pro ně zábavné. Jelikož lze u dětí využívat stejné, byť pozměněné techniky a cvičení všímavosti jako u dospělých, můžeme se při práci s dětmi opírat i o výše zmiňované aspekty a vlastnosti všímavosti, které mají své typické znaky.

Děti jsou od přírody zvědavé, mají tendenci žít v přítomném okamžiku a jsou velmi pozorné. Ale častokrát se stane, že i děti bývají příliš zaneprázdněné, unavené, snadno rozptýlené a neklidné. Procvičováním všímavosti se děti učí na chvíli zastavit a zpomalit. Všímavost jim umožní vystoupit z automatického režimu. Naučí je zaměřit pozornost na všechno, co dělají a porozumět jejich vlastnímu vnitřnímu světu i ostatním. Cvičení všímavosti mohou být vhodná pro děti, které trpí nízkou sebeúctou a potřebují ujistit, že je v pořádku být sám sebou, ale i pro děti, které se stahují často do sebe nebo jsou naopak sobecké a agresivní (Snel, 2013).

Děti bývají často blíže prožitku všímavosti, než je to u dospělých. U mladších dětí tyto prožitky můžeme pozorovat ve větší míře, kupříkladu když dítě jí, dívá se na jídlo, dotýká se ho a pak až ho ochutnává. Děti se projevují emocionálně při přirozených událostech a podobně rychle nechávají věci být a přejdou k dalšímu zážitku. Menší děti dělají veškeré činnosti poprvé, podobně mají dospělí lidé při trénování a rozvíjení všímavosti snahu dosáhnout stavu takzvané „mysli začátečníka“. Jestliže chceme naučit děti všímavosti, je nezbytné se přizpůsobit jejich vývojové úrovni. Není zcela jasné, na jaké úrovni by mělo dítě být, než je možné u něj všímavost systematicky rozvíjet, proto by se mělo pečlivě přistupovat k volbě techniky všímavosti a jejich přizpůsobování dětem. Jelikož se techniky pro nácvik všímavosti pro děti výrazně neodlišují od technik pro dospělé, měly by být přizpůsobeny různým věkovým kategoriím a schopnostem dětí (Burdick, 2019).

Myšlení dětí je konkrétnější, a proto by aktivity a činnosti měly být jasné a instrukce popisnější. Naopak děti jsou schopné využívat svou vlastní tvořivost a představivost. Pro výuku všímavosti u dětí je hlavní začínat s kratším cvičením všímavosti než u dospělých. Je lepší postupovat od konkrétnější pozornosti k vnějšímu prostředí, dále přes techniky práce s

tělem, nácvikem pozornosti, která se zaměřuje dovnitř k mysli, a až na závěr přejít k meditačním cvičením (Hooker and Fodor, 2008).

3.1 Všímavost v terapii pro děti

Ačkoli v současné době doposud neexistuje dostatek metodologicky kvalitních výzkumů, je mnoho důkazů, že děti a dospívající se mohou všímavosti naučit (Thompson and Gauntlett-Gilbert, 2008). Nejznámější terapeutické přístupy pro dospělé, které jsou založené na všímavosti, byly přizpůsobeny a upraveny pro realizaci při práci s dětmi.

3.1.1 Programy pro děti založené na všímavosti

V posledních letech bylo v souvislosti s výzkumy všímavosti u dětí vytvořeno spoustu programů pro rozvíjení všímavosti, především u žáků na základních a středních školách. Příkladem může být program, který byl vytvořen pro děti předškolního věku až do konce základní školy s názvem **Inner Kids**. Prostřednictvím tohoto programu se děti učí rozvíjet pozornost, rovnováhu a soucit. Program trvá osm až dvanáct týdnů s ohledem na věk dětí a podporuje ohleduplnost a laskavost k sobě i druhým, vděčnost, trpělivost a velkorysost. Zdokonalování, rozvoj uvědomování si vnějších i vnitřních prožitků a zkušeností se uskutečňuje prostřednictvím her a rozmanitých aktivit (Greenland, ©2020).

U nás je známá satiterapie u dětí, která má své počátky v Dětské psychiatrické léčebně ve Velké Bíteši od roku 1993 pod dohledem M. Frýby. Program byl realizován s devíti dětmi v prepubertálním a pubertálním věku s poruchami chování deprivativního a neurotického charakteru, které ve skupině vedla terapeutka. Cíl se vytýčil podle toho, co děti očekávaly od jejich pobytu v léčebně, a základem byla psychologická vyšetření. Výsledkem dvanáctitýdenního programu pro všechny zúčastněné bylo všímavější a silnější prožívání, které postupně šlo k uvážlivějšímu jednání. Děti lépe pojmenovávaly prožívané a rozlišovaly mezi nepříjemným a příjemným. Taktéž se naučily akceptovat svou vlastní zodpovědnost a podpořily sociální cítění ve vztahu k ostatním, což napomáhalo k větší toleranci a soudržnosti ve skupině (Němcová, 1995).

Za zmínku stojí i program **Mindful kids**. Hlavními přínosy tohoto programu pro děti je vyšší pozornost a sebekontrola. Program se zaměřuje na děti od 5 do 10 let věku a mohou ho využívat i mateřské a základní školy. Děti si v programu vyzkoušejí jednoduché techniky, které jim mohou pomoci všimnout si toho, co právě prožívají a co se s nimi děje, a umožní jim reagovat rozvážněji (Český mindfulness institut, ©2020).

Programy založené na všímavosti pro děti a výzkumy, které se jimi zabývají, vybízejí k vytváření dotazníkových metod i pro děti a dospívající. Následující dotazníky vycházejí z metod pro dospělé. Můžeme uvést některé v současné době dostupné metody a těmi jsou například: Škála všímavé pozornosti a uvědomování pro dospívající (MAAS-A) anebo Škála všímavosti pro děti a dospívající (CAMM). Přiblížme si Škálu všímavosti pro děti a dospívající (CAMM), která vychází z Kentuckého inventáře všímavých dovedností (Baer et al., 2004) a měří čtyři aspekty všímavosti. Dotazník obsahuje deset položek a výsledkem je jednofaktorový skór. Skóry kladně korelovaly se sociálními dovednostmi, kvalitou života a akademickým výkonem a negativně korelovaly s internalizovanými a externalizovanými symptomy (Greco et al., 2011).

3.2 Využití všímavosti v mateřské škole

Pedagogičtí pracovníci mohou v mateřských školách rozvíjet všímavost pomocí her a činností, které podporují soustředění a jsou prospěšné pro zklidnění dětí po stránce tělesné i psychické. V mateřské škole může pedagog využít například všímavou hru, která je založena na modelu integrované životní pohody, který spoléhá na vzájemné ovlivňování mezi sociálními, emočními, duchovními a tělesnými stránkami života. Hlavní myšlenkou všímavé hry je, že sebeuvědomování a uvědomování si druhých, nemusí být obtížné. Důležitý je zde postoj, s nímž je přistupováno k těmto hrám a aktivitám, podobně jako ke kontextu, ve kterém se realizují. Schopnost dítěte být všímavý vzhledem ke svému vnitřnímu světu myšlenek a představ, je pro jeho pohodu v životě stejně podstatné, jako jeho schopnost směřovat pozornost k vnějšímu světu.

Podobně i pedagog může být efektivní v péči o životní pohodu dětí, jestliže je sám schopný být trpělivý, všímavý a uvědomovat si sám sebe ve svém působení na děti. Účinky budou spočívat v tom, že se děti naučí respektovat samy sebe, věřit ve své schopnosti, důvěřovat svým pocitům, čehož lze zřídka kdy dosáhnout samotným vyučováním určitých dovedností. Všímavá hra vyžaduje podpůrné prostředí, v němž jsou uznávány všechny emoce. Důkladná příprava emočního prostředí u dětí podporuje všímavost a vhodný emoční stav, a tím i jejich životní pohodu. Toto prostředí může pedagog vytvořit tak, že zváží tři klíčové oblasti a těmi jsou vytvoření role, pravidel a nastavení hranic, porozumění emocím a jejich ocenění a motivovat děti k soustředění, zaměření pozornosti a sebezklidnění.

Všímavá hra povzbuzuje vnitřní motivaci u dětí tím, že zajišťuje, aby činnosti přinášely vnitřní uspokojení, což spočívá v tom, že nemají dítě jen zabavit, ale také vést k hmatatelné

změně v sebepojetí. Pedagog či jiná osoba by tyto činnosti měl vytvářet tak, aby byly založeny na současných znalostech a paměťových schopnostech dítěte, a tedy aby se snižoval možný stres z toho, že si dítě nezvládá zapamatovat pravidla a postupy činnosti, a aby jeho motivaci nesnižoval strach ze záporného hodnocení či výsměchu druhých. Jedním ze základních prostředků, jak může pedagog všímavým způsobem podpořit tyto stránky motivace, je poskytnout dítěti vhodnou pochvalu. Pedagog by měl využívat konkrétní popisnou pochvalu, kdykoliv je to možné. Měl by uznat, že je něco obtížné, a projevit dítěti empatii, podporovat děti, aby popisným způsobem pochválily ostatní ale i samy sebe (Plummer, 2018).

Učitelé v mateřských školách také cvičí s dětmi pozornost a schopnost soustředit se, což je pro koncept všímavosti důležitou součástí. Soustředit se na něco a věnovat něčemu pozornost je obvykle přirozenou součástí života. Jedinec by měl být schopen udržet toto zaměření pomocí určité úrovně sebekontroly a sebeuvědomění, což přispívá k soustředění, a efektivní soustředění je součástí vytrvalosti. Děti s problémy v této vývojové oblasti mohou být vystaveny rizikům. Těmito riziky mohou být potíže s vytvářením a udržováním sociálních interakcí s ostatními dětmi a také dospělými.

Schopnost dítěte zaměřit pozornost záleží na vývojových okolnostech a na faktorech prostředí. Může se jevit, že malé děti nemají problém se zapojit a soustředit, ale spíše vědomě kontrolovat zaměření pozornosti, především, jestliže se mají soustředit na něco, co řídí dospělý. Získání takové vědomé kontroly záleží z části na vrozeném temperamentu dítěte a zčásti kognitivních procesech, jako je paměť a pružnost myšlení. Nepochybně platí, že některé děti mají určité problémy zaměřit svou pozornost a na delší dobu se soustředit. Dítě bude více motivované k zaměření pozornosti a soustředění, když pro něj budou mít podněty význam, budou zvladatelné a bude mít pocit, že je do procesu zapojeno, a to například když si bude moci stanovit svůj vlastní cíl nebo má možnost se účastnit plánování aktivity. Důležitá je také představivost, kterou může učitel u dítěte probudit za účelem záměrného podpoření soustředění, jako při řízené imaginaci.

Trvá jistou dobu, než se tyto schopnosti rozvinou, avšak pokud pedagog naučí i tak malé děti, jako jsou čtyř a pěti leté děti určitým strategiím soustředění, zaměření pozornosti, a sebezklidnění bude to z pohledu jejich životní pohody dlouhodobě přínosné. Jestliže jsou činnosti zaměřené na všímavost realizovány pravidelně, mohou se děti naučit ovládat zaměření své pozornosti a uvolňovat své tělo a mysl. Děti, které se po jistou dobu věnují cvičení všímavosti, často mívají zlepšení v oblasti zaměření své pozornosti a sníženou

impulzivitu. Pedagog by si měl uvědomovat pohled dítěte, jeho učební procesy, silné stránky a emoce. Tato úroveň uvědomění si žádá schopnost rozvíjet své vlastní dovednosti, které souvisí se soustředěním, zaměřením své pozornosti a sebezklidněním (Plummer, 2018).

Příjemná, radostná a hravá zkušenost působí na chemickou rovnováhu a neurologické uspořádání v mozku dítěte, proto by měl pedagog vytvářet takové aktivity, které podporují tyto zkušenosti a zážitky. Například imaginativní a tvořivá hra snižuje hladinu stresových hormonů a umožňuje dětem lépe se vyrovnat se stresujícími situacemi (Sunderland, 2007). Relaxace a nenásilné zapojení mysli se také objevují v některých činnostech v mateřské škole. Pedagog může dětem pomoci zapojit je do her a aktivit, které podporují zábavu a relaxaci, a zároveň jim pomáhat více si uvědomovat sebe samé a rozvíjet klíčové schopnosti a určité dovednosti, které jsou nezbytné pro pocit životní pohody (Plummer, 2018).

Některé prvky a činnosti v mateřské škole učitelé realizují, aniž by si tyto aktivity spojovali právě s konceptem všímavosti, i když bychom je již mohli zařadit pod aktivity, které všímavost rozvíjí. V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018), můžeme ve vzdělávací nabídce nalézt aktivity, které jsou využitelné při rozvíjení všímavosti u dětí. Různé metody všímavosti se také prolínají do dílčích cílů, což je vše, co učitelé v mateřské škole u dětí sledují a podporují. Ve vzdělávací oblasti *dítě a jeho tělo* je to například podpora uvědomění si vlastního těla, rozvoj užívání všech smyslů, a to prostřednictvím zdravotně zaměřených činností jako jsou například protahovací, vyrovnávací, relaxační a dechová cvičení, smyslových her, relaxačních a odpočinkových činností, které zabezpečují pohodu prostředí a zdravou atmosféru.

Činnosti v oblasti *dítě a jeho psychika*, které rozvíjí všímavost jsou například sluchové hry, hádanky, poslech čtených či vyprávěných pohádek, činnosti zaměřené k rozlišování a poznávání zvuků, vyprávění dítěte o tom, co slyšelo nebo zahlédlo, pozorování přírodních a jiných objektů a jevů, hry podporující představivost a tvořivost, jako jsou imaginativní hry, výtvarné, hudební a taneční, dramatické činnosti, nejrůznější aktivity orientované na rozvoj a cvičení vnímání a postřehu, dále činnosti na rozvoj sluchové a zrakové paměti, cvičení v projevování především kladných citů, v sebekontrolě a v sebeovládání především záporných emocí. V oblasti *dítě a ten druhý* můžeme rovněž nalézt aktivity využitelné při rozvíjení všímavosti. Jsou to sociální hry a kooperativní činnosti, hraní rolí, činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému a naslouchání mu. Učitel zde podporuje osvojení si schopností a dovedností zásadních pro navazování vztahů k ostatním. V oblasti *dítě a svět* jsou to především činnosti podporující všímavost si dění a změn v přímém okolí, jako

například přirozené pozorování při vycházkách do okolí, sledování změn a rozmanitostí v přírodě. Vzdělávací činnosti rozvíjející všímavost v oblasti *dítě a společnost* jsou v podstatě všechny společenské hry a skupinové hry, které přibližují dětem ohleduplnost, toleranci, spolupráci a učí děti počínat si na základě svých pohnutek, současně s ohledem na druhé.

Rozvíjení technik všímavosti musí odpovídat vývojové úrovni dětí, ale není zde zcela jednoznačné, jakého vývojového stupně musí být dosaženo, aby dítě mohlo začít s nácvikem všímavosti. Pedagog by měl při vybírání technik zvážit a vzít v potaz zralost dítěte, jeho kognitivní a jazykové schopnosti, také jaká je délka soustředění u dítěte a jak obtížné je pro něj sedět v klidu. Při zhodnocení kognitivního a vývojového stádia dítěte by měl mít pedagog na mysli, které schopnosti již děti mohou mít nebo které si mohou osvojovat. Při trénování všímavosti s dětmi různého věku by měl věnovat pozornost tomu, co u různých dětí funguje a co nefunguje. Měl by přemýšlet nad tím, jak techniky obměnit, tak, aby vyhovovaly potřebám každého dítěte.

