



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

# Rozvoj „všímavosti“ u dětí předškolního věku

Vypracovala: Eva Zahradníková  
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 26. 3. 2021

Eva Zahradníková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení, věnovaný čas, trpělivost a ochotu při zpracování této práce. Dále chci poděkovat své rodině a blízkým za podporu, kterou mi během studia poskytovali.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zaměřuje na téma všímavosti, na výhody a možnosti jejího rozvoje v předškolním věku. Vysvětluje pojem všímavost, způsoby jejího rozvíjení, souvislost s posilováním emoční inteligence a resilience a jejich významem pro životní pohodu. Praktická část představuje autorčin akční výzkum. Představuje vlastní zkušenost s rozvojem všímavosti, následně zvolila či upravila některé techniky pro realizaci v mateřské škole. Stručně popsala, jak děti reagovaly a následně techniky zhodnotila. Součástí práce jsou návrhy dalších aktivit a možností rozvíjení všímavosti v předškolním věku.

## **Klíčová slova**

emoční inteligence, předškolní věk, resilience, všímavost

## **Abstract**

This bachelor thesis focuses on the topic of mindfulness, its benefits and possibilities of development in preschool children. It explains the concept of mindfulness, the ways of its development and its relation to enhancement of emotional intelligence, resilience, and its significance for psychological well-being. Author's own experience with practising mindfulness is presented as a part of an action research that focuses on practising mindfulness in preschool. Thesis also contains a list of other activities that could be used for a preschool children's mindful practise.

## **Key words**

emotional intelligence, mindfulness, preschool age, resilience

# Obsah

Obsah .....	6
Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Všímavost.....	8
1.1 Význam všímavosti.....	9
1.2 Rozvíjení všímavosti.....	10
1.3 Přehled technik.....	10
1.3.1 Meditace dechu .....	11
1.3.2 Všímání těla .....	11
1.3.3 Všímavé naslouchání .....	12
1.3.4 Všímavé ochutnávání.....	12
1.3.5 Všímavé čichání.....	12
1.3.6 Všímavé pozorování .....	13
1.3.7 Všímavý dotyk.....	13
1.3.8 Všímavý pohyb .....	13
1.3.9 Všímavé myšlení.....	14
1.3.10 Uvědomování emocí .....	14
1.3.11 Meditace soucitu .....	14
1.3.12 Uvědomování přítomného okamžiku.....	14
1.3.13 Všímavost u činností.....	15
1.4 Mindfulness-Based Stress Reduction.....	15
1.4.1 Výzkumy a kritika .....	16
1.5 Všímavost v Čechách.....	17
1.6 Rozvíjení všímavosti u dětí.....	17
1.6.1 Význam rozvoje všímavosti u dětí.....	18
1.6.2 Rizika.....	18
1.6.3 Rozvoj dětské všímavosti v literatuře.....	19
2 Posilování emoční inteligence .....	19
2.1 Emoční inteligence.....	19
2.2 Vývoj emoční inteligence u dětí .....	20
2.3 Rozvíjení emoční inteligence u dětí.....	21
2.3.1 Znalost vlastních emocí .....	21
2.3.2 Zvládání emocí .....	22

2.3.3	Schopnost motivovat sám sebe .....	22
2.3.4	Vnímavost k emocím jiných lidí.....	23
2.3.5	Umění mezilidských vztahů.....	24
2.4	Stres a resilience.....	24
2.4.1	Faktory podléjící se na rozvoji resilience .....	25
2.4.2	Rozvíjení resilience u předškolních dětí.....	26
3	Charakteristika dítěte předškolního věku .....	27
3.1	Kognitivní vývoj .....	27
3.1.1	Myšlení .....	27
3.1.2	Vnímání .....	29
3.1.3	Chápání prostoru a času .....	29
3.1.4	Pozornost .....	30
3.1.5	Řeč .....	30
3.1.6	Paměť .....	31
3.2	Emoční vývoj .....	31
3.2.1	Emoční inteligence u předškolních dětí.....	32
3.2.2	Sebepojetí.....	33
3.3	Sociální vývoj.....	33
3.3.1	Vývoj sociálních dovedností a prosociálního chování .....	33
3.4	Hra.....	34
3.5	Tělesný vývoj .....	35
3.5.1	Hrubá a jemná motorika .....	35
PRAKTICKÁ ČÁST .....		36
4	Uvedení do metodologie.....	36
4.1	Cíle výzkumu .....	36
4.2	Výzkumné otázky.....	36
4.3	Metody .....	36
5	Vlastní zkušenost s cvičením všímavosti .....	38
5.1	Použité zdroje a techniky .....	38
5.2	Průběh tréninku .....	38
5.2.1	Všímavé dýchání.....	38
5.2.2	Všímavé pozorování .....	39
5.2.3	Všímání těla .....	39
5.2.4	Všímavé myšlení.....	40

5.2.5	Všímavé ochutnávání.....	40
5.2.6	Meditace soucitu .....	41
5.2.7	Uvědomování emocí .....	41
5.3	Reflexe .....	41
6	Rozvíjení všímavosti v mateřské škole .....	42
6.1	Charakteristika školy a třídy .....	42
6.2	Realizace aktivit .....	43
6.2.1	Náladoměr.....	44
6.2.2	Prstové dýchání.....	44
6.2.3	Přání od srdce.....	45
6.2.4	Dýchání do dlaní.....	45
6.2.5	Zvuk a ticho .....	46
6.2.6	Masáž.....	46
6.2.7	Kruhová masáž .....	47
6.2.8	Břišní dýchání .....	48
6.2.9	Vnímej, jak ti je .....	48
6.3	Zhodnocení.....	49
6.3.1	Náladoměr.....	49
6.3.2	Prstové dýchání.....	49
6.3.3	Přání od srdce.....	49
6.3.4	Dýchání do dlaní.....	50
6.3.5	Zvuk a ticho .....	50
6.3.6	Masáž .....	50
6.3.7	Kruhová masáž .....	50
6.3.8	Břišní dýchání .....	51
6.3.9	Vnímej, jak ti je .....	51
7	Odpovědi na výzkumné otázky .....	52
7.1	Jaké činnosti pro rozvoj všímavosti lze provádět v mateřské škole?.....	53
7.2	V jakých částech dne lze aktivity zařadit do režimu třídy? .....	53
7.3	Jak děti na aktivity rozvíjející všímavost reagují? .....	53
8	Diskuze .....	54
9	Další náměty na činnosti .....	55
9.1.1	Nastav tvář .....	56
9.1.2	Chytání myšlenek .....	56



9.1.3	Myšlenková sklenice.....	57
9.1.4	Po bouři.....	59
9.1.5	Detektory zvuku.....	59
	Závěr.....	61
	Seznam použitých zdrojů.....	62

## Úvod

Pohoda a spokojenost člověka, vztah se sebou samým a odolnost vůči stresu patří mezi důležité předpoklady pro šťastný a naplněný život. Bohužel mnozí z nás často věnují více pozornosti vnějšímu světu a málo svému vnitřnímu. Rozptylují se a zaměstnávají různými činnostmi a podněty. Nebo žijí v lítosti z minulosti a ve strachu z budoucnosti. Přítomný okamžik je přitom naše jediná šance žít. Pocit smyslu a naplnění často tkví v ocenění a vnímání toho, co už máme. Prožitky, chvíle prosté spokojenosti a pocitu celistvosti jsou naším vnitřním bohatstvím, které všímavým přístupem k životu rozšiřujeme a umocňujeme. Ve světě, který od nás tolik vyžaduje a kde se potýkáme nejen se stresem, který v nás vyvolává vnější tlak, ale i který si způsobujeme sami, se toto vnitřní bohatství stává útočištěm, v němž se na chvíli zastavíme, spojíme sami se sebou a vybereme si, na co zaměříme svou pozornost a co necháme jít.

Téma této bakalářské práce, rozvíjení všímavosti dětí v předškolním věku, jsem si vybrala proto, že mě zajímalo, jestli a jakým způsobem se dá začít praktikovat všímavost už od předškolního věku a co může dětem nabídnout. Pedagogové v mateřských školách zařazují relaxační činnosti nebo činnosti pro rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování, všímavost mě ale zaujala tím, že tyto aspekty zahrnuje a přesahuje.

Teoretická část objasňuje, co je všímavost, v čem může její rozvíjení pomoci, jak souvisí s posilováním emoční inteligence a resilience a jak se dají tyto schopnosti rozvíjet u předškolních dětí. Dále jsem se zaměřila na některé charakteristiky dítěte předškolního věku, které hrají v rozvíjení všímavosti roli.

V praktické části nejprve představím svou vlastní zkušenost s praktikováním technik všímavosti, kterou vyhodnotím. Poté se věnuji akčnímu výzkumu, kterým mapuji možnosti využití aktivit na rozvoj všímavosti v mateřské škole a vyzkouším aktivity přizpůsobené věku předškolních dětí. Na závěr představím další možnosti aktivit a nápadů, jak všímavost v mateřské škole rozvíjet.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Všímavost

Všímavost neboli mindfulness je termín, který se stále častěji zmiňuje v souvislosti s budováním psychické odolnosti a psychohygienou. Kořeny má všímavost v buddhismu. Jde o způsob vnímání založený na věnování plné pozornosti přítomnému okamžiku záměrně, soustředěně a bez posuzování. Optimální z hlediska tréninku všímavosti je dokázat vědomě rozhodnout o chvíli, kdy jsme všímaví, v jakékoliv situaci. Všímavé pozorování umožňuje zlepšování vnímavosti, bystrosti a lepší napojení na vlastní emoce, přičemž je nefiltruje a žádné neodmítá, ale naopak přijímá a uznává jako normální součást prožívání. (Kabat-Zinn 2015)

Vyvinula se z pojmu *sati*, což v jazyce páli znamená přibližně totéž to *mindfulness* neboli všímavost. *Sati* je součástí filozofie a buddhistické praxe zvané abhidhamma. Frýba ji definuje jako „*podklad buddhistických technik kultivace mysli, meditace, psychohygieny a psychoterapie.*“ (Frýba 2008, s. 35) Tato východní filozofie byla poměrně dlouho mimo hlavní pozornost veřejnosti ve zbytku světa, ale v minulém století začal narůstat zájem o tyto východní směry a tím i o *sati* či *mindfulness*, jak zdomácněla v anglosaských zemích. V důsledku vzrůstající míry stresu v západní populaci se mnozí začali zajímat o to, jak tuto zátěž omezit a zkvalitnit tak život. Největším významným popularizátorem této nauky je Jon Kabat-Zinn, který na jejím základě vytvořil Mindfulness-Based Stress Reduction (dále MBSR), neboli program zaměřený na snižování stresu pomocí všímavosti. Pozornost upřená na všímavost vedla k mnoha studiím, které se zabývaly vlivem praxe všímavosti na fyzické i psychické zdraví člověka. V českém prostředí se pak o její šíření zasloužil především Mirko Frýba a Jan Benda a u nás ji známe jako všímavost.

Všímavost v původním pojetí *sati* má několik složek, bez kterých by nemohla fungovat. Patří tam:

- Vědomí – zahrnuje a umožňuje uvědomění a pozornost.
- Uvědomění – něco jako radar, který na pozadí vědomí neustále monitoruje vnější i vnitřní dění.
- Pozornost – proces vědomého soustředění, umožňující zvýšené vnímání vybraného procesu nebo objektu (Brown a Ryan 2003)

Všímavost ale také zahrnuje *vzpomínání* ve smyslu neustálého upomínání se na přeorientování své pozornosti a uvědomování na momentální zážitek, díky tomu jeho prožití neposuzujícím, přijímajícím způsobem. (Germer 2013)

## 1.1 Význam všímavosti

Všímavost začala být nazírána a používána jako metoda, která zkvalitňuje život a zmírňuje stres. Ve své podstatě člověk, který vědomě a bez posuzování vnímá přítomný okamžik, si dokáže tu chvíli více a naplno užít, později si ho také může lépe vybavit a těžit tak z prožitku i v budoucnosti. Bahbouh (2010) mluví o takzvaném vnitřním účtu, do kterého si ukládáme energii čerpanou z prožitků z konstruktivně, všímavě prožitých chvil, úspěchů a dokončených záměrů. Bez dostatku energie na vnitřním účtu bojujeme s nedostatkem motivace a iniciativy pro započetí náročnější činnosti.

Rozvinutá všímavost nám pomáhá i ve vypjatých momentech – všímavost nám umožňuje vnímat, co prožíváme, pochopit naše emoce a získat od nich ve chvíli potřeby odstup, takže můžeme upravit naši emocionální reakci na situaci. (Kabat-Zinn 2015)

Většina lidí ale žije v téměř trvalém stavu *nevšímavosti* (mindlessness). Mezi znaky, že se tak děje, patří například

- pospíchání s činnostmi, aniž bychom jim věnovali plnou pozornost
- něco jsme rozbili nebo rozlili, protože nás něco vyrušilo nebo byla naše pozornost zaměřena jinam
- neuvědomění si mírných pocitů tělesného napětí nebo nepohodlí
- zapomenutí jména druhého člověka ve chvíli, kdy se nám představil
- přílišné zabývání se minulostí nebo budoucností
- jedení jen pro ukojení hladu či nudy bez vnímání prožitku z jídla.

Člověk ve stavu nevšímavosti je vytržen z plného prožívání dění a života, je lapen ve vlastní mysli, náchylný k neúměrným obavám z budoucnosti a nepřiměřenému prožívání lítosti, smutku či viny pramenící z minulosti. (Germer 2013)

Naopak všímavá cesta životem usnadňuje člověku přistupovat k životu s otevřenou, vstřícnou myslí. Všímavost v buddhismu je způsob, jak nalézt cestu ven z utrpení. Proto se začala všímavost testovat pro své očekávané pozitivní účinky na celkové zdraví a pohodu.

Komplexní program Mindfulness-Based Stress Reduction vytvořený J. Kabat-Zinnem byl testován empirickými studiiemi v letech 1982, 1985, 1987 a 1999. Podle nich se testovaným trpícími chronickou bolestí významně zmírnilo vnímání bolesti. Studie provedená Kristellerovou a Hallettem (1999) na ženách trpících záchvatovitým přejídáním

zaznamenala zlepšení stavu těchto žen jak v příznacích, tak v celkové náladě. Další studie prokázaly příznivý vliv na různé psychiatrické poruchy a jako podpůrný prostředek při léčbě závažných nemocí. (Baer 2003)

## 1.2 Rozvíjení všímavosti

Všímavost je vlastnost, kterou disponuje každý člověk a může ji dále rozvíjet, podobně jako schopnost se soustředit. Cílený rozvoj všímavosti je praktikován nejčastěji formou meditace. (Kabat-Zinn 2015)

Germer (2013) rozděluje praktikování všímavosti na formální a neformální. Meditace všímavosti je druhem **formálního** cvičení všímavosti. Zahrnuje učení prožitkem pomocí tichého rozjímání. Relaxace, i když je často tréninkem vyvolaná, není cílem tréninku; je jím záměrný proces charakterizovaný zaměřením pozornosti na daný moment s otevřeným a akceptujícím přístupem k prožitkům a zkušenostem. (Bishop et al. 2004) Meditace je tedy pouze jedním z prostředků, jak všímavost trénovat, ale vede obvykle, pokud je vedena systematicky a pravidelně, k nejhlubším prožitkům. (Germer 2013)

**Neformální** trénink všímavosti spočívá ve vědomém prožívání celého dne a záměrnou pozorností na každodenní činnosti. Malé krůčky děláme při všímavém dýchání, jídle a pití, při vnímání svého těla, svých emocí a myšlenek, používání všech smyslů. Není totiž možné všímavost oddělovat od běžného života, protože je to způsob každodenního prožívání. Časté způsoby, jak všímavost v každodenním životě rozvíjet, je všímavá chůze a všímavé jedení. (Germer 2013)

Nejčastěji uváděná a nejjednodušší forma všímavé meditace je pozorování vlastního dechu. Je to první krok ke vnímání vlastního těla. Uvede mysl do stavu klidu a připravuje půdu pro další cvičení. Dech je proces, který za normálních okolností nevyvolává v člověku žádné výrazné emoce, lze ho tedy jednoduše pozorovat bez posuzování a pomůže člověku uvědomit si, že i jiné procesy odehrávající se v těle a v mysli lze takto nestranně pozorovat, protože nejsou nic víc než právě procesy.

Je třeba mít na paměti, že všímavost sama o sobě není cíl cvičení. Všímavost je nástroj, jak žít život plněji, uvědoměleji a v lepším souladu se sebou a s okolím. (Kabat-Zinn 2015)

## 1.3 Přehled technik

Možnosti, jak všímavost rozvíjet, se dají rozdělit podle technik v závislosti na tom, kterou oblast všímavosti rozvíjíme.

### 1.3.1 Meditace dechu

*„Uvědomování si dýchání je jedním z vláken, na něž lze navléci korálky našich zkušeností, myšlenek, pocitů, emocí, vnímání, impulzů, pochopení a úplného vědomí. Takto vytvořený náhrdelník je něco nového – nejde o věc, ale nový způsob úsudku, bytí a prožívání, které umožňuje neotřelé chování na světě. Tento nový postoj spojuje to, co se zdá být izolované.“ (Kabat-Zinn, 2015, s. 163)*

Soustředění na vlastní dech a vnímání vdechovaného a vydechovaného proudu vzduchu se často používá jako základní, uvádějící cvičení. Rytmus dechu je kotvou přítomného okamžiku, kterou nosíme všude s sebou a můžeme se mu tak věnovat kdykoliv. Zároveň, i když dýcháme automaticky, můžeme dýchání ovládat i vůlí a pracovat s ním. Na meditaci dechu pak lze navázat dalšími cvičeními a technikami.

Burdicková (2019) uvádí, že dýchání nepřímo ovlivňuje fyziologii. Nádechem se spouští sympatický nervový systém, kterým se aktivují tělesné reakce stresu a vybudení k boji nebo útěku – zvýší se tep, rozšíří zornice, zpomalí trávicí systém, vzrůstá v nás napětí. Při výdechu naopak aktivujeme parasymptikus. Ten vyvolává opačné reakce – zklidnění, růst trávicí činnosti, zpomalení tepu.

*„Rozvíjení vědomého dýchání vede k reflektivnímu spíše než reaktivnímu chování. Dává dětem kontrolu nad vlastním chováním, takže na podněty spíše odpovídají, než reagují.“ (Burdick 2019, s. 106)*

Frýba (2008) zdůrazňuje, že máme mít na paměti, že neprovádíme tělesná cvičení, ale cvičení všímavosti, kterou tělesnou činnost pouze pozorujeme.

### 1.3.2 Všímání těla

Signály, které nám tělo vysílá, jsou často námi opomíjené a potlačované. Naše mysl má někdy potíže všimnout si pocitu nepohodlí kdekoliv v těle, dokud nepřejde do intenzivního pocitu až bolesti. Tělo přitom signály vysílá neustále a také odráží stav naší mysli a emocí, které prožíváme. Věnování pozornosti svému tělu je způsob prevence problémů a vede k sebepřijetí, pokud je provedeno všímavě, s otevřenou myslí. (Snel 2016)

Všímání pocitů v těle od hlavy až k chodidlům je zároveň uvolňující zážitek. Nepříjemné pocity často zmizí už jenom tím, že si jich všimneme a uvolníme je, aby mohly odejít. (Burdick 2019)

### **1.3.3 Všímavé naslouchání**

Ať už jsme kdekoliv, zvuky jsou naším neustálým společníkem. I ve zdánlivě úplném tichu slyšíme svůj dech, tlukot srdce. Jsou tedy také vhodným prostředkem k cvičení všímavosti. Všímavé naslouchání můžeme pojmut jako soustředění se na konkrétní zvuk. Pro tuto techniku se používá například meditační zvonek, jehož zvuk se nese déle než klasický. Můžeme také cvičit pozornost na vnímání zvuků okolního prostředí. Tady lze využít zvuky v místnosti, zvuky v přírodě, na ulici. Jako další možnost je poslech hudby a různé varianty hraní si s hudbou, tak aby byla hlavním bodem cvičení. (Burdick 2019) Nasloucháním sledujeme nejen zvuky, ale také rozdíl mezi zvukem a tichem.

