



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 psychologie

KONCEPT VŠÍMAVOSTI V PROSTŘEDÍ MŠ

Vypracovala: Marie Dvořáková

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci 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 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.

V Českých Budějovicích dne 1. července 2022

Marie Dvořáková

Poděkování

Především bych ráda poděkovala Mgr. Veronice Plaché, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, za mnoho cenných rad, inspiraci a trpělivost.

Abstrakt

Bakalářská práce se soustředí na problematiku všímavosti v prostředí mateřské školy. Teoretická část se věnuje stručnému vymezení pojmu všímavost a jeho souvislostem (pozornosti, regulaci emocí, postojům a rušivým faktorům). Dále kapitola obsahuje rozsáhlou část, jež se zaměřuje na všímavost a její rozvoj u dětí.

Součástí praktické části je akční výzkum uskutečněný v závislosti na připraveném tematickém celku, jenž se věnuje rozvíjení všímavosti u dětí, a to postupně od vnější k vnitřní. Obsahuje záznam výsledků tematického celku a část s reakcemi dětí na opakující se cvičení. Dále se věnuje zodpovězení výzkumných otázek a připomínek či doplnění pro využití tematického celku. V příloze jsou pak uvedeny fotografie z realizace tematického celku.

Klíčová slova:

všímavost; pozornost; předškolní věk; emoce;

Abstract

The bachelor thesis focuses on an issue of mindfulness in kindergarten environment. The theoretical part is devoted to a concise definition of a concept of mindfulness and its continuity (attention, emotions regulation, approaches and disruptive factors). Furthermore, the chapter contains an extensive part focused on children's mindfulness and its development.

The practical part contains an action research implemented depending on a prepared thematic unit that is devoted to children's mindfulness development, specifically from the inner to outer one. It contains a record of the thematic unit results and a part with children's reaction repeating exercises. Furthermore, it is devoted to answering research questions and observations or comments for the thematic unit usage. The supplement contains some photos from the thematic unit implementation.

Key words:

Mindfulness, attention, pre-school age, emotion

Obsah

ÚVOD	8
1. VŠÍMAVOST	9
1.1. Vymezení pojmu všímavost a pojmů souvisejících	9
1.2. Regulace emocí	12
1.3. Pozornost	13
1.4. Rušivé faktory	15
2. VŠÍMAVOST A JEJÍ ROZVÍJENÍ U DĚTÍ	17
2.1. Všímavost u dětí	17
2.2. Rozvoj emocí	17
2.3. Vztah věku a rozvíjení všímavosti	18
2.4. Všímavá hra	20
2.5. Rituály	23
2.6. Přínosy všímavosti	24
2.7. Rizika všímavosti	24
2.8. Pedagog jako představitel všímavého postoje	25
3. UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU	26
3.1. Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	26
3.2. Volba přístupu – Akční výzkum	26
3.3. Etické otázky výzkumu	27
3.4. Představení třídy, v níž výzkum probíhal	27
3.5. Sebereflexe	28
4. RÁMCOVÁ PŘÍPRAVA TEMATICKÉHO CELKU	30
5. PRŮBĚH REALIZACE	33

5.1. Hodnocení týdne.....	39
5.2. Opakované činnosti	39
6. VÝSLEDKY AKČNÍHO VÝZKUMU	44
6.1. Posouzení vhodnosti aktivit	44
6.2. Reakce dětí na aktivity rozvíjející všímavost.....	44
6.4. Možnosti pravidelného zařazování aktivit rozvíjejících všímavost.....	45
7. DISKUSE	46
Seznam použitých zdrojů	49
Přílohová část.....	53

ÚVOD

Svět se stává čím dál více uspěchaným, což na sebe váže mnoho automatických reakcí, jimiž se denně obklopujeme. Nedostatek všímavosti k věcem, jež nás obklopují, včetně všímavosti zaměřené na tělo a jeho potřeby, nás vede ke stresu a jiným duševním poruchám. Děti sdílí stejný prostor jako dospělí a začínají být velmi brzy nedílnou součástí těchto rušivých faktorů společnosti.

Téma všímavosti jsem si zvolila zejména z důvodu, že tento fenomén sledávám ne zcela prozkoumaným a zařazeným do výuky v souvislosti s prostředím českých mateřských škol v kontrastu se zahraničními. V nich je všímavost zařazena jako program alternativního školství. Všímavost může být značně užitečná pro učitele, děti a vzájemnou souhru a harmonii v prostředí. Zároveň je cestou ke snížení vyskytujících se duševních potíží typu ADHD, zvýšeného agresivního či impulzivního jednání, úzkostných stavů a mnoha dalších. Téma jsem si zvolila také z vlastního zaujetí pro všímavost a potřebu ji rozvinout, ať už u sebe samé, tak u dětí v mateřské škole.

Práce se zaměřuje především na zkoumání a rozvoj všímavosti u dětí a její praktické využití v prostředí mateřské školy. Teoretická část se věnuje představení všímavosti, jejího rozvoje, postojů, významu a poté je téma uvedené do souvislosti s dětmi. Praktická část se pak věnuje tematickému celku a jeho využití v mateřské škole.

Reakce dětí na aktivity v praktické části byly z velké části pozitivní. Osvědčilo se zejména všímavé jedení či aktivity spojené s pohybem. Při opakujících se aktivitách nastal problém s automatickými reakcemi dětí na otázku v komunitním kruhu, naopak opakování dechových aktivit bylo prospěšné.

Věřím, že pokud se děti setkají s technikami všímavosti co nejdříve, bude to na ně mít následně velmi pozitivní vliv z hlediska osobního duševního rozvoje a pomůže jim to vymanit se z onoho stále se opakujícího kruhu společenských automatismů.

1. VŠÍMAVOST

1.1. Vymezení pojmu všímavost a pojmů souvisejících

1.1.1. Definice

Vědci zabývající se tématem všímavosti ji vnímají rozdílně ve vztahu k psychologii, biologii či filozofii. **Někdy ji chápou jako relativně stabilní charakteristiku osobnosti, specifickou schopnost, mentální proces nebo duševní stav. Jasná definice všímavosti v západní vědě neexistuje (Benda, 2019).**

Kabat-Zinn (2016, s. 23) definuje všímavost jako *„uvědomování skrze záměrné věnování pozornosti, v přítomném okamžiku a bez posuzování“*. Benda (2019, s. 24) všímavost popisuje jako *„schopnost uvědomovat si procesy probíhající v našem těle a v mysli v přítomném okamžiku s postojem smířlivého porozumění a přijetí“*.

Benda (2007) zmiňuje Germera (2005, s. 7) a jeho *„1. uvědomování si 2. přítomné zkušenosti 3. a její přijetí“*.

Dále uvádí definici Frýba (2003, s. 17): *„Všímavost (sati) je více než pouhá pozornost a vnímání. Je nepřetržitou ostražitostí mysli neboli souvislou duchapřítomností. Sati spočívá v plynulém všímání, v neselektivním pojmání a zaznamenání skutečných dějů a v nich nevyřazujícím zapamatování toho, co se skutečně událo. Všímavost se vždy vztahuje na celé pole našeho zážitku skutečnosti zde a nyní.“*

Všímavost lze rozvíjet podobně jako schopnost soustředění. Její cvičení je často spojeno s praxí buddhistické meditace a vzhledu Benda (2007). **Meditace se všímavostí úzce souvisí, přesto se jedná pouze o jednu z metod, jak lze schopnost všímavosti rozvíjet.** Všímavost lze hojně využít mimo meditaci, v každodenním životě a ve stresových či náročných situacích (Benda, 2021).

1.1.2. Kultivace všímavosti

„Ke kultivaci se blížíme tím, že věnujeme pozornost určitým způsobem: záměrně, v přítomném okamžiku a bez hodnocení. Všímavost není pouhý koncept nebo dobrý nápad. Je to způsob bytí“ (Kabat-Zinn, 2016, s. 23).

Kabat-Zinn (2016) uvádí, že ke kultivaci všímavosti a dosažení výsledků nestačí pouze mechanické plnění instrukcí meditačních cvičení. **Jen s otevřenou a vnímavou myslí jsme schopni dosáhnout výsledků. Naše postoje ke kultivaci všímavosti zmiňuje jako klíčové.** Tento výrok je v rozporu s tvrzením od neurovědce Petra Boba, který v rozhovoru pro DVTV z roku 2021 mluví o tom, že můžeme dosáhnout ozdravného efektu i v případě, že meditační instrukce plníme čistě mechanicky. I tento postoj vede k vnitřnímu pročištění od všeho. Když budeme některou z technik mindfulness provádět mechanicky bez spirituálního založení, povede to k podobným změnám v naší mysli. Jako cíl cvičení uvádí dospělost, že se člověk neidentifikuje s ničím, že našel sebe.

Postoje spojené se všímavostí podle Kabat-Zinn (2016)

- **Neposuzování** – Na vše, co se kolem nás děje, přirozeně reagujeme postoji „dobré“, když jsou pro nás věci přínosem, „špatné“, když se kvůli nim cítíme nepříjemně a „neutrální“, když si myslíme, že věci pro nás nemají velký význam, často tedy plynou mimo naše vědomí. **Při kultivaci všímavého postoje je důležité rozeznat onu hodnotící pozici naší mysli, vědomě potlačit hodnocení a mít stále na paměti, že chcete věci pouze pozorovat a zaujmout nestrannou pozici, včetně svých protékajících myšlenek.** Jako příklad autor uvádí sledování dechu při meditaci, kdy nám může v hlavě vytanout plno posuzujících myšlenek.
- **Trpělivost** – *„Ukazujeme, že chápeme a přijímáme skutečnost, že vše má svůj čas“* (Kabat-Zinn, 2016, s. 72). **Při cvičení rozvíjíme trpělivost s vlastním tělem a myslí.** Je užitečná, zejména když se cítíme rozrušení, a pomáhá nám přijmout sklon k toulání a ukazuje nám, že na něj není nutné reagovat
- **Mysl začátečníka** – Kultivace mysli začátečníka se vztahuje k ochotě **vidět věci tak, jako bychom je viděli poprvé**, což nám umožňuje větší vnímavost k novým možnostem a brání nás před stereotypními reakcemi.
- **Důvěra** – Důvěra v sebe sama a ke svým pocitům je nedílnou součástí meditační praxe. *„Čím víc kultivujete důvěru v sebe sama, tím snadnější je důvěřovat i ostatním lidem a vidět jejich dobré jádro“* (Kabat-Zinn, 2016, s. 73).
- **Neusilování** – Většinu věcí děláme za nějakým účelem, tento postoj však může být překážkou. Smyslem neusilování je **nechat věci plynout**, nesnažit se

o výsledek, vnímat vše, co se uvnitř děje, a zároveň si uvědomovat, že s tím nemusíte nic dělat.

- **Přijetí** – Znamená **vidět věci takové, jaké jsou**, přijímat je ve své přirozenosti.
- **Nechat být** – Je to opakem lpění na věcech či pocitech. Je cesta, jak věci pouštět a přijímat.

Postoje spojené se všímavostí dle Bandy (2019)

S odkazem na tradiční buddhistické texty uvádí tři úrovně rozvoje všímavosti. Jeho pojetí a stupně přesahují psychologické chápání.

První úroveň je zde uváděna jako počátek všímavosti. **Svou mysl i tělo máme zaměřit na přítomný okamžik především pomocí zapojení všech smyslů.** „*Uvědomit si např. že právě teď myslíme, a uvědomit si, že můžeme místo myšlení také chvíli jen vnímat – to, jak se naše tělo dotýká židle, na níž sedíme, chuť a vůni kávy, kterou pijeme, zvuky, jež k nám doléhají z okolí, i vše, co vnímáme zrakem*“ (Benda, 2019, s. 21). Přesměrování pozornosti na přítomné vjemy, pocity a nálady ale ještě nemůžeme považovat za plnou všímavost. Jedná se spíše o minimalizaci stresu a relaxaci.