Uvedme si zde příklady vhodných technik všímavosti dle věku předškolních dětí a jejich vývojové a kognitivní úrovně. Dítě ve dvou letech zvládá hry na schovávání předmětů a jejich hledání, má rádo, když mu někdo předčítá, a především má rádo obrázky, proto může pedagog využít techniky na všímavé pozorování. Ve třech letech dítě zvládá poslouchat příběhy a odpovídat na otázky typu „Co děláš? Co to je? Kde?“. Využívá představivost k tomu, aby předstíralo nebo vizualizovalo. S tříletým dítětem již můžeme vyzkoušet relaxaci pomocí práce s dechem. Děti ve třech letech všímavě poslouchají zvuky, pohybují se, dotýkají se, čichají ke květinám, foukají bubliny. Čtyřleté dítě si všimne chybějících částí na obrázku, ve skládačkách, věcech či na pracovních listech. Rádo se účastní skupinových aktivit, hraje imaginární hry a spontánní hry s hraním rolí. Při relaxaci dokáže zvládnout břišní dýchání. Zvládá i všímavé ochutnávání. Děti v pěti letech prahnou po poznání. Umí spolupracovat při hře s ostatními dětmi, dělit se, střídat se, zapojit se do skupinových her a sdílených aktivit a rády kreslí. Některé děti mívají imaginárního kamaráda. Šestileté dítě má již větší rozsah pozornosti a zdokonaluje se u něj vnímání času. Má rádo hádanky. Mívá zesílený strach ze tmy, zvuků a zvířat. Dítě v šesti letech může zvládnout techniky na uvědomování si svého fyzického těla (Burdick, 2019).

Mnohé techniky na rozvoj všímavosti můžou být zařazeny do každodenních aktivit. Některé techniky všímavosti se dají využívat během činností, které děti běžně dělají během dne. Například uvědomovat si své okolí může dítě kdykoliv. K formálnímu cvičení všímavosti

potřebují naopak vedení, ať už ze strany učitele či rodičů a vyhrazený čas na cvičení. Při přizpůsobování technik všímavosti pro dospělé dětem je důležité také vzít v úvahu dobu trvání činnosti, která by měla být kratší. Každá technika by měla být dětem předvedena a opakována, popřípadě by měl pedagog pomoci dětem cvičení vyladit. Učitel by měl nejprve začínat technikami, které pracují s konkrétnější pozorností, která je zaměřena na vnější prostředí. Poté postupovat k technikám uvědomování svého vlastního těla, a nakonec je možné představit dětem některá meditační cvičení.

Protože činností dítěte je především hra, je nutné vkládat do aktivit všímavosti prvky hry. Využívat by se měly především hry a techniky zaměřené na pohyb. Jestliže je technika všímavosti praktikována vsedě a v tichosti, měl by pedagog před touto aktivitou zařadit hravé cvičení na všímavost. Následně může děti zklidnit zaměřením se na dýchání a poté se pustit do jedné z tišších technik. Po ukončení techniky všímavosti by měl pedagog požadovat od dětí, aby sdělily své pocity, jelikož je to důležitá část procesu zvyšování sebeuvědomění. Děti tím mají možnost reflektovat, co se jim v průběhu technik vynořilo v mysli. Svě zážitky a pocity mohou sdílet prostřednictvím slov nebo také nakreslením obrázku (Burdick, 2019). Aby se ve fázi reflexe či diskuse děti cítily v pohodě, musejí si být jisty, že se jejich názory a nápady ocení a budou ostatními vyslechnuti bez hodnocení a přerušování. Učitel by měl vzít v úvahu individuální rozdíly v sociálních zvycích, přesvědčeních a chování u dětí. Měl by podporovat vhodnou atmosféru pro otevřenou diskusi, takovou, v které se děti cítí dostatečně bezpečně (Plummer, 2018).

Mladší děti jsou většinou velmi ochotné cvičení všímavosti zkusit, zvláště když jim je pedagog představí jako zábavu a hru nebo prostřednictvím krátké meditace. Tyto děti nepotřebují moc vysvětlovat, co jim koncept všímavosti přinese, ale zajisté se podělí o to, co se jim na technikách líbilo či naopak nelíbilo a jak se při cvičeních cítili. Hodně malé děti nejsou schopny porozumět závěrům studií, proto by je měl pedagog raději vést k naučení se základních technik a napomáhat jim, aby si všimly, jak se cítily před nimi a po nich. Jeden z podstatných rozdílů ve způsobu, jak se vyučuje všímavost u dětí a u dospělých, je v tom, že děti mají rodiče, kteří jsou odpovědní za program a činnost dítěte. Proto by měli být rodiče zapojení do tohoto procesu informování o technikách a cvičeních všímavosti a povzbuzení k podpoře dítěte v jeho rozvíjení a osvojování si všímavosti (Burdick, 2019).

3.2.1 Metody pro výuku konkrétních technik všímavosti u dětí

V této práci je podstatné také uvést metody pro výuku technik všímavosti, které učitelům mohou pomoci si vytvářet určitý postup pro rozvoj všímavosti. Těmito metodami se zabývá ve své knize D. Burdick (2019) a my si je níže představíme.

První metodou je *uvědomování si dýchání*, které je základním osvědčeným cvičením všímavosti. Způsob, jak v procesu všímavosti zaměřit svou pozornost, je věnovat ji dýchání. Toto cvičení poskytuje zábavný způsob, jak děti seznámit s konceptem všímavosti. Děti mohou zábavnou formou vymýšlet a následně si i vyzkoušet různé způsoby dýchání. Aby děti mohly trénovat uvědomování dýchání, jeho zpomalování a uvědomování si pocitu, který při dýchání mají, je důležité, aby se dokázaly vědomě nadechnout. Důležité je mladším dětem názorně ukázat různé dýchací techniky, aby se je naučily a sledovat, jak je zvládají. Pedagog může dětem pomoci si uvědomovat rozdíl mezi dýcháním ústy a nosem a soustředit se také na vydechování. Při dýchání do břicha se obecně rozvíjí uvědomění vlastního průběhu dýchání, což je v konceptu všímavosti základní dovedností. Pro děti je také zábavná technika rychlého a pomalého dýchání, při které si mohou hrát se svým dýcháním.

Další technikou je *prožívání přítomného okamžiku*. Základní koncepcí všímavosti je zvýšení schopnosti uvědomovat si přítomný okamžik. To může obsahovat uvědomování si vlastního dechu, těla, emocí, myšlenek, zvuků, vůně a dotyků. Tento nástroj poskytuje dětem způsob, jak směřovat svou pozornost na to, co se děje kolem nich a jak se soustředit na přítomný okamžik. Zde se nabízí především uvědomování si okolí v přírodě, aby se děti soustředily na všechny detaily v přírodě okolo sebe. Při pobytu venku mohou rozvíjet všímavost i při pohybu nebo na procházce. Pedagog může děti vést a upozornit na to, co mají pozorovat, kam se mají dívat, čeho si všimnout a po aktivitě se zeptat čeho si všimly.

Dovednost *všímavé naslouchání* může být využívána jako způsob, jak zklidnit mysl a trénovat soustředění a pozornost. Děti mohou poslouchat a rozeznávat různé zvuky, reagovat na signál, který uslyší. Také poslech hudby u dětí, procvičuje všímavý poslech. Podobně jako naslouchání je neodmyslitelné také *všímavé pozorování*. Je to dovednost vnějšího uvědomování, jejichž základem je věnovat pozornost tomu, co dítě vidí a využívat zrak k pozorování konkrétního cíle. Pedagog může všímavé pozorování u dětí rozvíjet především pomocí hry. Může využít různé paměťové hry, ve kterých si dítě musí zapamatovat určité věci a poté zjišťovat, které chybí nebo například napodobování pohybu, který odpozorují.

Uvědomování si chuti a věnování pozornosti tomu co ochutnáváme, patří k technice *všímavého ochutnávání*. Jedná se o dovednost uvědomování si od vnějšího k vnitřnímu, což je vynikající způsob, jak rozvíjet všímavost přítomného okamžiku. Aktivitou pro děti může být například ochutnávání potravin se zavřenýma očima. Pedagog může rozvíjet u dětí také *všímavé čichání*, čímž si děti procvičí uvědomování pomocí čichu. Tak jako u ostatních dovedností všímavosti, i uvědomováním si procesu čichání roste u dětí schopnost pozorovat a zabývat se svými zážitky a užívat si je. Podporuje jejich všímavost a sebeovládání. Při této aktivitě může pedagog využít imaginaci k soustředění a vybavování si známých vůní. *Všímavý dotyk* je technika, která může být užitečná k trénování všímavosti a usměrňování sebe samého. Techniku lze využít v různých zábavných hrách, které podporují děti, aby se soustředily na různé povrchové struktury, které cítí ve své ruce. Efektivní jsou také aktivity, které se zaměřují na hádání předmětu, který dítě drží v ruce.

Všímavý pohyb může pedagog s dětmi trénovat pouhou všímavou chůzí, při které děti směřují pozornost ke každé části těla, kterou zapojují. Je důležité, aby při tomto cvičení jedinec vnímal svaly svého těla, to, jak klade chodidla, drží rovnováhu, a jak se celé tělo pohybuje. Děti mohou všímavost během chůze trénovat kdekoliv a kdykoliv. Pro děti je pohyb základ a všímavost pohybem je učí, aby zaměřovaly svou pozornost na procítění pohybu pomocí různých opakovaných pohybů. Tím se zdokonaluje jejich sebekontrola a sebeuvědomění. Pedagog může využít i tanec jako aktivní činnost k posílení sebevyjádření, sebeuvědomění a sebeovládání.

Jednou z metod všímavosti je také *všímavé myšlení*. Základní dovednosti konceptu všímavosti je všímání si myšlenek, pocitů či smyslového vjemu, které jedinec nechává plynout, aniž by se jimi zabýval. Tato technika nabízí účinný způsob, jak cvičit opouštění myšlenek a všímání si ostatních, které přicházejí. Aktivita k trénování této techniky může být například imaginace, která pomůže dětem všímat si myšlenek, aniž by je rozebíraly. Cvičení této techniky nabízí dětem efektivní způsob, jak si všimnout proudu vlastních myšlenek, vzít je na vědomí a nechat jít, aniž by se jimi více zaobíraly.

Koncept všímavosti se může mimo jiné také týkat všímavosti k emocím nebo pocitům, proto je podstatná také metoda *uvědomování si emocí*. Mladší děti zpravidla ještě neumějí označovat emoce. Myšlenky nebo příběhy, které doprovázejí emoce, mnohdy přispívají k tomu, že jedince přitahují k sobě a ten si pak přestane všímat okolí. Tyto myšlenky a příběhy se často vztahují k minulosti či budoucnosti a ne současnosti, a proto odpoutávají od všímavosti v přítomném okamžiku. Tento nástroj zahrnuje snadný postup, jak být

všímavý ke svým emocím, jak je rozeznávat bez toho, že by je jedinec hodnotil, a jak prozkoumat vlastní pocity v přítomném okamžiku. Rozvíjením uvědomování emocí u dětí může pedagog podporovat odolnost ke zvládnání silných zážitků spojených s každodenním životem. Učitel může dětem vysvětlit emoce například pomocí tabulek běžných pocitů s obličejí, a tím si mohou děti zlepšit schopnost uvědomování, rozpoznávání a pojmenování různých pocitů.

Další metodou, jak rozvíjet všímavost je zaměření pozornosti na své tělo. *Uvědomování si fyzického těla* zahrnuje směřování pozornosti na jednotlivé části těla, všímání si prožitků, které se objeví a jejich pojímání. Pravidelné trénování této metody může dětem pomoci vstupovat do úplných stavů uvolnění, přijímat své tělo takové, jaké je, efektivně pracovat s tělesnými prožitky a nepříjemnými pocity a zintenzivnit soustředění všímavosti. Základní složkou uvědomování sebe samého je vnímání vlastního těla. Tato technika může dětem pomoci naladit se na své tělo a vyzkoušet si uvědomování stavu vlastního těla a možná i toho, co jejich tělo v přítomném okamžiku vyžaduje. Zařazením imaginace si mohou děti také připomínat chvíle, kdy se cítili dobře, a tak vytvořit pohodu v přítomnosti.

Neopomenutelnou metodou je také *uvědomování si vztahů*. Již v raném dětství vzniká schopnost vytvářet a udržovat vztahy, která je důležitým vývojovým úkolem v dětství. Vztahy s druhými poskytují dítěti možnost, jak rozvíjet všímavost. Tato technika slouží k trénování některých zásadních interakcí s ostatními a pozornosti ve vztazích. Do konceptu všímavosti spadá také metoda všímavosti u činností, která se týká všímavosti při vykonávání činností. Tato dovednost se odlišuje od formální meditace všímavosti vsedě tím, že ji děti mohou zařadit do svého denního programu, přičemž se mohou věnovat svým běžným aktivitám. Trénování všímavosti při zapojení do denních aktivit napomáhá s efektivitou, stresem, soustředěním a tím i s pamětí.

Všímavost k činnostem zahrnuje rozhodnutí směřovat svou pozornost na všechny aspekty aktuální činnosti, a přitom si uvědomovat, když se mysl zatoulá, a navrátit pozornost zpět k aktivitě. Základem je všímat si, především prostřednictvím smyslů každého drobného detailu, u právě vykonávané činnosti. *Uvědomování si soucitu* je další z metod konceptu všímavosti. Negativní vnitřní řeč k sobě samému začíná už velmi časně. Tato negativní poselství mohou předávat rodiče, učitelé, vrstevníci. Nácvik milující laskavosti je běžnou součástí programů rozvíjejících všímavost. Mladším dětem stačí vysvětlit, že se aktivita týká vysílání přátelských přání sobě a dalším lidem v jejich životě. Děti mohou praktikovat vědomé laskavé chování vůči druhým i konáním dobrých skutků.

Zásadní je také metoda *uvědomování záměru*. Stanovení záměru je prvním krokem v jakékoliv činnosti či oblasti a v rozvoji všímavosti. Je důležité, aby se děti naučily, že se při vytyčení záměru samy rozhodnou, k čemu zaměří svou pozornost. To jim může pomoci, aby setrvaly zaměřeny na určitý cíl nebo úkol. Při rozvoji všímavosti si musí jedinec vytýčit záměr vždy, když ji cvičí. Například když provádí relaxační cvičení, tak si nejprve musí stanovit záměr věnovat pozornost dechu. Pro mladší děti je tato metoda náročná a je pro ně obtížné stanovit si záměr a zůstat zaměřený na konkrétní cíl.

Většinu z těchto uvedených metod může učitel využívat při rozvíjení všímavosti u dětí v mateřské škole. Některé metody jsou však náročnější, a proto je vhodné, aby je pedagog uzpůsobil tak, aby byly pro děti pochopitelnější, snadnější a především zábavné.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V teoretické části diplomové práce jsme se zaměřili na vymezení problematiky konceptu všímavosti. V praktické části vyhodnotíme údaje z dotazníku, který byl vytvořen pro učitele mateřských škol. Hodnocení a názor pedagogů mateřských škol na rozvíjení všímavosti u dětí v mateřské škole může vytvořit jakýsi náhled pro ty školské organizace, které by techniky všímavosti chtěli v budoucnu začlenit do výuky s dětmi.

4.1 Cíle průzkumu

Hlavním cílem našeho kvantitativního výzkumu bylo zjistit, jak je hodnocena nepřipoutanost učitelů mateřských škol k vlastnímu já a jak je hodnocen rozvoj všímavosti u dětí v mateřské škole.

K hlavnímu cíli byli stanoveny dílčí cíle průzkumu:

dílčí cíl: Zjistit, jak učitelé mateřských škol hodnotí nepřipoutanost k vlastnímu já.

dílčí cíl: Zjistit, jak učitelé mateřských škol hodnotí rozvoj všímavosti u dětí.

4.2 Průzkumné otázky

Jaké úrovně nepřipoutanosti ke svému já dosahují učitele mateřských škol?

Jaké aspekty všímavosti jsou podle učitelů důležité rozvíjet u dětí v mateřské škole?

Jakým způsobem učitelé rozvíjí všímavosti u dětí v mateřské škole?