### **1.3.4 Všímavé ochutnávání**

Jídlo je nutností i smyslovým potěšením. Bohužel k němu někdy přistupujeme buďto automaticky, takže z něj nemáme prožitek a sotva víme, co jíme, nebo s předsudky. Zaměřujeme se pak na vlastní domněnky o chuti než na chuť samotnou. Často můžeme u dětí v mateřské škole vidět, že odmítají jídlo jen ochutnat na základě vzhledu či názvu. Minulé zkušenosti nám samozřejmě dávají výhodu v tom, že dopředu tušíme, co očekávat, ale je škoda nepopustit vnitřní kontrole uzdu, pokud je to bezpečné, a přistupovat k jídlu s myslí začátečníka a bez posuzování. Prožitek z něj pak může být úplně jiný a překvapivý.

Při všímavém ochutnávání zároveň zapojujeme i další smysly – hmat, čich, zrak. Můžeme je využít k pouhému zaznamenávání vjemů a všímání si reakcí těla a mysli na to, co jíme. (Snel 2016) Snelová (2016), Kabat-Zinn (2016) i Burdicková (2019) uvádějí jako příklad ochutnávání rozinky. Ochutnávání a přiřazování chutí je hravý způsob, jak rozvíjet všímavost chuti a zároveň smyslové vnímání.

### **1.3.5 Všímavé čichání**

Tak jako všechny smysly, i čich nám dává možnost pro nácvik všímavosti. Zásadou je nedělit vůně na příjemné a nepříjemné, pouze vnímat to, co cítíme. Tak jako se všemi vjemy, i u čichu často vytěšňujeme vůně a pachy, které nás obklopují. Jejich zaznamenávání je dalším způsobem, jak se ukotvit v přítomnosti. Vůně v nás také často evokují vzpomínky, které jsou s nimi spojené. Až takto jsou tedy vůně významné, i když ve chvíli, kdy je cítíme, ten prožitek není tak silný jako emoce, která je s nimi spojená.

Burdicková (2019) udává jako hravou možnost rozvíjení všímavého čichu aktivity založené na poznávání a přiřazování vůní. Vůně můžeme vnímat kdekoliv a můžeme také

vnímat rozdíly mezi vůní venku a vůní v místnosti či mezi místnostmi. Vůně také hraje důležitou úlohu při poznávání chutí.

### 1.3.6 Všímavé pozorování

Při všímavém pozorování zaměřujeme zrak na konkrétní podnět. Může to být nový podnět nebo nějaký důvěrně známý, který se nám všímavým pozorováním může ukázat v novém světle. Podnětem může být i druhý člověk, na kterém si můžeme všimnout změn ve vzhledu nebo v náladě. Snažíme se pozorovat očima začátečníka, nevytvářet si asociace, pouze přijímat to, co vnímáme. Barvy, tvary, struktury, velikost, poloha, všechno, co lze zrakem vypořadovat. (Burdick 2019)

### 1.3.7 Všímavý dotyk

Hmat je smysl, který je rozvíjen dalším množstvím smyslových her. Benda (2016) jako jedno z cvičení přijetí přítomného okamžiku uvádí ponoření do ledové vody. Uvědomování si fyzických pocitů nemusí být tak extrémní. Burdicková (2019) jako vhodnou aktivitu pro začátečníky představuje hru s kostkou ledu. Na ní můžeme vnímat hmatové vjemy hladkosti, chladu, mokra a podobně. Stejně tak ale můžeme vnímat pocit, který v nás vyvolává oblečení, které na kůži nosíme, nebo židle, na které sedíme. Dotýkáme se neustále, a tak i všímavost hmatová se dá aplikovat v každé chvíli a také nám dává možnost hmatové vnímání rozvíjet.

### 1.3.8 Všímavý pohyb

Pohyb a poloha těla ovlivňuje naše prožívání a naopak. Všímavost pohybu je příjemnou obměnou technik všímavosti, při nichž se v klidu sedí. Zvláště předškolní děti mají potřebu pohybu zvýšenou a praktikovat všímavost v pohybu je proto dobrou variantou či obměnou klidových technik. Pro všímavost pohybu se někdy využívá cvičení na bázi jógy, často se také udává **všímavá chůze**. Cílem je soustředit se na každou složku pohybu a část těla, která pohyb vykonává. Na počátku člověk vnímá polohu svého těla, pocit, který poloha vyvolává, a poté vědomě volí pohyb a provádí ho, přičemž opět vnímá pocity těla a změny polohy. (Fryba 2008) Burdicková (2019) do všímavého pohybu zahrnuje i tanec, který lze spojit s hudbou či rytmickými zvuky a při němž vnímáme hudbu, jak vede naše tělo a jaké pocity v nás vyvolává.



### **1.3.9 Všímavé myšlení**

Naše mysl neustále pracuje, stále námi proudí myšlenky a často si jich ani nejsme vědomi. Všímavost nám umožňuje zaznamenat je, pozorovat a přijmout je jako normální stav, a nechat je plynout, aniž bychom se jimi zabývali. Pak můžeme zaměřit pozornost na cíl, který si vybereme. (Burdick 2019) Uvědomovat si, že si můžeme zvolit, o čem přemýšlíme, napomáhá rozvoji soustředěnosti a opouštění se od opakujících se myšlenek, které nám způsobují trápení. (Benda 2019)

### **1.3.10 Uvědomování emocí**

Být všímavý ke svým emocím do značné míry souvisí se všímavým myšlením a je ústředním motivem, kterým se Benda (2016) zabývá ve své knize. Uvědomit si, co cítíme a prožíváme, je základním kamenem pro rozvoj emoční inteligence. Technika uvědomování emocí nám umožňuje vnímat emoce přijímajícím, nehodnotícím způsobem, poskytuje možnost lepšího sebepoznání, uvědomění si přirozenosti vnímání emocí a pomáhá nám skončit s jejich nálepkováním na pozitivní a negativní. Místo toho si začneme všímat emocí jako normálních jevů, které přicházejí a odcházejí. (Benda 2016)

### **1.3.11 Meditace soucitu**

S všímavým přístupem k emocím velmi úzce souvisí uvědomování si soucitu. Soucit je důležitou součástí původního pojetí všímavosti. (Frýba 2008) Ne ve smyslu lítosti, ale porozumění a láskyplného přání, úcty, odpuštění a přijetí. Meditace milující laskavosti a soucitu se sebou i s druhými je způsob, jak přijmout sám sebe a své emoce. (Benda 2016; Kabat-Zinn 2015) Všíímavý soucit je formou sebepřesažení, napomáhá kultivaci vnitřních kvalit a rozvoji vnímání štěstí v životě. Soucítění je altruistickou vlastností, která nám umožňuje žít a prospívat ve společnosti, podporuje vztahy s druhými i se sebou. (Slezáčková 2012)

### **1.3.12 Uvědomování přítomného okamžiku**

Všímavost v přítomném okamžiku je technikou, která je zároveň propojením technik předchozích a záměrem, se kterým jsme je prováděli. Pro procvičování všímavosti

k přítomnému okamžiku v širším smyslu můžeme trénovat uvědomování okolí. Jedním z nápadů, který udává Burdicková (2019), je trénink všímavosti v přírodě. Jeho součástí je všímat si vizuálních vjemů, fyzických pocitů, zvuků, vůní, pozice a polohy, kterou v prostředí zaujímáme, a vjemů, které zvláště upoutávají naši pozornost.

### **1.3.13 Všímavost u činností**

Být všímavý k prováděným činnostem je dovednost, která se odlišuje od formálních technik formou meditace. Tento trénink lze provádět doslova v každé chvíli, tedy nemusíme si na něj zvláště vyhrazovat čas. Lez ho provádět i při práci a při běžných aktivitách, které třeba považujeme za nudné a stereotypní. Využití všímavosti nám ale může tyto činnosti ozvláštnit, umožnit nám, abychom je nevykonávali automatizovaně, ale s plnou pozorností. (Burdick 2019)

## **1.4 Mindfulness-Based Stress Reduction**

V roce 1990 vyšla v USA kniha Jona Kabata-Zinna jménem *Život samá pohroma*, která se věnuje rozvíjení všímavosti a popisuje ucelený program, pojmenovaný Mindfulness-Based Stress Reduction (program snižování stresu díky všímavosti), ve zkratce MBSR. Tento program vznikl v 70. letech a ujal se nejen ve Spojených státech, ale díky velké oblibě se rozšířil do mnoha zemí včetně České republiky. Jde o formu skupinové terapie, která probíhá většinou jednou týdně po dobu tří hodin. Doba trvání programu je osm týdnů. Program je určený pro dospělé a dospívající, kteří trpí duševním či zdravotním problémem, anebo chtějí zlepšit kvalitu svého života. Trénink zahrnuje vedená cvičení všímavosti v klidu i v pohybu, jemný strečink a všímavou jógu, práci ve skupině a cvičení všímavé komunikace pro posílení všímavosti v každodenním životě, individuální i skupinové instrukce, každodenní domácí cvičení, cvičební materiály včetně audionahrávek instrukcí.

MBSR funguje na základě sedmi takzvaných pilířů praxe všímavosti. Jsou to:

- Neuposuzování – snaha odbourat zvyk posuzovat naše zkušenosti a prožitky, rozdělovat je na dobré, špatné a neutrální. Automatické předsudky komplikují prožívání přítomnosti a její přijetí.
- Trpělivost – je součástí přijetí. Nemá cenu spěchat sám na sebe, protože věci se odehrají ve svém vlastním čase.

- Mysl začátečníka – snažit se nahlížet na věci tak, jako kdybychom je viděli poprvé, abychom se zbavili očekávání vyplývajících z minulých zkušeností a prožili vnímaný okamžik naplno takový, jaký skutečně je.
- Důvěra – důvěra v sebe sama a ve své pocity je nedílnou součástí všímavosti. Je důležité respektovat naše tělo, naše dojmy a důvěřovat ve vlastní kvalitu, ne slepě následovat pokyny autority.
- Neusilování – meditace je stav „nekonání“. Jakékoliv očekávání, snaha a určení si cíle je vlastně podkopávání významu všímavosti a brání nám ve vědomém prožívání.
- Přijetí – vidění věcí tak, jak právě jsou. Často popíráme i běžné každodenní mrzutosti, což vyvolává zbytečné napětí. Odmítání a popírání vede ke ztrátě energie, která mohla být vynaložena na pozitivní změnu. Neznamená to pasivní rezignaci, ale přípravu k možnosti jednat.
- Nechávání být – naše mysl má sklon držet se určitých myšlenek a pocitů. Příjemné se snažíme vyvolávat znovu a znovu, nepříjemné potlačujeme a snažíme se před nimi ochránit. Nechat být je způsob, jak věci přijmout a nestranně pozorovat. (Kabat-Zinn 2016)

#### 1.4.1 Výzkumy a kritika

Metaanalýza z roku 2004 shrnuje dosavadní výsledky významných studií zaměřujících se na účinky praktikování všímavosti. Závěry naznačují, že MBSR může pomoci široké populaci se zdravotními či jinými potížemi. (Grossman et al. 2004) Další metaanalýza z roku 2015 tyto závěry vesměs potvrzuje. MBSR je podle ní mírně efektivní ve snižování stresu, deprese, úzkosti a strádání a zlepšuje kvalitu života zdravých jedinců, ale podotýká, že je potřeba další výzkum k identifikaci nejprospěšnějších složek MBSR. (Khoury et al. 2015)

Přes tyto příznivé závěry se objevují kritické hlasy, které označují populární pojetí všímavosti za zavádějící a vytržené z kontextu. Například jeden z odborníků na buddhistické praktiky, buddhistický mnich Matthieu Ricard, se vyjádřil, že světské (od původního buddhismu odtržené) pojetí všímavosti většinou nabízí všímavost bez morálního doplnění. Je to všímavost, která je zaměřená na jedince a může být prospěšná, ale nemusí z něj dělat dobrého člověka. Na druhou stranu věří, že starověké buddhistické tradice nabízejí velmi potřebný etický rámec, který zahrnuje soucit, empatii a péči. (Krznaric 2017)

## 1.5 Všímavost v Čechách

V českém prostředí vešla všímavost ve známost především díky Mirkovi Frýbovi, psychologovi, psychoterapeutovi a buddhistickém mnichovi, který se věnoval satiterapii, praktice kombinující západní koncept všímavosti s buddhistickou tradicí abhidhammy. Na něj navazuje jeho žák Jan Benda, psycholog a psychoterapeut, který se zaměřuje zejména na využívání všímavosti k regulaci emocí a rozvoje soucitu se sebou samým v psychoterapii a seberozvoji.

Benda (2019) rozlišuje tři úrovně rozvinutí všímavosti: uvědomění si, vnímání a pozorování přítomnosti, akceptující postoj k vnímaným procesům a sebezpřesažení – nepřítomnost obranných mechanismů naší mysli. Obranné mechanismy zabraňují prožívání studu, který je podle něj maladaptivní emocí. Říká, že podobné pocity jako vina či trapnost jsou adaptivní, tedy podněcují nás k napravení situace a vypovídají o naší schopnosti vnímat pravidla, vědět, co je morální, být ohleduplný. Naopak stud navozuje pocity méněcennosti, nedostatečnosti, definitivního selhání a odporu k sobě sama. Dává nám pocit, že okolí by nás zavrhlo, kdyby zjistilo, za co se stydíme. Stud se proto snažíme vytěsnit, uniknout mu. Vede k vzniku maladaptivních emočních schémat, která působí jako spouštěče obranných mechanismů, které nám však spíše škodí, protože ve výsledku způsobují další utrpení. Všímavost zde funguje jako způsob, jak maladaptivní emoční schémata a emoce, které je způsobují, zaznamenat, což dává možnost další terapii. Všímání si, uvědomění a přijetí těchto emocí pak vede k pozitivním změnám a umožňuje další práci na eliminaci potíží.

Benda uvádí, že maladaptivní emoční schémata vzniklá na základě studu mají kořeny v nenaplňování dětských potřeb. Když je dítěti dáno najevo, že nemá „nárok“ na určité negativně chápané pocity, se za ně naučí cítit stud a ten v pozdějším životě brání jejich plnému prožití, jejich přijetí a soucitu se sebou, což způsobuje bolest, trápení, traumata. Stud stojí u vzniku mnoha psychických poruch a rané zkušenosti z dětství se ukazují jako významné pro vznik a upevnění prožívání studu, anebo naopak schopnosti soucitu se sebou a odpuštění. Zdůrazňuje tedy důležitost bezpodmínečného přijetí dítěte pro jeho zdravý vývoj a vliv na vnímání sebe sama v dospělosti. *„Naplňování našich základních vývojových potřeb v dětství je tedy důležitým předpokladem k postupnému rozvinutí naší schopnosti vědomě prožívat, vyjadřovat a regulovat emoce.“* (Benda 2019, s. 106)

## 1.6 Rozvíjení všímavosti u dětí

Všímavost se z kurzů a literatury pro dospělé začala přesouvat do sféry určené dospívajícím a posléze i dětem. Zvláště v posledních dvou dekadách se zájem o pěstování

všímavosti u dětí zvýšil. Začaly vznikat studie, které se zaměřovaly nejprve na dospívající a zkoumaly vliv všímavosti například na lepší zvládnání bolesti či opakované deprese, pak ale i na děti školního i předškolního věku. Podle analýzy dostupných studií byly techniky všímavosti dětmi dobře přijímány a nebyly zaznamenány žádné nežádoucí účinky. (Burke 2009)

Burkeová (2009) říká, že nepublikovaná studie Smalleyové zahrnovala praktikování všímavosti u 44členné běžné skupiny 4 až 5letých dětí, dvakrát týdně po dobu osmi týdnů. Závěry studie neprokázaly jednoznačně žádné zlepšení, ale díky ní vešlo ve zřejmost, že i předškolní děti se mohou účastnit rozvoje všímavosti ve skupinách, pokud se přizpůsobí jejich věku. Tedy pokud je všímavost aplikovatelná pro dospělé i školní děti, je možné začít s jejím rozvíjením i u nejmenších dětí, formou, která je pro ně blízká a přijatelná.

V návaznosti na zvýšený zájem o rozvoj všímavosti u dětí začaly vznikat knihy, které podávaly všímavost starším i mladším dětem, všímavost se začala zařazovat do některých škol jako podpora soustředěnosti, uvolnění a zvládnání emocí. Jelikož zájem stále roste, objevují se stále další způsoby a studie orientované na rozvíjení všímavosti u dětí.

### **1.6.1 Význam rozvoje všímavosti u dětí**

Smysl a účinky rozvoje dětské všímavosti jsou podobné jako u dospělého, ale vybavují ho výhodou seznámit se s jejím praktikováním dříve a snáze si tak osvojit základy. Podle Burkeové (2009) mezi přínosy tréninku všímavosti u dětí patří: zlepšení ovládnání emocí, zlepšení sociálních dovedností, zlepšení v zaměřování pozornosti, zvýšení pocitu klidu, uvolnění a sebepřijetí, zlepšení kvality spánku, snížení výskytu chování souvisejícího s ADHD, snížení výskytu negativních afektů a emocí, méně potíží se zvládnáním hněvu a problémovým chováním. Má tedy význam ve zlepšení momentálních a chronických obtíží, ve zkvalitnění života a podpoře správného kognitivního, sociálního a emočního zrání dítěte. Aktivity vedoucí ke všímavému vnímání mohou tedy mít vliv na formování osobnosti dítěte, jeho pozdější větší psychickou pohodu a zvládnání obtížných situací.

### **1.6.2 Rizika**

Snaha podat cvičení vedoucí k rozvoji základů všímavosti tak, aby byla využitelná i pro děti v předškolním věku, s sebou nese určitá rizika. Je třeba přizpůsobit cvičení vývojovému stupni dítěte a jeho potřebám v určitém věku.

- Přetěžování – předškolní děti mají omezenou krátkou dobu, kdy jsou schopné se soustředit, a na to je potřeba brát ohled. Přizpůsobit časově aktivity, které jsou pro dospělé určeny až na víc než hodinu, je tedy samozřejmostí.
- Nesrozumitelnost – filozofie všímavosti může být pro mladší děti příliš abstraktní a je potřeba podat informace k činnostem přiměřeně, jasně a zjednodušeně, aby jimi byly pochopitelné.
- Nedostatek chuti a motivace – tradiční meditační techniky pro dospělé jsou pro děti nezajímavé a nepřitažlivé. Proto je vhodné zvolit motivaci odpovídající jejím zájmům a potřebám, nejlépe hlavně zpočátku formou hry, aby pro ně byla činnost přínosná a zapamatovatelná. (Burdick 2019)

### 1.6.3 Rozvoj dětské všímavosti v literatuře

Většina knih zprostředkovávající trénink všímavosti dětem je určena školákům až dospívajícím, ale mnohá cvičení s adekvátní úpravou může zvládnout i předškolní dítě. Některé jsou propojeny s praktikováním jógy pro děti. Literatura je to převážně zahraniční a většina z ní nebyla přeložena do češtiny. Z ucelených publikací dostupných u nás je asi nejzásadnější například *Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit* od Debry Burdickové, *Hry pro rozvoj všímavosti u dětí* od Deborah M. Plummerové či *Klidně a pozorně jako žabka* od Eline Snelové.