Opakem všímavosti je soustředěnost, kdy se snažíme soustředit pouze na jednu věc (např. dech), což nám též může přinést jakési vnitřní uspokojení, avšak dochází k vytěsnění mnoha dalších vjemů. Vědomou soustředěností se tedy od všímavosti spíše vzdalujeme, než abychom ji podporovali.

Ve druhé úrovni bychom se měli oprostít od svých automatických, vědomých i nevědomých reakcí a rozlišit naše obranné mechanismy, k věcem kolem nás přistupovat otevřeně a s nehodnotícím postojem. **Všímavost je zde chápána jako uvědomování si procesu, nikoliv obsahu.** Například západ slunce je „obsah“, zatímco vidění je „proces“. Důležité je proces pojmenovat, jak zde autor uvádí, ve cvičení se studenou vodou. Klade důraz na pojmenování veškerých pocitů (chlad, odpor, nutkání... atd.) při ponořování celého těla do ledové vody. Ve cvičení se zaměřuje především na proces.

Třetí stupeň, tedy největší dosažení všímavosti, je uváděn jako **sebepřesah**, kterého lze dosáhnout jen hlubokou a dlouhodobou meditací všímavosti. Hovoří se zde o dosažení stavu „nibbány“.

1.2. Regulace emocí

Regulací emocí je myšleno zpracování emocí a práce (cílená či automatická) s nimi, nikoliv kontrola, schopnost potlačit či emoce neprojevat (Šolcová, 2018). Šolcová (2018) uvádí definici regulace emocí od Grosse (1998), který označuje regulaci emocí jako **celkový proces, na jehož základě jedinci pracují s tím, jaké mají emoce, kdy a jak je prožívají, jakým způsobem je prožívají a jak s nimi pracují**. Z dalších uvedených definic vyplývá, že regulace emocí zahrnuje změny psychologických, fyziologických a sociálních reakcí. Regulace emocí má též nějaký účel, je dynamická, intenzivní a je ovlivňována životními a aktuálními zkušenostmi. Regulace emocí má funkci chránit jedince před ustrnutím a udržovat ho připraveného k určité činnosti (Šolcová, 2018).

Všímavost pomáhá regulovat emoce, jež jsou nám nějakou formou nepříjemné, a modeluje je velmi neočekávaným způsobem. **Ke změně paradoxně dochází tehdy, když si plně uvědomíme, co prožíváme**. Jestliže se přestaneme bránit potlačování emocí a plně je prožijeme a porozumíme jim. Ke změně prožívání dochází v souvislosti s naší otevřeností vnímat tělesné pocity probíhající v přítomnosti a schopností vyjadřovat je popisem či jinými symboly. **Prožívaný posun zažijeme jen tehdy, když se opravdu trefíme do prožívané emoce**. Daný tělesný pocit pak zaniká a přichází jiný.

Náš „vnitřní přístroj“, jak Benda nazývá modely emocí, odhaduje vnější příčiny všeho, co právě prožíváme, aby se náš organizmus připravil na další vývoj událostí s odrazem na minulé zkušenosti. Na základě toho poté reaguje fyziologickými změnami, které můžeme vnímat jako tělesné prožitky. Při všímavosti směřované k nepříjemným fyzickým pocitům zjistíme, že vznikají a zanikají během okamžiku (Benda, 2019).

1.2.1. Mechanismy změny

Zdá se, že nedostatek všímavosti je příčinou mnoha duševních poruch, avšak její rozvíjení je jedním z univerzálních faktorů psychoterapeutické změny. Rozvinutá

všímavost reaguje zcela automaticky a není třeba se o zvládnání emocí nějak usilovně snažit. **Všímavost modeluje samotný průběh emocí.** Alespoň částečné porozumění mechanismům změny je předpokladem ke správnému využití psychoterapeutických technik (Benda, 2019).

1.3. Pozornost

Plháková (2003) pozornost definuje jako **mentální proces, který vpouští do vědomí omezený počet informací, čímž ho chrání před zahlcením.** Uvádí selektivitu – výběrovost jako základní vlastnost pozornosti. Vágnerová (2020, s.36) píše, že *„pozornost umožňuje zaměření na určitý obsah nebo činnost jeho udržení po určitou dobu a v případě potřeby i jeho přesun na jinou oblast“.*

Plháková (2003), Vágnerová (2020) a Slezáčková (2012) se shodují, že pozornost umožňuje vnímat a zpracovávat určité množství podnětů, které je ale limitované zájmem a aktuálními potřebami jedince. Ostatní, v aktuální situaci nepodstatné jevy jsou ignorovány. Bahbouh (2010) a Slezáčková (2012) v souvislosti s výběrem podnětů, jež jsou v danou chvíli žádoucí s následným potlačením okolních vjemů, zmiňují „gorilí“ výzkum od D. Simonse (1999), při němž bylo zjištěno, *„že při zaměření pozornosti na nějakou úlohu si nemusíme všimnout dokonce ani osoby převlečené za gorilu“* (Bahbouh 2010, s. 69).

Typy pozornosti podle Plhákové (2003):

- **bezděčná pozornost** – do této kategorie spadají nové podněty, podněty spojené s prožitkem nebezpečí, intenzivní a pohybující se podněty, změny dobře známých podnětů, nezvyklé podněty, podněty kontrastující s okolím, podněty s osobním nebo sociálním významem;
- **záměrná pozornost** – zahrnuje aktivity, jež jsou řízené vědomím či povinností.

Vágnerová (2020) uvádí, že **pozornost je závislá na aktivaci a propojení několika systémů, které zahrnují různé oblasti mozku (především kůru frontálního**

a parietálního laloku). S určitou nadsázkou lze říct, že pozornost závisí na souhře celého mozku. To je důvod, proč tak snadno reagujeme na nejrůznější vnější a vnitřní vlivy. Pozornostní síť se rozvíjí relativně pomalu v průběhu celého dětství na základě interakce zrání a učení. Prummer (2018) uvádí, že při selektivní pozornosti a přesouvání pozornosti z jednoho podnětu na jiný se aktivuje parietální lalok. Tato informace se poté přenáší do části mozku zvané Gyrus cinguli, který je zodpovědný za odfiltrování nepodstatných informací a udržení pozornosti u jednoho podnětu.

1.3.1. Přítomná mysl

Kabat Zinn (2016) píše, že jakmile začneme naši pozornost směřovat k fungování naší mysli, což je patrné zejména při meditaci, zjistíme, že **naše mysl se většinu času ocitá v minulosti či budoucnosti.** Během denního snění, vzpomínání, litování minulých událostí či plánování budoucnosti ztrácíme velké množství energie. Podle Bendy (2019, s. 21) poté *„nevímáme tak dobře všechno to, co probíhá právě teď kolem nás a v nás (např. naše vlastní pocity) a přítomný život nám tak poněkud utíká mezi prsty“.*

Poláková (2019, s. 103) uvádí, že *„z výzkumů vyplývá, že pokud něco děláme a zároveň myslíme na něco jiného, nejsme ve skutečnosti šťastní“.* Ferruci (1999) a Tolle (2016) uvádějí, že neexistuje nic kromě přítomnosti. Minulost a budoucnost vypadají jako skutečnost a do nějaké míry mohou naši přítomnost ovlivnit, ale mimo přítomnost nemáme nic (Tolle, 2016). Ferruci (1999) popisuje, že **děti jsou stále v přítomnosti, zkoumají ji a objevují.**

1.3.2. Vliv všímavosti na mozek

Studie magnetické rezonance ukázaly, že skrze rozvíjení všímavosti se mění fungování a struktura mozku. *„Neuroplasticita je schopnost mozku měnit sebe sama“* (Burdick, 2019, s. 42). Při opakování činnosti sílí nervové dráhy, a cvičení všímavosti je tedy přínosným způsobem, jak v mozku rozvíjet více zdravých cest.

Prefrontální kůra řadí myšlenky a chování podle vnitřních cílů. *„Spojuje kůru, limbické oblasti a mozkový kmen a zajišťuje činnost prefrontální kůry, což se může odrážet v účinnějším zpracování vyrušujících zážitků a pocitů“* (Holzel et. al. 2007 in Burdick, 2019, str. 44). Pokud prefrontální kůra nefunguje správně, může dojít k některým

z těchto obtíží (ADHD, deprese, dezorganizace, nízká schopnost plánovat, rozladění, problémy s emocemi) (Burdick, 2019). Kabat–Zinn (2016) uvádí výzkum ve spolupráci se skupinou vědců z univerzity ve Wisconsinu, z něhož vyplývá, že u skupiny, která se zúčastnila kurzu MBSR zaměřeného na meditaci všímavosti, byla zaznamenána elektrická aktivita, která se přesunula z pravé do levé hemisféry, meditující tedy zvládali lépe frustraci a úzkost.

Amygdala se skládá ze dvou částí, které jsou součástí limbického systému. Hraje důležitou roli ve zpracování emocí. *„Souvisí s reakcemi strachu, vylučováním hormonů a emocionální (implicitní) pamětí“* (Burdick, 2019, s. 46). Je označována jako sídlo strachu a její role v mozku je hlídač, který nás udržuje v bezpečí. Při nebezpečí, hněvu či strachu dojde k narušení běhu informací mezi amygdalou a prefrontální kůrou. To způsobí dočasné narušení fungování prefrontální kůry (Burdick, 2019).

„Výzkumy ukazují, že mindfulness mění strukturu insuly – konkrétně právě přední insuly“ (Holzel et. al. 2007 in Burdick, 2019, str. 50). **Insula** působí na vnímání tělesných stavů (trávicí systém, srdce, bolest), vnímání pocitu tepla či chladu, uvědomování emocí, pohyby těla, pozornost, rozhodování, pocity znechucení, riziko... atd.

1.4. Rušivé faktory

1.4.1. Autopilot

Velké množství času žijeme mechanicky, ovládaní autopilotem, aniž bychom si plně uvědomovali, co zažíváme (Kabat–Zinn, 2016). Obecně platí, že aktivita, jež je pro nás nová a neznámá, vyžaduje větší množství úsilí, avšak **čím lépe činnost ovládáme, tím méně pozornosti věnujeme jejímu průběhu** (Plháková, 2021). O tom píše i Bahbouh (2010, s. 27): *„Opakující se, stále stejný rituál nás nenutí sledovat, co je tentokrát jiného.“*

Automatické reakce jsou sice v jistém ohledu efektivní, nikoliv flexibilní (Plháková, 2021). *„Přehlízíme totiž to, co se skutečně odehrává, a místo toho reagujeme na zaběhanou šablonu a automaticky předpokládáme, co se bude dít“* (Goleman, 2014, s. 45). Řízené procesy jsou pomalejší, ale efektivnější a otevřené ke změně. Oba procesy

hrají významnou roli při zpracování podnětů z vnějšího a vnitřního okolí, probíhají souběžně a ovlivňují chování a prožívání (Plhaková, 2021).

Zkušenost s automatickým režimem mají i děti. Ač se více zaměřují na přítomnost než dospělí, přesto žijí ve světě, kde je jim mnoho věcí předkládáno, např. kdy mají vstávat, kdy jít do školy, jak dělat jednotlivé činnosti a další. Nedostatek jejich vlastní vůle může mít za následek, že činnosti dělají, aniž by si je uvědomovali (Hooker, 2008). Mezi automatické reakce může patřit neustále kritické hodnocení sebe či druhých nebo časté vytváření katastrofických scénářů (Benda, 2019).

Bahbouh (2010) zmiňuje důležitost v tom, plně se věnovat tomu, co právě děláme, a daný okamžik přirovnává k degustaci vína. *„Místo abychom dělali věci popaměti, je třeba objevovat, zapojovat smysly, aby si všímaly jemnějších nuancí“* (Bahbouh, 2010, s. 28). Zároveň spolu s dalšími autory zmiňuje, že **stálá, plná všímavost by byla velmi náročná, a tak si ji zjednodušujeme**, v případě Bahbouha nálepkováním.