Kdy v průběhu dne v mateřské škole učitelé rozvíjí u dětí všímavost?

4.3 Použité průzkumné metody

Pro tento průzkum byla zvolena kvantitativní metoda a data byla zjišťována pomocí dotazníkového šetření. Metodu dotazníku jsme zvolili, protože je rychlejší a poskytuje možnost získávat informace od většího množství respondentů. M. Chráska (2016) vymezuje dotazník jako systém otázek, které jsou pečlivě formulovány, účelně uspořádány a připraveny k zodpovězení respondentem. Byl vytvořen online dotazník pro učitele mateřských škol, který obsahoval dvacet položek. Otázky v dotazníku byly rozvrženy do více částí a zvoleny podle toho, co jsme chtěli přesně zjistit. Při tvorbě dotazníku jsme využili uzavřené položky s předem stanovenými odpověďmi, škálové položky, ve kterých respondenti vybírali odpovědi na škále a otevřené otázky.

V první části dotazníku byly zvoleny sociodemografické otázky, tedy obecné otázky, které se týkají pohlaví, dosaženého vzdělání a délky pedagogické praxe. Další částí dotazníku byla škála NTS, což je Škála nepřipoutanosti k Já, která zjišťuje, do jaké míry učitel lpí na vlastní představě o tom, kdo je. Tato škála je přeložena do češtiny J. Bendou a dostupná je na jeho webových stránkách (© 2013). Další část dotazníku jsme si vytvořili vlastní. Učitelé mateřských škol v ní odpovídali na to, jak důležité je rozvíjet u dětí aspekty všímavosti. Těmito aspekty všímavosti se zabývá G. Hassonová (2013) a jsou v této práci výše zmíněny. Poslední dvě otázky v dotazníku jsou zaměřené na to, kdy a jakým způsobem pedagogové v mateřských školách rozvíjí u dětí všímavost. Tyto otázky jsou otevřené a zachycují přesnější pohled a názor respondenta.

4.4 Charakteristika průzkumného vzorku

Sběr dat byl proveden prostřednictvím online dotazníku a probíhal několik týdnů. Online dotazník byl zvolen jako nejvíce vyhovující varianta pro zjišťování informací v krátkém čase. Celkově se podařilo nasbírat 172 dotazníků, které byly všechny dokončeny, a tudíž to byl i výsledný počet dotazníků. Odkaz na dotazník byl vyvěšen na sociální síti ve skupinách pro učitele mateřských škol. K odkazu byla připojena rovněž žádost o vyplnění dotazníku učitelkami mateřských škol. Základním souborem jsou tedy učitelé mateřských škol z České republiky, kteří mají přístup k internetu a využívají sociální média. Výběrový soubor představují všichni respondenti, kteří vyplnili tento online dotazník. Výhoda online dotazníku byla v tom, že v průběhu sběru dat bylo možné průběžně pozorovat data z dotazníků a jejich počet.

4.5 Analýza a interpretace zjištěných dat

Data z průzkumu získaná prostřednictvím metody dotazníku jsou zpracována v jednoduchých tabulkách a grafech. Z tabulek můžeme zjistit data absolutní četnosti, která vyjadřují počet respondentů, kteří zvolili odpovědi k určitým otázkám. Dále v tabulkách uvádíme i relativní četnost, prostřednictvím které se můžeme dozvědět, jak velká část z celkového množství hodnot připadá na danou hodnotu, jak uvádí M. Chráska (2016). K otázkám, na které mohli respondenti odpovídat na číselné škále 1 až 10 byly vypočteny aritmetické průměry, modus, rozptyl, směrodatná odchylka, minimum a maximum. Pod tabulkou jsou data znázorněna i grafickým zobrazením. Závěrem je u každé otázky uvedeno to nejpodstatnější, co z tabulky a grafu vyplývá.

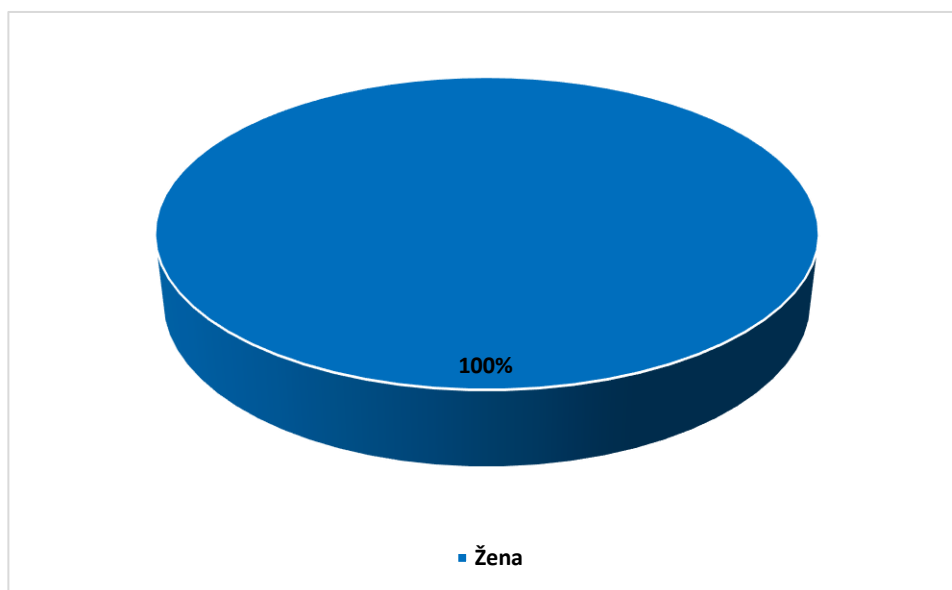
4.5.1 Vyhodnocení sociodemografických otázek

V této části vyhodnocujeme sociodemografické otázky, které v dotazníku zjišťovaly pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a délku pedagogické praxe. Získané data jsme vyhodnocovali pomocí četnosti a relativní četnosti.

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka 1 Pohlaví respondentů (učitelů)

Položky	Četnost	Relativní četnost
Žena	172	100,00 %
Muž	0	0 %
Celkem	172	100,00 %



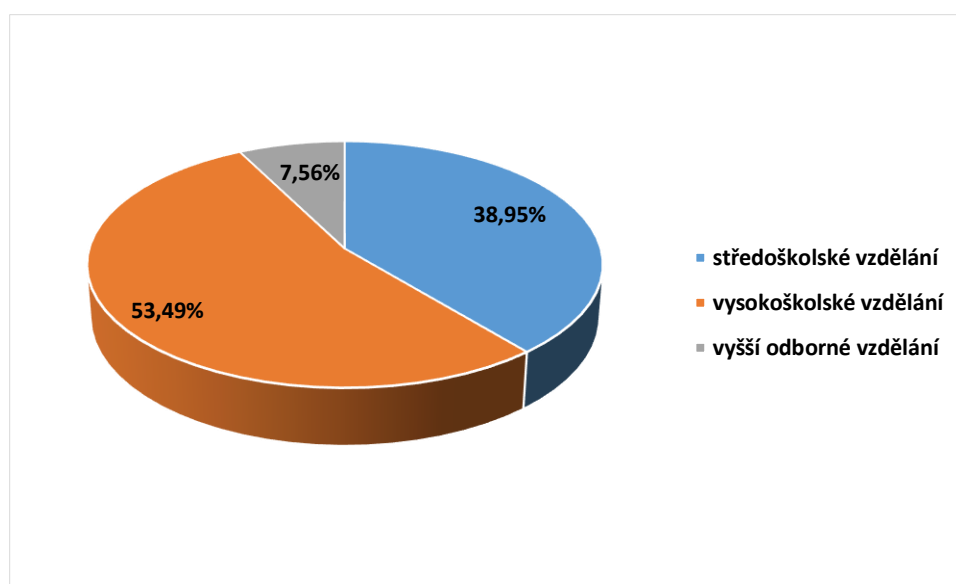
Obrázek 1 Pohlaví respondentů (učitelů)

Závěr otázky: Z údajů, které jsme získali je zřejmé, že všech 172 respondentů, tj. 100% dotázaných pedagogů jsou ženy.

Otázka č. 2: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Tabulka 2 Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek mateřských škol

Položky	Počet odpovídajících respondentů	
	Četnost	Relativní četnost
Středoškolské vzdělání	67	38,95 %
Vyšší odborné vzdělání	13	7,56 %
Vysokoškolské vzdělání	92	53,49 %
Celkem	172	100,00 %



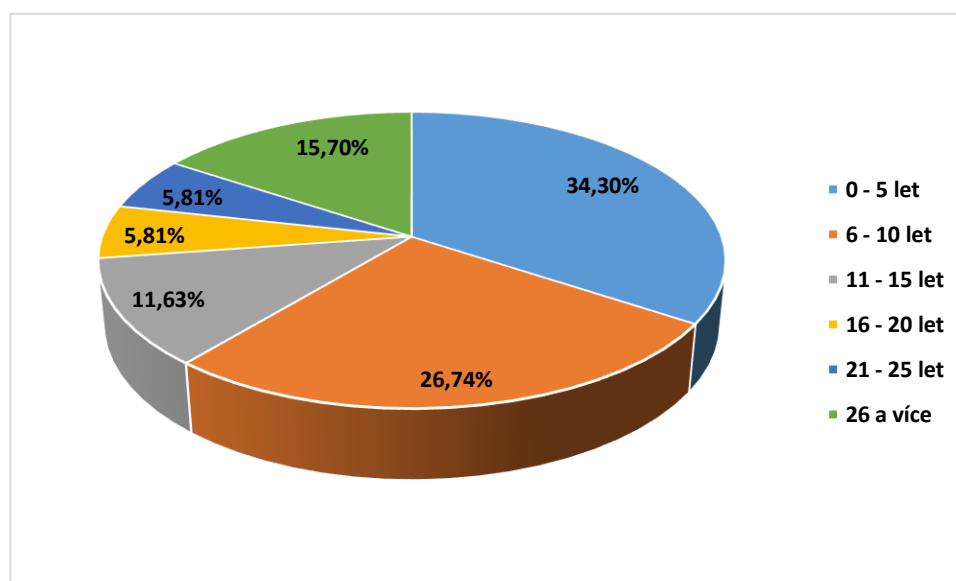
Obrázek 2 Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek mateřských škol

Závěr otázky: Ze získaných odpovědí respondentů je zřejmé, že 67 učitelek mateřských škol, tj. 38,95 % dotázaných má středoškolské vzdělání. Vyšší odborné vzdělání má 13 dotázaných, tj. 7,56 %. Značný počet učitelek 92 dotázaných má většinou dosaženo vysokoškolské vzdělání.

Otázka č. 3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Tabulka 3 Délka pedagogické praxe učitelek mateřských škol

Položky	Počet odpovídajících respondentů	
	Četnost	Relativní četnost
0 - 5 let	59	34,30 %
6 - 10 let	46	26,74 %
11 - 15 let	20	11,63 %
16 - 20 let	10	5,81 %
21 - 25 let	10	5,81 %
26 a více	27	15,70 %
Celkem	172	100,00 %



Obrázek 3 Délka pedagogické praxe učitelek mateřských škol

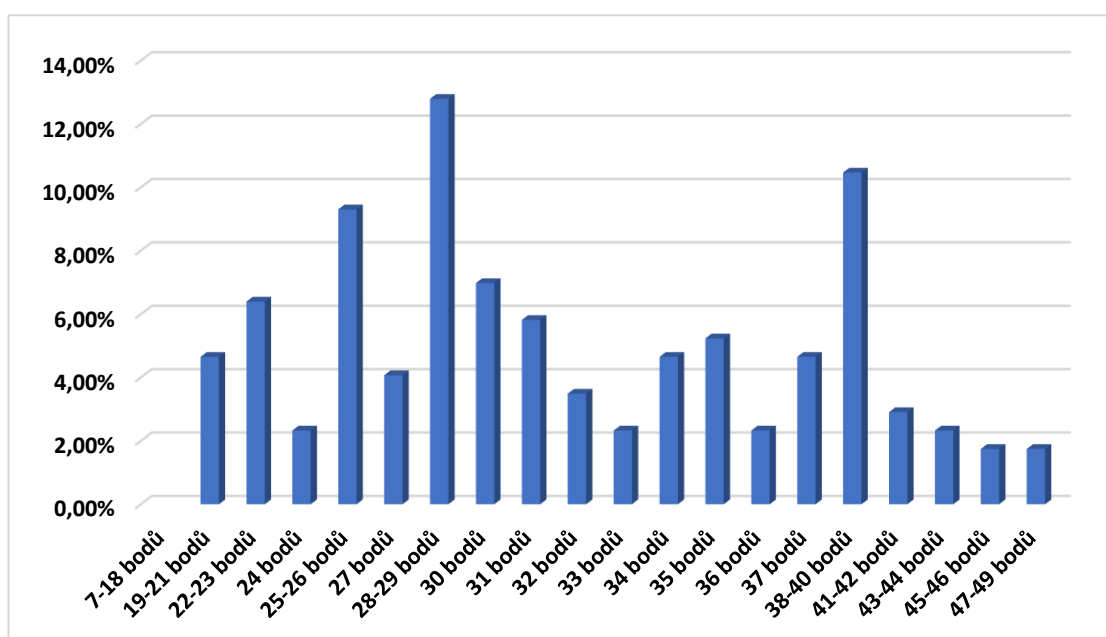
Závěr otázky: Ze získaných údajů vyplývá, že délka pedagogické praxe u většiny učitelek mateřských škol (59 dotázaných, tj. 34,30 %) je 0 - 5 let. Značný počet učitelek (46 dotázaných, tj. 26,74 %) má 6 - 10 let praxe. 26 a více let praxe má 27 dotázaných učitelek, tj. 15,70 %.

ZÁVĚR 1. ČÁSTI DOTAZNÍKU

V dotaznících odpovídaly na otázky pouze ženy, tedy 172 učitelek mateřských škol (tj. 100 %), jejichž nejvyšší vzdělání bylo podle nejčastějších odpovědí vysokoškolské (53,49 %). Nezanedbatelné množství učitelek má dosažené středoškolské vzdělání (38,95 %). Větší množství učitelek uvedlo že jejich délka praxe je 0 až 5 let (34,30 %), 6 až 10 let (26,74) a 11 až 15 let (11,63 %), z toho můžeme usoudit, že délka praxe většiny učitelek nepřekračuje 15 let.

4.5.2 Vyhodnocení Škály nepřipoutanosti k Já

Škála nepřipoutanosti k Já, kterou jsme již výše zmiňovali, je rozdělena do sedmi otázek jejichž obsahem je určité tvrzení. Výsledky jsou po sečtení prezentovány v bodech a přiřazeny podle dosažených skóre respondentů. Rozložení skóre je součástí dotazníku. Výsledek tedy vyjadřuje, do jaké míry člověk lpí na vlastní představě o tom, kdo je. Respondent mohl dohromady získat nejvíce 49 bodů = 100 %, kdy na této představě nelpí zcela vůbec, 32 bodů = 50 % a 0 bodů = 0 %, to znamená, že člověk velmi lpí na vlastní představě o tom, kdo je. Pro vyhodnocení jednotlivých otázek byly body rozděleny na škále 1 až 7. Body určovaly, do jaké míry respondent souhlasí s daným tvrzením, 1 = rozhodně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = spíše nesouhlasím, 4 = něco mezi, 5 = spíše souhlasím, 6 = souhlasím, 7 = rozhodně souhlasím.