V literatuře pro děti se všímavě laděné knihy taktéž objevují a lze je též využít, jako dílo Radvana Bahbouha a jeho *Pohádka o ztracené krajině* či *O všímavé Ele*. Prvky všímavosti můžeme pozorovat v klasických knihách Daisy Mrázkové (např. *Haló, Jácíčku*), či dosud nepřeložených Arnolda Lobela (*Grasshopper on the Road*) a Margaret Wise Brown (*The Important Book*). V souvislosti s rozvojem vnímání a přijímání emocí taktéž Ferda a jeho *mouchy* od Michaely Dostalové a Sylvie Jančiové.

## 2 Posilování emoční inteligence

### 2.1 Emoční inteligence

První, kdo použil tento pojem, byli Mayer a Salovey, podle nichž jde o „*schopnost sledovat pocity a emoce, rozlišovat je a používat tyto informace pro sebeřízení, kontrolu nad svými myšlenkami a činy.*“ (Mayer a Salovey 1990, s. 189) Jakýmsi předchůdcem jejich výzkumu byl Howard Gardner a jeho teorie mnohačetné inteligence, a to zvláště její dvě složky – **interpersonální** inteligence, která se vyznačuje schopností chápat emoce a chování

druhých lidí (a adekvátně na něj reagovat) a **intrapersonální** inteligence, což je schopnost sebezporozumění, vnímání vlastních emocí, záměrů a motivace. (Gardner 1983) Pojem emoční inteligence rozpracoval a rozšířil Daniel Goleman, uvádějící ve své knize pět základních stupňů emoční inteligence:

- 1 *Znalost vlastních emocí* – sebeuvědomění je základem sebezporozumění a učení se vnímat i emoce druhých
- 2 *Zvládnání emocí* – nechávat se zaplavit pocity v náročných životních situacích i v každodenním životě je velká brzda pro celkový pocit spokojenosti a úspěšnosti
- 3 *Schopnost motivovat sám sebe* – city a emoce jsou hnací silou našeho jednání a mohou být efektivně využity pro motivaci k rozvoji, tvoření a učení
- 4 *Vnímavost k emocím jiných lidí* – empatie podněcuje altruismus, pomáhá nám žít mezi ostatními lidmi a vytvářet s nimi funkční vztahy
- 5 *Umění mezilidských vztahů* – přizpůsobit své jednání svým emocím a emocím druhých pomáhá úspěšné a konstruktivní komunikaci s druhými lidmi. (Goleman 2011)

K vlastnostem, které jsou chápány jako součást emoční inteligence, patří například vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, nezávislost, laskavost, úcta. (Shapiro 2009)

Shapiro (2009) i Goleman (2011) uvádějí, že vysoce rozvinutá emoční inteligence může hrát v životní úspěšnosti větší roli než vysoký inteligenční kvocient. Emoční inteligence přispívá k pocitu celkové spokojenosti a úspěšnosti, zvládnání a prevenci stresových situací, navazování smysluplných vztahů s okolím i se sebou samým, dokonce i k míře úspěšnosti ve škole a v zaměstnání.

## 2.2 Vývoj emoční inteligence u dětí

Emoční inteligence není, na rozdíl od IQ, tolik daná geneticky, a proto skýtá velký potenciál pro její rozvoj v dítěti a pro možnost zlepšit jeho šance na úspěch. (Shapiro 2009) Díky povaze emocí, které jsou způsobeny biochemickými procesy, je možné prakticky měnit biochemii mozku pomocí aktivního rozvíjení schopností spojovaných s emoční inteligencí. Jde o to „naučit“ mozek reagovat v určitých situacích způsobem, který je nejvhodnější. (Goleman 2009)

Děti se od narození učí nápodobou od rodičů a později od širšího okolí a v oblasti emocí tomu není jinak. Ačkoliv emoce a jejich působení máme vrozené, dítě v předškolním věku se učí tyto emoce rozpoznávat u sebe i u druhých a rozvíjí své sebeovládání. Tento

proces není samozřejmý a velkou roli v něm hraje pozitivní příklad rodiny či jiného blízkého vzoru. (Vágnerová 2005)

V předškolním věku dochází k prudkému rozvoji interpersonálních dovedností. Je to dáno jednak vstupem do mateřské školy, ale i mimo to se děti v tomto věku začínají mnohem více zajímat o společnost jiných dětí a společnou hru. Touží navazovat přátelství, být součástí skupiny, získat obdiv a uznání vrstevníků. Můžeme vyzorovat děti bezprostřední a nebojácné, které nemají problém se okamžitě zapojit mezi ostatní, ale také děti plaché a bázlivé, které se kolektivu spíše straní, nebo společnost odmítají z důvodu strachu a obav. Pro většinu úzkostných dětí je společnost druhých dětí ale zpravidla stejně lákavá jako pro děti méně ostýchavé a může působit i terapeuticky, tak, že dítě postupně odloží zábrany a také si osvojuje sociální dovednosti. (Matějček 2013)

## **2.3 Rozvíjení emoční inteligence u dětí**

Dítě se už od narození učí uvědomovat si a poznávat vlastní emoce a emoce druhých. Učí se na ně vhodně reagovat a ovládat své reakce na ně. Obrovskou roli v tomto procesu hraje výchova a vedení. Nejlepším zdrojem, ze kterého mohou děti čerpat, jsou rodiče a jejich vlastní úroveň emoční inteligence. Ukazuje se, že v rodinách, kde jsou rodiče dobrým vzorem a dokážou dítěti poradit v otázkách emocí a práce s nimi, se i děti v tomto ohledu lépe rozvíjejí. Mají nižší hladinu stresu, jsou sociálně zdatnější, mají menší problémy s agresivitou. Rodina a poté i mateřská škola hrají v rozvoji emoční inteligence klíčovou roli a je důležité, aby aktivně působila v rozvoji všech jejích oblastí. (Goleman 2011)

### **2.3.1 Znalost vlastních emocí**

Člověk vědomý si svých emocí a jejich příčin je mnohem schopnější změnit svou situaci, pokud je pro něj nepříznivá. Proto je důležité sdělovat okolí své potřeby a prožitky. Vědět o nich, umět o nich mluvit a vyjádřit je činí první krok ke schopnosti emoce zvládat. Dítě v předškolním věku už má zpravidla schopnost vyjadřovat slovně svoje potřeby a pocity, a tím se přiblížit uspokojení svých potřeb. Aby to však skutečně dělalo, je třeba, aby mělo dostatečnou slovní zásobu v oblasti pocitů a emocí. V rodinách, ve kterých se více mluví o pocitech, získají děti lepší předpoklad pro to, aby to samy dělaly. Diskuze je dobrý způsob, jak začít o svých emocích více přemýšlet, dále tuto schopnost můžeme podpořit emočními hrami či pantomimickými hrami pro rozvoj neverbální komunikace, protože neverbální vyjádření tvoří zhruba 93 procent sdělení. (Shapiro 2009)



V této oblasti také může pomoci trénink všímavosti zaměřený na vlastní prožívání. Technika uvědomování emocí pomáhá rozvíjet všímavý přístup k vlastním emocím v běžných i náročných situacích. Důležitost vnímání a přijetí všech druhů emocí zdůrazňuje zejména výše citovaný Benda (2019).

### **2.3.2 Zvládání emocí**

Schopnost seberegulace je velmi náročná i pro dospělé a často se necháme unést intenzitou prožívání. Pro předškolní děti zvládnutí této schopnosti tvoří poměrně velkou výzvu. Očekávání dospělých na sebeovládání dětí vzrůstá s věkem dětí, ale jeho rozvoj je nutné aktivně podpořit. Shapiro (2009) nepřímou cituje Freuda, když říká, že „*schopnost ovládat emoce je významný mezník ve vývoji osobnosti, který charakterizuje civilizovaného člověka.*“ Dále uvádí, že **hněv** je emoce, s jejímž ovládnutím má většina dětí největší problém. Pro jeho zvládnutí je třeba, aby bylo dítě schopné všimnout si prvních známek jeho projevů (zrychlený dech, pocit napětí, zrudnutí...) a reagovat na ně sebeuklidňováním. Uvádí hravou techniku „želvího postoje“ – stoj s připažením, brada přisunutá k hrudníku, sklopený zrak a deset nádechů. V této pozici nemůže dítě jednat impulzivně a agresivně a obvykle se dostatečně uklidní na to, aby příčinu hněvu začalo řešit konstruktivnějším způsobem.

Je důležité ukazovat dětem cesty, jak se s intenzivními emocemi vypořádat tak, aby jimi neublížili okolí ani sobě a zároveň aby nedocházelo k jejich potlačování. Přínosem mohou být různé dramatizace situací, které tyto emoce vyvolávají, kde si vyzkouší nanečisto způsoby jejich řešení. Obrovskou roli hraje pozitivní vzor, protože učení nápodobou hraje v předškolním věku významnou roli. (Vágnerová 2005)

I zde je trénink všímavosti dobrým pomocníkem, protože poskytuje příležitost pro zklidnění a jasnější vhled do přítomného dění v nitru i vně. Sám o sobě vyžaduje určitou míru sebeovládání a soustředění, a proto je možností, jak doplnit nácvik těchto schopností.

### **2.3.3 Schopnost motivovat sám sebe**

Schopnost se sám motivovat je úzce spjata s očekáváním vlastní úspěšnosti či neúspěšnosti. Dítě, které věří ve svůj úspěch, se pro činnost motivuje a nadchne spíše než dítě, které od sebe úspěch neočekává. Tato očekávání od sebe sama vznikají už v rodině, kde rodiče zpravidla formují sebevědomí dítěte a jeho pocit úspěšnosti očekáváním a požadavky, které na ně kladou, a oceňováním úspěchů. Zdravá míra očekávání a oceňování

buduje důvěru dítěte ve vlastní schopnosti a pomáhá mu motivovat se pro získávání dalších dovedností a plnění úkolů. Míra přehnaná či příliš malá nevytváří pro rozvoj sebedůvěry dobré podmínky. (Shapiro 2009) Nebezpečím pro nedostatečnou sebemotivaci je tzv. nálepkování. Pokud dítě někdo zařadí do určité kategorie, podle níž ho posuzuje, je těžké se z ní vymanit a roste tendence, že se v budoucnu bude nálepkovat sám. Pokud se zařadí pod nálepku „nejde mi kreslení“, jakou motivaci pro kreslení může mít? Jde pak o takzvané sebenaplnující proroctví. Očekávání nás formují, a proto je důležité, jaká očekávání klademe sami na sebe. (Bahboub 2010) Dalším významným faktorem je soběstačnost a samostatné rozhodování. Dostatečný prostor pro vlastní iniciativu dítěte je signálem, že má důvěru svých vychovatelů a pocit, že může ovlivňovat svůj život. To opět usnadňuje dítěti motivovat se, klást si cíle a plnit je. (Shapiro 2009)

Trénink všímavosti jako způsob sebekultivace by mohl být vhodným doplněním pro podpoření těchto dovedností. Všímavost k sobě sama umožňuje člověku lépe se poznat, pochopit, jak a proč reaguje v určitých situacích a jak nejlépe motivovat sám sebe, co na něj „platí“. Navádí člověka, aby se vnímal nehodnotícím způsobem, vymanil se z nálepek a budoval větší důvěru k sobě sama.

#### **2.3.4 Vnímavost k emocím jiných lidí**

Existují dvě složky vcit'ování – emoční reakce a kognitivní reakce. Emoční reakci například na pláč druhého člověka lze rozeznat už kolem prvního roku života. Vnímavost k emocím druhých lidí je nám tedy vlastní, ale míra a rozvoj schopnosti vcítění navazuje na výše uvedenou znalost vlastních emocí. Protože čím více jsme propojeni s vlastními emocemi, tím lépe dovedeme vnímat pocity druhých. (Goleman 2011) Pro dítě je důležité osvojit si čtení v neverbálních projevech druhých a rozpoznat v nich vyjádření emocí. Signály jako postoj, pohyby, mimika, tón hlasu a podobně se děti učí rozpoznávat přirozeně, kontaktem s okolím, už od narození. (Vágnerová 2005) Empatie je přirozená lidská vlastnost, ale některé děti mají větší předpoklady pro její rozvoj než jiné. (Shapiro 2009) Proto je důležité pomoci jí v dětech pěstovat, tak aby byly schopny soucitu, dokázaly se chovat ohleduplně, prosociálně, a navazovat blízké vztahy s okolím. Zároveň schopnost poznat emoce druhého dětem dodává pocit jistoty a nápovědu, jak se zachovat, aby se situace vyvíjela příznivě pro obě strany.

S nácvikem všímavosti se tato schopnost může prohlubovat, pomocí všímavého pozorování může dojít ke zlepšení pozorovacích dovedností a zvýšení zájmu o okolí. Vnímat druhého v přítomném okamžiku je dobrým předpokladem pro rozvoj aktivního naslouchání.

### 2.3.5 Umění mezilidských vztahů

V procesu socializace v předškolním věku nabývají velkou důležitost vrstevnické vztahy. Děti se učí je navazovat, orientovat se v nich, udržovat je. Stávají se součástí skupiny. To, jak snadno dítě navazuje přátelství a jak je oblíbené v kolektivu, se často velmi odráží na jeho spokojenosti a rozvoji sebejistoty. (Shapiro 2009) Vždyť potřeba lásky, přijetí a sounáležitosti je podle Maslowa jednou ze základních lidských potřeb. Některé děti mají pro orientaci ve vztazích přirozené předpoklady, některé děti z různých důvodů zaostávají. V mateřské škole je ideální prostředí pro rozvoj schopnosti vytvářet vztahy, ať už v homogenních třídách, kde se schází děti podobného věku a schopností a mají pestrý výběr potencionálních kamarádů s podobnými zájmy, nebo v heterogenních třídách, které přirozeně napodobují věkovou rozmanitost sourozenců a mladší i starší děti se učí od sebe navzájem.

Dovednosti, jejichž rozvoj je pro dobré fungování vztahů klíčový, jsou aktivní naslouchání, respektující komunikace, vcítění, ohleduplnost. Umění mezilidských vztahů je komplexní záležitost a pro její rozvoj je důležitý správný a rovnoměrný vývoj dětské osobnosti. Podpořit tuto schopnost můžeme komunitním (diskusním...) kruhem, seznamovacími a prosociálními hrami s důrazem na spolupráci, vlastním příkladem, používáním efektivní komunikace, pomocí dětem při řešení sporů, poskytováním prostoru pro samostatnost dítěte, dramatickými činnostmi, dbáním na vytváření a udržování atmosféry přijetí a pohody. (Svobodová 2010)

Dalším pomocníkem mohou být aktivity pro rozvoj všímavosti. Zvláště pro děti, které mají problém s vnímáním a čtením sociálních podnětů, mohou být vhodné činnosti, které vybízejí k vnímání druhého člověka, od jeho vzhledu až k vnímání řeči a pocitů. O uvědomování vztahů se dá vést diskuze – jak poznáme, že o nás má někdo zájem, že nás má někdo rád, co to znamená „kamarád“... (Burdick 2019)

## 2.4 Stres a resilience

Stres patří nedílně k životu. Jeho zvládnutí je tedy důležitou dovedností, kterou v životě využije každý z nás. Jednou variantou je zmenšení zátěže, která na nás působí. Ne vždy však můžeme vnější okolnosti ovlivnit. Je tedy důležité naučit se se stresem vypořádat. Můžeme zde rozlišit dva druhy stresu – **eustres**, což je pozitivní druh napětí zvyšující naši odolnost, a **distres**, který, pokud nás neupozorňuje na bezprostředně hrozící nebezpečí, působí

zatěžujícím, vysilujícím způsobem. Dlouhodobé nezvládané působení distresu může vést ke zhroucení organismu. (Plamínek 2013)

Stresu v životě se mnohem lépe čelí s dostatečně rozvinutou schopností odolávat náročným a stresujícím situacím či konstruktivním přizpůsobením se nepříznivé okolnosti. Tato schopnost se nazývá **resilience** čili odolnost.

Resilience ale neznamená negativní prožitky necítit nebo se jim vyhýbat. Resilientní lidé jsou schopni se z nich rychleji vzpamatovat. Jejich emoční reakce jsou pohotovější a jejich mozek reaguje na momentální situaci, nezaměřují se tolik na to, co by mohlo být. Toto ukotvení v přítomnosti a schopnost využívat pozitivní emoce ve svůj prospěch je dobrým předpokladem k větší míře prožívání pozitivivity v životě. Tento způsob prožívání lze upevňovat a také posilovat i u lidí, kteří mají nižší míru resilience. (Slezáčková 2012).

#### 2.4.1 Faktory podílející se na rozvoji resilience

Resilienci budujeme už od narození a je důležitá pro zachování dobré psychické pohody a rozvahy. Pro dítě, které mělo dobré předpoklady pro rozvoj resilience, je v dospělosti snazší zvládat náročné situace. Její vznik a rozvoj záleží na mnoha okolnostech a jejich kombinacích.

Šolcová (2009) uvádí výsledky mnoha studií, které rozdělují **rizikové** a **protektivní** faktory. Nejrizikovějšími jsou úmrtí v rodině, násilí, válka, chudoba. V dětství, kdy je dítě odkázáno na rodinu a blízké okolí, působí ohrožujícím způsobem rozvrat v rodině, zdravotní, vztahové a ekonomické problémy. Na druhou stranu protektivní faktory nejsou tolik jednoznačné, i když nejvýznamnějším se jeví jistá vazba s blízkou osobou, alespoň průměrné kognitivní dovednosti a dispozice k navazování vztahů a sociabilnímu jednání. Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009) se s ní v zásadě shoduje a rozděluje faktory, které přispívají k rozvoji resilience, na **vnější** a **vnitřní**. Co se týče vnějších, které resilienci podporují, hraje důležitou roli zejména dobré rodinné zázemí a jistá vazba k pečující osobě. Vnitřní vlivy zahrnují příznivý temperament dítěte a normální intelekt. Naopak vnitřní rizika, jako nižší intelekt či vrozená zranitelnost, a vnější rizika – nenaladěnost rodiče na temperament dítěte, spolu s rodinnou zátěží, obtížnou rodinnou situací či nemocí ohrožuje schopnost dítěte stresu odolávat.

V rozvoji resilience se zaměřujeme především na vnější faktory – eliminaci rizikových a podporu protektivních.

## 2.4.2 Rozvíjení resilience u předškolních dětí

Hoskovcová a Suchochlebová-Ryntová (2009) uvádí čtyři základní prostředky rozvoje resilience. Jsou to:

- Pocit kontroly nad svou situací
- Porozumění situaci, v níž se dítě nachází
- Chápat smysl činností, které provádí
- Zažívat úspěch

V předškolním věku se na rozvoji resilience významně podílí rychlé osvojování základních praktických dovedností – sebeobsluha, schopnost se domluvit. Umožňují dítěti pocit vlády nad sebou samým. Dítě testuje vlastní síly a potřebuje přiměřený prostor pro samostatnost, podporuje se tak jeho sebevědomí a sebeuvědomění. Jak je výše uvedeno, způsob, jak probíhá hodnocení dítěte, je velmi důležitý, neboť tvoří základ pro pozdější uvažování o vlastních úspěších a neúspěších. Přitom je důležité dávat najevo, že neúspěch není nežádoucí, ale je to nezbytná součást života, která není nezvratná, naopak může v nás vyburcovat motivaci pro další pokusy o úspěch a hledání jiných cest.