1.4.2. Nálepkování

„Pozornost může být upoutávána vnějšími podněty, zejména pokud jsou nápadné, nové, neočekávané nebo intenzivnější, než je běžné, a mohly by proto signalizovat něco důležitého. Ty, které jsou známé a často se opakují, už pozornost příliš nepřitahují“ (Vágnerová, 2020, s. 37). Plummer (2012) též zmiňuje, že **skrze výběr podnětů dochází k tomu, že ostatní můžeme brát jako samozřejmost.**

Tento jev nazývá Bahbouh (2010) nálepkováním, kdy pro snížení pozornosti na výrazně neměnicí se podněty reagujeme zobecněním. *„Nálepky vyjadřují, že změny neočekáváme“* (Bahbouh, 2010, s. 31).

Může se tedy stát, že je-li některý člověk v našich očích subjektivně považovaný za např. zapomnětlivého, neschopného a podobně. Vlivem nálepky nejsme tolik otevření ke změně a jeho snahu nebo odlišnost v chování přehlízíme, či si ji vůbec neuvědomujeme. **Nálepkování tedy může být jedním z nebezpečných faktorů v profesi učitelky MŠ.**

2. VŠÍMAVOST A JEJÍ ROZVÍJENÍ U DĚTÍ

2.1. Všíímavost u dětí

Fodor a Hoker (2008) zastávaly názor, že i když jsou děti vzhledem k nedostatku rozhodování ze strany rodičů vystaveni fungování na automatický režim, přesto **mají mnohem blíže k prožitkům všíímavosti než dospělí**, je pro ně rovněž snadné opustit minulost. „*Menší děti žijí v přítomnosti stále. Pobývají tam snadno a jsou při tom plny úžasu*“ (Ferrucci, 1997, s. 19).

Projev všíímavosti u malých dětí (batolecího věku) je evidentní například při první zkušenosti s jídlem, kdy jej vnímají všemi smysly. „*Jejich pohled je svěží. Vidí věci pokaždé znovu, jako by je viděly poprvé*“ (Kabat-Zinn, 2016, s. 202). Jelikož je pro děti vše nové a zajímavé, je jednodušší u nich docílit mysli začátečníka, kterou Kabat-Zinn (2016) uvádí jako jednu z postojových základů přístupů pro cvičení všíímavosti. „*Malé děti žijí okamžik za okamžikem. Reagují emocionálně v reakci na bezprostřední okolnost a pak to stejně rychle nechají být a přejdou k další zkušenosti*“ (Foder a Hoker, 2008, s. 77).

2.2. Rozvoj emocí

Bez emocí bychom život nevnímali v jeho rozmanitosti a hloubce. Je tedy dobré si uvědomit, že emoční inteligence a péče o dětské emoce je na stejné úrovni jako péče o vzdělání. Správné vnímání emocí u dětí vede k důvěře sobě samému a okolnímu světu, k empatii a též k prevenci psychosomatických onemocnění. Zároveň je důležité si uvědomit souvislost emocí s fyzickými projevy v těle.

Dítě v kojeneckém věku má potřebu na něco dosáhnout či se někam přemístit, a proto je důležité, aby bylo pozitivně stimulované. „*Děti vnímají pocity přijetí nebo naopak zklamání a tyto pocity si v sobě mohou nést po celý život*“ (Poláková, 2019, s. 56). Podmínky, za kterých jsme přišli na svět, nás po všech stránkách hluboce ovlivňují. Z tohoto hlediska je zapotřebí klást důraz i na období separační úzkosti dítěte (Poláková, 2019). Pokud rodič na dětský projev vzteku a pláče reaguje, jsou děti v pozdějším věku více spokojené než děti, jejichž rodiče projevy emocí ignorují či je potlačují (Šolcová, 2018). Dále se doporučuje dodržování režimu a rituálů, což miminku pomáhá k prožívání pocitu bezpečí (Poláková, 2019). Zároveň v tomto období života děti zvládnou některou

činnost, např. hru cíleně provádět, do jisté míry regulovat své prožitky emocí a rozeznávat emoce a jednání rodiče (Šolcová, 2018).

Zásadní emoční projevy v batolecím věku jsou kolem druhého roku v období vzdoru. Záchvaty pláče a vzteku jsou přirozenou součástí vývoje dítěte, při nichž dává najevo cosi, co jinak nedokáže vysvětlit. Důsledkem je vývoj nervové soustavy. V tomto období je potřeba laskavý, přijímající postoj rodiče (Poláková, 2019). Děti se v tomto věku zároveň učí, kdy a v jaké míře emoce projevovat. V tomto období mají u dítěte velký význam zejména emoce sebeuvědomění (Šolcová, 2018).

V předškolním období, tedy ve věku od čtyř do šesti let, již budou mít děti pevně naučené vzorce chování od svých rodičů. Přesto je možné je dál rozvíjet a tvarovat skrze laskavý a správný příklad. Dále je důležité v tomto věku nechat děti nalézat kompromisy a řešení, na základě čehož budují svou sebejistotu, sebehodnotu a pocit odpovědnosti, taktéž je vést k humoru a vyjádření se (Poláková, 2019). S nástupem do mateřské školy děti rozumějí vzniku některých emocí, vztahu situace a vzniklé emoce, spojení emocí a výrazů ve tváři, že emoce může působit příjemně, či nepříjemně, může měnit chování druhých lidí (Šolcová, 2018).

2.3.Vztah věku a rozvíjení všímavosti

Burdick (2019) uvádí, že při výuce dětí technikám mindfulness **je důležité brát ohled na jejich věk, musí být také v souladu s jejich vývojevou a kognitivní úrovní**. Autorka neuvádí jednotný věk, kdy bychom děti měli začít všímavosti učit, přesto odkazuje na věk účastníků některých mindfulness výzkumů, v nichž je nejmladší **věk účastníků 4 roky a nejstarší 19 let**.

Také odkazuje na Susan Kaiser Greenland (2011), která uvedla, že již dětem od 3 let je možné předávat prvky mindfulness, pokud forma předání odpovídá jejich věku a schopnostem. Například i hra na schovávanou zmiňuje jako možnost rozvoje mindfulness u dětí batolecího věku.

Rozdělení aktivit dle věkových kategorií podle Burdick (2019)

Batolecí věk (2–3 roky)

- Hry na schovávanou, schovávání předmětu
- Relaxace pomocí práce s dechem
- Všíímavé poslouchání, dotýkání, pohyb, čichání
- Foukání bublin, čichání ke květině

Děti předškolního věku (4–6 let)

Od 4 let

- Imaginativní hra
- Břišní dýchání
- Všíímavé ochutnávání
- Všíímavé vítání

Od 6 let

- Zařazení technik na uvědomování svého fyzického těla

Vývoj pozornosti u dětí

„Navození bdělosti a připravenosti reagovat představuje základ pozornosti. Její rozvoj spočívá spíše ve zklidnění a poklesu tendence reagovat na všechno. Míra nabuzení pozornostního systému je zpočátku relativně vysoká, ale postupně klesá“ (Vágnerová, 2020, s. 53).

Vágnerová (2020) a Plummer (2018) uvádějí, že u mladších dětí dochází k problému v okamžiku, kdy mají svou pozornost koncentrovat na činnost, jež je vyvolána mimo jejich zájem. Ke změně dochází na konci předškolního věku, kdy začíná být jejich pozornost více řízená a zvládají zaměřit pozornost žádoucím směrem a pomalu dokážou zvládnout i rušivé faktory. „Děti potřebují mít pod kontrolou počáteční vzrušení či uvědomění si objektu nebo události, udržení ostražitosti a naše nežádoucí vyrušení vnímají selektivně, rozpoznávají ho a filtrují“ (Plummer, 2018, s. 21).

Postup a aktivity

Podle Fodor a Hoker (2016) bychom měli postupovat **z vnějšku dovnitř**, tedy od konkrétní pozornosti k vnějšmu prostředí, a to např. pomocí technik, jako jsou

uvědomování si dechu či okolí, všímavé poslouchání, pozorování, ochutnávání, dotýkání a pohyb, které uvádí Burdick (2019). Poté lze přejít k pozornosti směřované k tělu a vnitřním prožitkům **nakonec k pozornosti zaměřené na mysl a meditaci** (Foder and Hoker, 2016). Burdick (2019) v této části doplňuje uvědomování záměrů, vztahů, intuice a soucitu.

Burdick (2019) uvádí, že cvičení, jež jsou používána u dospělých, mohou být přizpůsobena tak, aby je bylo možné použít u dětí různých věkových kategorií. Důležitost příkládá soustředění se na konkrétní popis aktivit a klade **důraz na předávání mindfulness zábavnou formou hry**. Taktéž doporučuje zařazení rodičů do činností s dětmi.

2.4. Všímavá hra

Přirozenou součástí dětského vývoje je učení se prostřednictvím hry. **Pomáhá dětem rozvíjet sociální uvědomění, svědomí a přispívá k rozvíjení férovosti a rovnosti mezi lidmi**. Důležitou roli hraje i ve vztahu dětí a všímavého přístupu (Plummer, 2018).

Kombinace úsilí a uvolnění „je důležitý koncept z hlediska všímavé hry: pomáháme zapojit děti do her a aktivit, které poskytují relaxaci a zábavu a současně jim pomáháme lépe si uvědomovat sebe samé a rozvíjet klíčové schopnosti a konkrétní dovednosti potřebné pro pocit životní pohody“ (Plummer, 2018, s. 20).

Jestli dítě skrze vedené hry zároveň získává nové nápady a rozvíjí nové dovednosti, pak si můžeme být jistí, že jsme se s ním všímavě setkali ve sdíleném prostoru mezi světem dítěte a tím našim. Všímavá hra je způsobem bytí, její součástí je porozumění a espektování dětských „rituálů“ a „představ“ (Plummer, 2018).

Při všímavé hře je potřeba vytvořit podpůrné prostředí, jež je založeno na pravidlech, nastavených rolích, hranicích, porozumění a ocenění emocí, podpoře motivace k zaměření pozornosti.

Základní prvky prohlubující všímavou hru

- **Sebepoznání**, jehož rozvoj přináší vybudování vztahu dítěte se sebou samým.

- **„Já a ostatní“**, což zahrnuje spolupráci a porozumění. Výsledkem jeho rozvoje může být zvýšení schopnosti práce s ostatními či vedle nich a zaměření pozornosti.
- **Sebepřijetí**, jehož rozvoj umožňuje ocenit vnější a vnitřní okolnosti; přijmout a ocenit zpětnou vazbu a vytvořit si pozitivní postoj ke svému tělu.
- **Sebevyjádření**, pomůže dětem se zaměřením a soustředěním, které je potřebné pro všímavou komunikaci s ostatními.
- **Sebedůvěra**, která pomáhá účinně zvládat rušivé podněty, rozhodovat o zaměření své pozornosti a vytvoření strategií pro sebezklidnění.
- **Sebeuvědomění**, rozvoj tohoto prvku umožňuje dětem přepínat mezi vnějšími a vnitřními podněty a uklidnit se.
- **„To, co je mimo mě“**, čímž myslí prohlubování většího uvědomování si věcí, které jsou mimo ně. Rozvoj tohoto prvku podporuje empatii.

Plummer (2018) dále zmiňuje klíčové schopnosti, které základní prvky podporují a zároveň jsou jimi podporované. Mezi nimi uvádí sebekontrolu, přizpůsobivost, účinné naslouchání, účinné pozorování a představivost.

Základní techniky dle Debra Burdick (2019)

- **Tvorba záměru** – Tento proces je pojímán jako cíl, jehož chceme dosáhnout při určité činnosti. Ve cvičení všímavosti je tento záměr to, na co zaměřujeme svou pozornost. U dětí je znatelný problém se zaměřením pozornosti a vytrváním u zadaného úkolu. Na začátku každé všímavé aktivity pomozte dětem určit záměr (dýchání, chuť, emoce, okolí, úkol), k němuž budou vracet svou pozornost.
- **Použití zvuků k mindfulness** – Meditační zvonky jsou využívány zejména na začátku a konci cvičení. Při práci s dětmi mohou být zvonky využity k upoutání pozornosti dětí, oznámení začátku a konce aktivity, ke krátkému meditačnímu či imaginativnímu cvičení, ke zklidnění a zmírnění hluku ve třídě.