Obrázek 4 Dosažené skóre učitelek mateřských škol na škále Nepřipoutanosti k Já

Tabulka 4 Dosažené skóre učitelek mateřských škol na škále Nepřipoutanosti k Já

	Skóre	Počet respondentů	
		Četnost	Relativní četnost
Nižší skóre	7-18 bodů	10	5,81 %
	19-21 bodů	8	4,65 %
	22-23 bodů	11	6,40 %
	24 bodů	4	2,33 %
	25-26 bodů	16	9,30 %
	27 bodů	7	4,07 %
	28-29 bodů	22	12,79 %
	30 bodů	12	6,98 %
	31 bodů	10	5,81 %
	Celkem nižší skóre	100	58,14 %
	32 bodů	6	3,49 %
Vyšší skóre	33 bodů	4	2,33 %
	34 bodů	8	4,65 %
	35 bodů	9	5,23 %
	36 bodů	4	2,33 %
	37 bodů	8	4,65 %
	38-40 bodů	18	10,47 %
	41-42 bodů	5	2,91 %
	43-44 bodů	4	2,33 %
	45-46 bodů	3	1,74 %
	47-49 bodů	3	1,74 %
	Celkem vyšší skóre	66	38,37 %
	Celkem odpovědí	172	100,00 %

Závěr: Ze získaných odpovědí je zřejmé, že značná část učitelek mateřských škol 100 dotázaných tj. 58,14 % na škále Nepřipoutanosti k Já dosahovala nižšího skóre, z toho nejvíce učitelek (22, tj. 12,79 %) v této oblasti měly skóre 28-29 bodů a pouze 6 odpovídajících (tj. 3,49 %) dosáhlo střední hodnoty skóre 32 bodů. Vyššího skóre v dotazníku dosáhlo 66 učitelek, tj. 38,37 %, z toho nejvíce učitelek (18, tj. 10,47 %) v této oblasti dosahovalo skóre 38-40 bodů.

ZÁVĚR 2. ČÁSTI DOTAZNÍKU

Podle J. Bendy (©2013) lidé s vyšším dosaženým skóre na škále Nepřipoutanosti k Já jsou většinou sebevědomí, mají přirozený zájem o ostatní a jsou k nim tolerantní. Přijímají všechny své pocity a nálady, bez toho, že by se za ně odsuzovali. Naopak lidé s nižším skóre mají tendence k sebevztažnému zpracovávání informací. Srovnávají se často s druhými a berou si věci přespříliš osobně. Hodnotí přísně sebe i druhé a jsou náchylní prožívat pocity méněcennosti a studu.

Toto sebevztažné zpracovávání poté vede k nedostatku všímavosti a soucitu k sobě. Vzhledem k tomu, jak učitelky mateřských škol odpovídaly na škále Nepřipoutanosti k Já, můžeme usoudit, že větší počet učitelek dosáhlo nižšího skóre. Toto zjištění může být zásadní, jelikož aby učitelky mohly všímavost rozvíjet u dětí, měly by být samy všímavé. Nicméně sebekritický pohled na vlastní já nevede k plné všímavosti učitelek.

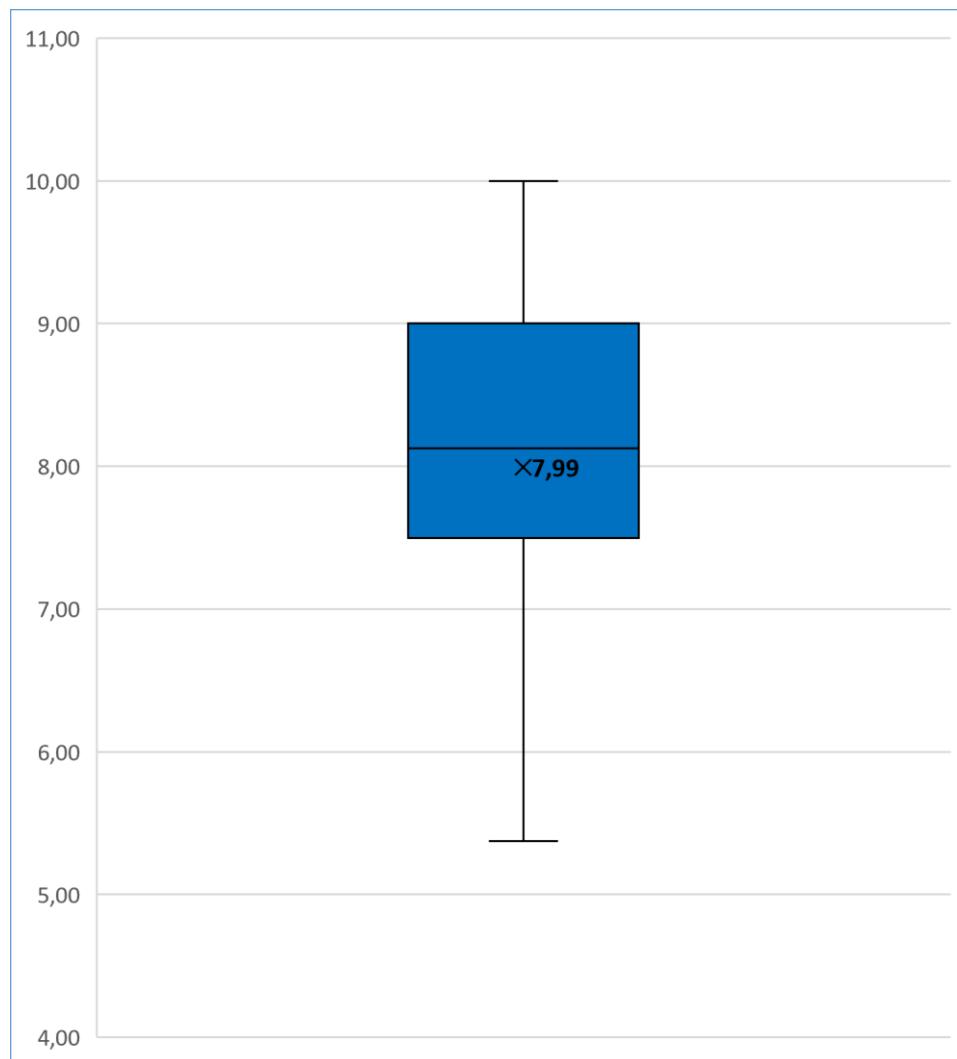
4.5.3 Vyhodnocení postojů učitelů k rozvoji aspektů všímavosti u dětí

Následující otázky v dotazníku se týkaly aspektů všímavosti, které vymezuje G. Hassonová (2015). Pomocí vytvořených otázek v dotazníku zjišťujeme postoj učitelek v mateřských školách k rozvoji aspektů všímavosti u dětí.

Otázka „**Jak moc důležité je podle Vás rozvíjet následující aspekty a vlastnosti všímavosti u dětí v mateřské škole?**“ obsahuje sadu aspektů všímavosti, s nimiž respondenti vyjadřovali míru důležitosti na škále 1 až 10. Jelikož je škála sudá a neobsahuje střední hodnotu, budeme posuzovat pouze směr postoje. Hodnoty proměnných byly v intervalu 1 až 10, kdy hodnota 1 vždy představovala nejmenší míru důležitosti a byla definována jako „velmi nedůležité“ a naopak hodnota 10 největší míru důležitosti, která byla definována jako „velmi důležité“. Výsledky jsou vyhodnoceny prostřednictvím aritmetického průměru, směrodatné odchylky, minima, maxima a souhrnné míry nedůležitosti (1-5) či důležitosti (6-10), pro lepší přehlednost vyhodnocení.

Tabulka 5 Celková míra důležitosti rozvoje aspektů všímavosti u dětí

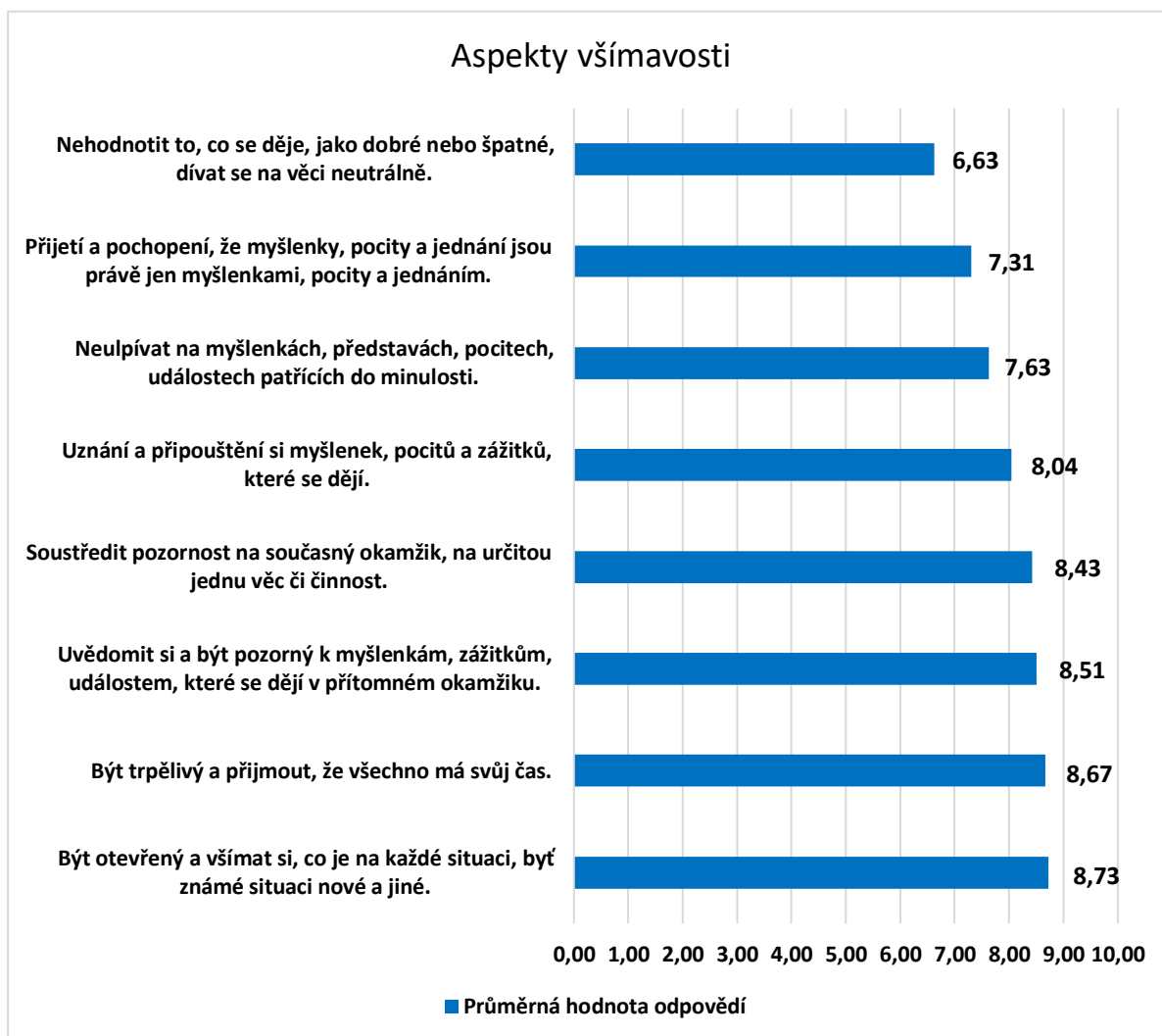
	N	Průměr	Min	Max	SD
Celková míra důležitosti rozvoje aspektů všímavosti	172	7,99	1,38	10	1,53

**Obrázek 5** Celková míra důležitosti rozvoje aspektů všímavosti u dětí

Výsledky průzkumu ukázaly, že celková míra důležitosti nabývá průměrné hodnoty 7,99 na škále 1 až 10 (SD 1,53). Celkovou míru důležitosti jsme zobrazili pomocí krabicového grafu. Pro bližší prozkoumání následně provedeme podrobnější rozbor zjištěných výsledků.

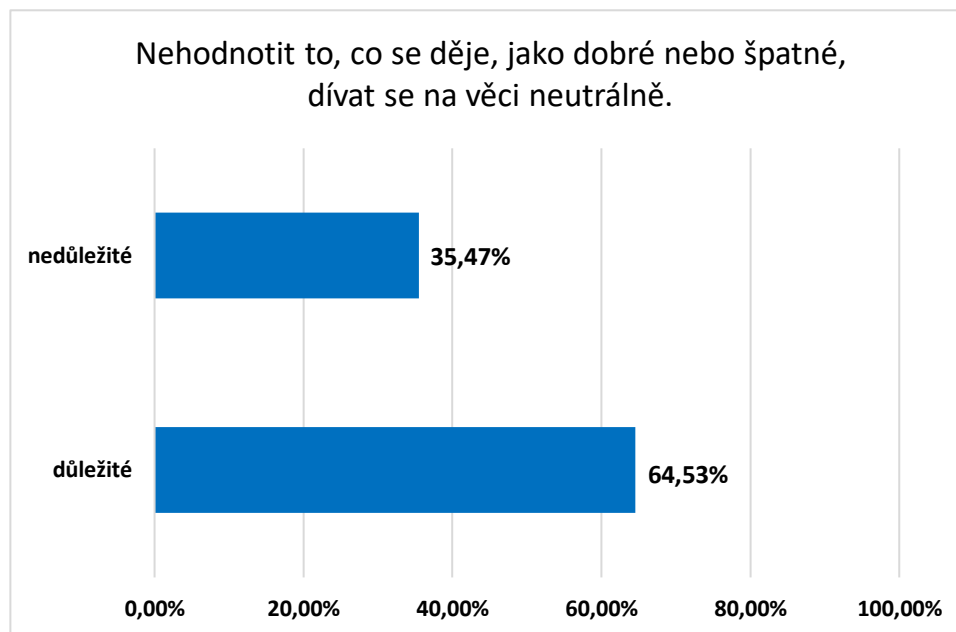
Tabulka 6 Zjištěná míra důležitosti rozvoje aspektů všímavosti u dětí

Aspekty všímavosti	N	Průměr	Min	Max	SD
Být otevřený a všímat si, co je na každé situaci, byť známé situaci nové a jiné.	172	8,73	2	10	1,67
Být trpělivý a přijmout, že všechno má svůj čas.	172	8,67	1	10	1,99
Uvědomit si a být pozorný k myšlenkám, zážitkům, událostem, které se dějí v přítomném okamžiku.	172	8,51	1	10	1,94
Soustředit pozornost na současný okamžik, na určitou jednu věc či činnost.	172	8,43	1	10	1,97
Uznání a připouštění si myšlenek, pocitů a zážitků, které se dějí.	172	8,04	1	10	1,90
Neulpívat na myšlenkách, představách, pocitech, událostech patřících do minulosti.	172	7,63	1	10	2,34
Přijetí a pochopení, že myšlenky, pocity a jednání jsou právě jen myšlenkami, pocity a jednáním.	172	7,31	1	10	2,20
Nehodnotit to, co se děje, jako dobré nebo špatné, dívat se na věci neutrálně.	172	6,63	1	10	2,72



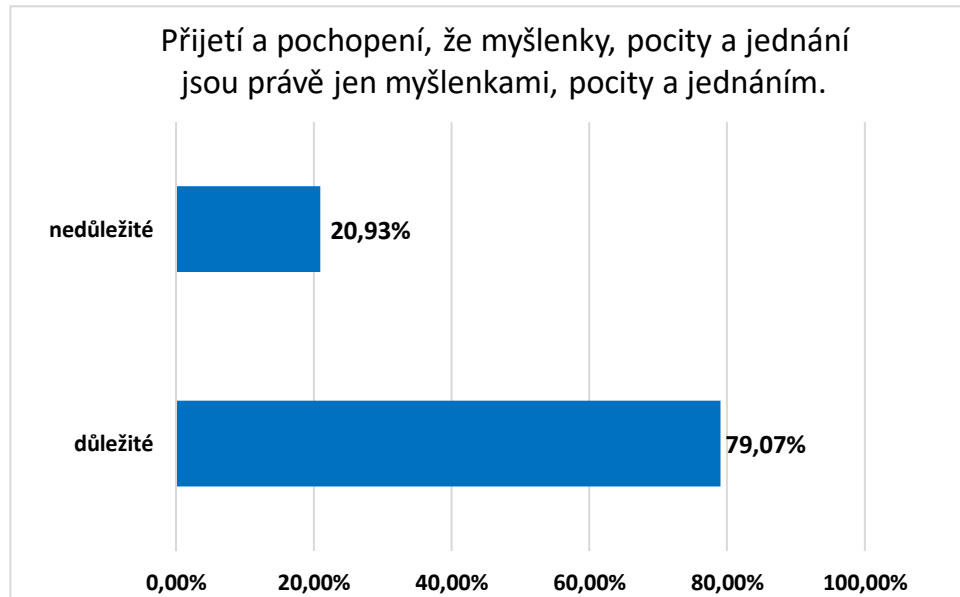
Obrázek 6 Zjištěná míra důležitosti rozvoje aspektů všímavosti u dětí

Z tabulky vyplývá, že učitelky v mateřské škole vnímají jako nejvíce důležité (8,73) rozvíjet aspekt: být otevřený a všimnout si, co je na každé situaci, být známé situaci nové a jiné, jako druhý nejdůležitější (8,67) aspekt považují: být trpělivý a přijmout, že všechno má svůj čas a následně aspekt: uvědomit si a být pozorný k myšlenkám, zážitkům, událostem, které se dějí v přítomném okamžiku (8,51). Nejmenší hodnotou v porovnání s ostatními aspekty všímavosti (6,63) učitelky hodnotily aspekt: Nehodnotit to, co se děje jako dobré nebo špatné, dívat se na věci neutrálně. V následujících grafech si pro lepší přehlednost představíme míru důležitosti u každého aspektu všímavosti zvlášť. Grafy znázorňují souhrnnou míru nedůležitosti (1-5) či důležitosti (6-10) u každého aspektu všímavosti. V závěru u každého grafu uvádíme, jaké hodnoty na škále 1 až 10 byly učitelkami zvoleny nejčastěji.