Mírná stresová zátěž je také výzvou a příležitostí k učení, může tedy působit příznivě na dozrávání osobnosti dítěte a rozvoj resilience. Vyřešení a zvládnutí stresové situace dodává dítěti sebevědomí a zkušenost, kterou může využít v budoucnu. „(...) učíme-li děti vyrovnávat se s životními nesnázemi, umožňujeme jim vytvářet si nové nervové dráhy, které jim pomohou, aby byly přizpůsobivější a pohotovější.“ (Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová 2009, s. 25.) Emoční reakce na stres je pak ovlivňována schopností přiměřené sebekontroly, která vychází z rozvinuté emoční inteligence.

Mimo jiné se jako podpora resilience dá využívat spiritualita. Spiritualita nemusí nutně znamenat náboženství. Můžeme ji obecně chápat jako schopnost sebepřesazení, vnímání posvátnosti každodenních zážitků, hledání vyššího smyslu dění a neustávajícího osobnostního rozvoje. Zahrnuje také morální a prosociální aspekty. (Slezáčková 2012) Spiritualita posiluje resilienci vůči zdravotním i psychickým problémům (Nešpor a Csémy 2006) Zde může být trénink všímavosti a meditace přínosem, protože tradiční pojetí všímavosti je se spiritualitou přímo propojeno a také z ní vychází.

Techniky všímavosti, jejichž podstatou je uvědomění si sebe sama, rozeznání svých pocitů, sebepoznání a pozorné vnímání svého okolí, mohou hrát významnou roli v rozvoji resilience. Mohou se stát jedním z nástrojů jejího pěstování, způsobem, jak se ukotvit v přítomném okamžiku a snížit míru působícího stresu, jak dosáhnout většího sebepřijetí, jak podpořit rozvoj spirituality a cítit propojenost se světem a sebou samým.

### 3 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolním věkem se nazývá doba přibližně od 3 do 6 let. Jeho charakteristickým rysem je snaha dítěte najít a upevnit své postavení ve světě. Důležitou roli hraje socializace mimo nejbližší rodinu a navazování vztahů s vrstevníky. To se děje zejména pomocí hry, která má v tomto období nezastupitelnou roli. (Vágnerová 2005)

#### 3.1 Kognitivní vývoj

Mezi 2. a 4. rokem dítě začíná vnímat svět v pojmech. Ty jsou ale ještě na půli cesty mezi individuálními objekty a obecnými pojmy. Proto se toto stadium nazývá jako předpojmové. Dítě už je schopno vytvářet si úsudky a vyvozovat závěry, usuzování je však ovlivněné fantazií dítěte. Mezi 4. a 6. rokem se vnímání uspořádá do celostních pojmů na základě podstatných podobností. Dítě si na počátku tohoto období začíná osvojovat názorné (intuitivní) myšlení. Myšlení je však stále útržkovité, nekoordinované, nepropojené, není komplexní. Často se orientuje podle jednoho význačného rysu a nechápe, že při proměně v jedné dimenzi může nastat kompenzace v jiné dimenzi, nechápe například propojenost šířky a výšky. (Kohoutek 2008)

Autoři se zcela neshodují na věku dítěte, v němž je možno začít s praktikováním všímavosti. „*Piagetova teorie naznačuje, že může být nezbytné, aby děti nejprve dosáhly úrovně formálních operací, v níž se rozvíjí abstraktní a hypotetické myšlení (tj. okolo dvanáctého roku).*“ (Burdick 2019). Burdicková (2019) sama je ale toho názoru, že všímavost lze v přizpůsobené podobě rozvíjet, nebo alespoň začít s jejím nácvikem, už okolo druhého až třetího roku života.

##### 3.1.1 Myšlení

Dítě se z fáze předpojmového myšlení přesouvá do úrovně názorného myšlení. Pro dítě je důležité to, co vidí a jak se u toho cítí. Na základě tohoto způsobu vnímání uvažuje už v celostních pojmech. Umí vyvozovat závěry (čeho je méně, čeho je více...), ale jsou závislé na názornosti. Také se myšlení v tomto období nazývá předoperační, protože dítě ještě nedokáže provádět logické operace. „*Klíčovým rysem předoperačního stadia je to, že děti nejsou schopny zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt situace současně.*“ (Šimíčková-Čížková et al. 2008, s. 70) Rozvoj pojmového myšlení znamená, že dítě se učí využívat analýzu, syntézu a srovnávání. Prvky zpočátku zařazuje do skupin podle náhodných

rysů, jako je barva, ale neuvědomuje si souvislosti mezi nimi. Rozvoj chápání pojmů nastává ve druhé polovině předškolního věku, kdy dítě začíná chápat, že věci se dají často zařadit do skupin pod jedno nadřazené slovo (ovoce, oblečení...). (Šimíčková-Čížková et al. 2008)

Vágnerová (2005) vysvětluje několik podstatných rysů a strategií v nazírání předškolního dítěte na svět. Jsou to především:

- Centrace – dítě si vybírá pro něj významný znak, který může být objektivně méně významný, na jehož základě hodnotí celou situaci. Více aspektů situace nejsou schopny brát najednou v potaz.

- Egocentrismus – egocentrické vnímání způsobuje, že dítě má problém uvědomit si názor druhého. Vše vidí jen ze své perspektivy a nechápe, proč by mělo brát v úvahu jiné hledisko než to jeho.

- Fenomenismus – svět je pro předškoláka takový, jaký se mu jeví.

- Prezentismus – dítě je vázáno na přítomnost a na momentální podobu jeho světa. Vše je takové, jak to dítě právě teď vidí.

Dále pak uvádí způsoby, jakými se dítě s realitou vypořádává.

- Magičnost – dítě si při výkladu reality vypomáhá fantazií a nerozlišuje tolik mezi představami a skutečností.

- Animismus – dítě si pomáhá tím, že věcem a jevům přisuzuje lidské nebo zvířecí vlastnosti. Umožňuje mu to se ve světě lépe orientovat. Příklad uvádí Krejčířová a Langmeier (2006, s. 92): „Čtyřletá holčička pozoruje déšť a přemítá: „Proč prší? Asi to ví, že jsme doma!““

- Artificialismus – dítě předpokládá, že všechno v jeho okolí někdo udělal a že i příroda je výsledkem nějaké lidské činnosti.

- Absolutismus – dítě si zakládá na pocitu jistoty, a proto má v jeho vidění světa každý poznatek jednoznačnou platnost.

Obecně se dá říci, že děti si při chápání světa často vypomáhají fantazií a nečiní mezi představami a realitou velký rozdíl. Neznamená to ale, že by je nerozlišovaly. Dítě ví, že imaginární a skutečné věci mají jiné vlastnosti. (Krejčířová a Langmeier 2006) Děti ale nelze nařknout z „lhaní“, když si vypomáhají představami. Jsou to takzvané konfabulace, nepravé lži, ve kterých propojují vzpomínky a fantazii a jsou přesvědčeny, že jejich výklad je pravdivý. (Vágnerová 2005) Napojenost dítěte na vlastní fantazii a kouzelné chápání světa se v předškolním věku využívá v motivaci k činnostem, které v mateřské škole probíhají, a při aktivitách směřujících k rozvoji všímavosti se představivost dítěte uplatní jako pomocník i prostředek k jejich provádění.

V předškolním věku je dětská zvědavost v rozkvětu a přichází druhé ptací období. Tentokrát se už neptá „co“, ale „proč“. Dítě se aktivně zajímá o svět kolem sebe a rádo se učí nové věci. Tímto způsobem dítě nabírá nové poznatky a velmi se rozšiřuje jeho slovní zásoba. Zatímco pro začátek předškolního věku je časté, že vývoj myšlení předbílá řečové schopnosti, na konci předškolního věku dochází k opačnému jevu a úroveň řeči je vyšší než myšlení. (Šimíčková-Čížková et al. 2008)

### **3.1.2 Vnímání**

Stejně jako v ostatních oblastech, i vnímání dítěte prochází zdokonalením. Všechny smysly se zpřesňují, dítě rozeznává ostřeji chutě a pachy. Co se týče zrakového vnímání, dítě začíná rozeznávat i doplňkové barvy (fialová, oranžová...), sluch umožňuje rozeznávat zvuky z různých míst a zdrojů. Významným poznávacím prostředkem zůstává hmat, pomocí něhož poznávají vlastnosti předmětů kolem sebe a dokážou je i popsat. Vnímání je aktivní, doprovázené činností dítěte, pohybem a zkoušením. Pozornost dítěte zaujmou především nápadné předměty, které mají nějaký vztah k činnosti. (Šimíčková-Čížková et al. 2008)

Všímavost vede vnímání dítěte k sobě, dovnitř, nikoli ven do světa. Množství podnětů, které dítě za den zaznamená, bývá velké a mnohdy až zahlcující. Trénink všímavosti může pomoci podněty efektivněji zpracovávat, vnímání provádět vědomě a zaznamenávat vliv vnímaného na sebe sama. Trénink všímavosti zaměřený na smysly také podporuje rozvoj a zpřesňování smyslového vnímání.

### **3.1.3 Chápání prostoru a času**

Předškolní dítě vnímá čas i prostor značně nepřesně. Prostorové vnímání je ovlivněno egocentrickou perspektivou. Děti nadhodnocují velikost nejbližších předmětů, podceňují velikost vzdálenějších předmětů. Dokážou rozlišit pojmy „nahore“ a „dole“, ale poloha vlevo a vpravo je po většinu předškolního období pro děti problematická a k jejímu rozlišení dochází až zpravidla před vstupem do základní školy. (Vágnerová 2005)

Ve vnímání času dochází k pomalému, postupnému rozvoji. Zvládnou rozlišit, co znamená „dříve“ a „později“, delší a kratší období. Egocentrismus ve vnímání způsobuje, že délka trvání je pro dítě značně subjektivní a měří ji pomocí jevů, které se opakují a které jsou pro dítě nějakým způsobem významné. Dítě v předškolním věku se koncentruje na přítomnost, je vázané na momentální průběh událostí – takový způsob vnímání nazýváme prezentizmem. Pojmy jako minulost a budoucnost nemají pro předškolní dítě žádný přesnější



význam. Jsou pro dítě nereálné a proto nezajímavé. (Vágnerová 2005) Největší význam pro něj má přítomnost a právě probíhající děje. Dítě proto nespěchá, nemyslí na následující děj. Orientace v čase se lépe dosahuje pomocí určité struktury dne a rituálů než podle časových jednotek jako hodiny, dny, týdny. (Bednářová a Šmardová 2015)

Pro všímavé pozorování má soustředění na přítomný okamžik klíčovou důležitost, což je výhodou dětí, pro které je to přirozené. Jelikož s věkem se tato schopnost prožívání snižuje, je vhodné ji tréninkem všímavosti posilovat a zvědomit.

### **3.1.4 Pozornost**

V začátcích předškolního období je pozornost dítěte velmi nestálá a dítě se dokáže záměrně soustředit pouze na krátkou dobu. Postupem času se ale zlepšuje a vytváří se pevné základy úmyslné pozornosti. Délka udržené pozornosti ale není závislá jen na věku dítěte, ale i na jeho temperamentovém založení, jiných zvláštnotech a na tom, nakolik je pro něj činnost zajímavá. (Šimíčková-Čížková et al. 2008) Pozornost dělíme na úmyslnou a neúmyslnou. (Lokša a Lokšová 1999) Největší význam pro získání poznatků dítěte má na počátku předškolního období pozornost bezděčná, kdy je dítě upoutáno k něčemu, co ho momentálně zaujme. Tento druh pozornosti by ale ve škole už neobstál a pro systematictější učení má význam právě úmyslná pozornost, pro niž je třeba vynaložit jisté úsilí a vůli.

Na omezený rozsah pozornosti je potřeba brát zřetel při nácviku všímavosti, protože cvičení všímavosti pro dospělé mají délku až několik desítek minut, což je pro předškolní dítě naprosto nevhodně dlouhý časový úsek. Je proto na místě upravit délku trvání dítěti tak, aby stihlo činnost prožít a zároveň pro něj nebyla zatěžující. Trénink všímavosti může ale zároveň podpořit schopnost dítěte se soustředit.

### **3.1.5 Řeč**

Vývoj řeči je v průběhu předškolního období neustálý. Slovní zásoba dítěte narůstá a zlepšují se jeho vyjadřovací schopnosti. Mladší děti ještě často dělají gramatické chyby ve skloňování, časování i větné skladbě, ale před vstupem do školy nepřesnosti a agramatismy již mizí. Zvláštnost tohoto období je egocentrická řeč – tedy řeč neurčená nikomu jinému kromě dítěte samého. Dítě ji využívá k jakémusi přemýšlení nahlas, pomáhá mu v uvažování a řešení problémů. (Vágnerová 2005) Správný vývoj řeči úzce souvisí s motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. (Bednářová a Šmardová 2015) Vývoj řeči je také důležitý pro schopnost dítěte sdělit své potřeby, komunikovat s okolím a navazovat vztahy.

### 3.1.6 Paměť

Vágnerová a Valentová (1994) uvádějí, že v předškolním období stále převládá mimovolná, mechanická a konkrétní paměť. Na konci předškolního období se rozvíjí i paměť úmyslná a slovně logická. Kapacita paměti roste s věkem, mimovolná paměť je u předškoláků mnohem efektivnější. Osobní vzpomínky se významněji udrží v paměti až okolo 4. roku věku, ale jsou útržkovité, nepřesné a bývají ovlivněné konfabulací. Nejlépe si děti zapamatují to, co je zaujme a co pro ně má emoční náboj. (Vágnerová 2005) Z tohoto důvodu jsou činnosti nabízené dětem přizpůsobovány jejich zájmům a zálibám, aby pro ně byly přitažlivé, zajímavé a odnesly si z nich co nejvíce.

I aktivity na rozvoj všímavosti je třeba volit stejným způsobem, aby vzpomínka na ně byla příjemná. Všímavé prožívání okamžiku vede k lepšímu zapamatování si zážitků, a tak i k lepší možnosti si je znovu vybavit a obohatit s nimi svůj „vnitřní účet“, z něhož čerpáme pohodu, energii a sebedůvěru. (Slezáčková 2012, Bahbouh 2010)

## 3.2 Emoční vývoj

Pro předškolní věk je charakteristická zvyšující se stabilita emočního prožívání a převážně pozitivní ladění. Pozitivní ladění ale převažuje zejména u dětí s bezpečným zázemím. Šimíčková-Čížková a kol. (2008) i Vágnerová (2005) uvádějí, že se rozvíjí smysl pro humor, předškolní děti jeho pomocí i navazují a stmelují přátelství. Emoce jsou intenzivní a vztahují se téměř výhradně k aktuální situaci, ale vzhledem k rozvíjejícímu se chápání času, zejména blízké budoucnosti, se děti také dokážou na něco těšit – nebo se něčeho v budoucnosti bát. Dětská úzkost se přitom často vyskytuje kvůli rozvíjející se fantazii. Určitá hladina strachu a napětí v dětech vyvolává příjemné pocity, za předpokladu, že jsou v bezpečí, ale každé dítě je na strach jinak citlivé a děti náchylné k negativnímu prožívání a stresu mohou prožívat strach velice intenzivně, až ke vzniku bázlivosti a nesamostatnosti. (Vágnerová 2005)

Stadium předškolní spadá do období iniciativy a viny v Eriksonově rozdělení období lidského morálního vývoje. Dítě je stále více samostatné, učí se nové věci a setkává se každý den s novými výzvami. Je žádoucí podpořit dítě v jeho nápadech, experimentování a představivosti. Schopnost představit si činnost a pak ji udělat má velký význam v plánování, činnosti jsou promyšlenější. S tím se ale taky nese schopnost představit si situaci, která

nenastala a možná ani nenastane. U dítěte se začíná objevovat schopnost morálního úsudku a svědomí. Ví, že pokud provede něco špatného, bude potrestáno, ale zároveň dokáže cítit vinu nezávisle na tom, jestli se na skutek přišlo nebo ne. Příliš mnoho iniciativy na úkor svědomí ústí v bezohlednost, naopak přehnané pocity viny a malá iniciativa vede v sebestlačení. (Erikson 2015)

### **3.2.1 Emoční inteligence u předškolních dětí**

V průběhu předškolního věku se zlepšuje porozumění emocím. Děti se učí chápat podobu a význam jednotlivých emocí a také nakonec příčiny jejich vzniku. Snadno se orientují v základných emocích, ale pochopení složitějších emocí nastává až na základě větší vyzrálosti a kognitivní úrovně dítěte. Začínají zjišťovat, že určité typy situací většinou vyvolávají stejné citové prožitky. Přitom je pro ně snazší chápat pozitivní emoce. Pro zjednodušení používají takzvaný mechanismus projekce, což je předpoklad, že jiní lidé se budou cítit v konkrétní situaci stejně jako oni sami a budou reagovat stejně. Toto nastavení souvisí se stále egocentrickým způsobem myšlení. (Vágnerová 2005) Tyto pokroky v chápání emocí můžeme zahrnout do rozvíjející se emoční inteligence.

Vyzrávání v emoční oblasti vede k tomu, že děti jsou schopné svoje pocity a jejich vyjadřování do určité míry regulovat a je to od nich i očekáváno, zvláště co se týče negativních emocí jako je vztek, nebo bouřlivých pozitivních reakcí. Děti toho začínají být schopny kolem 4 až 5 let, ale nedaří se jim to vždy, schopnost autoregulace se teprve rozvíjí a u velmi intenzivní emoce je velmi obtížné ji zvládnout.

Empatie a schopnost vyznat se v pocitech ostatních lidí je další ze zdokonalujících se dovedností předškolních dětí. Postupem času nabývají potřebných zkušeností a znalostí, emoční i rozumové vyzrálosti. Dokážou i za určitých okolností poznat, kdy lidé emoce maskují a ty skutečné nedávají najevo. (Vágnerová 2005)

Co se týče sebehodnotících emocí, zaznamenávají pozitivní i negativní. Vytváří se tzv. sebecit, vztah k sobě samému. Mohou cítit uspokojení a hrdost, když se jim něco podaří, a zahanbení, když ne. Učí se pravidlům, když je pochváleno a když je pokáráno, pocity, které při tom prožívá, pomáhají formovat etické cítění. (Šimíčková-Čížková et al. 2008) Objevuje se nový pocit – pocit viny, který souvisí se stupněm morálního uvažování. Ví, jaké chování je správné a jaké špatné podle obecných pravidel a je mu nepříjemně, když je poruší, a to i tehdy, když není přítomný žádný další svědek jeho chování a může se vyhnout trestu. (Vágnerová 2005)

### 3.2.2 Sebepojetí

Základ sebepojetí se utváří už v batolecím věku, ale jeho vývoj významněji nastává až v předškolním období a dále se rozvíjí až v mladším školním věku. Dokáže popsat, jak vypadá, co má a nemá rádo. Není to však příliš přesný popis, protože spíše odpovídá aktuálnímu stavu situace. (Krejčířová a Langmeier 2006)

Vágnerová uvádí, že dětské sebepojetí je hodně vázané na zjevné znaky. Dítě se pozná v zrcadle, ví, jak vypadá. V okamžiku, kdy se jeho vnější znaky promění (např. kostýmem), chápe to jako proměnu identity.

