**Univerzita Karlova v Praze**

**Husitská teologická fakulta**

**Bakalářská práce**

# Všímavost a její potenciál ve školní práci s žáky

# The mindfulness: its potential at the school´s work with pupils

**Praha 2015**

**Václav Koláček**

Na tomto místě bych rád poděkoval paní doc. Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady a vstřícnost při vedení této práce.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem „Všímavost a její potenciál ve školní práci s žáky“ napsal samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a moje práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14.5 2015 Václav Koláček

## Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá potenciálem všímavosti, a to především v prostředí školy. V předmluvě je nejprve představena všímavost jako nové subodvětví psychologie a stručně nastíněn vývoj britského výzkumu všímavosti i její aplikace do pedagogické a psychologické praxe. Teoretická část osvětluje definici všímavosti v kontextu théravádového buddhismu, její zasazení v tomto rozsáhlém učení a použití v meditaci vipassana. Dále jsou uvedeny definice a cíle v kontextu psychologie, jakož i popsány nevýznamnější na všímavosti založené terapeutické metody. Následně je zmíněn britský projekt Mindfulness in Schools, jeho výzkum v oblasti všímavosti a několik dalších školních programů založených na všímavosti. V empirické části je představen výzkum provedený na Gymnáziu Václava Hraběte v Hořovicích, kde studenti 7.A podstoupili dvakrát s odstupem 14 dní všímavé sezení a vyplnili výzkumné dotazníky. Výzkumná sonda se zaměřuje na kvalitativní posouzení prožitku při všímavém sezení týkající se emocionálního stavu studentů, kognitivních funkcí, snížení stresu a celkové atmosféry ve třídě.



## Klíčová slova

všímavost, meditace, všímavé sezení, adolescence, všímavost ve školách, výzkum všímavosti, pedagogická psychologie, definice všímavosti, programy založené na všímavosti, střední škola



## Anotation

This Bachelor thesis takes an interest in the potential of mindfulness and in school environment in particular. In the Introduction is mindfulness introduced, first as a new subsection of psychology and there is brief outline of the evolution of British research of mindfulnes and its application to pedagogical and psychological practice. Theory part enbrightens the definition of mindfulness in Theravada budhism context, its insertion in this extensive doctrine and its use in Vipassana meditation. Further there are definitions and aims listed, as well as there are described the most significant methods of therapies, which are mindfulness based. Subsequently, The British project of Mindfulness in schools is mentioned, its research in mindfulness field and several school programmes, which are based on mindfulness. In the empirical part the research from Grammar school in Hořovice is introduced, where students from 7.A underwent the mindfullnes session twice in fortnight interval, and they filled in research questionnaires. The research probe is surveyed on qualitative assesment of the experience regarding the emotional state of students, cognitive functions, lowering of stress and the atmosphere in the clsssroom as a whole.



## Key words

mindfulness, meditation, mindfulness session, adolescence, mindfulness in schools, research of mindfulness, educational psychology, definition of mindfulness, programs based on mindfulness, high school

# Obsah

Úvod.....6
Předmluva - všímavost jako nové subodvětví psychologie……...7
1 Definice všímavosti……....11
1.1. Všímavost v kontextu théravádového buddhismu……11
1.2. Všímavost v kontextu psychologie……17
1.2.1 Definice všímavosti…….....17
1.2.2 Jak všímavost funguje……..17
1.2.3 Kde všímavost funguje……18
1.2.4 Výzkum a využití…….....19
1.2.5 Instrukce všímavého sezení……..22
2 Aplikace všímavosti ve školním prostředí……23
2.1. Mindfulness in Schools Project……...……...23
2.1.1 Co je .b?.....23
2.1.2 Výzkum……23
2.1.3 Výsledky experimentu……..24
2.1.4 Některé další školní programy založené na všímavosti……...27
3 Výzkum……..30
3.1 Příprava výzkumu a stanovení cílů……30
3.2 Průběh výzkumu – 2 návštěvy GVH v Hořovicích……30
3.2.1 – 1. návštěva GVH v Hořovicích……30
3.2.2 – 2. návštěva GVH v Hořovicích……33
3.3 Analýza dat……..35
3.3.1 Klid-pohoda, změna nálady, úbytek stresu, úbytek aktivity (ospalost)…35
3.3.2 Soustředění a všímavost……...39
3.3.3 Strukturované shrnutí orientačních dat……39
3.3.4 Analýza rozhovorů – vnímání těla, pozornost, rušivé vlivy (okolí, myšlenky)……..41
3.3.5 Souhrnná analýza……..42
4 Diskuse……..……45
Závěr……48
Použitá literatura……...51
Přílohy …..…….....54
Příloha 1 – dotazník A……..54
Příloha 2 – dotazník B……...57
Příloha 3 – Přepisy rozhovorů se studenty……....58
Příloha 4 – Výsledky získané z dotazníků……..61-66