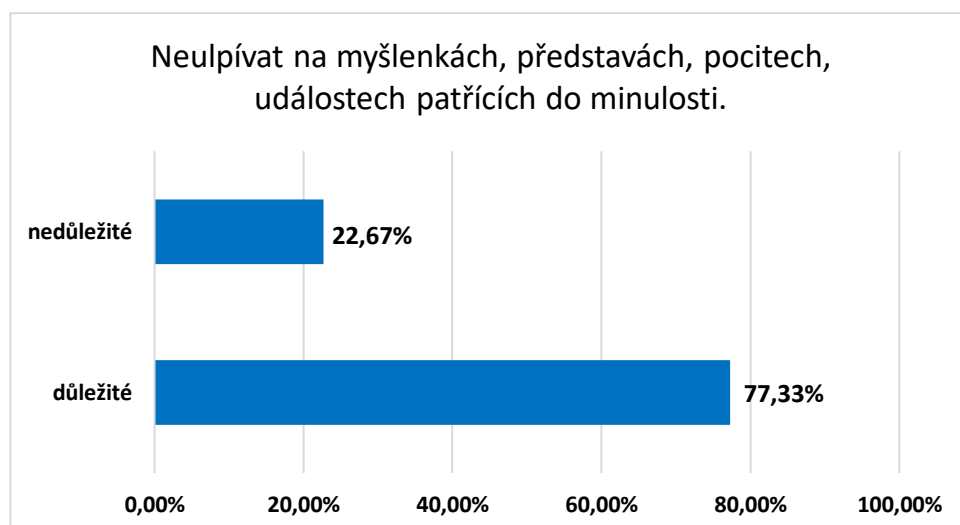
Obrázek 7 Míra důležitosti aspektu: Nehodnotit to, co se děje, jako dobré nebo špatné, dívat se na věci neutrálně.

Závěr: U tohoto aspektu všímavosti výsledky zachycují širší rozptyl možných interpretací. Pro větší část učitelek je spíše důležité rozvíjet tento aspekt u dětí (111, tj. 64,53 %), zároveň další četnosti odpovědí poukazují na jistou různost postojů. Nejčastější hodnotu 10 zvolilo 17,44 % učitelek, stejně častou hodnotu 9 zvolilo 17,44 % učitelek, další nejčastěji zvolenou hodnotou byla hodnota 6, kterou vybralo 10,47 % učitelek. Vyšší četnosti hodnot byly i v oblasti míry nedůležitosti rozvoje tohoto aspektu. Pro 61 učitelek, tj. 35,47 % je nedůležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí, z toho 14, 53 % zvolilo nejčastější hodnotu 5 a druhou nejčastější hodnotu 3 zvolilo 6,98 % učitelek. Dále se objevovaly vyšší četnosti odpovědí u hodnot 2 (5,23 % učitelek) a 1 (4,65 % učitelek). Přestože jsou odpovědi různorodé a mají malou shodu vzhledem k širšímu rozptylu, považují učitelky za důležité rozvíjet i tento aspekt u dětí v mateřské škole.



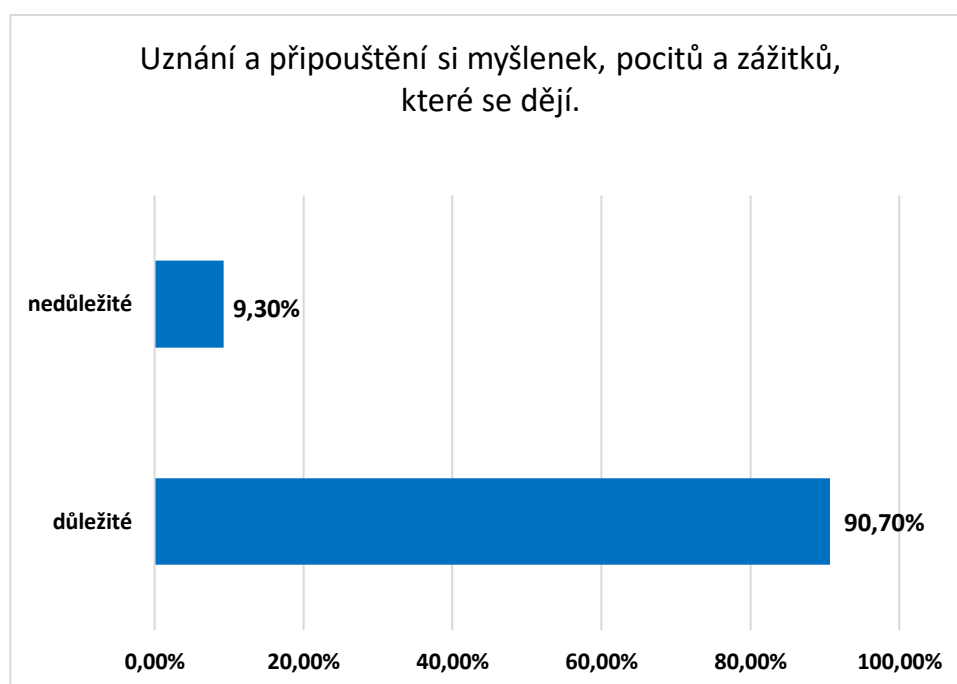
Obrázek 8 Míra důležitosti aspektu: Přijetí a pochopení, že myšlenky, pocity a jednání jsou právě jen myšlenkami, pocity a jednáním.

Závěr: Pro většinu učitelek (136, tj. 79,07 %) je důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole, z toho 20,93 % zvolilo nejčastější hodnotu 10 (velmi důležité), druhou nejčastější hodnotu 8 zvolilo 16,28 % respondentů. Pro 36 učitelů, tj. 20,93 % je nedůležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí, z toho 11,63 % učitelek zvolilo nejčastější hodnotu 5. Průměr odpovědí dosáhl 7,63, učitelky tedy vnímají jako důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole.



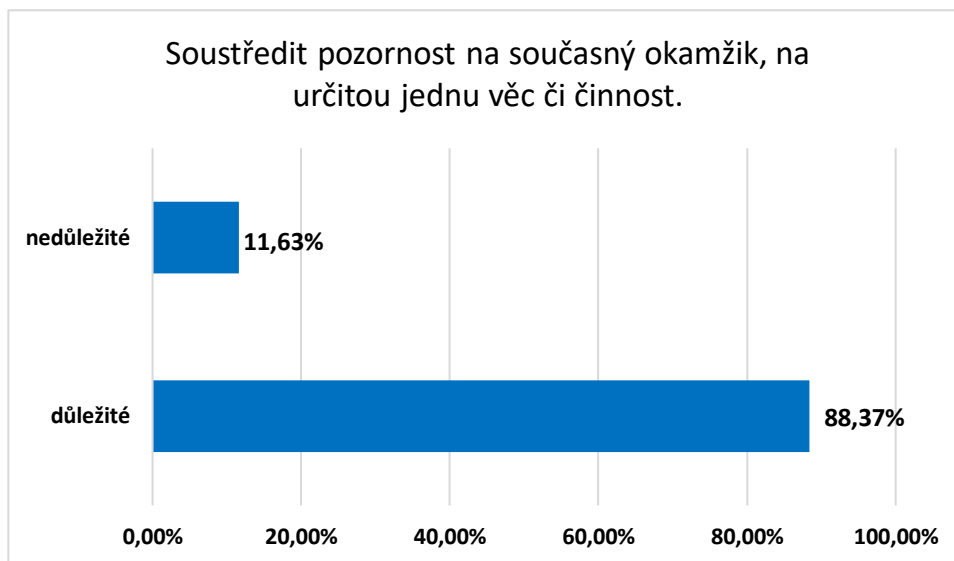
Obrázek 9 Míra důležitosti aspektu: Neulpívat na myšlenkách, představách, pocitech, událostech patřících do minulosti.

Závěr: Pro většinu učitelek (133, tj. 77,33 %) je důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole, z toho 29,65 % zvolilo nejčastější hodnotu 10 (velmi důležité), druhou nejčastější hodnotu 8 zvolilo 16,86 % respondentů. Pro 39 učitelů, tj. 22,67 % je nedůležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí, z toho 10,47 % učitelek zvolilo nejčastější hodnotu 5. Průměr odpovědí dosáhl 7,31, učitelky tedy vnímají jako důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole.



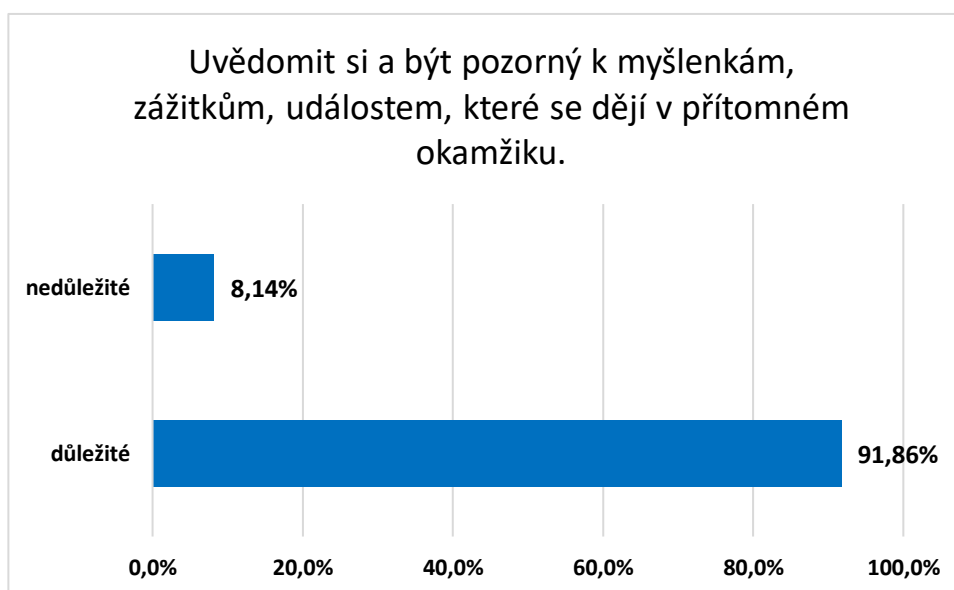
Obrázek 10 Míra důležitosti aspektu: Uznání a připouštění si myšlenek, pocitů a zážitků, které se dějí.

Závěr: Pro většinu učitelek (156, tj. 90,70 %) je důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole, z toho 27,33 % zvolilo nejčastější hodnotu 10, druhou nejčastější hodnotu 8 zvolilo 25,58 % učitelek. Pro 16 učitelek, tj. 9,30 % je nedůležité rozvíjet tento aspekt u dětí. Průměr odpovědí dosáhl 8,04, učitelky tedy vnímají jako důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole.



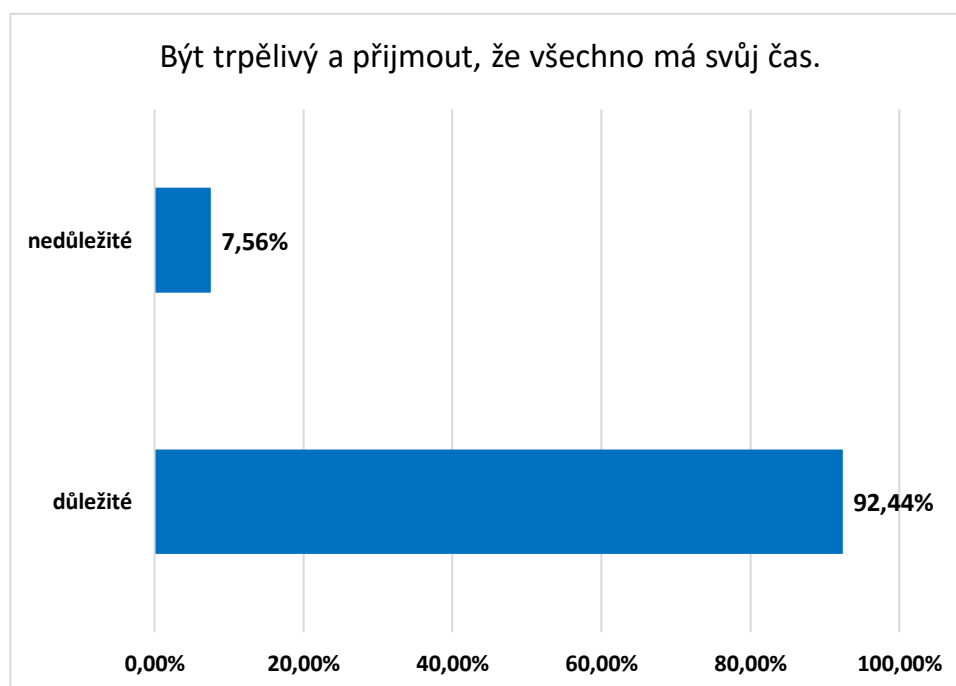
Obrázek 11 Míra důležitosti aspektu: Soustředit pozornost na současný okamžik, na určitou jednu věc či činnost.

Závěr: Pro většinu učitelek (152, tj. 88,37 %) je důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole, z toho 40,70 % zvolilo nejčastější hodnotu 10 (velmi důležité), druhou nejčastější hodnotu 9 zvolilo 22,67 % respondentů. Pro 20 učitelek, tj. 11,63 % je nedůležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí, z toho 6,40 % učitelek zvolilo nejčastější hodnotu 5. Průměr odpovědí dosáhl 8,43, učitelky tedy vnímají jako důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole.