Předškolní děti často vidí své vlastnosti a schopnosti nerealisticky, zpravidla se nadhodnocují a přeceňují. Především v mladším předškolním věku se dítě považuje za takové, jaké by chtělo být. Ale někdy tyto představy sklouzávají do fantazírování a mohou být i příznakem citového strádání, protože poskytují dítěti zdání jistoty.

Sebepojetí předškolního dítěte významně ovlivňují rodiče a jiné blízké dospělé osoby. Je závislé na jejich hodnocení a nekriticky přijímá jejich názor na sebe. Je ovlivněno mírou citového přijetí, spokojeností se splněním požadavků, celkovým chováním k dítěti. Rodiče jsou pro děti významným vzorem a identifikace s nimi jim poskytuje jakýsi návod, jak se chovat a kým se v budoucnu mohou stát.

Pro předškolní děti je důležité též srovnávání se s vrstevníky. Rádo se jim podobá, chce mít stejné věci, používat stejné výrazy. (Vágnerová 2005)

## 3.3 Sociální vývoj

Až doposud probíhala socializace převážně v rámci rodiny, nyní se rozvíjí socializace pomocí vrstevníků a dalších dospělých. Dítě zpravidla začíná docházet do mateřské školy, což je místo, kde má příležitost si interakcí s druhými lidmi rozvíjet svou individualitu a učit se. Rodina nadále poskytuje dítěti pocit bezpečí a jistoty, nabývá v ní základních sociálních dovedností, které při kontaktu mimo její působení zdokonaluje. To se ale děje pouze v případě, že vztahy v rodině jsou pozitivní. V opačném případě dítě nepocituje takovou míru bezpečí a je pro něj obtížnější vykročit do vnějšího světa. (Vágnerová 2005)

### 3.3.1 Vývoj sociálních dovedností a prosociálního chování

*„Prosociální vlastnosti a chování lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní lidi a v případě potřeby jim poskytující oporu a pomoc.“* (Vágnerová 2005, s. 216–217) Podle Matějčka (2013) je pro děti právě předškolní věk kritickým pro rozvoj

prosociálního chování, protože to se může dobře rozvíjet až mimo chráněné rodinné prostředí. Jeho rozvoj je závislý na celkové emoční vyzrálости dítěte, jeho schopnosti regulovat své emoce, ovládání momentálních potřeb. Také je ovlivněno kognitivním vývojem dítěte. Důležité je, aby dítě mělo pozitivní vzor a aby získalo nápodobou potřebné způsoby chování. Pokud neví, jak prosociální chování vypadá, nelze ho od něj očekávat.

Děti v předškolním věku jsou schopné altruistického chování. Významné jsou pro jeho osvojení symetrické vztahy s vrstevníky. Tam se často mění výhodnost pozic. Například kamarádka něco bolí a potřebuje utěšit, ale role se mohou druhý den otočit. Děti se učí vzájemné ohleduplnosti a pomoci.

Pokud dítě nemá dostatečně stabilní rodinné zázemí a pozitivní prosociální vzor, může se projevovat agresivně a je pro něj náročné si prosociální chování osvojit. (Vágnerová 2005)

### 3.4 Hra

*„(...) právě prostřednictvím hry vyjadřuje jedinec nezávisle, samostatně a s fantazií svůj vztah k okolnímu světu. Hra je dobrovolnou, spontánní činností a svobodným sebeuplatněním.“* (Opravilová a Gebhartová 2011, s. 84)

Jak vyplývá z výše uvedeného citátu, volná hra je pro dítě v předškolním věku hlavní a nejdůležitější činností. Je pro něj zdrojem zábavy, uvolnění, učení, experimentování, rozvoje tvořivosti, socializace, utváření sebepojetí, pochopení fungování světa a mnoha dalšího. Má nezastupitelnou roli v životě dítěte a slouží i jako prostředek pro diagnostiku.

Mezi předními světovými pedagogy se ale najde i názor, že dětská hra není pro dítě přínosem nebo nutností. Například Marie Montessori nevěřila na důležitost dětské hry a autodidaktické pomůcky, které jsou dětem v Montessori školách předkládány, neslouží ke hře, ale k učení. (Opravilová a Gebhartová 2011) Šimíčková-Čížková a kol. (2008) naopak uvádí, že hra je základní psychickou potřebou.

Hra je pro dítě činnost, kterou vykonává z vlastní iniciativy a která ho dokáže zcela zaujmout. Dítě se na hru soustředí, často i na velmi dlouhé časové úseky. Pozornost, kterou hře věnuje, je neúmyslná, ale umožňuje mu zabývat se činností a učit se z ní.

Opravilová a Gebhartová (2011) i Krejčířová s Langmeierem (2006) se shodují, že hru není možné jednoznačně definovat ani rozdělit do kategorií. Ty jsou orientační a slouží k základnímu rozdělení, nemůžou ale pojmut obrovské množství her, které děti provádějí.

Hra je typická tím, že ji nelze dítěti nařídít nebo vnutit. Může ji vykonávat jen ze své svobodné vůle. Můžeme hru rozvíjet tím, že pro ni vytvoříme vhodné podmínky a nabízíme ji dítěti, pomáháme ji kultivovat a směřovat. (Krejčířová a Langmeier 2006)

Hra je prostředkem k učení dítěte, a proto i cvičení pro rozvoj všímavosti by měla být podaná hravou formou. Dítě je tak lépe k činnosti motivované, lépe udrží pozornost a je větší pravděpodobnost, že bude chtít činnost opakovat.

### **3.5 Tělesný vývoj**

V předškolním období prochází dětské tělo významnými změnami. Mízí typická baculatost, tělo se protahuje a končetiny se prodlužují. Mění se proporce mezi hlavou, tělem a končetinami. V předškolním období pokračuje osifikace kostí, a to zejména zápěstních kůstek, které jsou důležité pro rozvoj jemné motoriky. (Šimíčková-Čížková et al. 2008)

#### **3.5.1 Hrubá a jemná motorika**

Už na počátku tohoto období se chůze automatizuje, dítě si postupně osvojuje další druhy pohybů (skákání, běh, chůze po špičkách...) Zlepšuje se také koordinace. Jemná motorika se rozvíjí ruku v ruce s psychickým vývojem dítěte, se zdokonalováním kresby, manipulací s drobnými předměty a hračkami, nástroji (nůžkami...). Vymezuje se laterality, která je dána dominancí jednou z mozkových hemisfér. (Šimíčková-Čížková et al. 2008) Větší zručnost a manuální dovednosti se uplatňují zejména při sebeobsluze, zvyšování samostatnosti. (Krejčířová a Langmeier 2006) Rostoucí samostatnost vede k rozvoji sebedůvěry a sebevědomí, je tedy úzce spjata s rozvojem psychické odolnosti.

Úroveň motorických schopností ovlivňuje celkový vývoj a zrání dítěte. Má vliv na smyslové, prostorové i kognitivní vnímání, celkový zdravotní stav, zapojení do kolektivu, míru sebeobsluhy a samostatnosti, celkové spokojenosti, komunikaci a rozvoj řeči. (Bednářová a Šmardová 2015)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Uvedení do metodologie

Úkolem praktické části je zjistit, jaké činnosti pro rozvoj všímavosti lze praktikovat v mateřské škole a jak je děti přijímají. Ve svém výzkumu se budu zabývat možnostmi, jak zařadit činnosti pro rozvoj všímavosti do každodenního programu mateřské školy. Nejprve proto shrnu vlastní zkušenost s praktikováním všímavosti a na základě získaných znalostí vyberu a přizpůsobím několik různorodých aktivit upravených pro schopnosti a potřeby dětí v mateřské škole. Vybrané činnosti s dětmi vyzkouším, vyzpožuruji jejich průběh, reakce dětí a míru přijetí činností dětmi. Na závěr provedu evaluaci projektu.

Rozvoj všímavosti je dlouhodobý proces, který se nedá vměstnat do tematického bloku a nebylo by správné se o to pokoušet. Praktiky pro rozvoj všímavosti by měly prostupovat přirozeně během školního dne, protože všímavost je způsob prožívání. Uvedené činnosti jsou pouze úzkým výčtem možností, jak se dá všímavost rozvíjet, a je žádoucí je modifikovat pro každou skupinu či jednotlivě, na základě rozdílných charakteristik dětí a tříd.

### 4.1 Cíle výzkumu

- Vybrat techniky a činnosti vhodné pro uvedení do praktikování všímavosti
- Uzpůsobit techniky věku a potřebám předškolních dětí
- Vyzkoušet v praxi fungování a přijetí dětmi

### 4.2 Výzkumné otázky

- Jaké činnosti pro rozvoj všímavosti lze provádět v mateřské škole?
- V jakých částech dne lze aktivity zařadit do režimu třídy?
- Jak děti na aktivity rozvíjející všímavost reagují?

### 4.3 Metody

Pro realizaci praktické části jsem si vybrala **akční výzkum**. Tato metoda se používá v pedagogickém prostředí ke zlepšování edukační reality a řešení problémů školní praxe. Tento problém je pak prozkoumáván, na základě zjištění se vytváří řešení a ověřuje se v praxi. Výzkumník má přitom rovnocenné postavení s ostatními aktéry. (Janík 2003)

Seberová (2009) akční výzkum popisuje jako proces, kterým učitelé systematicky prověřují vlastní pedagogickou praxi výzkumnými metodami a objektem je vlastní vyučování učitele.

*„Akční výzkum se snaží překlenout propast mezi teorií a praxí, mezi tradičním akademickým výzkumem a realitou. Zatímco výsledky akademického výzkumu ovlivňují praxi jen omezeným způsobem, akční výzkum je vhodným prostředkem jak přenést výsledky výzkumu do praxe a urychlit proces potřebných změn.“* (Pavelková 2012, s. 9)

Kořeny sahají do 30. let minulého století ke Kurtu Lewinovi, který poukazoval na praktický význam výzkumu pro zavádění a kontrolování smysluplných změn v sociální oblasti. (Janík 2003) Lewin dále rozvíjí **experimentální přístup** akčního výzkumu, který se zaměřuje na praktický, pozitivní přínos pro společnost. Jeho záměrem je studovat jevy skrze změnu. Na základě přijatých hypotéz zasáhne do praxe, zkoumá nastalé změny, vyhodnotí je a upraví další postup na základě dosavadních zjištění. Tento proces se opakuje, dokud nedojde k vyřešení problému či nalezení ideálního řešení. (Pavelková 2012)

Akční výzkum obsahuje dvě základní fáze: **interpretace** (reflexe) a **intervence** (akce). Již během výzkumu má docházet k úpravám jednání (akce), ty jsou poté předmětem reflexe, z ní vychází navrhování dalších změn a opět reflexe. Pavelková (2012) uvádí ještě složku **formativní**, kdy se změny objeví v praxi, proměňují se vztahy mezi účastníky a jejich postoje.

Je pro něj typický spirálovitě a cyklicky se opakující proces fází. Seberová (2009) uvádí následující podrobný výčet fází:

1. Reflexe identifikace problému, potřeba změn. (Hledání a vytváření východisek pro vlastní výzkumnou a inovační činnost.)
2. Sběr dat a informací. (Sběr informací, zkušeností, dat, dokumentů aj. o akci.)
3. Interpretace zjištění, návrhy změn (Budování praktické teorie na základě interpretace dat.)
4. Akce; implementace změn.
5. Reflexe – vyhodnocení plánu implementace změn, jeho modifikace, návrhy na zlepšení

A celý cyklus se znovu opakuje.

Akční výzkum lze provádět v několika úrovních vzdělávacího procesu. Na **makroúrovni** – úrovni vzdělávací politiky – slouží k výzkumu školního terénu a zlepšování a vyhodnocování podoby vzdělávání. **Mezoúroveň** – úroveň školy – kde tým učitelů a ředitel provádí akční výzkum instituce školy a prověřování změn v rámci její autonomie. **Mikroúroveň** – úroveň výuky – provádí učitel ve své třídě a provádí sebereflektivní výzkum vyučovacích metod, zavádí změny do výuky. (Janík 2003)



## **5 Vlastní zkušenost s cvičením všímavosti**

Všímavost je způsob prožívání, který nejde pochopit pouze teoreticky. Proto jsem se rozhodla některé techniky sama vyzkoušet a rozvíjet všímavost u sebe, abych si ověřila na vlastní kůži, jak meditace a činnosti rozvíjející všímavost fungují, abych zažila to, co chci dětem předávat, a mohla tak lépe pochopit, jak začít všímavost praktikovat, jaké činnosti dětem nabízet a jak je přizpůsobit. Rozvíjení všímavosti také považuji za důležité u učitele i kvůli přínosnosti pro jeho osobní i profesní život, blahodárny vliv na osobnost člověka, na rozvoj emoční inteligence a resilience.

### **5.1 Použité zdroje a techniky**

Z technik uvedených v teoretické části jsem vyzkoušela všímavé dýchání, jedení, pozorování, myšlení, všímání těla, meditaci soucitu, uvědomování emocí. Vyzkoušené techniky jsem vybírala spíše intuitivně, co jsem cítila, že zrovna potřebuji nebo mě láká vyzkoušet, ale také z hlediska toho, co jsem chtěla zkoušet v mateřské škole.

Inspiraci jsem čerpala z již citovaných zdrojů, zejména Uvědomujte si přítomnost od J. Kabat-Zinna, Všímavost a soucit se sebou od J. Bendy, Psychologie zvládání života od M. Frýby, Mindfulness u dětí a dospívajících od D. Burdickové, Hry pro rozvoj všímavosti u dětí od D. Plummerové a dále Klidně a pozorně jako žabka od E. Snelové. Velmi dobrým a praktickým pomocníkem mi byla také mobilní aplikace Mindfulness Coach, která nabízí pěkně zpracované seznámení se základy všímavosti, technikami, časované vedené meditace, možnost vést si deník pokroku a přehled internetových a knižních zdrojů, které o tématu pojednávají blíže.

### **5.2 Průběh tréninku**

Vlastní trénink všímavosti trval přibližně tři týdny. Původní plán byl zkoušet jedno cvičení denně a zaznamenávat prožitky a nápady k provedeným cvičením. Délka plánu se podařila, ale činnosti jsem prováděla méně pravidelně, tak, jak se pokus vyvíjel.

#### **5.2.1 Všímavé dýchání**

Pro první zkušenost s všímavostí jsem si vybrala techniku všímavého dýchání. Cvičení jsem prováděla vsedě se zavřenýma očima a trvalo deset minut. Už dříve jsem nějaké druhy

meditací zkoušela, ale všímavé soustředění na dech pro mě bylo novinkou. Dělal mi potíže se skutečně soustředit. Vydržela jsem to na 4 až 5 nádechů a pak jsem se nechala vyrušit myšlenkou nebo zvukem. Někdy mi trvalo chvíli, než jsem si uvědomila, že už nejsem všímavá a znovu zaměřila pozornost na dech. Na závěr cvičení jsem se cítila velmi příjemně a uvolněně, jako kdyby mi někdo pročistil hlavu, a stav mysli, kdy jsem cítila zvýšenou bdělost a pozornost, mi ještě několik minut poté vydržel.

Tuto techniku jsem zkoušela ještě několikrát v následujících dnech, abych prohloubila její účinek a zlepšila schopnost soustředění. Zdálo se mi ale, že se vůbec neposouvám a soustředění na dech mi nejde o nic lépe, možná někdy naopak hůře. Velký vliv na průběh cvičení hrálo moje momentální rozpoložení a taky očekávání, která jsem na sebe kladla. Opakování techniky taky přispělo k tomu, že mě činnost nudila. Tento přístup způsobil, že jsem na několik dní úplně ztratila chuť všímavost praktikovat a nemohla jsem se k tréninku přemluvit. Nechtěla jsem se do něj nutit násilím, protože pokaždé, když jsem chtěla zkoušet, se mi udělal knedlík v krku a pociťovala jsem k meditaci až nečekaný odpor. Když jsem zkoušela trénink i přes to, byla jsem během něj neklidná a na mentální úrovni mi to bylo až nepříjemné, i když fyzicky mě dýchání příjemně uvolnilo.

Potom jsem si ale uvědomila, co je principem praktikování všímavosti – oprostít se od očekávání, přistupovat k cvičení s myslí začátečníka a také nebrat všímavost jako cíl, ale jako způsob prožívání. Pomohlo mi to vidět můj prožitek v novém světle.

### **5.2.2 Všímavé pozorování**

Pro další trénink jsem si vybrala techniku, která mě nejvíc zlákala – všímavé pozorování fotografie. Tato činnost mi byla velmi příjemná. Zpočátku jsem nevěděla, na co se mám zaměřit, a nebylo jednoduché neodbíhat v mysli k jiným myšlenkám. Ale čím víc jsem si obrázek prohlížela, tím více mi činnost přišla úlevná a osvěžující, prostě jen vnímat vizuální vjem, nechat mysl v klidu a s ničím ho neporovnávat. Nakonec jsem do něj byla zcela ponořená a všímala si nových a nových detailů, odstínů a tvarů, skoro jako kdyby je moje pozornost sama vyhledávala a já se nemusela snažit. Na konci cvičení jsem vnímala vysloveně potěšení z krásy obrázku.

### **5.2.3 Všímání těla**

Další vyzkoušenou technikou bylo všímání si vlastního těla. Dělal jsem ho způsobem tzv. body scan, neboli procházení těla od hlavy až k chodidlům, vědomé soustředění na různé

části těla a vnímání pocitů s nimi spojených. Tento prožitek byl také velmi příjemný a celé mé tělo se po něm cítilo uvolněně a jakoby pohlazeně. Se soustředěním jsem v tomto případě neměla takový problém. Během cvičení jsem si všimla, že mnohem víc vnímám vůně a pachy v okolí.

#### **5.2.4 Všímavé myšlení**

Následně jsem vyzkoušela jinou techniku – všímavé přemýšlení. Začala jsem soustředěním na dech a pak pozornost přesunula ke svým myšlenkám. Zkoušela jsem pracovat s rozdílem mezi necháním myšlenky plynout a pokoušením se je zastavit. Všimla jsem si, že když jsem se pokusila vědomě ztišit svou mysl, myšlenky se naopak ozývaly hlasitěji a jen s velkým úsilím jsem se vydržela soustředit na vyprázdnění hlavy. Když jsem ale myšlenkám dala vědomě prostor, aby si dělaly, co chtěly, mysl se překvapivě ztišila a neměla vůbec potřebu se výrazně projevovat. Po nějaké době se znovu objevily, ale cítila jsem mnohem větší pokoj a klid, když jsem jim dala volnost, pouze je pozorovala a přijímala a nechala je plynout.

Tuto techniku jsem zkoušela asi třikrát a pokaždé jsem zaznamenávala ještě větší pocit míru než předtím. Asi napodruhé jsem s ní měla zvláštní zážitek – při pozorování myšlenek jsem si představila malou postavičku jménem Zvědavost, která procházela hlavou a pozorovala, co se v ní objeví. Narazila na černou hroudu, která byla nepříjemně utažená jako stres a starosti, který jsem z různých důvodů prožívala. Zvědavost se k ní naklonila, prohlédla si ji a pohládila ji. V ten moment mi odlehlo v uchu a tělem se mi rozlil příjemný, lehký pocit.

#### **5.2.5 Všímavé ochutnávání**

Jíst všímavým způsobem mi připadalo jako zajímavá technika, a i s dětmi dobře využitelná. Vyzkoušela jsem ji se sušeným ovocem. Bylo zajímavé vnímat, jak se v puse postupně mění struktura jídla a jak se z něj postupně uvolňují různé chutě. Dřív bych řekla, že sušená švestka je sladká, možná sladkokyselá. Teď jsem ale mnohem víc vnímala kyselost a na konci i hořkou chuť. A neměla jsem potřebu brát si potom další, větší intenzita prožitku mnohem více uspokojila chuť.