- **Rozvíjení pozorujícího vědomí** – Pro děti se jedná o novou věc, kdy je cílem, aby si děti všimly toho, co se objevuje ve chvíli, kdy se to objevuje. A zároveň zůstat v uvědomování bez snahy něco měnit. Vnímat a přijímat vnímané. „*Uvědomování je prvním krokem na cestě ke změně nechtěných vzorců chování a myšlení*“ (Burdick, 2019, s. 36).
- **Ovládnutí pozornosti** – Vzhledem k mnoha podnětům, jež soutěží o dětskou pozornost, lze děti snadno zahltnout. Schopnost ovládnutí vlastní pozornosti má na děti mnoho pozitivních vlivů.
- **Posilování schopnosti sebeovládání** – skrze použití slova či barvy jako signálu pro mysl a tělo (například opakování slova, aktivity, záměru). Využití barvy ve spojitosti s některým pocitem (při stresu nebo pro docílení pocitu tady a teď)
- **Deník o mindfulness** – spíše pro starší děti a dospívající. Vedení deníku o svých prožitcích v průběhu aktivit zaměřených na všímavost. „*Co je všímavost?*“ „*Jak se ti podařilo být všímavější?*“, „*Nakresli svůj obrázek, když jsi všímavý.*“

Dýchání s kamarády

Jednou z aktivit, kterou je možné s dětmi využít, je *dýchání s kamarády*, které je součástí programu vnitřní odolnosti (Inner Resilience Program). Tato aktivita spočívá v tom, že si každé dítě najde místo na podlaze, natáhne se a na břicho si položí plyšového kamaráda, ruce dá podél těla. Poté se pustí nahrávka, která děti nejdříve provází hlubokým bráničním dýcháním a prací se svalovým napětím. Tato aktivita je v knize *Pozornost* (Goleman, 2014) uvedena pro děti školního a staršího školního věku. Přesto se o názoru Burdick (2019), že se mají aktivity zkusit u různých věkových kategorií dětí, domnívám, že lze aktivitu využít i u dětí předškolního věku. Podobný koncept aktivity dýchání se objevuje v knize od Burdick (2019) v kapitole uvědomování si dýchání. Goleman (2014) v souvislosti s výzkumem této aktivity uvádí velmi pozitivní výsledky u vysoce rizikových dětí.

Tiché místo

Další z technik, již lze s dětmi využít, je technika *tiché místo*, o které píše Saltzman a Goldin (2008). Technika spočívá v uvědomění si pocitů pomocí řízené imaginace. Děti

si představí tiché místo, které je v nich, a zkoumají ho, snaží se ho procítit a setkat se (spřátelit se) s pocity, které v nich zrovna probíhají. Pro jeden formální trénink platí obecné pravidlo, že děti obvykle mohou cvičit jednu minutu na svůj věk v letech. Například pětileté děti mohou obecně provádět formální řízenou praxi asi pět minut. Koncept tichého místa lze použít u dětí od tří let.

Při aktivitě v klidném sezení bychom měli dbát na nastavení dětí a jejich touhu po pohybu. Někdy může být užitečné nechat děti sedět s jejich neklidem a sledovat jejich reakce a nastavení. Jindy je lepší zvolit nějakou aktivitu s více pohybem. Autorka například uvádí možnost nechat děti tančit, hrát na mořské řasy (s pevným zakotvením nohou na zemi) či bubnovat a podobně.

2.5. Rituály

Rituály v dětství pomáhají předcházet krizím a zvládat je, dodávají dětem stabilitu spojenou s jasným stanovením, co bude následovat, a to zejména v prostředí mateřské školy (Kaufmannová-Huberová, 1998). **Již dvouleté děti často potřebují opakování činností, pravidelné rituály** RVP (2018). Návyky a povinnosti v MŠ, které jsou v RVP uvedeny s důrazem na jejich pravidelnost, jsou spojené se životosprávou, tedy stravováním, spánkem či klidovým režimem, dostatečným množstvím pohybu venku.

V souvislosti se stravováním můžeme pravidelně procvičovat všímavé jedení, zvýšenou pozornost všech smyslů směřovaných k jídlu. U jídla jsou k tomuto cvičení vhodné podmínky. Tyto činnosti jsou z knihy od Kabat–Zinn (2016). Objevují se však i v kurzu MBSR určeného pro dospělé.

Else Muller (2016) se ve své knize **Příběhy z měsíční houpačky** zaměřuje na všímavost před spaním.

Uvádí, že nejrůznější rituály napomáhají dětem k vytvoření odstupu od stresových zážitků z průběhu dne a pomáhají ke zdravějšímu spánku. **Rituály před usnutím jsou fází mezi dnem a nocí a tvoří emocionální ochranný prostor.** Pohádky před usnutím uvolňují, ulehčují usínání a uklidňují.

Else Muller (2016) v souvislosti s uvolněním a zklidněním dětí zmiňuje **autogenní trénink**. Jedná se o autosugestivní proces, což je postup, při němž dochází k působení

na psychické i fyzické tělesné procesy prostřednictvím vědomím řízené koncentrace a soustředění. Autogenní trénink také učí uvolnění svalového napětí a napětí v duši.

Kniha od Muller (2016) je užitečnou cestou k tréninku všímavosti před spánkem. Obsahuje 34 pohádek, jejichž součástí jsou dechová cvičení, imaginace a práce s tělem. Cvičení souzní s příběhem a nenarušují jeho strukturu.

2.6. Přínosy všímavosti

Skrze zvýšení povědomí o vnějším a vnitřním prožívání těla a mysli budou děti těžit z psychologického a emocionálního hlediska stejně jako z toho, že získají obecný pocit pohody. Použití technik všímavosti mohou mít na děti podobné pozitivní důsledky jako u dospělých. Například při **zlepšení psychických obtíží, jako jsou stres, úzkost, deprese a porucha příjmu potravy** (Fodor a Hoker, 2016). Goleman (2014) též uvádí **relaxační přínosy všímavosti**.

Také mohou být přínosem pro **zlepšení jejich paměti**, což jim může pomoci jak v procesu učení, tak ve sportu a při jiných aktivitách.

Pro děti s poruchou koncentrace a s ADHD může být všímavost užitečná **k rozvoji jejich pozornosti a soustředění**.

Mohou pomoci dětem i s agresivitou a jiným problémovým chováním, jelikož **všímavost podporuje sebekontrolu a sebeovládání**.

Zároveň se děti tím, že se stanou sebevědomějšími a zaměří se na sebe, naučí se, jak funguje jejich mysl a proces myšlení, podpoří větší sebepochopení svých vlastních zkušeností se světem, které obvykle nezažívají (Foder a Hoker, 2016)

Burdick (2019) mezi přínosy ještě uvádí **zlepšení v kvalitě spánku a v sociálních oblastech**.

2.7. Rizika všímavosti

Při všímavosti musíme být opatrní, aby výsledkem výuky nebylo **zvýšení úzkosti dítěte**, protože některým jedincům může být nepříjemné intenzivní zaměření pozornosti k sobě

samému, a to především tehdy, pokud pozorované pocity souvisejí se strachem či jinými negativními emocemi (Foder a Hoker, 2016).

Dalšími překážkami podle Burdick (2019) může být, **že se dítě při aktivitách bude nudit, že aktivity budou k věku dítěte nevhodně zvolené či špatně motivované nebo že nároky na dětskou pozornost budou nepřiměřené.**

2.8. Pedagog jako představitel všímavého postoje

Aby mohl učitel rozvíjet další osobnosti, měl by být sám rozvinutou osobností, měl by být odpovědný za svou životní cestu, zapojovat se do dalších možností vzdělávání, předcházet symptomu vyhoření, zajímat se o relaxaci a psychohygienu (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

„Musíme cvičit to, co učíme“ (Fodor a Hoker, 2008, s. 83), abychom mohli děti učit všímavosti a pravidelně je v tomto ohledu rozvíjet. Je důležité nejprve se zaměřit na vlastní rozvoj všímavého postoje a pravidelnou praxi (Fodor a Hoker, 2008). S tímto tvrzením souzní i Saltzman a Goldin (2008), kteří píšou, že **všímavostí bychom měli nejprve žít, než ji nabídneme někomu dalšímu.**

„Když jsme duchem přítomni tak jako děti, náš vztah k nim a ke komukoliv jinému může být lepší. Dokonce je to jediný možný vztah. Jinak je to jen setkání přízraků. Být duchem přítomen znamená být k dispozici. Jsme tady pro tebe“ (Ferrucci, 1999, s. 20).

Z rozvoje všímavosti může předškolní pedagog čerpat benefity jak v osobní, tak v profesionální rovině. Může ji rozvíjet pomocí kurzu pro snížení stresu MBSR nebo například pouze pomocí technik, které jsou jeho součástí. Techniky jsou úzce spojeny s těmi, jež nabízíme dětem, může se jednat např. o všímavé jedení, meditaci vsedě, všímavou komunikaci, vnímání vnějšího prostředí a podobně (Kabat-Zinn, 2016).

Praktická část

3. UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU

3.1. Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je navrhnout, ověřit a zhodnotit týdenní program zaměřený na rozvoj všímavosti u dětí v mateřské škole.

V programu je zahrnuta **práce s dechem, zklidnění, rozvoj vnější a vnitřní všímavosti a práce s emocemi**. Důraz je kladen na **zhodnocení**, do jaké míry jsou jednotlivé aktivity z tematického celku i v krátkém týdenním intervalu pro děti přínosné.

Položila jsem si tyto výzkumné otázky

Jaké aktivity jsou pro děti vhodné? Posuzovaným hlediskem je rozvoj vnější a vnitřní všímavosti, zklidnění a zájem dětí, a to vzhledem k rituálnímu charakteru některých činností.

Jak děti reagují na jednotlivé činnosti?

Jakým způsobem se u dětí projevuje všímavost mimo řízenou činnost?

V jakých situacích či denní době je v mateřské škole prostor na pravidelné zařazení všímavosti?

3.2. Volba přístupu – Akční výzkum

Je součástí aplikovaného výzkumu sociálních věd (Pavelková, 2012). Akční výzkum je zhodnocení pedagogické situace a zabývá se zlepšením pochopení pedagogické praxe (Nezvalová, 2003). V oboru pedagogiky je akční výzkum velmi používaný, zejména prakticky (Pavelková, 2012).

Akční výzkum obsahuje dvě části – intervenci a interpretaci. Vychází z akce a je následně zpracována praktická teorie, z níž jsou stanoveny nové podněty pro akci, které se následně objevují v další akci. Vytváří se tak koloběh mezi akcí a reflexí, díky čemuž se praxe stává rozvinutější a hodnotnější. Akční výzkum je cyklický nástroj, skrze který lze rozvinout pedagogické situace (Janík, 2003).

Fáze výzkumu podle Janíka (2003)

- 1) **Začátek výzkumu a reflexe:** Nalezení a uvědomění si problémů a potíží. Vytvoření si výzkumných otázek a zhodnocení smyslu daného výzkumného šetření
- 2) **Představa – akce:** Jedná se o sběr dat a pozorování. Pomocí čeho dále interpretujeme a analyzujeme a tvoříme praktickou teorii.
- 3) **Formulace:** Interpretace a analýza, korekce, navrhování změn, vyhodnocování.
- 4) **Cíle posuzování:** Obsahem praktické teorie jsou uvědomované a neuvědomované představy cílů, jichž máme specifickým jednáním dosáhnout.
- 5) **Důsledky:** Stanovení změn a vytváření plánu pro příští práci

3.3 Etické otázky výzkumu

V mateřské škole, ve které jsem výzkum realizovala, rodiče před začátkem školního roku **podepisují souhlas se sdílením materiálů týkajících se jejich dětí k výzkumným účelům, a to za podmínky zachování jejich anonymity.**

Před vedením tematického celku jsem rodiče informovala o průběhu týdne a zařazení pozorování a výsledků práce s dětmi do bakalářské práce prostřednictvím plakátu. Součástí toho byly i odkazy na knihy s tematikou všímavosti a rozšiřující webové stránky pro rodiče.