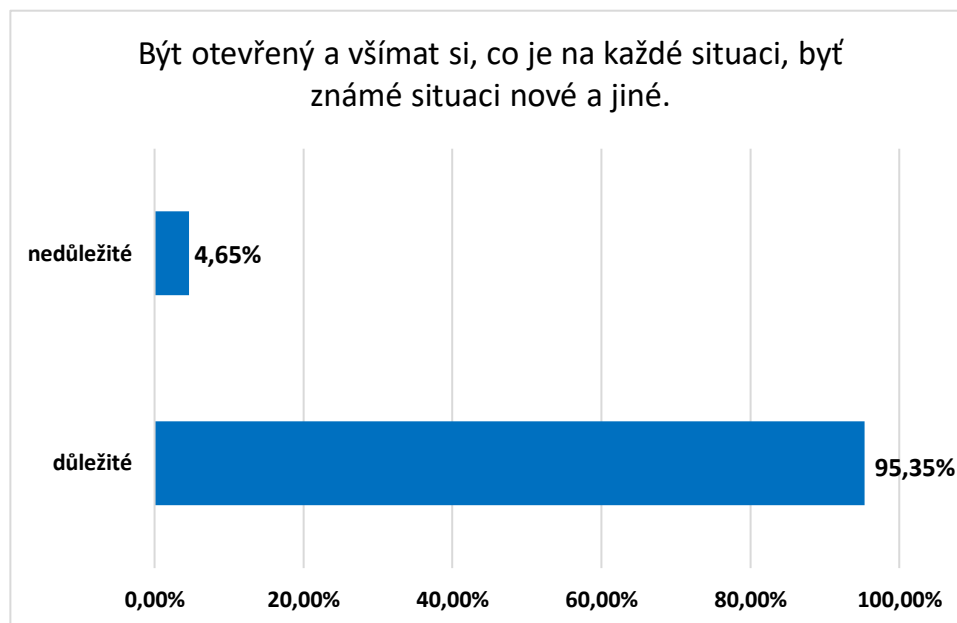
Obrázek 12 Míra důležitosti aspektu: UVědomit si a být pozorný k myšlenkám, zážitkům, událostem, které se dějí v přítomném okamžiku.

Závěr: Pro značnou část učitelek (158, tj. 91,86 %) je důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí, z toho 42,44 % zvolilo nejčastější hodnotu 10, druhou nejčastější hodnotu 8 zvolilo 19,19 % učitelek a hodnotu 9 zvolilo 18,02 % učitelek mateřských škol. Pro 14 učitelek, tj. 8,14 % je nedůležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí, z toho 4,06 % učitelek zvolilo hodnotu 5. Průměr odpovědí dosáhl 8,51, můžeme tedy konstatovat, že učitelky vnímají jako důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole.



Obrázek 13 Míra důležitosti aspektu: Být trpělivý a přijmout, že všechno má svůj čas.

Závěr: Značná část učitelek (159, tj. 92,44 %) vnímá jako důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole, z toho 50 % zvolilo nejčastější hodnotu 10 (velmi důležité), druhou nejčastější hodnotu 9 zvolilo 17,44 % učitelek a hodnotu 8 zvolilo 14,53 učitelek mateřských škol. Pro 13 učitelek, tj. 7,56 % je nedůležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí, z toho 2,32 % učitelek zvolilo hodnotu 5. Průměr odpovědí dosáhl 8,67, učitelky mateřských škol vnímají jako důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí.



Obrázek 14 Míra důležitosti aspektu: Být otevřený a všimát si, co je na každé situaci, být známé situaci nové a jiné.

Závěr: Většina učitelek (164, tj. 95,35 %) vnímá jako důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole, z toho 44,77 % zvolilo nejčastější hodnotu 10 (velmi důležité), druhou nejčastější hodnotu 9 zvolilo 20,35 % respondentů. Pro 8 učitelek, tj. 4,65 % je nedůležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí. Průměr odpovědí dosáhl 8,73, učitelé tedy vnímají jako důležité rozvíjet tento aspekt všímavosti u dětí v mateřské škole.

ZÁVĚR 3. ČÁSTI DOTAZNÍKU

Celkově je možné výsledek interpretovat tak, že učitelky mateřských škol vnímají jako důležité rozvíjet všechny uvedené aspekty všímavosti u dětí. Jako více důležitý aspekt všímavosti však vnímají: Být otevřený a všimát si, co je na každé situaci, být známe situaci nové a jiné. Jako důležitý ho vnímá 164 učitelek (tj. 95,35 %). Nejmenší hodnotou v porovnání s ostatními aspekty všímavosti hodnotily učitelky aspekt: Nehodnotit to, co se děje jako dobré nebo špatné a dívat se na věci neutrálně. Přesto je tento aspekt učitelkami (111, tj. 64,53 %) vnímán jako důležitý, i když ne zcela vyhraněně.

4.5.4 Vyhodnocení otevřených otázek

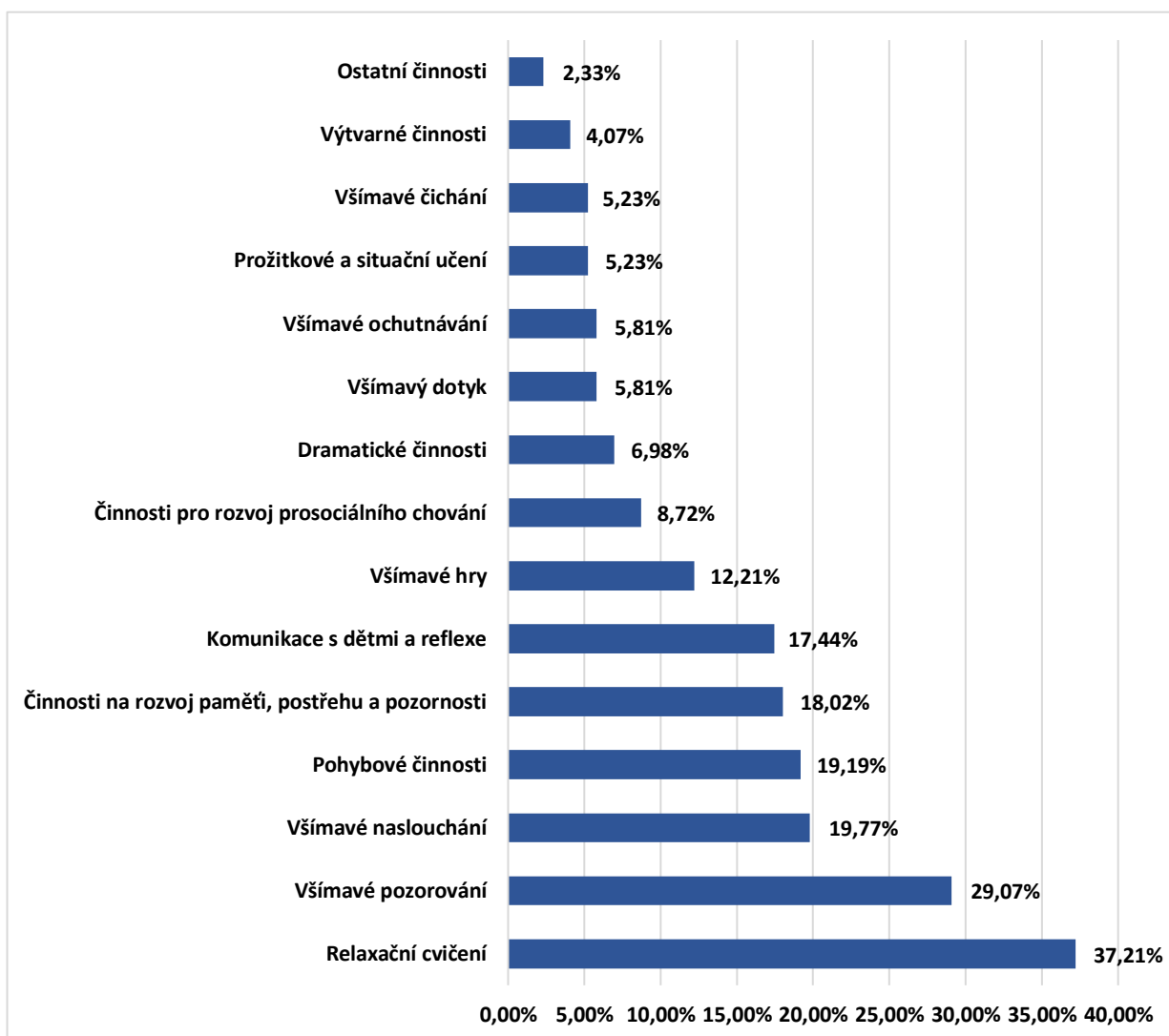
Tato část se bude zabývat vyhodnocením dvou otevřených otázek, které byly umístěny na konci dotazníku. Otázky zjišťovaly, jakým způsobem a kdy v průběhu dne v mateřské škole rozvíjí učitelky všímavost u dětí. Podle Chrásky (2016) otevřené položky v dotazníku poskytují možnost více proniknout ke sledovaným jevům a lépe vystihují opravdové mínění respondentů než otázky uzavřené. Na otevřené otázky odpověděli všichni respondenti, z nichž někteří respondenti uváděli více odpovědí. Po shromáždění všech odpovědí na otevřenou otázku je nutné provést dodatečnou kategorizaci, která umožní neuspořádaný a značný počet jednotlivých odpovědí převést na menší počet kategorií, které zvolíme. Získané odpovědi otevřených otázek jsme kódovali jako otázky s více možnými odpověďmi. U každé otázky jsme vytvořili kategorie a pomocí četnosti a relativní četnosti zjistili počet respondentů, kteří odpovídali v dané kategorii.

Otázka: Jakým způsobem rozvíjíte u dětí v mateřské škole všímavost?

Odpovědi na tuto otázku jsme rozčlenili do patnácti souhrnnějších kategorií, které uvádíme v tabulce a grafu. Následně si představíme, jaké odpovědi nejčastěji tyto kategorie zahrnovaly.

Tabulka 7 Otevřená otázka: Jakým způsobem rozvíjíte u dětí v mateřské škole všímavost?

Kategorie	Počet odpovídajících respondentů	
	Četnost	Relativní četnost
Relaxační cvičení	64	37,21 %
Všímavé pozorování	50	29,07 %
Všímavé naslouchání	34	19,77 %
Pohybové činnosti	33	19,19 %
Činnosti na rozvoj paměti a pozornosti	31	18,02 %
Komunikace s dětmi a reflexe	30	17,44 %
Všímavé hry	21	12,21 %
Činnosti pro rozvoj prosociálního chování	15	8,72 %
Dramatické činnosti	12	6,98 %
Všímavý dotyk	10	5,81 %
Všímavé ochutnávání	10	5,81 %
Prožitkové a situační učení	9	5,23 %
Všímavé čichání	9	5,23 %
Výtvarné činnosti	7	4,07 %
Ostatní činnosti	4	2,33 %



Obrázek 15 Otevřená otázka: Jakým způsobem rozvíjíte u dětí v mateřské škole všímavost?

Nyní si pro přehled zmíníme nejčastější odpovědi, které byly rozčleněny do souhrnných kategorií uvedených výše. V kategorii **relaxační cvičení** učitelky nejčastěji uváděly různé techniky relaxačního cvičení, především jógu pro děti, dechová cvičení, relaxační masáže, relaxaci po rozcvičce a další. Kategorie **všímavé pozorování** obsahovala odpovědi typu pozorování okolních změn, ať už při pobytu venku či ve třídě, pozorování změn na ostatních dětech či učitelce, dále hry a cvičení na rozvoj zrakového vnímání, prohlížení knih, hledání schovaných předmětů ve třídě apod. Kategorie **všímavé naslouchání** zahrnovala především odpovědi týkající se her a cvičení na podporu sluchového vnímání, poslech hudby, četby a příběhů. V kategorii **pohybové činnosti** jsou nejčastějšími odpověďmi různé pohybové hry, zdravotní cvičení a pohyb s básničkou či písničkou. Dále učitelky často uváděly pracovní listy, didaktické hry, logické hry, hry na postřeh a podporu soustředěnosti, kterým jsme

zvolili kategorii **činnosti na rozvoj paměti a pozornosti**. Kategorii **komunikace s dětmi a reflexe** jsme zvolili pro nejčastější odpovědi typu zpětná vazba chování a událostí, hodnocení činností, rozhovory o pocitech, vyjádření prožitků, rozbory pohádek po poslechu četby a sebehodnocení, které zahrnuje vyjádření dítěte o tom, co se mu povedlo či nepovedlo. Kategorie **všímavé hry** konkrétně zahrnovala jen všímavou hru, která se objevila v mnoha odpovědích. Kategorie **činnosti pro rozvoj prosociálního chování** obsahovala nejčastější odpovědi typu rozvíjení všímavosti vůči druhým lidem a jejich potřebám, hry, ve kterých se klade důraz na spolupráci, vést děti k respektování se, empatii a ohleduplnosti k ostatním. Dále učitelky dle odpovědí rozvíjí všímavost u dětí prostřednictvím dramatizací pohádek, dramatickou hrou, dramatizací emocí a dále zmiňovaly pocitové hry a krátké scénické hry s maňásky, pro které jsme zvolili kategorii **dramatické činnosti**.

Do kategorie **prožitkové a situační učení** jsme řadili časté odpovědi učitelek, jako jsou právě aktivity přizpůsobené prožitkovému a situačnímu učení, zážitkové hry a exkurze. Učitelky zde také uváděly, že se snaží o propojenost s opravdovým životem a směřují děti k tomu, aby si více uvědomovaly a prožívaly svět kolem sebe. Do kategorií **všímavý dotyk**, **všímavé ochutnávání**, **všímavé čichání** jsme zahrnovali odpovědi typu hry a činnosti na rozvoj smyslového vnímání, týkající se těchto smyslu, například hry na ochutnávání a rozlišování vůně potravin a určování předmětu pomocí hmatu. Učitelky také rozvíjí všímavost u dětí prostřednictvím výtvarných prací, malování, vyjadřování prožitků pomocí kresby, pro takové odpovědi jsme zvolili kategorii **výtvarné činnosti**. Do kategorie **ostatní činnosti** jsme zařadili takové odpovědi učitelek, které se nevyskytovaly ve větším množství anebo je nebylo možné zařadit do ostatních kategorií. Jsou to výukové programy na interaktivní tabuli, kroužek, námětová a spontánní hra, učení nápodobou.