### **5.2.6 Meditace soucitu**

V průběhu meditace jsem přála hezké věci a myslela s láskou na sebe, pak na blízkého člověka, na další blízké lidi, na postupně se záběr rozšiřoval, a nakonec jsem přála dobré věci všem živým bytostem. Během meditace vzrůstal příjemný pocit propojení se světem a vědomí, že v něm mám pevné místo, stejně jako všichni ostatní. Končila jsem s úsměvem a pocitem vděčnosti.

### **5.2.7 Uvědomování emocí**

Meditace zaměřená na soustředěné pozorování a přijímání vlastních emocí byla pro mě jednou z nejpříjemnějších. Zaměřila jsem ji hlavně na emoce, které ve mně způsobovaly napětí a které se většinou snažím zahnat nebo porazit. Během praktikování jsem jasně cítila velký rozdíl mezi vědomím a pocitem a že je lze oddělit a vybrat si, jak na emoce reaguji. Nejvýrazněji si pamatuji pocit spokojenosti, přijetí a úplnosti na konci cvičení. Nepříjemné pocity, které jsem zaznamenala, nezmizely, ale tím, že jsem se je nesnažila potlačit a místo toho je pouze vnímala a přijala, zmizel vnitřní konflikt, který byl ve skutečnosti původcem velké části pocíťovaného napětí.

## **5.3 Reflexe**

Techniky, které jsem zkoušela, byly všechny jednoduché ve své podstatě, ale ne snadné na provedení. Pokud bych měla shrnout tři týdny, kdy jsem své rozvíjení všímavosti zaznamenávala, v prvním týdnu se mi dařilo přistupovat k němu jako k novince s nadšením, ve druhém týdnu se ale vyskytly potíže kvůli mému sklonu očekávat zlepšení a výsledky. Přehodnocení mého postoje vedlo ve třetím týdnu k překonání problému, větší otevřenosti k pokusům a pokračování v nich, což platí i nadále.

Z technik jsem nejčastěji opakovala všímavé dýchání. Ráda jsem ho zařazovala na začátek jiných technik, protože poskytovalo zklidnění a ukotvení se do prožívání přítomného okamžiku. Soustředění se mi zlepšilo jen mírně, ale ve chvíli, kdy jsem se plně zaměřila na dýchání, jsem měla pocit zastavení a příjemného, až blaženého spočinutí v tom, co právě je. Všímavé dýchání pro mě bylo pomocníkem i v různých chvílích, kdy jsem se chtěla upokojit nebo dát svému myšlení krátkou pauzu.

Ukázalo se, že i v rozvíjení všímavosti se dá využít představivost, tak jak jsem zaznamenala zážitek z všímavého myšlení. Uvědomila jsem si také, jaké množství procesů probíhá na pozadí v naší mysli a že když sedím v tichu a pouze se soustředím na svůj dech,

i tak zpracovávám spoustu podnětů z okolí. Přivedlo mě to k názoru, že je důležité si tyto děje občas v klidu uvědomit a přijmout. Protože čím méně jsem si myšlenek všímala, tím byly hlasitější a rušivější. Když jsem jim dala pozornost, má mysl byla spokojená.

Ověřila jsem si, že pokud chci všímavost úspěšně praktikovat, musím se vzdát očekávání na zlepšování se, a vnitřního tlaku na výkon a na výsledek. Důležité je nedělat z všímavosti rutinu. Proto je také vhodné střídat techniky a způsoby, jakým techniku provádím – pestřejší výběr umožní všestranné rozvíjení všímavosti a větší motivaci ji zkoušet.

Poté, co jsem se pustila do praktikování všímavosti, jsem nebyla o moc všímavější k mému prožívání než jindy, ale začala jsem si mnohem víc uvědomovat, kdy všímává nejsem. To mi ale umožnilo v těchto momentech pokusit se být všímavá alespoň na chvíli.

Pokud bych měla shrnout svůj pokus, cítím, že pro mě osobně byl přínosný a chci v praktikování všímavosti pokračovat i nadále. Co se týče inspirace pro nabídku aktivit v mateřské škole, určitě se chci zaměřit na všímavost dechu, protože mi připadá jako dobrá startovní technika a taky je využitelná ve spoustě dalších různých situací. Také je nutné, aby děti nebraly jako selhání či nezdar, když se jim nepodaří se soustředit nebo když jim praktikování nebude příjemné. Nechci v nich proto vytvářet očekávání, abych je od dalších pokusů neodradila. A také velmi záleží na psychickém rozpoložení dítěte. Pokud bude nervózní, bude cítit strach, smutek, rozrušení, aktivita se nemusí podařit a nemusí mu být příjemná tak, jako kdyby se cítil spokojeně. Techniky je lepší střídat a pokud se zaměřím na jednu, tak nabízet konkrétní aktivity, které jsou různé. A samozřejmě přizpůsobit délku trvání aktivity, hlavně do začátku, protože i pro mě bylo deset minut napoprvé víc než dost.

## **6 Rozvíjení všímavosti v mateřské škole**

### **6.1 Charakteristika školy a třídy**

Aktivity jsem vyzkoušela v mateřské škole zařazené do programu Škola podporující zdraví. Mateřská škola se skládá z pěti heterogenních tříd. Vnitřní prostory jsou rozlehlé, ke škole připadá prostorná zahrada, kde má každá třída vlastní prostor, vlastní zastřešenou terasu pro případ nepřízně počasí. Zahrada obsahuje kopec, dopravní hřiště, bazének, mlhoviště a další zahradní prvky. V budově je i arteterapeutická a keramická dílna.

Materiální podmínky třídy, v níž probíhal můj výzkum, jsou velmi dobré, třída je prostorná, vymalovaná příjemnými, jasnými barvami, kuchyňkou a patrem se schůdky, pod nímž je koutek pro odpočinek. Děti mají přístup ke sportovnímu náčiní, výtvarným potřebám, knihám a hračkám podle libosti.

Přibližně do devíti hodin probíhá volná hra dětí, během níž se chodí průběžně nasvačit a samy se při svačině obslouží. Děti mají v tuto dobu možnost pracovat u stolečku na výtvarné, pracovní nebo úkolové činnosti. Poté probíhá řízená činnost a následuje pobyt venku za každého počasí. Po obědě se nejstarší děti místo poledního odpočinku mohou účastnit klubu pro předškoláky, kde probíhají činnosti zaměřené na přípravu pro vstup do základní školy.

Filozofie školy je založena na programu Škola podporující zdraví, která dbá na harmonický rozvoj dítěte a chápe význam zdraví jako nejdůležitější hodnotu pro vývoj jedince i celé společnosti. Zdraví ve svém celistvém významu, nejen nepřítomnost nemoci, ale rovnováhy těla, psychiky, osobnosti, prostředí a vztahů. Důležitou roli hraje respekt a úcta k životu ve všech jeho formách, prožitkové učení a učení v přírodě, pomocí experimentů, tvoření a objevování. Škola dbá i na to, aby dítě mělo dostatek volného pohybu stejně jako možností sportovat, aby mu bylo nabízeno jídlo odpovídající zásadám zdravé výživy a děti byly motivovány k jeho zkoušení. Podporuje dítě v posilování jeho sebeovládání a zvyšování odolnosti vůči úzkosti a stresu, učí ho řešit konflikty konstruktivně, pěstovat empatii a porozumění. Vytváří přirozené prostředí věkově smíšenými třídami, které umožňují sourozencům a kamarádům navštěvovat stejnou třídu a dochází tam ke vzájemnému učení a pomoci mezi staršími a mladšími dětmi. Podporuje také partnerské vztahy a spolupráci s rodiči, jejich účast ve školním životě a zároveň ochranu soukromí rodiny.

Ve třídě je zapsáno 25 dětí od 3 do 7 let. Děti jsou vedeny k samostatnosti, a i ty mladší se většinou dovedou samy obsloužit či si říct o pomoc. Mezi dětmi neprobíhají výraznější konflikty, krom občasného škádlení, sporu o hračku a podobně. Ve třídě panuje obecně příznivé klima, mladší i starší děti se navzájem přátelí a spolupracují. To obzvláště platí u sourozenecké dvojice (starší dívka a mladší chlapec).

## **6.2 Realizace aktivit**

I přes nepříznivou epidemiologickou situaci a vládní opatření se mi podařilo zrealizovat devět činností. Aktivity jsem zkoušela v průběhu tří týdnů během pěti dní, v nichž mi bylo umožněno mateřskou školu navštěvovat.

Všechny činnosti byly na závěr v kruhu vyhodnoceny podle přijetí dětmi systémem ukazování na škále. Ruka vysoko znamenala „příjemné“, ruka uprostřed „středně“ a ruka dole „nepříjemné“.

Činnosti uvádím v pořadí, které odpovídá denní době, kdy jsem je zařadila. Pořadí je chronologické, od aktivit použitých při ranním kruhu po aktivity na závěrečnou relaxaci.

### 6.2.1 Náladoměr

**Časové zařazení:** Součást ranního přivítání

**Časová náročnost:** 2 minuty

**Motivace:** Jaké máme dnes počasí venku? Svítí slunce, je zamračeno, nebo prší? A jaké je počasí uvnitř nás?

**Použité techniky:** Uvědomování emocí

**Postup:** Stojíme v kruhu, nadechneme se, vydechneme a zavřeme oči. Chvilku si všímáme, jakou máme náladu, jaké je v nás počasí. Když jsme připravení, můžeme oči otevřít a ukázat to. Ruka nahoře znamená „je mi příjemně“, ruka uprostřed „středně příjemně“ a ruka dole „není mi příjemně“.

Na závěr si po kruhu pošleme pohlazení, aby nám bylo příjemněji.

**Průběh činnosti:** Činnost jsem zařazovala každé ráno a děti si na ni rychle zvykly. Ukazovaly s nadšením a všímaly si i odlišností v náladách spolužáků. Když někdo ukazoval smutnou náladu, děti si ho všimly, upozornily na něj a projevíly mu účast, snažily se mu pomoci.

**Náměty k obměnám:** Ukazování se může provést postavením dětí do řady a vytvořit „živou škálu“, náladoměr lze pojmout jako předpověď počasí, kdy si každé dítě pro sebe vybere odpovídající obrázek nebo svoje počasí namaluje.

**Inspirace:** Snelová (2016)

### 6.2.2 Prstové dýchání

**Časové zařazení:** Součást ranního přivítání

**Časová náročnost:** 2 minuty

**Motivace:** Popřáli jsme si krásný den, a to můžeme podpořit tak, že se správně nadechneme do nového dne.

**Použité techniky:** Všímavý dotyk, všímavé dýchání

**Postup:** Roztáhneme prsty na jedné ruce a ukazováček druhé přiložíme na zevní kořen palce. S nádechem jedeme ukazováčkem na špičku palce, s výdechem dolů ke kořeni ukazováčku. Když se nadechneme, prst jede nahoru, když vydechneme, prst jede dolů. Mezi výdechem a

nádechem prst leží ve žlábků mezi prsty. Opakujeme postup se všemi pěti prsty. Vnímáme, jak se nám dýchá a jaký je to pocit na prstech.

**Průběh činnosti:** Děti aktivita zaujala a účastnily se jí všechny, ale zvláště ty nejmladší měly problém s pojmenováním prstů a pochopením úkolu.

**Míra přijetí:** 9 „příjemné“, 4 „středně“

Při hodnocení některé děti prohlásily, že je to lechtalo, ale že to bylo příjemné.

**Zdroj:** Thich Nhat Hanh (2013, s. 87-88)

### 6.2.3 Přání od srdce

**Časové zařazení:** Součást ranního kruhu

**Časová náročnost:** 2 minuty

**Motivace:** Každý den je hezčí, když popřejeme druhému něco pěkného.

**Použité techniky:** Meditace soucitu

**Postup:** Sedíme na zemi v kruhu a zavřeme oči. Nadechneme se a vydechneme. Potom si vzpomeneme na někoho, koho máme rádi. Představíme si, že stojí před námi a dívá se přímo na nás. Popřejeme mu v duchu něco hezkého. Nebo se na něj jen usmějeme. Až budeme chtít, otevřeme oči.

**Průběh činnosti:** Činnost probíhala podle plánu. Některé děti si radši zakryly oči rukama, aby je neotevřely předčasně. Seděly tiše a soustředěně. Po otevření očí se některé děti usmívaly, některé vypadaly trochu zamýšleně. Jedna dívka, která seděla vedle mě, mi pošeptala, že myslela na maminku a že se na ni moc těší.

**Míra přijetí:** 14 dětí „příjemné“, 3 „středně“

**Náměty k obměnám:** Můžeme něco hezkého v duchu přát sami sobě. Nebo místo přání vyslat k tomu, koho si představujeme, hřejivý paprsek. Můžeme mu poděkovat.

**Inspirace:** Kabat-Zinn (2015, s. 127-131)

### 6.2.4 Dýchání do dlaní

**Časové zařazení:** V průběhu řízené činnosti

**Časová náročnost:** 2 minuty

**Motivace:** Venku je mráz a ruce nás zebou, pojdme si je zahřát. Hřejeme, hřejeme, až nás pálí, pojdme si je zase ochladit.

**Použité techniky:** Všímavý dotyk, všímavé naslouchání, všímavé dýchání



**Postup:** Sepneme ruce k sobě a ohříváme je svým dechem. Vnímáme teplo a proud vzduchu na místě, kam dýcháme. Poté ruce třeme o sebe, jako když je nám zima. Cítíme, jak tření vyvolává teplo. Posloucháme šustění rukou, které se třou o sebe. Na závěr uděláme z dlaní miskou a foukáme do nich. Nejprve jemně, potom silněji, a vnímáme rozdíl. Nakonec si zkusily dechem nakreslit do dlaní kruh.

**Průběh činnosti:** Do činnosti se zapojily všechny děti, byly jí zaujaté. Vydržely většinou soustředěné po celou dobu. Jeden tříletý chlapec si občas dal pauzu, aby se rozhlédl, jak to dělají ostatní.

**Míra přijetí:** 11 dětí „příjemné“, 7 „středně“

**Náměty k obměnám a k diskuzi:** Liší se pocit, když foukáš do dlaní a když na hřbet rukou? Je rozdíl, když rukama třeš pomalu a když rychle?

**Inspirace:** Burdicková (2019)

### 6.2.5 Zvuk a ticho

**Časové zařazení:** V průběhu řízené činnosti

**Časová náročnost:** 3 minuty

**Motivace:** Jak dlouho mluví zvonek?

**Použité techniky:** Všímavé naslouchání

**Pomůcky:** meditační zvonek/ triangl/ kytara

**Postup:** Děti sedí na zemi v kruhu a zavrou oči. Učitelka zazvoní na zvonek či na triangl. Děti se zaposlouchají do zvuku s snaží se poznat, kdy zvuk skončil. Když už ho neslyší, zvednou ruku nebo ukážou dlaň.

**Průběh činnosti:** Činnost byla lákavá, zapojily se všechny. Momenty, kdy děti přestaly slyšet zvuk, se různily. Aktivitu jsem zopakovala několikrát na žádost dětí.

**Míra přijetí:** 15 dětí „příjemné“, 3 „středně“

**Náměty k obměnám a k diskuzi:** To samé lze zkusit třeba se strunou na kytarě na začátek hudebních činností. Nabízí se s dětmi také prodiskutovat, co znamená, když je ticho, proč některé děti slyšely zvonek déle, jaké zvuky můžeme slyšet, když jen sedíme a zaposloucháme se.

**Zdroj:** Burdicková (2019, s. 35)

### 6.2.6 Masáž

**Časové zařazení:** V průběhu řízené činnosti po pohybové hře

**Časová náročnost:** 3 minuty

**Motivace:** Když mají sportovci po tréninku, někdy potřebují, aby jim masér namasíroval unavené svaly. Můžeme si vyzkoušet, jak se to dělá a jaké to je.

**Použité techniky:** Všímavý dotyk, všímání těla

**Postup:** Sedíme a vybereme si místo na těle, které cítíme, že bychom si chtěli namasírovat. Vybrané místo masírujeme, promačkáváme, hladíme podle libosti a vnímáme, jaký je to pocit. Na závěr si pohladíme a promasírujeme různé části těla všichni společně.

**Průběh činnosti:** Děti se aktivně zapojovaly, navrhovaly části těla nahlas, většinou samy volily místo, které budou masírovat, ale některé se řídily podle kamaráda nebo podle mě.

**Míra přijetí:** 9 hodnotilo „příjemné“, 7 „středně“

**Inspirace:** Plummerová (2018, s. 147 – 148)

### 6.2.7 Kruhová masáž

**Časové zařazení:** V průběhu řízené činnosti po pohybové hře

**Časová náročnost:** 3 minuty

**Motivace:** Když jsme unavení, je hezké nechat o sebe trochu pečovat. Už jsme si vyzkoušeli, že masáž je docela příjemná. Zkusíme, jestli si můžeme udělat radost navzájem dokola.

**Použité techniky:** Všímavý dotyk, všímání těla

**Postup:** Ze sezení v kruhu se otočíme jedním směrem, aby se každý díval na záda tomu před ním. Utvoříme vsedě takzvaný „vláček“.

Provádíme sousedovi masáž na zádech od ramen až ke spodní části zad libovolným způsobem, od jemného přejíždění prsty po tření dlaněmi. Regulujeme masáž podle přání (pokud je něco nepříjemné).

**Průběh činnosti:** Činnost proběhla bez větších potíží. Jeden chlapec se kroutil smíchy, protože ho masáž lechtala. Dívka za ním změnila formu masáže, ale příliš to nepomohlo. Chlapec během smíchu na chvíli přestal masírovat dívku před ním, ale ta si sáhla pro jeho ruce na naznačila, co má s nimi dělat. Jiná dívka se otočila a zaťukala chlapci za ní na koleno, když přestal masírovat.

Na konci činnosti bylo vidět, že síly i pozornost ochabují a někdo šeptem pronesl: „Já už nemůžu!“, tak jsem činnost ukončila.

**Míra přijetí:** Rozdělila jsem ho na dvě části.

Hodnocení pocitu být masírován: 11 „příjemné“, 4 „středně“, 2 „nepříjemné“

Některé děti hodnocení podpořily výkřikem: „Mně nejvíc!“ „Mně úplně nejvíc!“ „Mně vůbec“!

Hodnocení pocitu masírovat někoho: 8 „příjemné“, 6 „středně“, 3 „nepříjemné“

**Zdroj:** Plummerová (2018, s. 147 – 148)

### 6.2.8 Břišní dýchání

**Časové zařazení:** Závěr řízené činnosti

**Časová náročnost:** 5 minut

**Motivace:** Kudy putuje náš dech?

**Použité techniky:** Všímavé dýchání

**Postup:** Ležíme na zádech, zavřeme oči, položíme si ruce na břicho. Nadechneme se, vydechneme a cítíme, jak se zvedá břicho s nádechem a klesá s výdechem. Břicho nám v nádechu nadzvedne ruce a s výdechem klesnou. Zkusíme se nadechnout hodně zhluboka a vnímáme, jak moc nám břicho ruce nadzvedne. Potom už dýcháme pomalu a uvolněně. Vnímáme, jak nám dech cestuje tělem tam a zpátky.

**Průběh činnosti:** Aktivita byla dětmi brána převážně pozitivně. Všechny děti se jí zúčastnily až do konce. Některé děti doprovodily ukazování příjemnosti výkřikem („Bylo to MOC příjemné!“) Některé ukazovat nechtěly.