Veškerá jména dětí, jež jsou uvedena v bakalářské práci, byla změněna pro zachování anonymity.

3.4 Představení třídy, v níž výzkum probíhal

Výzkum probíhal ve třídě Motýlci. Jde o třídu **heterogenní** s 24 dětmi. Děti vzájemně spolupracují a není zde zřetelné žádné narušení společných vztahů. Děti jsou vnímavé k denním rituálům a bez větších problémů je dodržují.

Ráda bych blíže představila dva chlapce, jejichž jednání byla ve třídě specifická. **Petr (6 let)** má diagnostikovanou poruchu ADHD, přesto zná pravidla třídy a dokáže je bez větších obtíží dodržovat. **Jonáš (4 roky)** výrazně vyniká citlivostí. Každý den při odchodu

matky reaguje pláčem. Svých emocí si je vědom a dokáže je pojmenovat. Třída je plně vybavená a prostorná, propojená s vchodem do ateliéru. Děti zde mají bezpečný a dostatečný prostor pro tvoření, hry, pohybové aktivity, spánek a jídlo. **Atmosféra ve třídě byla příjemná. Ve třídě jsou dodržovány hygienické a bezpečnostní předpisy.**

3.5. Sebereflexe

Všímavost jsem dlouhou dobu považovala za záležitost čistě vnějšího charakteru, především jako zaměření se na detail, na smysly, vnímání odlišností a zachování si dětského zkoumavého pohledu na věci, které nás obklopují. Díky účasti v 8týdenním kurzu MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) pod vedením učitele meditace a mindfulness Šimona Grimmicha jsem získala nový pohled na všímavost zaměřenou především k vnitřnímu vnímání.

Kurzu jsem se zúčastnila na jaře od 12. května 2021. **Setkání probíhala každou středu v online formě. Kurz byl veden podle struktury od Jon Kabat-Zinn.** Při skupinovém setkání jsme se zaměřili na jedno téma spojené s meditací, téma jsme rozebrali a následně jsme strávili čas meditací. Čas se lišil dle konkrétní meditace. Po schůzce jsem následně každý den strávila necelou hodinu meditací. Pocity ze soukromé meditace jsme společně probírali ve skupině následující středu.

V průběhu kurzu jsem získala nový pohled na všímavost, jež je prostřednictvím meditace zaměřená dovnitř. Zažila jsem velmi nepříjemné momenty spojené s úzkostí z prázdnoty, jež ve mně zůstaly poměrně dlouhou dobu. Prázdnota se neobjevovala jen v meditaci, ale i v běžném dnu, což mě uvádělo ještě do větší úzkosti. Přesto jsem začala více vnímat své tělo a později v průběhu kurzu jsem se začala cítit lépe. K dalším osobním postřehům, které jsem si z tohoto kurzu odnesla, patří pocit větší rozhodnosti a lepší regulace emocí, s čímž jsem měla a občas ještě mám problémy.

Přestože byl kurz v některých ohledech pro mě emočně náročný, vzhledem k tomu, že se při meditaci dostáváme do hlubin nitra, nalézáme věci, jež jsou v nás ukryté a jsme nuceni k jejich přijetí a řešení. Kurz mi otevřel novou perspektivu a vnímám jej v mnoha ohledech jako přínosný.

Ze své zkušenosti vidím všímavost v profesi učitelky jako prospěšnou v obou jejích formách. Přínosy spočívají ve zvýšené pozornosti učitele k vnějším podnětům zejména z hlediska rozšíření učitelovy a následně dětské perspektivy, větší otevřenosti k potřebám dětí, v nových nápadech na práci s dětmi, uvědomování si nálepek a ve snaze o jejich odstranění, v přístupu k dětem.

Pozornost zaměřenou na vnitřní prožívání ve vztahu k profesi považuji za základ pro udržení učitele v harmonii se sebou samým a svým tělem, v posílení emocí, intuice při práci s dětmi, autenticity a vědomého prožívání, ať už profese, či běžného dne.

V současnosti je pro mě všímavost spojená především s každodenní snahou nalézt více ve věcech, jež mě obklopují či které dělám. V tomto ohledu chci svou všímavost dále více rozvíjet. Zároveň se snažím klást větší důraz na pocity pramenící z těla. V běžném dni má pro mě všímavost smysl především ve spojení s vnímavým pozorováním, jedením, krátkou meditací a snahou prodloužit čas mezi akcí a osobní reakcí. v některých případech získat čas na uvědomění, zda je na některé akce přicházející z vnějšího prostředí potřeba reagovat.

4. RÁMCOVÁ PŘÍPRAVA TEMATICKÉHO CELKU

1. den – Zaměření pozornosti na okolní svět

Dílčí cíle:

- Rozvoj řečových schopností (naslouchání a vyjadřování se)
- Posilování radosti z objevování nového ve známých věcech a činnostech
- Posilování prosociálního chování ve vztahu k dětem ve třídě
- Rozvoj vnímavého přístupu k vnějšímu prostředí
- Posilování paměti

Navrhované aktivity:

- Komunitní kruh – „Čeho zajímavého jste si dnes ráno všimly?“
- Hra – Čáp ztratil čepičku
- Kimova hra
- Skupinové zkoumání předmětu
- „Jak vypadá můj pokoj?“ – Děti volně vzpomínají a vypráví o tom, jak vypadá jejich pokoj, co tam mají, jaké jsou tam barvy a podobně. Zároveň mohou být podněceny k tomu, aby svůj pokoj následně či doma namalovaly.
- Pojmenuj tři věci, které vidíš – „Jak vypadají, jakou mají strukturu, z čeho jsou vyrobené...?“

2. den – Zaměření pozornosti na svůj dech

Dílčí cíle:

- Zaměření pozornosti směrem k tělu (dechu)
- Rozvoj pohybových dovedností
- Posilování postřehu dítěte
- Vnímání jemných nuancí těla a pohybu při všímavé chůzi

Navrhované aktivity:

- Komunitní kruh – „Čeho zajímavého jste si dnes ráno všimly?“ „Ahoj Terezko, vidím že máš dnes modré šaty/že se dnes usmíváš...atd.“

- Dechové cvičení – nácvik správného dýchání
- Hra na vítr – Pohybová hra s využitím ozvučných dřívěk. Děti běhají podle rytmu.
- Všímavý pohyb
- Hra na řeku – „z vody“ a „do vody“

3. den – Zaměření se na smysly

Dílčí cíle:

- Zaměření pozornosti směrem k tělu
- Rozvíjení smyslů, především chuti
- Zaměření se na detail
- Rozvíjení předmatematických dovedností

Navrhované aktivity:

- Komunitní kruh – „Čeho zajímavého jste si dnes ráno všimly?“
- Dechové cvičení (motivace v lese) – Přípravná cvičení, zkusíme vytvořit vítr, cvičení balonek v břiše.
- Všímavé jedení – zkoumání a ochutnávání rozinky, následně dalších druhů ovoce.
- Porovnávání chutí

Hra na větvičky – Děti se volně pohybují po prostoru. Řekneme dětem číslo a ony mají za úkol se spojit do skupiny, tak aby v každé skupině byl takový počet dětí, který odpovídá zadanému číslu.

4. den – Vnímání a porozumění emocím

Dílčí cíle:

- Posilování schopnosti pojmenovat a rozlišit emoce
- Posilování uvědomování si emocí a schopnosti otevřeně je prožít
- Procvičení jemné a hrubé motoriky
- Rozvíjení sebedůvěry a sebeuvědomování
- Budování vztahu dítěte k sobě samému

Navrhované aktivity:

- Komunitní kruh – „Čeho zajímavého jste si dnes ráno všimly?“ „Ahoj, dnes se cítím (vesele, smutně, unaveně), protože...“
- Výtvarná aktivita
- Hledání smajlíků po třídě
- Pojmenování emocí a následné povídání o nich
- Hra – Hledání stejných smajlíků
- Dechové cvičení
- Písnička – „Když máš radost a víš o tom“
-

5. den – Zvýšená pozornost zaměřená na tělo

Dílčí cíle:

- Uvědomování si vlastního těla
- Rozvíjení schopnosti vnímat jednotlivé části těla
- Posilování schopnosti správného dýchání
- Podpora prosociálního přístupu

Navrhované aktivity:

- Dokončení výtvarné činnosti
- Komunitní kruh – „Čeho zajímavého jste si dnes ráno všimly?“ „Ahoj, dnes se cítím (vesele, smutně, unaveně), protože...“ „Ahoj, Terezko, vidím, že máš dnes modré šaty/že se dnes usmíváš...atd.“
- Dechové cvičení
- Pohybová hra – Ocáskovaná
- Procházení těla a následná diskuze v kruhu
- Zhodnocení týdne z pohledu dětí

5. PRŮBĚH REALIZACE

1. den

V prvním dnu jsme se s dětmi zaměřily na všímavost, jež byla zaměřená zejména na vnější prostředí, tak abychom dále mohly navázat na dech a další spíše vnitřní aspekty všímavosti. Začaly jsme v komunitním kruhu na koberci otázkou: „**Čeho zajímavého jste si dnes ráno všimly?**“ Děti si podávaly kamínek a na otázku odpověděly a poté kamínek poslaly dál. Otázka se opakovala každý den na začátku řízené činnosti. Odpovědi dětí a další poznatky jsou zaznamenány v části opakované aktivity.

Poté jsme s dětmi hrály hru **Čáp ztratil čepičku**, jež souvisela s orientací v prostoru, znalostí barev a jejich správného nalezení. Zároveň hra podtrhovala důležitost ohleduplnosti k ostatním dětem, a to zejména mladšího věku. Starší děti pomáhaly mladším např. u béžové barvy, která pro ně byla složitá. Atmosféra při hře byla velmi příjemná a pohlcující. Děti nechtěly hru ukončit, a tak se některé barvy opakovaly, což však pomohlo k nalezení, všimnutí si nových předmětů totožné barvy ve třídě.

Kimova hra

Pod šátek jsem schovala devět různých předmětů (štětec, plastová paprika, plastový ananas, kroužek, knížka, autíčko, lepidlo, kostka z lega, plastový hrneček), poté jsem šátek odstranila a nechala děti, aby si předměty prohlédly. Poté jsem věci zakryla šátkem a děti mi postupně říkaly, které věci si pamatují. Následně jsem předměty ubírala a děti hádaly, který předmět zmizel. Nakonec jsem pod šátek schovávala jedno a více dětí z kroužku, což bylo pro děti trochu náročnější.

Děti hra bavila a neměly problém společně pojmenovat předměty, které byly pod šátkem schované. Problém jim nedělalo ani hledání chybějícího předmětu. Většinou se hlásily spíše děti předškolního věku, ale aktivně se zapojovaly i malé děti. Hledání kamaráda, kterého jsem schovala pod šátek, bylo však pro děti náročnější.

Hra pokračovala zkoumáním jednotlivých předmětů. Děti jsem rozdělila do čtyř skupin. Každá skupina seděla v kruhu a dostala jeden předmět z Kimovy hry. Děti si ve skupinách o předmětu povídaly, hrály si s ním, zkoumaly ho a na aktivitu se soustředily.

- **Skupina A (štětec)** – Na aktivitu se pozorně soustředily, o štětci si ve skupině povídaly, podrobně jej pozorovaly. Uváděly, že je „*dlouhý*“, „*ze dřeva*“, „*hnědý*“, „*měkký*“.
- **Skupina B (plastová hračka – paprika)** – Spíše si s předmětem hrály, chvilku se o něj přetahovaly. Když jsem se dětí zeptala, řekly, že je „*červená*“, „*velká*“, „*lesklá*“, „*patří do školkové kuchyňky*“.
- **Skupina C (knížka)** – Děti se zaměřovaly hlavně na obrázek, který byl na obalu knihy a podrobně jej popisovaly, avšak nezaměřovaly se na předmět jako takový.
- **Skupina D (autíčko)** – Děti si s autíčkem spíše hrály. Soustředili se hlavně na barvu, že je auto „*červené*“, „*uvnitř auta je motor*“, „*je to závodák*“ atd.