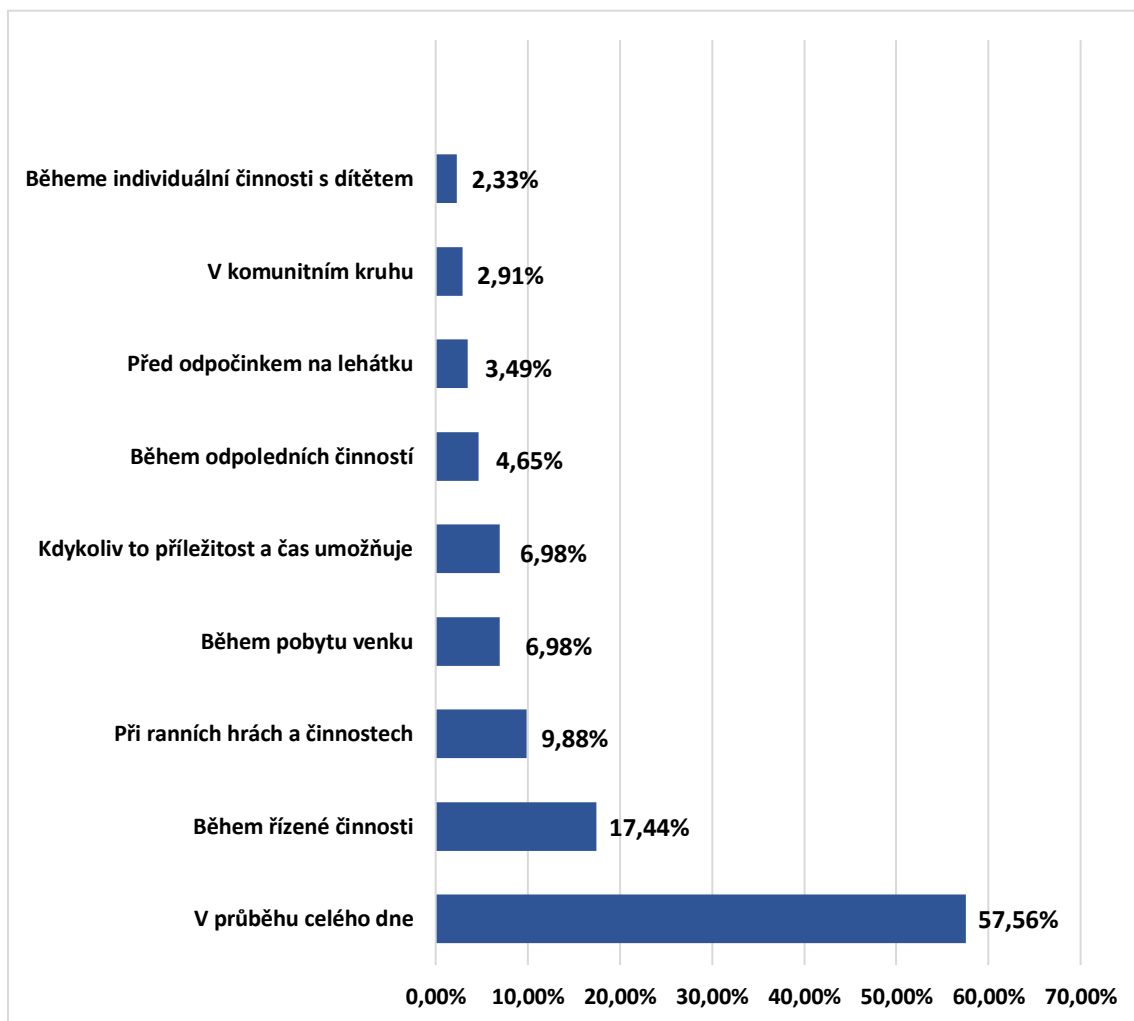
Závěr otázky: Dle výsledků získaných odpovědí lze konstatovat, že učitelky mateřských škol rozvíjí všímavost u dětí především prostřednictvím relaxačních cvičení (37,21 %), dále všímavým pozorováním (29,07 %) a nasloucháním (19,77 %) ale také z větší části pohybovými činnostmi (19,19 %), činnostmi na rozvoj paměti, postřehu a pozornosti (18,02 %), komunikací s dětmi a reflexí (17,44 %). Mezi další aktivity a činnosti, kterými rozvíjí všímavost u dětí uváděly všímavé hry (12,21 %), činnosti pro rozvoj prosociálního chování (8,72 %), dramatické činnosti (6,98 %), všímavý dotyk (5,81 %), všímavé ochutnávání (5,81 %), prožitkové a situační učení (5,23 %), všímavé čichání (5,23 %) a výtvarné činnosti (4,07 %).

Otázka: Kdy v průběhu dne v mateřské škole rozvíjíte u dětí všímavost?

Odpovědi na tuto otevřenou otázku nebylo nutné převést na menší počet kategorií, jelikož mnohé odpovědi byly časté a totožné. Odpovědi na tuto otázku jsme tedy rozdělili do deseti kategorií.

Tabulka 8 Otevřená otázka: Kdy v průběhu dne v mateřské škole rozvíjíte u dětí všímavost?

Kategorie	Počet odpovídajících respondentů	
	Četnost	Relativní četnost
V průběhu celého dne	99	57,56 %
Během řízené činnosti	30	17,44 %
Při ranních hrách a činnostech	17	9,88 %
Kdykoliv to příležitost a čas umožňuje	16	9,31 %
Během pobytu venku	12	6,98 %
Během odpoledních činností	8	4,65 %
Před odpočinkem na lehátku	6	3,49 %
V komunitním kruhu	5	2,91 %
Během individuální činnosti s dítětem	4	2,33 %



Obrázek 16 Otevřená otázka: Kdy v průběhu dne v mateřské škole rozvíjíte u dětí všímavost?

Závěr otázky: Ze získaných odpovědí lze konstatovat, že většina učitelek mateřských škol rozvíjí všímavost u dětí v průběhu celého dne v mateřské škole (57,56 %), dále učitelky uváděly, že rozvíjí všímavost u dětí především během řízené činnosti (17,44 %) a při ranních hrách a činnostech (9,88 %). Jako další odpovědi na otázku, kdy v průběhu dne v mateřské škole rozvíjí učitelé u dětí všímavost učitelky uváděly během pobytu venku (6,98 %), kdykoliv to čas a příležitost umožňuje (6,98 %), během odpoledních činností (4,65 %), před odpočinkem na lehátku (3,49 %), v komunitním kruhu (2,91 %) a během individuální činnosti s dítětem (2,33 %).

ZÁVĚR 4. ČÁSTI DOTAZNÍKU

Ve čtvrté části dotazníku učitelky odpovídaly na otevřené otázky, které zjišťovaly, jakým způsobem a kdy v průběhu dne v mateřské škole učitelé rozvíjí u dětí všímavost. Ze získaných odpovědí jsme zjistili, že učitelky mateřských škol rozvíjí u dětí všímavost zejména prostřednictvím relaxačních cvičení (37,21 %), dále všímavým pozorováním (29,07 %) a nasloucháním (19,77 %) ale také z větší části pohybovými činnostmi (19,19 %), činnostmi na rozvoj paměti, postřehu a pozornosti (18,02 %), komunikací s dětmi a reflexí (17,44 %). Většina činnosti a aktivit, které učitelky v dotaznících uváděly jsou vhodné k rozvoji všímavosti u dětí. Dále jsme ze získaných odpovědí učitelek zjistili, že většina rozvíjí u dětí všímavost v průběhu celého dne (57,56 %). Učitelky, které byly více konkrétní uváděly, že všímavost rozvíjí u dětí především v řízených činnostech (17,44 %) a při ranních hrách a činnostech (9,88 %).

4.6 Závěry průzkumného šetření

Závěry a interpretace k jednotlivým částem dotazníku uvádíme již výše. Zde se zaměříme na závěrečné shrnutí ze všech získaných údajů. Na začátku tohoto průzkumného šetření jsme si stanovili průzkumné otázky, na které jsme hledali v průběhu průzkumu odpovědi. Pomocí zjištěných skutečností z průzkumného šetření, se pokusíme na tyto průzkumné otázky odpovědět.

Z výsledků dotazníkového šetření jsme zjistili, že učitelky mateřských škol dosahují na škále Nepřipoutanosti k Já nižšího skóre. Jedinci, kteří dosahují na této škále nižšího skóre, bývají sebekritičtí, hodnotí se přísně a jsou náchylní prožívat negativní pocity, jako je méněcennost či stud, a to přispívá k nedostatku všímavosti k sobě. Toto zjištění je zajímavé jelikož, k tomu, aby učitelky mohly rozvíjet všímavost u dětí je vyžadováno, aby byly samy všímavé. Nicméně sebekritický pohled na vlastní já nevede k plné všímavosti učitelek, tudíž nemohou naplno rozvíjet všímavost ani u dětí. Aby učitelky mohly být všímavými a poté i všímavost rozvíjet u dětí, měly by změnit své sebepojímání a pohled na vlastní já, v čemž jim může pomoci právě všímavost a její cvičení.

Sebekritické a sebevztažné myšlenky a jednání se vyskytují také u jedinců, kteří mají sklony k perfekcionalismu a soustředí se příliš na detaily, což jsou podle D. Rushe (2003) jedny z mnoha faktorů, které působí syndrom vyhoření. Právě všímavost může učitelkám nabídnout

jednu ze základních možností, jak podpořit svou odolnost vůči stavu vyhoření. Podle Williamse a Penmana (2014) nabízí všímavost podporu v tom, aby jedinci soucítili sami se sebou a změnili některé navyklé vzorce myšlení a jednání, které jim brání prožívat život naplno, protože díky nim je mohou napadat sebekritické a hodnotící myšlenky. Tato podpora jim může pomoci zvládat stres i úzkost. Proto je potřebné, aby učitelky mateřských škol cvičily všímavost i u sebe, ať už samy nebo formou programů nebo kurzů, které jsme v práci uváděli.

Zajímavým zjištěním průzkumného šetření je také to, že většina učitelek vnímá jako důležité rozvíjet všechny uvedené aspekty všímavosti u dětí v mateřských školách. To může znamenat, že by koncept všímavosti mohl mít uplatnění v programu dne v mateřské škole. Rovněž z toho můžeme usoudit, že učitelky v mateřských školách jisté prvky všímavosti už zařazují do práce s dětmi, jelikož jak už výše zmiňujeme, některé činnosti a aktivity rozvíjející všímavost učitelky realizují, aniž by si tyto činnosti spojovaly právě s konceptem všímavosti. Většinou bychom již některé tyto aktivity mohli zařadit k aktivitám konceptu všímavosti.

Dále jsme z výsledků dotazníků zjistili, že učitelky mateřských škol rozvíjí všímavost u dětí především prostřednictvím relaxačních cvičení, kde uváděly nejčastěji dechová cvičení. Podle D. Burdick (2019) je uvědomování si dýchání základním a osvědčeným cvičením všímavosti. Učitelky dle výsledků využívají k rozvoji všímavosti u dětí zejména všímavé pozorování a naslouchání, jenž, jsou taktéž neodmyslitelnými metodami k rozvoji všímavosti.

Jednou z dalších metod je i všímavý pohyb. Pohyb je pro děti základ a všímavost pohybem je učí zaměřit svou pozornost na procítění tohoto pohybu. Z výsledků vyplývá, že učitelky právě i prostřednictvím pohybových činností v mateřské škole rozvíjí u dětí všímavost. A dále stojí za zmínku zjištění, že všímavost učitelky rozvíjejí u dětí, také hlavně pomocí komunikace s dětmi a reflexí. Ke konceptu všímavosti patří také podělit se o své pocity z cvičení a aktivit všímavosti. Učitel by neměl opomenout, zeptat se dětí na zpětnou vazbu a povzbudit je k vyjádření se. Většina činností a aktivit, které učitelky v dotaznících uváděly, jsou vhodné k rozvoji všímavosti u dětí a spadají i do aktivit, které se využívají v konceptu všímavosti. Také i v RVP PV ve vzdělávací nabídce můžeme nalézt činnosti, které učitelky realizují s dětmi a mají podobné prvky s konceptem všímavosti.

Z průzkumného šetření také vyplývá, že většina učitelek mateřských škol rozvíjí u dětí všímavost v průběhu celého dne. Z toho můžeme usoudit, že učitelky nemají vyhrazený

konkrétní čas na rozvoj všímavosti, ale snaží se všímavost rozvíjet po celý den v mateřské škole a při jakýchkoliv činnostech. Učitelky, které byly více konkrétní uváděly, že všímavost rozvíjí u dětí především v řízených činnostech a při ranních hrách.

Jelikož učitelé chápou rozvoj všímavosti v tomto smyslu velmi obecně, je sporné, domnívat se, že všechno, co se podle nich týká konceptu všímavosti, a co rozvíjejí v průběhu celého dne v mateřské škole, spadá do konceptu všímavosti. Techniky všímavosti vyžadují záměr učitele rozvíjet všímavost u dětí a s tím je spojena i příprava těchto cvičení a aktivit. Podle D. Burdick (2019) mohou být některé techniky na rozvoj všímavosti zařazeny do každodenních aktivit. K formálnímu cvičení všímavosti potřebují děti vedení a vyhrazený čas na tyto aktivity. Jestliže by v budoucnu v mateřských školách učitelé rozvíjeli koncept všímavosti u dětí bylo by vhodné, aby si tyto činnosti plánovali a stanovili si konkrétně kdy v průběhu dne v mateřské škole budou všímavost u dětí rozvíjet.

Odpovědi v dotaznících však mohly být ovlivněny tím, že délka praxe učitelek, které odpovídaly na otázky v dotaznících, nepřekračovala 15 let. Především se délka praxe učitelek pohybovala mezi 0 až 10 lety, proto může být vnímání a náhled v odpovědích učitelek na tuto problematiku mírně omezen, než kdyby na dotazníky odpovídaly i učitelky s delší pedagogickou praxí. Proto by bylo zajímavé dále zjistit, zda se mění vnímání a hodnocení všímavosti podle dosažené délky praxe u většího množství učitelů.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali problematikou rozvoje sekulární všímavosti v mateřských školách. V teoretické části diplomové práce jsme se zaměřili na vymezení problematiky konceptu všímavosti. Záměrem zde bylo definovat pojmy spojené s touto problematikou, zejména sekulární směr všímavosti. Popsali jsme, jakým způsobem lze všímavost měřit, a vymezili programy založené na konceptu všímavosti. Blíže jsme si přiblížili, jak může všímavost pomáhat v seberozvoji pedagogických pracovníků. Uvedli jsme si také aspekty všímavosti a škálu nepřipoutaností k Já. Představili jsme si využití konceptu všímavosti při práci s dětmi v mateřské škole, a to především při jeho rozvoji u dětí. V praktické části diplomové práce bylo hlavním cílem zjistit, jak je hodnocena nepřipoutanost učitelů mateřských škol k vlastnímu já a jak je hodnocen rozvoj všímavosti u dětí v mateřské škole. Tyto informace vzešly z kvantitativní analýzy dat, které jsme zjišťovali formou dotazníkového šetření.

Z výsledků dotazníkového šetření jsme zjistili, že učitelky jsou podle škály Nepřipoutanosti k Já více sebekritické, hodnotí se přísně a jsou náchylné prožívat negativní pocity jako je méněcennost či stud, a to přispívá k nedostatku všímavosti k sobě. Ovšem k tomu, aby učitelky mohly rozvíjet všímavost u dětí je vyžadováno, aby byly samy všímavé. Proto je potřebné, aby učitelky mateřských škol změnily své sebepojímání a pohled na vlastní já tím, že budou cvičit všímavost a plně jí rozvíjet i u sebe, ať už samy nebo formou programů či kurzů.

Průzkum také ukazuje, že učitelky vnímají jako důležité rozvíjet všechny zmíněné aspekty všímavosti u dětí v mateřských školách. To může znamenat, že by koncept všímavosti mohl mít uplatnění v programu dne v mateřské škole. Všímavost u dětí učitelky rozvíjí především prostřednictvím relaxačních cvičení, všímavým pozorování a nasloucháním, pohybovými činnostmi, pomocí komunikace s dětmi, reflexí a dalšími činnostmi. Většina činnosti a aktivit, které učitelky v dotaznících uváděly, jsou vhodné k rozvoji všímavosti. Analýza zjištěných dat také odhalila, že učitelky mateřských škol rozvíjí u dětí všímavost v průběhu celého dne, nemají tedy vyhrazený čas na rozvoj všímavosti. Učitelky, které byly více konkrétní uváděly, že všímavost rozvíjí u dětí především v řízených činnostech a při ranních hrách. Jestliže by v budoucnu v mateřských školách učitelé rozvíjeli koncept všímavosti u dětí, bylo by vhodné, aby si tyto činnosti plánovali a stanovili určitý čas, kdy v průběhu dne v mateřské škole budou všímavost u dětí rozvíjet.