Při aktivitě některé děti dýchaly rychle a křečovitě, když jsem je vybídla k volnému dýchání, zabralo to jen na chvíli. Jedna dívka (4 roky) měla takovýto problém se uvolnit a na závěr aktivitu hodnotila jako nepříjemnou.

**Míra přijetí:** 13 dětí „příjemné“, 2 „středně“, 2 „nepříjemné“

**Inspirace:** Burdicková (2019, s. 114)

### 6.2.9 Vnímej, jak ti je

**Časové zařazení:** Závěr řízené činnosti

**Časová náročnost:** 5 minut

**Motivace:** Tři králové po dlouhém putování dorazili za Ježíškem. Předali mu dary, a protože byli velice unavení, uložili se do teplého chléva a odpočívali.

**Použité techniky:** Uvědomování si přítomného okamžiku

**Postup:** Ležíme na zemi, dýcháme volně a představujeme si, že ležíme v teplém chlévě. Cítíme pod sebou podlahu. Je tvrdá, nebo měkká? Cítíme teplo, nebo chlad?

Nadechujeme se a cítíme, jak námi prudí dech.

Cítíme nějakou vůni?

Pozorně nasloucháme. Slyšíme nějaké zvuky?

Jak se cítí naše tělo? Je lehké, těžké, unavené nebo odpočaté?

Na závěr pomalu otevřeme oči.

**Průběh činnosti:** Většina dětí zprvu činnost zkoušela, ale některé děti se brzy začaly bavit mezi sebou, dva chlapci (předškoláci) zase váleli sudy přes celou třídu a postupně strhávali ostatní. Celkově se víc zapojovaly mladší děti. Činnost jsem ukončila, protože děti viditelně nezaujala a kvůli vzrůstajícímu ruchu ve třídě se již nedalo pokračovat.

**Míra přijetí:** Činnost se mi nepovedlo vyhodnotit, protože se úplně rozpadla.

**Inspirace:** Snelová (2016)

## 6.3 Zhodnocení

### 6.3.1 Náladoměr

Aktivita je velmi krátká, jasná na pochopení, děti se jí účastnily velice rády a rády se dělily o své nálady. Někdy se stávalo, že některé dítě neukazovalo, ale to je v pořádku. Důležité je, že se zamyslely nad tím, jak se cítí. Škálu používanou v Náladoměru jsem pak používala při kontrole příjemnosti ostatních aktivit, protože ji děti už znaly a vyhovovala jim. Aktivita byla velmi přínosná i pro mě, protože mi pomohla vyzorovat, jak se které dítě cítí a moci na to potom reagovat nebo pamatovat v průběhu dne.

### 6.3.2 Prstové dýchání

Měla jsem očekávat menší problémy s pochopením činnosti. Ty byly také částečně způsobeny tím, že v ten den chyběli všichni předškoláci a činnost jsem tedy prováděla převážně s 3 až 4letými dětmi. Většinou se stává, že menší děti obhlédnou, jak se to dělá, od starších, ale teď tu ta možnost nebyla, a i když jsem se snažila přizpůsobit objasnění činnosti jejich věku, návod na provedení byl poměrně komplikovaný. Pro příště bych postupovala postupně po krocích. Nechala bych děti, aby si položily dlaň na koberec, obkreslily si ji prstem druhé ruky a pouze se zaměřily na hmatový vjem. Také bych s nimi zopakovala bych názvy prstů. Aktivitu i s dýcháním bych prováděla nejprve s dlaní položenou na koberci pro snazší manipulaci.

### 6.3.3 Přání od srdce

Děti se aktivitu účastnily, byla jim příjemná, vydržely se soustředit a viditelně je dobře naladila. Po skončení aktivity mě ale napadlo, že u dětí, kterým se ráno stýská po rodičích,

to nemusí být nejvhodnější, protože se jim rodič může vybavit a ta představa je může rozesmutnit. Proto bych příště začala obměnami, kdy přejeme něco hezkého sami sobě, nebo kamarádovi ve třídě.

#### **6.3.4 Dýchání do dlaní**

S aktivitou jsem spokojená a myslím, že v různých obměnách a zkrácených verzích lze zařadit kamkoliv do denního programu, například při čekání, při ranním kruhu. Děti se při ní soustředily, zaujala je.

#### **6.3.5 Zvuk a ticho**

Aktivita děti zaujala a bavila je, pomohla je lépe naladit na další činnost. Děti se viditelně soustředily a snažily se poznat, kdy už zvuk neslyší a je ticho.

Některé děti, především mladší, nevydržely mít zavřené oči, ale to jsem očekávala. Celkově se činnost povedla podle plánu.

#### **6.3.6 Masáž**

Masáž byla pro děti jednoznačně zajímavá. Pro příště bych na začátek zařadila pár chviliek klidu, aby se nadechly a dobře se rozmyslely, která část těla podle nich chce namasírovat. Poté bych je nechala masírovat si, co a jak chtějí a nezařazovala bych nakonec společné promasírování dalších částí těla. To bych pojala jako samostatnou aktivitu. Tuto masáž bych nechala čistě individuální. Snažila bych se při ní méně mluvit a děti vybídnout, aby ji také prováděly tiše a pouze vnímaly svůj dotyk.

#### **6.3.7 Kruhová masáž**

Činnost se v zásadě zdařila, děti se zapojily do jednoho a prováděly ji podle možností. Podobnou činnost jsem zkoušela už před časem a tušila jsem, že ji děti přijmou dobře. Bylo zajímavé vidět, jak spolu děti dokážou komunikovat i beze slov. Děti přistupovaly k druhým povětšinou ohleduplně a všímaly si reakcí masírovaného. Zároveň dokázaly sdělit svá přání. Záměrně jsem činnost prováděla v kruhovém zástupu, protože se tak dostane na každého a já jsem si nebyla jistá, jak dlouho se děti zvládnou soustředit. Příště bych ale raději zkusila vzájemné masírování ve dvojicích, kdy se jeden nechá masírovat, druhý masíruje a následně

se vystřídají. Myslím, že se pak lépe soustředí na prožitek z masáže i na její provádění. Na závěr bych pak vyhradila chvíli pro diskuzi, aby děti, které chtějí, mohly jasněji sdělit své prožitky. Co se týče přijetí, tato aktivita byla dětmi hodnocena s rozporuplnějšími výsledky, i když převažovalo přijetí.

### **6.3.8 Břišní dýchání**

Aktivitu jsem zkoušela v minulosti i s jiným kolektivem a taky se osvědčila. Bylo vidět, že děti se jí účastnily rády. Pro příští pokus bych si ale doporučila nechat děti nejprve dýchat úplně volně a zdůraznit, ať pouze vnímají svůj dech a nesnaží se ho nijak měnit, abych se vyhnula tomu, že se některé děti příliš křečovitě soustředí a dýchají násilím. Až tohle všechny zvládnou, zařadit obměny s hloubkou nádechu.

### **6.3.9 Vnímej, jak ti je**

Předpokládala jsem, že velké problémy nenastanou, protože několik dnů předtím jsem zkoušela podobnou aktivitu (Břišní dýchání) a tu děti přijaly velmi dobře. Možná jsem ale udělala chybu s opakováním podobné činnosti a děti už prostě tolik nezaujala. Aktivita byla navíc poměrně komplexní a zařadila jsem ji až nakonec programu jako formu relaxace. Děti už během řízených činností nebyly příliš pozorné a na tuto aktivitu již zřejmě neměly kapacitu.

Pokud bych ji chtěla dělat příště, počkala bych s ní až do fáze, kdy jsou děti zvyklé na cvičení všímavosti a zařadili jsme všechny druhy technik, které se zaměřují na smysly. Také bych ji nezařazovala, pokud bych viděla, že děti vykazují zřetelné známky neklidu. Případně bych ji zjednodušila, zkrátila a k vnímání dechu přidala jen jeden další smysl.

V činnostech jsem se záměrně zaměřila hlavně na dechová cvičení, protože tvoří základ mnohých dalších cvičení a umožňuje dítěti se rychle zklidnit a soustředit sám na sebe a na svůj prožitek. Dechová cvičení byla přijata velmi dobře, děti je pokládaly za příjemné a myslím, že se mi podařilo zkoušet je různými formami, takže byly pro děti i zajímavé.

Zařadila jsem i dvě aktivity, které se týkají emocí – Prání od srdce a Náladoměr, protože pomáhají dětem zaměřit se na emoce, vnímat je a projevovat je. Také, zvláště Náladoměr, pomáhá uvědomovat si proměnlivost emocí a nálady. Žádný pocit není neměnný, někdy se cítím tak, jindy tak a je to v pořádku.

Aktivity na bázi masáže jsem zařadila proto, že dětem poskytují mnoho možností, jak můžou komunikovat a pracovat s dotekem, jak poznávat a vnímat své tělo a vnímat, jaké je přijímat dotek a jaké je ho dávat. Masáž pomáhá budovat vztah jedince k sobě samému i k druhému.

Aktivita Zvuk a ticho zase pomáhá dětem se na krátkou dobu plně soustředit na jeden podnět a tuto zkušenost pak uplatňovat i jinde. Děti se naladí, mohou si všimnout, jak se mění vnímání, když se soustředíme na jeden zvuk a když nás zvuky obklopují a my si jich nevšímáme.

Ze všech činností, které jsem s dětmi prováděla, byly nejúspěšnější Dýchání do dlaní, Masáž a Zvuk a ticho. Děti se soustředily po celou dobu, viditelně vnímaly prožitek a hodnotily aktivitu kladně. Společně měly to, že šlo o relativně krátké činnosti, které byly snadné na pochopení i na provedení. Stejně tak Náladoměr, který měl specifické postavení tím, že se opakoval každý den a bylo tedy vidět, jak si děti v průběhu pěti dnů zvykají, jak reagují a že je činnost těší a podporuje je v zájmu o svoje pocity i o pocity druhých. Naproti tomu Břišní dýchání vedlo děti především k vnímání sebe sama a je škoda, že bylo zařazeno pouze jednou, protože ho děti také přijaly velice dobře, dokázaly se soustředit na dýchání, zklidnily se a po ukončení aktivity působily uvolněně a spokojeně.

Kruhová masáž byla pro děti taky velmi příjemná a lákavá, ale organizace už byla složitější a prožitek ne tak jasný, protože docházelo k vyrušením. Na druhou stranu si děti v průběhu činnosti všímaly reakce druhého na jejich masáž a učily se spolupracovat. Prstové dýchání děti zaujalo, ale průběh činnosti se zkomplikoval, i tak ji ale přijaly převážně pozitivně. S patřičnou přípravou a opakováním by se z ní mohla stát další aktivita pro ranní kruh, či před spaním.

Nejméně zdařeným pokusem bylo vnímání přítomného okamžiku v aktivitě Vnímej, jak ti je. Přičítám nedostatek zaujetí dětmi zejména přílišnému množství pokynů a zařazení ve chvíli, kdy pozornost dětí už upadá. Ale tento v uvozovkách neúspěch mi poskytl cennou zpětnou vazbu a ukázal mi, v čem může nastat problém a jak činnosti ještě lépe dětem přizpůsobit.

## **7 Odpovědi na výzkumné otázky**

Na základě zrealizovaných aktivit a jejich průběhu se nyní pokusím odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si položila.

## **7.1 Jaké činnosti pro rozvoj všímavosti lze provádět v mateřské škole?**

Ověřila jsem si, že v mateřské škole se dají provádět činnosti založené na různých druzích technik rozvíjejících všímavost. Jsou to ale především činnosti, které navazují na to, co už děti znají a dovedou, které dětem poskytují srozumitelný a jasný prostor pro konání, které je zaujmou a nevyžadují dlouhé úseky soustředění. Samozřejmě by to měly být činnosti příjemné, které dítě motivují k dalšímu pokusu.

Kámen úrazu může být špatně vysvětlená činnost nebo neodhadnutí nutnosti předchozí přípravy (jak nastalo během aktivity Prstové dýchání).

Nakonec, spíše než jaké činnosti je důležité, jak se k činnosti přistupuje. Nemusí být jednoduché zvolit správný postup a navést děti k zamýšlenému prožitku. Všímavě můžeme prožít libovolný moment, a naopak i aktivita původně zaměřená na rozvoj všímavosti se dá provádět nevšímavě.

## **7.2 V jakých částech dne lze aktivity zařadit do režimu třídy?**

Z výzkumu vyplynulo, že aktivity rozvíjející všímavost lze zařadit do různých částí dne podle potřeby. Osvědčilo se zařadit krátkou aktivitu do ranního kruhu, která děti naladí na sebe sama i navzájem a připraví na další činnosti. Všímavé aktivity fungovaly dobře i jako náplň řízené činnosti, zvláště když nebyly příliš statické. Daly se přirozeně zařadit i jako relaxační prvek na závěr řízené činnosti. Relaxační efekt všímavosti je vhodný i před odpočinkem. Jak se ukázalo, pro rozhodování, co kdy zkoušet, jsou zásadní momentální okolnosti a možnosti dětí. Pro děti s neuspokojenou potřebou pohybu či odpočinku není většina takových aktivit vhodná v žádné části dne. To je příklad třeba aktivity Vnímej, jak ti je. Byla by určitě vhodnější a lépe přijata, pokud bych ji zařadila po obědě jako krátkou relaxaci před spaním.

V zásadě učitelka může děti směřovat k všímavosti kdykoliv v průběhu výchovně vzdělávacího procesu, pokud si najde způsob vhodný pro momentální chvíli. Nejlépe pokud jde sama příkladem, někdy stačí pouhá otázka nebo poznámka.

## **7.3 Jak děti na aktivity rozvíjející všímavost reagují?**

Ze zkušenosti je zřejmé, že děti reagovaly na činnosti velmi dobře, byly otevřené jejich zkoušení, aktivně se zapojovaly a snažily. Ve většině případů, až na moment, kdy přesně



nevěděly, co se po nich chce (Prstové dýchání) neměly problém porozumět činnosti a přijaly ji stejně otevřeně jako kteroukoliv jinou činnost. Bylo zřejmé, že rády zkouší nové věci. Děti aktivity rozvíjející všímavost viditelně prožívaly příjemně – to bylo hodnocení, které nejčastěji použily, jen zřídka označily zkušenost jako nepříjemnou. Nepříjemný pocit při aktivitě může způsobit nevolnost a přílišná snaha „dělat to správně“, tak jako například u dívky z techniky Břišní dýchání. Reakce dětí na činnost Vnímej, jak ti je, mi zase ukázala, co se stane, když učitelka nereaguje citlivě na aktuální potřeby skupiny.

Dlouhodobější působení aktivit rozvíjejících všímavost jsem neměla možnost sledovat, ale všimla jsem si, že jistý efekt provedené činnosti trval ještě chvíli po jejím ukončení. Děti působily spokojeně, příjemně naladěně, uvolněně a byly více pozorné.

## 8 Diskuze

Výsledky výzkumu v zásadě odpovídají výše citovaným autorům, kteří se zabývali dětskou všímavostí přede mnou a ze kterých jsem čerpala. Neměla jsem možnost sledovat dlouhodobý vliv rozvoje všímavosti na chování a prožívání dětí a na posilování emoční inteligence, ale mohu souhlasit s poznatky, které ukazují, že aktivity na rozvoj všímavosti lze v přizpůsobené podobě provádět i s předškolními dětmi od 3 až 4 let. Potvrdilo se, že děti se zájmem vítají nové zážitky, a i ty nejmenší jsou schopny chvilkovou soustředěnost vydržet a hodnotit svůj prožitek kladně.

Zejména obsáhlá příručka od Burdickové (2019) mi poskytla velkou oporu při organizaci, výběru a zařazování aktivit. Velmi se mi osvědčily její doporučení pro postupné zařazování cvičení do praxe a jejich zjednodušení pro děti. Pro své potřeby jsem si ale některé návrhy pozměnila. Například i když doporučuje seznámit nejprve děti s tím, co je všímavost a jak nám pomáhá, já jsem to záměrně neudělala, jednak by to bylo komplikované z časových důvodů, ale hlavně proto, že jsem nechtěla v dětech vytvářet očekávání. Chtěla jsem, aby pouze prožívaly činnost a neměly na mysli, že je to něco speciálního. To možná mělo vliv na průběh činností, míru přijetí a jejich efekt. Bylo by zajímavé sledovat, jak se výsledky odlišují, pokud se dětem všímavost vysvětlí a jsou na ni upozorněny. Burdicková (2019) ale také dodává, že nejmenší děti nemusí smysl všímavosti nutně chápat, berou činnosti na rozvoj všímavosti hravě a rády se podělí o své pocity. To jsem měla možnost vidět také.

Původní představa, že výzkum povedu v průběhu minimálně tří měsíců, budu aktivity zařazovat pozvolna a sledovat jejich vliv na děti, se mi nepodařila zrealizovat. Výzkum sice

probíhal v omezenějších podmínkách, nicméně i jeho realizace a výsledky se ukázaly jako podnětné.

Můj výzkum tedy ovlivnilo mnoho faktorů, které mohly zkreslit výsledky, jako třeba to, že jsem neměla možnost důkladně poznat skupinu dětí, než jsem v ní provedla svůj výzkum, a neměla jsem možnost techniky zařazovat v postupném tempu. Roli v provedení výzkumu hrálo i to, že vzhledem k nejisté situaci jsem chtěla vyzkoušet co nejvíc aktivit, dokud je to možné, a tak jsem zařadila někdy až tři, i když rozmanité a krátké, činnosti pro rozvoj všímavosti denně. Kvůli tomu byl někdy možná můj program až příliš intenzivní a na pozornost dětí náročnější, což mohlo hrát úlohu např. v nezdařené činnosti Vnímej, jak se cítíš. To, že jsem nenavštěvovala mateřskou školu pět dní za sebou a mezi mými návštěvami byly několikadenní rozestupy, snad ale na druhou stranu poskytlo dětem pauzu a možnost zpestření a změny.

Svůj výzkum jsem prováděla v mateřské škole s programem Škola podporující zdraví, jehož specifika, zvláště zvýšený důraz na celkovou pohodu a zdraví dítěte, respektující přístup k člověku a přírodě, také mohly přispět k průběhu a výsledkům výzkumu. Tato mateřská škola byla možná příznivější půdou pro moje záměry a aktivity tam přirozeněji navazovaly na to, co učitelky dětem denně předávají. Z předchozích zkušeností vím, že každá mateřská škola a třída má jinou atmosféru, která se navzájem ovlivňuje s činnostmi, které v ní probíhají. Na druhou stranu například smíšená třída byla větší výzvou, protože jsem potřebovala přizpůsobit aktivity tak, aby se jich mohly účastnit i ty nejmladší a zároveň aby byly zajímavé a vhodné i pro nejstarší děti.

Možnosti rozvoje všímavosti v mateřské škole jsem v žádném případě nevyčerpala a jistě by si zasloužily větší pozornost a další výzkum. Například dlouhodobé zařazení všímavých aktivit do mateřské školy a sledování jejich vlivu na rozvoj a osobnost dítěte. Mohlo by jít o zkoumání působení aktivit pro rozvoj všímavosti na děti po dobu celého roku nebo aspoň několika měsíců. Umožnilo by to vytvářet plán všímavých aktivit spolu s dětmi, dostávat od nich zpětnou vazbu, průběžně činnosti upravovat tak, aby skupině seděly na míru, a získat podrobné výsledky. Zvláště zajímavé by bylo rozvíjení všímavosti u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami či zkoumání vlivu rozvoje všímavosti na učitele.