Hodnocení aktivity

Děti se aktivit účastnily se zaujetím, avšak druhá část práce ve skupinách na ně byla velmi dlouhá vzhledem k tomu, že jsem skupiny jednotlivě obcházela a doptávala se. Zároveň ve dvou skupinách nastaly komplikace, kdo bude předmět držet. To však poskytlo prostor pro všímavou komunikaci a prosociální chování.

Na závěr jsme se vrátily do kruhu, a ještě jsem se dětí zeptala na jejich pokoj. Volně jsme si povídaly o tom, co v pokoji mají, jaké jsou tam barvy, jaké hračky, jaké tam jsou ostatní věci, se kterými si nehrají, ale jsou pro ně užitečné. Při známce rozrušení zejména v komunitním kruhu při otázce či dechovém cvičení jsem naslouchání prolínala krátkým cvičením, během a jinými několikaminutovými aktivitami. Děti se vždy trochu uklidnily a lépe vydržely sedět v kruhu a naslouchat ostatním.

2. den

Ve druhém dni jsem se s dětmi zaměřila zejména na práci s dechem, cvičení jsme poté opakovaly každý následující den. Poznatky o aktivitách jsou uvedené v části opakované činnosti. S dětmi se mi pracovalo dobře, atmosféra ve třídě byla příjemná a přes lehce zvýšenou aktivitu některých dětí při dechovém cvičení nebyla aktivita narušena. Problém nastal po organizační stránce, kdy jsem poprvé dětem neřekla instrukce k dechovým cvičením srozumitelně a jasně, a tak nastaly lehké komplikace, které jsem

s následujícími dny opatřila jasným a stručným postupem a motivací. **Děti ze dne preferovaly především pohybové hry, které prolínaly klidové aktivity.**

První hra, kde byl znatelný rozvoj všímavosti, byla hra **Vítr**. Pomocí ozvučených dřívěk jsem vytvářela zvuk a měnila tempo. Děti běhaly v kruhu a podle tempa měnily svůj běh na krok, rychlejší krok, běh, sprint, a když jsem přestala klepat, děti si sedly. Hra je v mateřských školách velmi oblíbená. Na změnu tempa děti reagovaly poměrně rychle, přesto když se tempo změnilo z velmi rychlého ťukání na ticho, dětem chvílku trvalo, než se zastavily a sedly si. Byly ve stavu flow a radosti z běhu, že v oné chvíli bylo těžké udržet pozornost na tempu ozvučených dřívěk.

Jelikož děti běhaly téměř pravidelně v kruhu kolem koberce, plynule jsem navázala na všímavou chůzi. *„Děti, představte si, že ten vítr, na který si teď hraje, má najednou dvě nohy. Vítr poprvé zkouší chodit. Jaké to je? Chodí úplně pomalu a cítí každý krok, každou část svých nových nohou a chodidel.“* Děti pomalu našlapovaly a v průběhu aktivity mi říkaly, co „vítr“ cítí... Jaké to je poprvé chodit a našlapovat. Soustředěnost na každý krok vedla ke zklidnění a ztišení celé třídy.

Poté jsme s dětmi hrály **Na řeku**. Hra spočívala v tom, že jsem děti rozdělila do tří skupin, které se postavily vedle sebe do řady. Před každou skupinu jsem natáhla stužku. Děti na slova „z vody“ přeskočily stužku a na slova „do vody“ skočily zpátky, nebo pokud byly již za stužkou, zůstaly na místě. Tato hra byla pro děti náročná. Zejména malé děti přeskakovaly téměř pořád. Starší děti chvílku přemýšlely, ač rozmezí mezi přemýšlením a reakcí dětí bylo krátké, přesto byly zaujaté a spokojené.

3. den

Děti dnes čekalo divadlo, a tak jsme společně udělaly méně aktivit. Přesto byl dnešní den ve školce zajímavý a u dětí jsem vnímala nadšení a klid. K otázkám jsem přidala jednu další... Poté jsme s dětmi dělaly **dechové cvičení** a **následně všímavé** jedení, což mělo u dětí velký úspěch.

Vnímavé jedení

S dětmi jsme seděly v kroužku, postupně jsem každému dala jednu rozinku. Děti čekaly, až ji každý dostane, a poté jsem je požádala, aby rozinku zkoumaly a snažily se na ní najít něco zajímavého. Ze začátku jsem je k pozorování směřovala pomocí doplňkových

otázek: „*Jakou má vaše rozinka barvu?*“ „*Jaký má tvar?*“ „*Vidíte na ní něco zvláštního?*“ „*Jak voní?*“ „*Když na ni poklepete, vydává nějaký zvuk?*“ a podobně.

Dále jsem děti nechala ještě chvíli volně zkoumat. Většinou pojmenovávaly nejdříve barvu (hnědou, žlutou, černou) rozinky. Poté označovaly tvar, na který se soustředily zejména starší děti. Děti odpovídaly, že je rozinka „*placatá*“, „*malá*“, „*velká*“, „*má kolečkový tvar*“. V jednom případě se u dítěte předškolního věku objevilo – „*rozinka je průhledná, ale černá*“. U její vůně zmiňovaly „*voní jako jahoda*“, „*vůně je sladká*“, „*silná*“. U zvuku při poklepání na rozinku děti zmiňovaly, že slyší „*šumění*“, „*nějaký zvuk*“, „*hezký zvuk*“.

Děti začaly vzájemně porovnávat s kamarády a mluvily o rozdílech, což mi připadalo jako velmi přínosný volný rozvoj aktivity, který výrazně podněcoval dětskou všímavost vzhledem k viděnému kontrastu kamarádovy rozinky.

Poté jsem je nechala rozinku pomalu ochutnat. Společně jsme si povídaly o její chuti a struktuře. U chuti děti nejčastěji přirovnávaly rozinku k dalšímu sladkému ovoci, např. „*chutná jako jahůdka*“, „*jahodově dobrá*“, „*je jako malina*“, „*jako medík*“, „*jako borůvka*“. Z toho usuzuji, že se snažily vystihnout sladkou, plnou chuť rozinky a přirovnání pro ně bylo v tomto případě jednodušší než abstraktní označení chuti. Dále se objevovala označení přídavnými jmény „*Je dobrá*“, „*výborná*“, která se však od zkoumání chuti trochu vzdalují.

Aby si děti lépe uvědomily, že všímavé jedení mohou prožívat u kteréhokoliv jídla, navázala jsem na hru, kdy děti se zavřenýma očima ochutnávaly různé kousky ovoce (kiwi, banán, hruška, mandarinka) a poté hádaly, co to je. Dětem jsem kladla doplňující otázky – jak dané ovoce chutná a snažila jsem se je vést k zamyšlení se nad chutí a strukturou.

Nakonec jsem náhodně vybrala dvě děti, jež ochutnaly dva kousky ovoce a poté porovnávaly jejich chuť. Petr (5 let – hruška a mandarinka) – „*Mandarinka byla víc vodová a hruška víc tvrdá.*“ „*Hruška byla sladší a mandarinka míň sladší*“. Tereza (6 let – mandarinka a kiwi) – „*Mandarinka byla víc kyselejší a kiwi víc vodový.* -----“

Hodnocení aktivity

Ochutnávání rozinky a následně dalšího ovoce mělo u dětí velký úspěch. Hodnotím jako jednoduché a efektivní rozvíjení všímavosti s dětmi. I nejmladší děti se na aktivitu soustředily a udržely pozornost na poměrně dlouhou dobu. Zároveň působily klidně a otevřeně. Aktivitu chtěly opakovat stále dokola, a po další dny mé praxe v mateřské škole se na ochutnávání rozinek ptaly.

4. den

Před řízenou činností jsem s dětmi začala tvořivou činnost, při které si na mokrou čtvrtku zapouštěly anilínové barvy. Děti si měly barvy vybírat podle toho, jak se dnes cítí. Přesto vzhledem k výraznosti barev se děti spíše zaměřovaly na to, jaká barva se jim líbí než na to, jaká asi vyjadřuje jejich pocit. Výraznost barev upoutala jejich pozornost, činnosti tedy získaly jiný nádech. Poté si děti vybarvily připraveného papírového panáčka, který měl symbolizovat je samotné, což spočívalo jak ve zvolení výrazu, barev oblečení a ostatních detailů. Příště bych pro tuto výtvarnou činnost volila klasické vodové barvy.

Děti byly rozrušené, aktivní a bylo těžké s nimi pracovat. První činnost, kterou jsem s nimi po komunitním kruhu dělala, bylo hledání po třídě vylepených smajlíků, které měly různé výrazy (smutný, veselý, naštvaný). Když děti smajlíka našly, šly si sednout zpátky do kruhu a čekaly na ostatní.

Se smajlíky jsme následně pracovaly tak, že jsme pojmenovaly dané emoce, poté jsem dětem na papírovém panáčkovi, kterého jsme používaly na výtvarnou činnost, ukazovala, že emoce jsou jenom návštěvníci a přicházejí k nám, do našeho těla, poté zase odcházejí. Přijímáme je, necháváme prostor pro návštěvu nás samých a oni pak po nějakém čase odcházejí a jsou vystřídáni někým jiným. Také jsme si povídaly – „*K čemu nám jsou emoce dobré?*“ „*Jaké emoce známe?*“ „*Kdy jsme dané emoce prožívaly?*“

Dnešní sezení v kruhu a povídání o emocích bylo na děti, zejména mladšího věku, náročné, a tak v průběhu ztrácely pozornost a aktivita je přestávala bavit.

Poté děti hrály **hru na hledání stejných smajlíků**. Dětem jsem nalepila na záda smajlíky, které původně hledaly po třídě, měly se bez mluvení srovnat do skupinek podle stejného smajlíka. Hra děti bavila a byly v ní úspěšné, přestože byla náročná v tom, že měly hledat stejné barvy a ještě smajlíky.

Jelikož byl dnes den na děti náročný a byly spíše akční, nestihla jsem s nimi dechové cvičení a na závěr jsme si zazpívaly písničku spojenou s pohybem „*Když máš radost a víš o tom*“.

5. den

Před řízenou činností **děti dokončovaly výtvarnou aktivitu**, převážně dokreslovaly postavu či ji už lepily na barevný podklad. Na začátku řízené činnosti jsme se opět zaměřily na povídání v kruhu a následné dechové cvičení. Atmosféra ve třídě byla velmi klidná a příjemná, což mě překvapilo, a velmi dobře se mi s dětmi pracovalo. **Lucie (6 let)** mě před cvičením upozornila, že doma před spaním trénovala balonek. Na jejím provedení bylo znát, že si aktivitu zkoušela i mimo mateřskou školu. Výsledky rozhovoru s dětmi a dechového cvičení jsou uvedeny v části opakované činnosti. Po pohybové hře jsem s dětmi přešla na aktivitu **procházení těla**, na niž jsem kladla největší důraz a které jsem věnovala velké množství času z hlediska přípravy dětí, nalezení příjemné polohy na ležení na koberci, uvolnění se a následné zhodnocení dětí v kroužku po aktivitě.