Vzhledem k tomu že délka praxe většiny učitelek, které odpovídaly v dotazníkovém šetření, nebyla delší než 15 let, by bylo zajímavé zjistit, zda se mění vnímání a hodnocení všímavosti podle dosažené délky praxe u většího množství učitelů. Koncept všímavosti se ve školských zařízeních v naší zemi dosud nenachází, proto bylo vhodné odhalit, jaký postoj k němu učitelé zauímají, anebo zda ho již v nějaké formě realizují ve výuce. Výsledky průzkumného šetření diplomové práce poskytují jakýsi náhled pro ty školské organizace, které by techniky všímavosti chtěly v budoucnu začlenit do výuky s dětmi. Diplomová práce mi poskytla mnoho informací o rozvoji konceptu všímavosti v mateřských školách a předpokládám, že přinese tyto informace i těm, kteří se o tuto oblast budou zajímat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAER, R. A. Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology*. 2003, **10**(2), 125-143.
- BAER, R. A., SMITH, G. T., & ALLEN, K. B. Assessment of mindfulness by selfreport the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*. 2004, **11**(3), 191-206.
- BAER, R. A. and KRIETEMEYER, J. Overview of mindfulness-and acceptance-based treatment approaches. In: Baer, R. A. (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*. Academic Press, 2006.
- BAER, R. A. et al. Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*. 2006, **13**(1), 27-45.
- BÁRTOVÁ, Z. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.
- BENDA, J. Meditace, všímavost a nové směry KBT. *Konfrontace, časopis pro psychoterapii*. 2006, **3**(65), 132-135.
- BENDA, J. Všímavost v psychologickém výzkumu a v klinické praxi. *Československá psychologie*. 2007, **51**(2), 129-140, ISSN 0009-062X.
- BENDA, J. a HORÁK, M. Moudrost Abhidhammy v psychoterapii: Hojivé balzámy pro duši. *Psychoterapie*. 2008, **2**(2), 85-93.
- BENDA, J. *Všímavost: Budhistická revoluce v psychologii?* *Psychologie dnes*. 2010, **16**(5), 48-50.
- BENDA, J. *Všímavost a soucit se sebou: proměna emocí v psychoterapii*. Praha: Portál, 2019. Spektrum. ISBN 9788026215240.
- BENDA, J. Škála nepřipoutanosti k Já (NTS-CZ). In: *PhDr. Jan Benda: najděte sami sebe!* [online]. ©2013 [cit. 2020-01-12]. Dostupné z: www.jan-benda.com.
- BENDA, J. Může za všechno Já?: Mindfulness a sebepřesažení [online]. © 2020 [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net>
- BISHOP, S. R. et al. Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2004, **11**(3), 230-241.
- BROWN, K. W. and RYAN, R. M. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003, **84**(4), 822-848.
- BROWN, K. W., RYAN, R. M., and CRESWELL, J. D. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*. 2007, **18**(4), 211-237.

BURDICK, D. *Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 9788027108527.

CARDACIOTTO, L. Assessing mindfulness: The development of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance. *The Sciences and Engineering*. 2005, **66**(6-B), 3399.

CARDACIOTTO, L. et al. The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*. 2008, **15**(2), 204-223.

Český mindfulness institut [online]. ©2020 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: www.mindfulness-institut.cz

FJORBACK, L. O. et al. Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy: a systematic review of randomized controlled trials. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 2011, **124**(2), 102–119.

FREUD, S. Rady lékaři při psychoanalytické léčbě. Sebrané spisy Sigmunda Freuda, sv. 8, Spisy z let 1909–1913. Psychoanalytické nakladatelství Jiří Kocourek, Praha 1997.

FRÝBA, M. *Umění žít šťastně: Buddhova Abhidhamma v praxi meditace a zvládání života*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-484-7.

FRÝBA, M. *Psychologie zvládání života: aplikace metody abhidhamma*. Brno: Albert, 2008. ISBN 978-80-7326-135-1.

FRÝBA, M. *Principles of satithery* [online]. © 2008 [cit. 2020-03-16] Dostupné z: <http://www.satiterapie.cz/download/Fryba1992b.pdf>

GERMER, C. K. Mindfulness: What Is It? What Does It Matter? In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy*. 2005, 3–27. Guilford Press.

GERMER, C. K., SIEGEL, R. D., & FULTON, P. R. (Eds.). *Mindfulness and psychotherapy* (2nd ed.). Guilford Press, 2013.

GOLDSTEIN, J. a KORNFIELD, J. *Hledání srdce moudrosti: učebnice buddhistické meditace*. Praha: Alternativa, 1997. ISBN 80-85993-30-9.

GOLEMAN, D. *Meditující mysl: typy meditační zkušenosti*. Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-165-X.

GRECO, L. A., BAER, R. A., and SMITH, G. T. Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological assessment*. 2011, **23**(3), 606-614.

GREENLAND, S. K. Inner kids. In: *susan kaiser greenland: resources for staying in* [online]. ©2020 [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <http://www.susankaisergreenland.com/inner-kids.html>.

GREESON, J. M. Mindfulness research update: 2008. *Complementary Health Practice Review*. 2009, **14**(1), 10–18.

GROSSMAN, P. On measuring mindfulness in psychosomatic and psychological research. *Journal of Psychosomatic Research*. 2008, **64**(4), 405–408.

HASSON, G. *Technika Mindfulness: jak se vyvarovat duševní prokrastinace pomocí všímavosti a bdělé pozornosti*. Praha: Grada, 2015. ISBN 9788024752136.

HAYES, S. C. et al. Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1996, **64** (6), 1152-1168.

HAYES, S. C. and WILSON, K. G. Mindfulness: Method & process. *Clinical Psychology: Science & Practice*. 2003, **10**, 161-165.

HAYES, S. C. Acceptance and Commitment Therapy and the New Behavior Therapies: Mindfulness, Acceptance, and Relationship. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. Guilford Press. 2004, 1-29.

HAYES, A. M., and FELDMAN, G. Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: science and practice*. 2004, **11**(3), 255-262.

HENNESSEY, Gary. *Mindfulness pro každý den: malými kroky k velkým změnám*. Přeložila Linda BARTOŠKOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 9788026214601.

HENNIG, C. a KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HOOKER, K. E. and FODOR, I. E. Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*. 2008, **12**(1), 75–91.

CHADWICK, P. et al. Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *British Journal of Clinical Psychology*. 2008, **47**(4), 451-455.

CHASKALSON, M. *Mindfulness za 8 týdnů: revoluční plán pro čistou mysl a zklidnění životního tempa*. Přeložil Gabriela SPÁČILOVÁ. V Brně: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0517-4.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JUNG, C., G. a WILHELM, R. *Tajemství zlatého květu: čínská kniha života*. Vyd. 2. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-723-5.

KABAT-ZINN, J. *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delta Book, 1990.

KABAT-ZINN, J. *Vědomí přítomnosti: meditace bdělosti v každodenním životě*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85619-64-4.

KABAT-ZINN, J. *Uvědomujte si přítomnost: meditace všímavosti v každodenním životě*. Přeložila Růžena POKORNÁ. Olomouc: ANAG, 2015. ISBN 9788072639519.

LANGER, E. J. *Mindfulness*. Reading: Addison-Wesley/Addison Wesley Longman. 1989.

LANGER, E. J. and MOLDOVEANU, M. The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*. 2000, **56**(1), 1-9.

LAU, M. A. et al. The Toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of clinical psychology*. 2006, **62**(12), 1445-1467.

LAZAR, S. W. Mindfulness research. In: Germer, CH. K., Siegel, R. D., Fulton, P. R., *Mindfulness and Psychotherapy*, 2005. Guilford Press.

LINEHAN, M. *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford press, 1993.

MARTIN, J. R. Mindfulness: A proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration*. 1997, **7**(4), 291-312.

Nadační fond pro rozvoj plného vědomí [online]. ©2020 [cit. 2020-04-13]. Dostupné z: <https://www.plnevedomi.cz/nase-projekty/43-rozvoj-vsivavosti-kurz-pro-ucitele>

NĚMCOVÁ, M. Terapie všímáním. *Kontext*. 1994, **10**(3), 3-7.

NĚMCOVÁ, M. *Úvod do satiterapie: příručka ke kursu*. Velká Bíteš: Atelier satiterapie, 1995.

NOVICK, Rebecca McClen. *Základy tibetského buddhismu*. Praha: Pragma, 2007. ISBN 9788072059775.

PLUMMER, D. *Hry pro rozvoj všímavosti u dětí: mindfulness pro děti 5-12 let*. Přeložila Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213086.

PUHAKKA, K. Encountering the psychological research paradigm: How Buddhist practice has fared in the most recent phase of its western migration. In *Buddhist Foundations of Mindfulness*. Springer International Publishing, 2015.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018 [online]. Praha: MŠMT. [Cit. 20.3.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2003. Moudrost do kapsy. ISBN 8072550748.

SEGAL, Z. V., WILLIAMS, J. M. G. & TEASDALE, J. D. *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press, 2002.

SHAPIRO, S. L. et al. Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*. 2006, **62**(3), 373-386.

SIMKIN D. R. and BLACK, N. B. Meditation and mindfulness in clinical practice. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2014, **23**(3), 487-534.

SINCLAIR, M. a SEYDEL, J. *Všímavost: cesta ke zklidnění mysli pro ty, co nestíhají*. Přeložila Ivana SÝKOROVÁ. Praha: Alferia, 2015. ISBN 978-80-247-5554-0.

SNEL, E. *Sitting still like a frog: Mindfulness exercises for kids, and their parents*. Shambhala Publications Inc, 2013. ISBN 978-80-265-0510-5.

SUNDERLAND, M. *What every parent needs to know*. London: Dorling Kindersley, 2007.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

THERA, Nyanaponika. *Jádro buddhistické meditace: satipatthána: příručka pro výcvik mysli na základě Buddhovy cesty uvědomění*. Přeložil Karel WERNER. V Praze: Dharma Gaia, 1995. Buddhovy rozpravy. ISBN 80-85905-06-X.

THOMPSON, M. and GAUNTLETT-GILBERT, J. Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical child psychology and psychiatry*. 2008, **13**(3), 395–407.

WALACH, H. et al. Measuring mindfulness--The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*. 2006, **40**(8), 1543-1555.

WALSH, R. and SHAPIRO, S. L. The meeting of meditative disciplines and western psychology. *American Psychologist*. 2006, **61**(3), 227-239.

WILLIAMS, M. a PENMAN, D. *Všímavost: jak najít klid v uspěchaném světě*. Olomouc: ANAG, 2014. ISBN 9788072639069.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ACT	Acceptance and Commitment Therapy (Terapie přijetí a závazku)
CAMM	The Child Acceptance and Mindfulness Measure (Škála všímavosti pro děti a dospívající)
CAMS	The Cognitive and Affective Mindfulness Scale (Škála kognitivní a afektivní všímavosti)
DBT	Dialectical Behavioral Therapy (Dialekticko-behaviorální terapie)
Et al.	a další
FFMQ	The Five Facet Mindfulness (Dotazník pěti aspektů všímavosti)
FMI	Freiburg Mindfulness Inventory (Freiburský inventář všímavosti)
KIMS	Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (Kentucký inventář dovedností všímavosti)
MAAS	Mindful Attention Awareness Scale (Škála všímavé pozornosti a uvědomování)
MAAS-A	The Mindful Attention Awareness Scale for Adolescents (Škála všímavé pozornosti a uvědomování pro dospívající)
MBCT	Mindfulness-based Cognitive Therapy (Kognitivní terapie založená na všímavosti)
MBSR	Mindfulness Based Stress Reduction (Program na snižování stresu založený na všímavosti)
NTS	Nonattachment to self (Škála nepřipoutanosti k Já)
PHLMS	Philadelphia Mindfulness Scale (Filadelfská škála všímavosti)
SMQ	The Southampton Mindfulness Questionnaire (Southamptonský dotazník všímavosti)
TMS	Toronto Mindfulness Scale (Torontská škála všímavosti)

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Pohlaví respondentů (učitelů)	50
Obrázek 2 Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek mateřských škol	51
Obrázek 3 Délka pedagogické praxe učitelek mateřských škol	52
Obrázek 4 Dosažené skóre učitelek mateřských škol na škále Nepřipoutanosti k Já	53
Obrázek 5 Celková míra důležitosti rozvoje aspektů všímavosti u dětí	56
Obrázek 6 Zjištěná míra důležitosti rozvoje aspektů všímavosti u dětí	58
Obrázek 7 Míra důležitosti aspektu: Nehodnotit to, co se děje, jako dobré nebo špatné, dívat se na věci neutrálně	59
Obrázek 8 Míra důležitosti aspektu: Přijetí a pochopení, že myšlenky, pocity a jednání jsou právě jen myšlenkami, pocity a jednáním	60
Obrázek 9 Míra důležitosti aspektu: Neulpívat na myšlenkách, představách, pocitech, událostech patřících do minulosti	60
Obrázek 10 Míra důležitosti aspektu: Uznání a připouštění si myšlenek, pocitů a zážitků, které se dějí	61
Obrázek 11 Míra důležitosti aspektu: Soustředit pozornost na současný okamžik, na určitou jednu věc či činnost	62
Obrázek 12 Míra důležitosti aspektu: Uvědomit si a být pozorný k myšlenkám, zážitkům, událostem, které se dějí v přítomném okamžiku	62
Obrázek 13 Míra důležitosti aspektu: Být trpělivý a přijmout, že všechno má svůj čas. ..	63
Obrázek 14 Míra důležitosti aspektu: Být otevřený a všímat si, co je na každé situaci, byť známé situaci nové a jiné	64
Obrázek 15 Otevřená otázka: Jakým způsobem rozvíjíte u dětí v mateřské škole všímavost?	66
Obrázek 16 Otevřená otázka: Kdy v průběhu dne v mateřské škole rozvíjíte u dětí všímavost?	69

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Pohlaví respondentů (učitelů)	50
Tabulka 2 Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek mateřských škol	51
Tabulka 3 Délka pedagogické praxe učitelek mateřských škol.....	52
Tabulka 4 Dosažené skóre učitelek mateřských škol na škále Nepřipoutanosti k Já	54
Tabulka 5 Celková míra důležitosti rozvoje aspektů všímavosti u dětí.....	56
Tabulka 6 Zjištěná míra důležitosti rozvoje aspektů všímavosti u dětí	57
Tabulka 7 Otevřená otázka: Jakým způsobem rozvíjíte u dětí v mateřské škole všímavost?	65
Tabulka 8 Otevřená otázka: Kdy v průběhu dne v mateřské škole rozvíjíte u dětí všímavost?	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro učitele mateřských škol

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

1. Jaké je vaše pohlaví?

- žena muž

2. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- středoškolské vyšší odborné vysokoškolské

3. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- 0-5 let 6-10 let 11-15 let 16-20 let 21-25 let 26 a více

NTS-CZ Škála nepřipoutanosti k Já

Přečtete si, prosím, následující tvrzení a označte zakroužkováním příslušné číslice, do jaké míry s daným tvrzením souhlasíte či nesouhlasíte	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Něco mezi	Spíše souhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
4. Dokážu pustit z hlavy neužitečné myšlenky o sobě samém/m.	1	2	3	4	5	6	7
5. Dokážu se vzdát potřeby ovládat svůj život.	1	2	3	4	5	6	7
6. Nezaplétám se příliš do myšlenek o sobě samém/m	1	2	3	4	5	6	7
7. Jak běží čas, mám čím dál tím méně pocit, že mě definuje to, co si o sobě myslím.	1	2	3	4	5	6	7
8. Jak běží čas, cítím stále menší a menší potřebu odpovídat nějaké představě o tom, jaký/á bych měl/a být.	1	2	3	4	5	6	7
9. Dokážu své osobní vzestupy a pády prožívat, aniž bych se do nich příliš zapléтал/a.	1	2	3	4	5	6	7
10. Dokážu pozorovat pozitivní i negativní myšlenky, které mám o sobě samém/m, aniž bych se do nich zapléтал/a.	1	2	3	4	5	6	7

Jak moc důležité je podle Vás rozvíjet následující aspekty a vlastnosti všímavosti u dětí v mateřské škole? (1 - velmi nedůležité, 10 - velmi důležité)

11. Uvědomit si a být pozorný k myšlenkám, zážitkům, událostem, které se dějí v přítomném okamžiku	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Uznání a připouštění si myšlenek, pocitů a zážitků, které se dějí	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Přijetí a pochopení, že myšlenky, pocity a jednání jsou právě jen myšlenkami, pocity a jednáním.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Nehodnotit to, co se děje, jako dobré nebo špatné, dívat se na věci neutrálně.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Neulpívat na myšlenkách, představách, pocitech, událostech patřících do minulosti.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Soustředit pozornost na současný okamžik, na určitou jednu věc či činnost.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Být otevřený a všímat si, co je na každé situaci, byť známé situaci nové a jiné.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Být trpělivý a přijmout, že všechno má svůj čas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

19. Jakým způsobem rozvíjíte u dětí v mateřské škole všímavost? (např. relaxační cvičení apod.)

20. Kdy v průběhu dne v mateřské škole rozvíjíte u dětí všímavost?