## **9 Další náměty na činnosti**

Po zrealizování aktivit v mateřské škole mě začaly napadat další způsoby, jak by se činnost dala provést, návrhy na zlepšení a taky další možnosti a aktivity, jak všímavost u

děti rozvíjet. Ty už jsem bohužel vyzkoušet nemohla, a proto jsem je pouze přiložila v této kapitole.

Činnosti rozvíjející všímavost mohou být založené na hrách a jiných činnostech, které se běžně vyskytují v mateřské škole, jako různé smyslové hry, pantomima, vyjádření hudby pohybem, tancem či kresbou, pozorování přírody a podobně.

### **9.1.1 Nastav tvář**

**Věk:** od 4 let

**Náměty na časové zařazení:** V době odpočinku jako uvolňující cvičení

**Časová náročnost:** 3 minuty

**Použité techniky:** Všimání těla

**Postup:** Cvičení probíhá v leže.

Zavřete oči. Nadechněte se a vydechněte. Dýchejte tak, jak je vám to příjemné.

Zaměřte se na svůj obličej. Jak se obličej cítí? Pozorujte, jestli cítíte nějaké napětí.

A teď si představte, že je teplý letní den a vám do tváře svítí slunce. Cítíte jeho paprsky v obličeji. Vnímáte teplo, kterým vás hladí po tváři. Představte si, že váš obličej je měkký a rozpouští se jako zmrzlina. Jaký je to pocit? Cítíte, jak se vám uvolňuje?

Co dělá vaše pusa? Možná se trochu usmívá.

Slunce vám hladí obličej a pomalu zapadá. Klesá níž a níž. Už se sklání nad obzorem a světla je méně a méně, až nastane šero a nakonec tma.

V té tmě je ale vidět jasný měsíc a miliony hvězd. Září a blikají. Každá posílá svůj jemný paprsek a šimrá vás do obličeje. Cítíte to šimrání?

Nadechněte se a vydechněte. Ať vás měsíc kolébá do říše snů.

**Návrhy na obměnu:** Meditace lze přizpůsobit pro každou část těla a pak i pro celé tělo.

**Inspirace:** Kabat-Zinn (2015)

### **9.1.2 Chytání myšlenek**

**Věk:** od 4-5 let

**Náměty na časové zařazení:** Během ranních činností, při výtvarné činnosti, během odpočinku pro děti, které neusnou, v odpoledních hrách

**Motivace:** Víte, děti, kolik myšlenek si za den pomyslíme? Zkuste hádat. Je jich až 6 tisíc. Nevěříte? Tak schválně, můžeme si vyzkoušet pokus a myšlenky počítat. Kolik myšlenek nám asi naskočí v hlavě, než stihneme nakreslit obrázek?

**Použité techniky:** Všímání při činnostech

**Postup:** Děti kreslí obrázek podle vlastního výběru nebo námětu učitelky (oblíbené zvíře, hračka, místo). Navrhnu dětem, aby zkoušely vypořizovat, jestli jsou soustředění. Kdykoliv se přistihnou, že myslí na něco jiného, udělají na papír tečku (puntík) a vrátí se k obrázku. Zdůrazním, že vůbec nezáleží na tom, kolik teček kdo bude mít. To, že myšlenky odbíhají a toulají se, je úplně normální.

Na závěr si tečky spočteme a promluvíme si o tom, jak se cítily, když kreslily, jestli je během činnosti něco rušilo, jestli si pamatují nějakou myšlenku, jestli bylo těžké uvědomit si, že se nesoustředíme na obrázek a vrátit se k němu.

**Nápady na obměny:** Zkoušíme činnost průběžně opakovat a pozorujeme, jak se mění počet teček na papíře.

**Inspirace:** Burdick (2019, s. 229–230)

### 9.1.3 Myšlenková sklenice

**Věk:** od 4 let (podle velikosti skupiny a úrovní porozumění dítěte)

**Výroba:**

Během ranních her, při řízené činnosti, odpoledne

**Pomůcky:** zavařovací sklenice bez etiket s víčkem, voda, barevné třpytky, lepidlo, lžička

**Postup:** Dítě naplní sklenici vodou až po okraj a lžičkou do ní nasype barevné třpytky podle výběru. Na závit víčka použijeme tavicí pistoli nebo jiné lepidlo, aby se zabezpečilo proti otevření, a zašroubujeme. Na víčko můžeme nalepit štítek se jménem dítěte.

**Náměty na časové zařazení:** Kdykoliv to bude vhodné, nejlépe při ranním kruhu, jako činnost ve skupině nebo individuální

**Časová náročnost:** 5 minut

**Motivace:** Někdy nám hlavou víří spousta myšlenek a my se můžeme cítit v nich ztraceni. Jako uprostřed sněhové nebo mořské bouře. Ale bouře vždy přestane, moře se uklidní. Je to tak i s našimi myšlenkami.

**Použité techniky:** Všímavé pozorování, myšlení a uvědomování emocí

**Postup:**

- 1. den:** Děti sedí na zemi v kruhu. Vybídnu je, aby si zatřepaly svou myšlenkovou sklenicí co nejsilněji, aby udělaly pořádnou bouři myšlenek, pozorovaly vířící třpytky a vnímaly, jak se při tom cítí. Potom si sklenici postaví před sebe a pozorují, jak bouře pomalu ustává a třpytky klesají ke dnu, až je voda úplně průzračná.

Jak jste se, děti, cítily, když jste viděly tu bouři? Připomnělo vám to něco? Cítili jste se někdy podobně? Kdy?

Použiji myšlenkovou sklenici jako přiblížení toho, co se děje v naší hlavě, když máme strach nebo obavy, když jsme vzrušení, rozzlobení, zmatení, slyšíme nepříjemné zvuky nebo na nás mluví hodně lidí najednou... děje se to každému a je to úplně normální. Někdy nám ale takové rozbouřené myšlenky a pocity způsobují problémy.
- 2. den:** Řeknu dětem, aby udělaly bouři jako předešlý den, ale teď děti vybídnu, aby se zkusily podívat skrz rozbouřenou sklenici. Co vidí? Vidí skrz? Nechám je znovu pozorovat usazování třpytek, až je voda čirá. Jak se jim přes ní hledí teď? Jak se cítily, když viděly usazovat třpytky?

Navážu na to, že myšlenky nám v hlavě bouří stejně, a promluvíme si o tom, jestli se nám přes rozbouřené myšlenky vidí a jedná „jasně“. Když se mysl zklidní a myšlenky usednou, můžeme vidět a vnímat mnohem jasněji.
- 3. den:** Pro začátek opět rozbouříme naše myšlenkové sklenice a velmi pozorně sledujeme, kdy usednou třpytky na dno. Zeptám se dětí, jestli si myslí, že by to samé dovedly i s hlavou – uklidnit myšlenky tak, aby nevířily a byly klidné a průzračné jako voda. A jestli by to chtěly zkusit.

Vybídnu je, aby si zavřely oči, nadechly se, vydechly a jen vnímaly, jak se jim dýchá. Po chvílce otevřít oči. Jak se cítily při dýchání? Koho napadaly myšlenky? Zažil někdo myšlenkovou bouři nebo klidnou vodu?

Vysvětlím jim, že dýchání nám pomáhá uklidnit tělo i mysl, uvolnit se, lépe se soustředit a zklidnit rozbouřené myšlenky a pocity.
- 4. den:** Pokračujeme v podobném duchu i další dny. Využíváme sklenici jako pomůcku pro soustředěné pozorování, jako zklidnění a přípravu na schopnost všímavého myšlení a vnímání emocí.

**Další tipy:** Sklenice mohou mít děti k dispozici ve třídě, kdykoliv budou chtít je použít (tak, aby o tom měla učitelka přehled). Mohou je používat pro zklidnění, zaměření pozornosti. Daly by se využít i při odpočinku jako tichý pomocník k navození klidu a pročištění hlavy.  
**Inspirace:** Burdick (2019, s. 32 – 33)

#### 9.1.4 Po bouři

**Věk:** od 3-4 let

**Časová náročnost:** 3 minuty

**Náměty na časové zařazení:** Ranní kruh, řízená činnost

**Motivace:** Víte, jak zní bouře? A jak zní příroda po bouři?

**Použité techniky:** Všímavé naslouchání

**Postup:** Zeptám se dětí, jak zní bouře a jestli by mi ji dokázaly předvést. Chvilku je nechám dělat rámus. Gestem naznačím, že to stačí, a až se utiší, zeptám se jich, jestli ví, jak zní po bouři. Navrhu, že to zkusíme spolu zjistit. Dohodneme si gesto, které značí, že bouře okamžitě přestane. Až bude ticho, zkuste naslouchat, co všechno uslyšíte. Opravdu jenom ticho, nebo i něco jiného?

Po přiměřeně krátké chvilce (20 až 30 vteřin) si sdělíme, co jsme slyšeli. Překvapilo vás něco? Všimli jste si těch zvuků před bouří? Poznávali jste zvuky?

**Další tipy:** Cvičení můžeme zopakovat a opět probrat postřehy. Lišilo se první naslouchání od druhého? Slyšeli jste stále stejné zvuky, nebo nové?

Cvičení by mohlo být přínosné opakovat v době, kdy např. prší, nebo když je jaro a jsou slyšet ptáci, když je zvýšený provoz kolem oken... a porovnávat změny. Můžeme navázat nasloucháním zvuků v přírodě (bez dělání rámusu).

**Inspirace:** Burdick (2019, s. 135)

#### 9.1.5 Detektory zvuku

**Věk:** od 4 let

**Náměty na časové zařazení:** při vycházce, pobytu venku

**Použité techniky:** Všímavé naslouchání

**Postup:** Děti, víte, co je to detektor? (zařízení, které něco vyhledá, zachytí, pomůže najít). Možná jste slyšeli o detektorech kovu. (zařízení na vyhledávání kovu – prstýnků, mincí...)

Ale my si uděláme úplně jiný detektor. Detektor zvuku.

Až příště půjdeme na vycházku, našpiclujte uši a zkuste každý zachytit nějaký zvuk. Nezapomeňte ho! Až se vrátíme z vycházky, povíte mi, co jste slyšeli.

Na vycházce dopřejeme dětem chvilku zastavení, aby se mohly zaposlouchat do okolí a vybrat si zvuk.

**Další tipy:** Protože na vycházku se chodí většinou před obědem, buď si vyhradit chvilku ve třídě na vyhodnocení „detektorů“, nebo se za příznivého počasí o zvuky podělit venku.

Aktivitu můžeme opakovat a rozvinout ji. Pokud si zapíšeme zvuky, které děti slyšely na vycházce, můžeme s nimi vyrobit piktogramy podle původu zvuku. Po každé vycházce si pak můžeme udělat „zvukovou nástěnku“, kam umístíme piktogramy slyšených zvuků. Děti si tak mohou uvědomit, kolik zvuků nás vlastně pořád obklopuje. Můžeme také porovnávat jednotlivé vycházky či pobyty venku. Děti mohou zkoušet příště zaznamenat zvuk, který minule slyšel kamarád a oni ne.

**Obměna:** Tu samou aktivitu můžeme proměnit ve všímavé pozorování, pokud se nezaměříme na zvuky, ale například na barvy.

## **Další nápady na zařazení všímavosti do běžného života mateřské školy:**

- Během dne požádat děti, aby se zastavily, podívaly se po třídě (po venku) a našly očima něco (krásného, starého, obyčejného, co je zaujalo, čeho si dnes nevšimly, že tam je...).

Poté aby se na to usmály (pohládily pohledem, poděkovaly, že to tam je, poslaly pozdrav od srdce...) a vrátily se ke své činnosti.

- Během dne, nebo před obědem, říct dětem, aby se zeptaly svého břicha a úst, jestli nemá žízeň nebo hlad. (jestli je něco nebolí...)

- Před obědem požádat děti, aby natáhly vůně, které cítí, a pokusily se uhádnout, co bude k obědu.

- Při jídle vybídnout děti, aby zkusily sousto v ústech ohmatat jazykem, pomalu rozžvýkat, zavřít oči a vnímat chuť jídla, jako by ho jedly poprvé.

- Před odpočinkem na lůžku a čtením pohádky udělat „večerní zprávy“ – každé dítě, jak jsou lůžka za sebou popořadě, řekne jednu věc, která se během dne udála.

## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala rozvoji všímavosti u dětí v předškolním věku, prospěšnosti jejího praktikování a využití různých technik v prostředí mateřské školy. Chtěla jsem poukázat na rozvoj všímavosti jako na zajímavou možnost, jak podpořit rozvoj osobnosti dítěte

V teoretické části jsem popsala, co je všímavost. Představila jsem techniky a výhody jejího rozvíjení u dospělých i u dětí, zaměřila jsem se na souvislost rozvoje všímavosti s posílením emoční inteligence dětí a resilience. Uvedla jsem charakteristické znaky dítěte předškolního věku a jeho vývoje, které s rozvojem všímavosti a emoční inteligence souvisí.

V praktické části jsem představila vlastní zkušenost s rozvíjením všímavosti. Abych mohla všímavost nabídnout dětem, potřebovala jsem sama prožít to, co jsem chtěla, aby prožívaly ony. Na základě teoretických poznatků a své zkušenosti se všímavostí jsem připravila a nabízela všímavé činnosti dětem v mateřské škole. Z akčního výzkumu, který jsem provedla, vyplynulo, že děti jsou k aktivitám rozvíjejícím všímavost otevřené, vstřícné, jsou schopné je provádět a jejich prožitek z nich je převážně příjemný. Pokud se činnost nevydařila, byla pravděpodobně nevhodně vysvětlená nebo neodpovídala aktuálním potřebám dětí. Aktivity se mi podařilo zařazovat přirozeně a bez problémů do různých částí dne a jejich pomocí děti aktivizovat i naladit. Zklidňující účinek všímavosti jsem využila zejména pro relaxační úseky. I když časový rámeček výzkumu byl nakonec jiný, než jsem zamýšlela, výsledek odpovídal poznatkům z teoretické části práce a podařilo se mi odpovědět na výzkumné otázky. Výzkum mě podpořil v přesvědčení, že má smysl věnovat se rozvíjení všímavosti dětí předškolního věku i nadále. Do budoucna by mě zajímalo, jak z dlouhodobého hlediska všímavost na děti působí, jestli vnesení aspektu všímavosti něco změní např. v rozvoji osobnosti dítěte, jeho učení, ve vztazích ve třídě.

Vytváření této práce vnímám pro sebe osobně jako velký přínos. Ponořením se do všímavosti v teorii a poté i v praxi jsem o tématu získala přehled a načerpala náměty pro další sebevzdělávání. Zároveň jsem si uvědomila, že všímavější náhled na svět mě obohacuje jako člověka i jako učitelku a že pedagogové by z praktikování všímavosti mohli těžit spolu s dětmi. Můj výzkum pro mě byl inspirací a doufám, že může být inspirací i pro další, kteří se o toto téma zajímají.



## Seznam použitých zdrojů

BAER, R., 2003. Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice* [online]. **10**(2), 125-143 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://www.openground.com.au/assets/Documents-Openground/Articles/36821a361a/mindfulness-training-clinical-intervention.pdf>

BAHBOUH, R., 2010. Pohádka o ztracené krajině: Psychologie sebekoučování. Praha: Qed Group. ISBN 978-80-86149-61-5.

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V., 2015. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENDA, J., 2009. Všímavost a soucit se sebou: proměna emocí v psychoterapii. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1524-0.

BISHOP, S. R., 2004. Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice* [online]. **11**(3), 130-141 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: [https://www.qigonginstitute.org/upload/tinymce-editor/docs/mindfulness-\\_a\\_proposed\\_operational\\_definition.pdf](https://www.qigonginstitute.org/upload/tinymce-editor/docs/mindfulness-_a_proposed_operational_definition.pdf)

BROWN, K. W. a RYAN R. M., 2003. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. **84**(4), 822–848 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003\\_BrownRyan.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_BrownRyan.pdf)

BURDICK, D. E., 2019. Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0852-7.

BURKE, C., 2009. Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*. 19. 133-144. 10.1007/s10826-009-9282-x.

ERIKSON, E., 2015. Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0786-3.

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

GARDNER, H., 2018. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1303-1.

GERMER, C. K., 2003. Mindfulness: What Is It? What Does It Matter? *Mindfulness and Psychotherapy* [online]. Second Edition. New York: Guilford Publications, 2003, s. 3-35 [cit. 2021-03-26]. ISBN 9781462528370. Dostupné z: <https://www.guilford.com/excerpts/germer.pdf?t>

- GOLEMAN, D., 2011. Emoční inteligence. Vyd. 2. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
- GROSSMAN, P. et al., 2004. Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*. 57. 35-43. 10.1016/S0022-3999(03)00573-7.
- HOSKOVCOVÁ, S. a SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L., 2009. Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2206-1.
- JANÍK, T., 2003. Akční výzkum pro učitele. Brno: Masarykova univerzita.
- KABAT-ZINN, J., 2015. Uvědomujte si přítomnost: meditace všímavosti v každodenním životě. Olomouc: ANAG. ISBN 978-80-7263-951-9.
- KABAT-ZINN, J., 2016. Život samá pohroma: jak čelit stresu, nemoci a bolesti pomocí moudrosti těla a mysli. Brno: Jan Melvil Publishing. Pod povrchem. ISBN 978-80-7555-012-5.
- KHOURY, B. et al., 2015. Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *A Journal of Psychosomatic Research* [online]. 78, 519-528 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/32578.pdf>
- KOHOUTEK, R., 2008. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(3), 3–22.
- KRISTELLER, J. a HALLETT, C., 1999. An Exploratory Study of a Meditation-based Intervention for Binge Eating Disorder. *Journal of health psychology*. 4. 357-63. 10.1177/135910539900400305.
- KRZNNARIC, R., 2017. How We Ruined Mindfulness. *TIME* [online]. [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://time.com/4792596/mindfulness-exercises-morality-carpe-diem/>
- LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LOKŠOVÁ, I. a LOKŠA, J., 1999. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- MATĚJČEK, Z., 2013. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.
- NEŠPOR, K. a CSÉMY, L., 2006. Spiritualita v medicíně a u návykových nemocí. *Časopis lékařů českých*. 145 (9), 743-745. ISSN 0008-7335.
- OPRAVILOVÁ, E. a GEBHARTOVÁ, V., 2011. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9.

PAVELKOVÁ, A., 2012. Akční výzkum v pedagogickém prostředí [online]. [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/va75m7/>. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Roman Švaříček, Ph.D

PLAMÍNEK, J., 2013. Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání. 3., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4751-4.

PLUMMER, D., 2018. Hry pro rozvoj všímavosti u dětí: mindfulness pro děti 5-12 let. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1308-6.

SEBEROVÁ, A., 2009. Autoevaluace školy – od teorie k praxi a výzkumu. Ostrava: Ostravská univerzita.

SHAPIRO, L. E., 2009. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-648-3.

SLEZÁČKOVÁ, A., 2012. Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3507-8.

SNEL, E., 2016. Klidně a pozorně jako žabka: cvičení mindfulness pro děti a jejich rodiče. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0510-5.

SVOBODOVÁ, E., 2010. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Dotisk 2. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-64-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. et al., 2008. Přehled vývojové psychologie. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠOLCOVÁ, I., 2009. Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2947-3.

THICH NHAT HANH, 2013. Planting Seeds: Practicing Mindfulness with Children. Parallax Press. ISBN 978-1-888375-79-4.

VÁGNEROVÁ, M. a VALENTOVÁ, L., 1991. Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Praha: Univerzita Karlova.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.