Procházení těla

„Představ si, že jsi na procházce ve svém těle.“

„Vydej se do své levé nohy, co tam cítíš? Cítíš chlad, teplo, dotek nebo něco jiného? Je to příjemné, nebo nepříjemné?“

„Pomalou opusť levou nohu a přejdi do pravé nohy. Co cítíš tam? Je to stejné jako v levé noze, nebo se to liší? Chvilku tam zůstaň a pozoruj, co se děje.“

„Poté přejdi do svého břicha, co můžeš cítit tam? Chvilku tam zůstaň a zkoumej, jaké to je, být ve svém břichu. Cítíš něco vevnitř nebo venku? Cítíš uvnitř svůj dech? Jak se břicho s nádechem napíná a s výdechem klesá?“

„Navštiv i své ruce, chvilku v nich zůstaň a pozoruj, co se v nich děje. Cítíš teplo? Chlad? Nějaké napětí? Nebo něco jiného? Je tento pocit v každé ruce jiný, nebo jsou obě ruce stejné? Cítí se obě ruce stejně, nebo je každá ruka jiná?“

„Pomalou se přesuň do své tváře, co můžeš cítit tam? Je to příjemné, nebo nepříjemné?“

„Usměj se na své tělo a představ si, že ho objímáš. Poděkuj mu, že je zdravé a svěží a je tu vždy pro tebe.“

„Soustřed' se na svůj dech a pomalu můžeš otevřít oči.“

Hodnocení aktivity

Překvapilo mě, jak byly děti na aktivitu soustředěné. V klidu ležely na zádech. Většinou měly otevřené oči. Zavření očí na ně nepůsobilo moc příjemně. Původně jsem chtěla, aby děti oči zavřely, ale před aktivitou jsem vnímala, že by mohly dojít do nepříjemného vnitřního ticha až prázdna, jež by pro děti mohlo působit úzkostně. V průběhu aktivity se některé děti chytaly za určité části těla, o nichž jsem zrovna mluvila, či zvedaly ruku a podobně. **Děti poté v kroužku mluvily o svých prožitcích**, které při aktivitě vnímaly. Nejčastěji se objevovaly odpovědi zaměřené na pocity ve tváři či v nohou. Pocity byly spojené s napětím – *„cítla jsem, jak se mi noha natahuje“*, *„že je těžká“*, *„šimrání“*. Dále se objevovaly odpovědi – *„cítla jsem zimu na nohách“*, *„krev v nohách (napětí)“*, *„napětí v prstech“*, *„teplo“*, *„teplo v rukách“*, *„krčí kolena“*, *„krev v jazyku“*, *„cítla bolest v rukou“*, *„brněl mě jazyk“*, *„v hlavě krev, teplo“*, *„bolest hlavy“*.

5.1. Hodnocení týdne

Na závěr celého týdne jsem se dětí zeptala, co se jim nejvíce líbilo. Nejčastější odpovědí bylo **tvoření panáčků a zapouštění barev do mokré čtvrtky, poté všímavé jedení, na což děti reagovaly s radostí, také se objevilo nafukování balonku a pohybové hry**. Když jsem se dětí následně doptávala na aktivity, jež nezazněly, téměř na všechny měly pozitivní reakci.

Ze svého pohledu hodnotím týden s tématem všímavosti jako vydařený. V prostředí mateřské školy jsem se cítila velmi dobře a se skupinou dětí a jejich spoluprací jsem byla velmi spokojená. Obecně byla radost s nimi prožívat tento tematický celek.

5.2. Opakované činnosti

5.2.1. Otázka v komunitním kruhu

(„Čeho zajímavého jste si dnes ráno všimly?“)

Na začátku aktivity děti odpovídaly spíše jednotlivými slovy. V průběhu týdne jsem dětem k odpovědím kladla doplňující otázky typu *„Jak vypadalo auto, které jsi viděl?“*,

„Jakou barvu měly ty domy?“ „Jak vypadaly velikonoční ozdoby, které jsi viděla před školkou?“ Tím, že se aktivita opakovala každý den, zdály se mi některé odpovědi např. „domy – stromy“ automatické. **Přesto jsem v průběhu týdne vnímala změnu ve vyjádření. Děti mluvily v delších větách a postupně rozvíjely aspekty a okolnosti související s tím, co viděly.** Některé z dětí se k činnosti a vyjmenovávání toho, co viděly či vidí (při pobytu venku), vracely i mimo řízenou činnost.

Otázky, které by mohly dále v komunitním kruhu pokračovat, by mohly být: „Co jsi dnes ráno vyzkoumal/a?“ „Jak ses dnes při cestě do školky cítil/a?“

Dalším příkladem je **Petr (6 let)** který mi na procházce řekl, že si dnes všiml rozkvétajících stromů, či **Josef (5 let)**, který mě ráno před řízenou činností upozornil, že jedna má ponožka je naruby. Děti také zkoumaly oblečení, měla jsem dojem, že se více zaměřují na barvy a detaily. **Tereza (4 roky)** ke mně přišla a ukazovala rukáv své bundy, která měla stejnou barvu jako má. Poté přišla **Eva (6 let)** a zkoumala podrobně rozdílů našich bund.

1. den

Atmosféra ve třídě – děti si zpočátku nebyly jisté, co po nich chci. Přesto aktivně reagovaly a poslouchaly ostatní.

Počet dětí a organizace – 18 dětí, v kruhu (děti si posílaly kamínek, kdo ho měl, ten mluvil, ostatní poslouchaly).

Odpovědi – „Obchodu Billa „mrazu a vítru z okna auta“, „viděl jsem, jak parkujeme, „zmrzlý zahrady“, „policajtů u chodníku, když tam ráno svítí sluníčko, aby se někomu nic nestalo“, „že jel vlak“.

Často se opakující odpovědi – „že jsem koukal/a z okna v autě“, „že u nás staví silnici“, „domy–stromy“.

2. den

Atmosféra ve třídě – děti byly neklidné. Dělal jim problém dlouhé sezení a poslouchání ostatních. Vzhledem k jejich počtu aktivita trvala poměrně delší dobu

Počet dětí a organizace – 19 dětí, organizace v kruhu s kamínkem jako v pondělí.

Odpovědi – „jeli jsme autem a koukala jsem z okna a viděla psa naproti, se kterým se kamarádí bráška“, „viděl jsem zapršený dům, „auta a stromy“, „že mi byla zima“, „že jsme jeli kolem školy“ „traktoru“, „silnice“, „auta“.

Často se opakující odpovědi – „Jako včera“, „domy a stromy“, „všimla jsem si velikonočních ozdob na zahrádce“.

3. den

Atmosféra ve třídě – Děti otevřeně povídaly a doplňovaly k tomu, co řekly, např. barvy, kde danou věc viděly, a další vlastní asociace spojené s plány nebo vzpomínkami. Hlásily se spíše starší děti.

Počet dětí a organizace – 19 dětí, organizace v kruhu na koberci. Tentokrát se děti volně hlásily a na otázku odpovídal, pouze kdo chtěl.

Odpovědi – „Viděl jsem jet vlak“, „že jsme jeli k paní doktorce přes náměstí“, „všiml jsem si, že jezdila auta, „že je pes Ema na zahradě a je zlatá a je vysoká“, „mostu“, „travičky“.

Často se opakující odpovědi – „domy – stromy“, „jako včera“, „že byla zácpa“.

4. den

Atmosféra ve třídě – Děti byly trochu rozrušené, aktivní a vzájemně si do rozhovoru mluvily. Přesto se aktivity zúčastnily. Zaznamenala jsem zájem i mladších dětí.

Počet dětí a organizace – 17 dětí, organizace v kruhu na koberci. Děti se volně hlásily.

Odpovědi – „Vlaku“, „stromy – lesy, když jsme jely autem a byly bez listů“, „paneláky“, „že nefungoval semafor“.

Často se opakující odpovědi – „velikonoční ozdoby před školkou – vajíčka na stromě“, „domy“ (a pak děti vyjmenovávaly různé materiály, druhy střech...a podobně).

5. den

Atmosféra ve třídě – Děti se na aktivitu plně soustředily a přemýšlely o tom, co ony samy i jejich kamarádi říkají. Ke svým odpovědím za pomoci doplňovaly barvy, strukturu, materiály...

Počet dětí a organizace – 16 dětí, organizace v kruhu na koberci. Děti se volně hlásily a postupně mluvily.

Odpovědi – „zelené trávy“, „vajíčka u školky“, „balonků na dveřích, včera tam byly tři a zelený praskl. Dnes tam jsou jen dva“, „restaurace z auta při cestě do školky,“

Často se opakující odpovědi – „velikonoční zajiček“.

5.2.2. Dechová cvičení

Snažila jsem se o to, aby se aktivita dechové cvičení opakovala každý den v rozdílné intenzitě. Volila jsem trochu odlišnou motivaci a kladla důraz na atmosféru dětí, od čehož se celé dechové cvičení odvíjelo. V přípravě na dechové cvičení, jemuž jsme se intenzivně věnovali první den a bylo zaměřené především na přípravu správného provedení dýchání. Se objevovaly tyto otázky: „Umíš zadržet dech? Umíš dýchat rychle? Umíš dýchat pomalu? Umíš se nadechnout nosem? Umíš vydechnout pusou?“

2.den

Přípravná dechová cvičení – Děti se na aktivitu soustředily a byly zaujaty motivací. Problém jim dělал nádech a výdech nosem a pusou. Měla jsem dojem, že to malé děti nerozlišují.

Sfoukávání svíčky – Děti se volně nadechovaly nosem, ale i pusou.

Přivonění ke květině – Děti se volně nadechovaly. Některé použily ruku před pusou z minulé aktivity.

Balonek – Složitá organizace. Děti seděly v kruhu a měly ruce na břicho. Při nadechování jsem u některých dětí zaznamenala zadržování dechu, nebo naopak rychlé dýchání.

3. den

Sfoukávání svíčky – K nádechu jsme použily pomocnou ruku před pusou, což výrazně zjednodušilo správné provedení nádechu.

Přivonění ke květině – Téměř všechny děti aktivitu zvládly bez problémů.

Balonek – Děti si lehly na záda a daly si ruce na břicho. Nádechy byly plynulejší a hlubší, výdechy delší, zejména u starších dětí byla znatelná lepší koordinace dechu s počítáním. Mladší děti dýchaly spíše volně.

4. den

Vzhledem k atmosféře ve třídě nebylo možné dechové cvičení uskutečnit. Kvůli dlouhému povídání v komunitním kruhu bez prolnutí s pohybovou aktivitou byly děti nesoustředěné a nebylo možné zařadit další klidovou činnost.

5. den

Sfoukávání svíčky – Děti se kvalitně nadechly nosem. Starší děti bez potřeby ruky před pusou.

Přivonění ke květině – Nádech a výdech byl plynulý a pomalý. Vzhledem k opakování aktivita děti moc nezaujala.

Balonek – Nádechy některých starších dětí byly velmi dobře koordinované s počítáním. Děti byly na aktivitu soustředěné a již věděly, jak s dechem pracovat. Po aktivitě působily výrazně klidněji než ráno.

6. VÝSLEDKY AKČNÍHO VÝZKUMU

Zodpovězení výzkumných otázek

6.1. Posouzení vhodnosti aktivit

U dětí jsem zaznamenala zvýšený zájem zejména při aktivitě **všímavého jedení**. Děti byly aktivitou pohlcené a atmosféra při ní byla velmi uvolněná, klidná a otevřená.

Za další vhodné aktivity považuji **Kimovu hru a** následnou práci ve skupinách, děti velmi dobře komunikovaly a vnímaly rozmanitost. **Úspěch u dětí měly téměř všechny pohybové hry včetně všímavé chůze.**

Z aktivit zaměřených na introspekci hodnotím jako pozitivní **dechová cvičení**, při jejichž opakování docházelo volně k prohloubení a správnosti provedení. Pozitivní výsledek mělo i **procházení těla**, jež ale doporučuji zařadit později v průběhu tematického celku.

Aktivitu, kterou nedoporučuji, je hra ocáskovaná, přestože děti bavila. I přes opatření proti soutěživému charakteru jsem ze hry neměla příjemný pocit. Dále nedoporučuji využití anilínových barev na výtvarnou činnost. Jasné barvy pohltily veškeré vyjádření pocitů dítěte. Též se mi neosvědčilo s ohledem na konkrétní nastavení dětí dlouhé povídání o emocích. Jistě by bylo vhodné jej rozdělit do více dnů. Při dlouhém povídání o emocích v komunitním kruhu je následně potřeba zvolit akční aktivitu, nikoliv dechové či jiné klidové cvičení.

Rituální charakter se objevil v otázce v komunitním kruhu, kde byl znatelný, nejspíše by bylo vhodné otázku po nějakém čase obměnit. Naopak u dechových cvičení vnímám opakování přínosné.

6.2. Reakce dětí na aktivity rozvíjející všímavost

Na jednotlivé činnosti převažovala pozitivní reakce ze strany dětí. Děti projevovaly zvýšené nadšení v průběhu pohybových her. V aktivitách zaměřených na dech a tělo byly soustředěné a převážně klidné.

Na **otázky v komunitním kruhu** některé děti po pár dnech reagovaly automaticky, přesto se našly děti, jejichž poznatky se prohlubovaly.

6.3. Projevy všímavosti mimo řízenou činnost

Všíímavost mimo řízenou činnost jsem u dětí zaznamenala zejména v ohledu hodnocení rozdílů (např. oblečení, stromy), též ve zkoumání detailu a znatelné změny (jedna ponožka naruby). Též jsem zaznamenala všímavost spojenou s uvědomováním si emoce smutku u Jonáše (4 roky), který mi při odchodu maminky řekl: *„Jsem smutný a už vůbec si nepamatuji, jak mamka vypadá. Ten smutek nejde pryč, nemůžu přestat brečet.“*

6.4. Možnosti pravidelného zařazování aktivit rozvíjejících všímavost

Pravidelné cvičení všímavosti lze v mateřské škole zařadit na začátek řízené činnosti formou otázky či dechového cvičení.

Při čekání v šatně před procházkou je možné pro ztišení nabídnout dechové cvičení či zkoumání detailů na oblečení kolem sebe, na kamarádech a podobně.

Na procházce je vhodná forma všímavé chůze či popisování, co děti vnímají kolem sebe. Před jídlem a v průběhu jídla lze použít formu všímavého jedení, před spánkem čtení knihy zaměřené na toto téma či též využití dechového cvičení, imaginace nebo procházením těla.

6. DISKUSE

Při tvoření tematického celku a následného ověřování v mateřské škole mi byl největším přínosem a zároveň prvním impulzem pro využití všímavosti u dětí článek od Iris Fodor a Karen Hooker (2008), a sice ta jeho část, jež se týkala návodu, jakým způsobem s dětmi pracovat. Na základě článku jsem svůj tematický celek situovala z vnější všímavosti k všímavosti vnitřní. Tento postup se mi velmi osvědčil. Zásluhou opakovaného nácviku dechových cvičení byly děti následně připravené na vnímání těla a zaměření se na vnitřní všímavost. Přesto nemohu objektivně posoudit, zda je tento postup pro práci s dětmi nejpřínosnější, jelikož jsem neměla čas a prostor k vyzkoušení jinak strukturovaného rozvoje všímavosti v mateřské škole.

Dále mi kniha od Burdick (2019) přinesla velmi dobrou orientaci v souvislosti s využitím aktivit dle věku dětí. Jelikož byla třída smíšená, mohla jsem pozorovat, co která věková skupina dětí zvládá. Aktivity z tematického celku jsem prováděla se všemi dětmi bez ohledu na věk, přesto bylo znatelné, že mladším dětem se dařilo lépe vnější vnímání a u dětí staršího věku jsem zaznamenala i rozvoj vnitřního vnímání a také jeho největší posun. Zkušenosti a vztah dětí k tematickému celku odpovídal věkovému uspořádání, jež je v knize uvedené. Z knihy jsem také čerpala mnoho inspirace pro aktivity, které jsem následně s dětmi zkoušela.

O přínosu knihy od Burdick (2019) v souvislosti s prací v mateřské školce se zmiňuje i Zahradníková (2021) ve své bakalářské práci. Rovněž knihu uvádí jako stěžejní materiál a oporu k tomuto tématu a následně všímavé práci s dětmi. Autorka práce uvádí, že *„kámen úrazu může být špatně vysvětlená činnost nebo neodhadnutí nutnosti předchozí průpravy“*. Zahradníková (2021) tuto situaci uvádí v souvislosti s dechovou aktivitou. Tento problém u mě nastal též při aktivitě spojené s dechovým cvičením, kdy si měly děti představovat balonek v břiše a dle instrukcí se nadechovat a vydechovat. Instrukce, jimiž jsem děti vedla, nebyly dostatečně srozumitelné a stručné. Zároveň bych ráda vyzdvihla průpravu a každodenní opakování aktivity, jež se mi právě u tohoto dechového cvičení osvědčila. Děti po pár dnech začaly dechové cvičení velmi dobře ovládat a zkoušely jej i mimo řízenou činnost.

Autorka také zmiňuje zařazení všímavých činností do různých částí dne. Tyto činnosti se jí osvědčily i jako náplň řízené činnosti. To se mi při využitých činnostech a vnímání

rozvoje všímavosti i mimo řízenou činnost též potvrdilo. Avšak ráda bych na zkoumání týkající se projevů všímavosti mimo řízenou činnost kladla větší důraz.

Ve své praxi jsem se též setkala s tím, že byly děti nezaujaté opakováním otázky v komunitním kruhu. Na otázku některé děti odpovídaly často automaticky, a to zejména děti mladšího věku. Pro využití otázky „Čeho zajímavého jste si dnes ráno všimly?“ bych příště volila více variant otázky a zaměřila se i na jiné aspekty, např. v souvislosti s pocity, se smysly či aktuální náladou. Dále znovu zmíním nevhodnost využití anilínových barev v souvislosti s výtvarnou činností zaměřenou na emoce. Též bych věnovala více prostoru samotnému tématu emocí a přidala bych ještě další výtvarnou činnost či aktivitu spojenou s pozorováním a povídáním si o věcech a atmosféře na obrazech známých umělců. Poté by mohla následovat prohlídka v galerii či muzeu, kde by byl též velmi dobrý prostor pro pozorování dětské všímavosti.

Co se týče délky a motivace celého týdne, příště bych zvolila delší čas na tento celek (2–3 týdny) a motivaci bych se snažila lépe přizpůsobit probíhajícímu tématu či období. Obecně bych se chtěla všímavosti v prostředí mateřské školy věnovat z dlouhodobého hlediska a získat objektivní přehled o pozitivních účincích, které všímavost přináší. Na základě zkoumané perspektivy všímavosti bych se při následujícím zkoumání tohoto tématu chtěla více věnovat všímavosti v souvislosti se smysly, emocemi a vnějším charakterem, tedy uvědomováním si, co se děje kolem nás, a vnímáním, jak na nás dané věci, situace či umělecká díla působí.

K motivaci dalšího tematického celku zaměřeného na téma všímavost by mohla být vhodná kniha – Jak voní týden od Olgy Masiukové nebo kniha Klidně a pozorně jako žabka od Eline Snelové. Obě knihy mě velmi zaujaly a ráda bych se jim ještě v souvislosti s tímto tématem věnovala.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem je možné využít všímavost v prostředí mateřské školy. Práce se zaměřovala zejména na prožitek všímavosti u dětí, na nalezení vhodných metod jejího rozvoje a na reakce dětí na navrhované aktivity skrze tematický celek. Též bylo v mém zájmu zjistit, jak lze všímavost rozvíjet i mimo řízenou činnost. Chtěla jsem docílit zejména praktického zařazení všímavosti do prostředí a v práci s dětmi.

V první polovině teoretické části se věnuji rozvoji všímavosti u dospělých. Nejdříve se zaměřuji na vytyčení jejího významu, dále navazuji na její kultivaci. Poté zmiňuji důležité faktory, jež jsou součástí, zabývám se tedy emoční regulací, pozorností, přítomnou myslí a též rušivými faktory ovlivňujícími všímavost.

V druhé části se soustředím na všímavost u dětí. Zaměřuji se zejména na souvislost věku a rozvoje, na všímavou hru, emoce a pozornost a význam rozvoje všímavosti u pedagoga. Z této části shledávám důležitý zejména postup, jak s dětmi pracovat a kdy všímavost využít. Na závěr se zde zabývám přínosy a riziky.

Realizace praktické části mě inspirovala k dalším aktivitám, jež bych s dětmi v budoucnu ráda zkusila. Stále zde vnímám velký prostor pro zařazení tohoto tématu a jeho výzkumu do prostředí mateřských škol. Cestou by mohlo být například odborné školení učitelů, jež by se týkalo zařazení všímavého postoje do vzdělávání předškolních dětí.

Skrze práci jsem získala mnoho nových podnětů pro další zkoumání a vlastní studium tohoto tématu, jemuž bych se dále ráda věnovala.

Seznam použitých zdrojů

BAHBOUH, Radvan. Pohádka o ztracené krajině: psychologie sebekoučování. VI. vydání. Praha: Qed Group, 2018. ISBN 978-80-88099-19-2.

BENDA, Jan. Všíímavost a emoce. Psychologie dnes [online]. 2021, 27(3), 24–26 [cit.2022-06-29]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/349710633 Vsimavost a emoce](https://www.researchgate.net/publication/349710633_Vsimavost_a_emoce)

BENDA, Jan. Všíímavost v psychologickém výzkumu a klinické praxi. *Československá psychologie* [online]. 2007, 51(2), 129–140 [cit. 2022-06-29]. Dostupné z: www.jan-benda.com

BENDA, Jan. *Všíímavost a soucit se sebou: proměna emocí v psychoterapii*. Praha: Portál, 2019. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1524-0.

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

DRTINOVÁ, Daniela. Potřebujeme poznat sami sebe. Při meditaci se vynořují bolesti a zranění. *Aktuálně.cz* [online]. 2021 [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/potrebujeme-poznat-sami-sebe-pri-meditaci-se-vynoruji-bolest/r~b6f3b7f27ea811ebb2f60cc47ab5f122/>

FERRUCCI, Piero. Děti nás učí: výchova jako dobrodružství. Praha: Práh, 1999. ISBN 80-7252-010-5.

FODOR, Iris E. a Karen E. HOOKER. Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*. 2008, 12(1).

GOLEMAN, Daniel. *Pozornost: skrytá cesta k dokonalosti*. V Brně: Jan Melvil, 2014. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-94-3

JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe* [online]. 2003, s. 1–16 [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <https://adoc.pub/akni-vyzkum-jako-cesta.html>

KABAT-ZINN, Jon a Libor VÁLEK. *Život samá pohroma: jak čelit stresu, nemoci a bolesti pomocí moudrosti těla a mysli*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2016. Pod povrchem. ISBN 978-80-7555-012-5.

KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-203-3.

MÜLLER, Else. *Příběhy z měsíční houpačky: autogenní trénink pro děti od 4 let*. Vydání čtvrté. Přeložil Eliška ZÁVODNÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1160-0.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akčním výzkumem ke zlepšení kvality školy. Pedagogická fakulta UP v Olomouci* [online]. [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>

PAVELKOVÁ, Adéla. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí* [online]. Brno, 2012 [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/va75m7/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

PLUMMER, Deborah. Hry pro rozvoj všímavosti u dětí: mindfulness pro děti 5–12 let. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1308-6.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5128-3.

POLÁKOVÁ, Petra. Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0760-5.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2018.

SALTZMAN, A., & GOLDIN, P. Mindfulness-based stress reduction for school-age children. In L. A. Greco & S. C. Hayes (Eds.), *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (pp. 139–161). New Harbinger Publications, 2008.

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

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

TOLLE, Eckhart. *Moc přítomného okamžiku: kniha o duchovním osvícení*. Vydání druhé. Přeložil Jan BRÁZDA. Praha: Euromedia, 2016. ISBN 978-80-7549-161-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Praha: Raabe, [2020]. ISBN 978-80-7496-441-1.

ZAHRADNÍKOVÁ, Eva. *Rozvoj „všímavosti“ u dětí předškolního věku*. České Budějovice, 2021. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

Přílohová část

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Kimova hra

Příloha č. 2 – Realizace aktivity všímavé jedení s rozinkou

Příloha č. 3 – Pohybová hra „z vody“ a „do vody“

Příloha č. 4 – Aktivita procházení těla

Příloha č. 5 – Realizace výtvarné činnosti

Příloha č. 6 – Návuk dechového cvičení



Příloha č. 1

Příloha č. 2





Příloha č.3



Příloha č. 4



Příloha č. 5



Příloha č. 6