# Úvod

O všímavosti a jejím potenciálu prozatím není v českých psychologických zdrojích mnoho zmíněno. Touto novou oblastí psychologie se zabývá zejména Jan Benda, Jan Burian, Jaroslav Chýle, Jiří Žitník, Zuzana Skokanová, kteří zpracovali řadu článků a publikací. Více se vyskytuje pojem všímavost (nebo bdělá pozornost) v oblasti buddhismu. Zejména v souvislosti s meditací vipassana (vhledu), která je na všímavosti založena, existuje řada monografií či časopiseckých statí od Mirko Frýby, Leopolda Procházky, překladů od Jakuba Bartovského, Karla Wernera, Jana Kozáka a dalších.

Rozhodl jsem se rozpracovat téma všímavosti, abych poukázal na potenciál jejího využití při práci se studenty. Nejprve je nutné všímavost definovat a blíže popsat. Vzhledem k tomu, že má svůj základ v buddhistických meditacích, uvádím zpočátku v práci tento „východní“ pohled, který tématiku osvětluje a připravuje půdu pro pochopení „západního“ psychologického přístupu. Cenným zdrojem informací mi byly zkušenosti z meditačních kurzů vipassana vedených malajským učitelem Bhante Sujivou, s kterým jsem často rozmlouval, a především jeho publikace (pragmatické učebnice): *Strom moudrosti, řeka bez návratu* a *Základy meditace vhledu*. Dále jsem vycházel z knihy *Jádro buddhistické meditace* od Nyanaponika Thery. Z buddhistických učebnic čerpám i výklad psychologických pojmů a konceptů, které jsou popsány v buddhistické teorii a meditační praxi. Tyto pojmy budou průběžně vysvětlovány v poznámkách pod čarou nebo přímo v textu.

Na buddhistický výklad základní terminologie a jejích souvislostí navazuji definicí a popisem všímavosti, jak ji chápe psychologie, a představuji nejznámější na všímavosti založené terapeutické metody jako: satiterapie, MBCT, MBSR, DBT. Zde jsem vycházel hlavně z bibliografických zdrojů od autorů Honzíka, Bendy, Kabat-Zinna a dalších.

Dále je mým záměrem představit britský školní program založený na všímavosti - Mindfulness in Schools Project a prezentovat výzkum, který dokládá pozitivní výsledky. Informace o školních programech všímavosti jsem čerpal především ze zahraničních zdrojů jako je Mindfulness in Schools Project, projekt MindUp nebo americký projekt Learning to Breathe.

Ve svém výzkumu se rovněž snažím o získání relevantních výsledků, které mohou poukázat na přínos všímavosti ve školním prostředí. I přes mou snahu se mi nepodařilo objevit žádný na všímavosti založený školní program v České republice. Provedl jsem tedy dvě všímavá sezení spolu se studenty 7.A víceletého Gymnázia Václava Hraběte v Hořovicích. Při prvním sezení bylo přítomno 22 studentů, při druhém sezení (po 14 dnech) 24 studentů. Byla

aplikována metoda procházení tělesných částí (Body scope). Všímavé sezení probíhalo vždy 25 minut.

Cílem výzkumu bylo zachytit reflexi zkušenosti adolescentních studentů s technikou řízené všímavosti a s ní související psychologické kvality mysli jako jsou klid-pohoda, soustředění, stres, mentální energie, změna nálady a další aspekty všímavého sezení (radost, zlepšení vztahů, sebehodnocení, přijetí). Studenti v dotaznících odpovídali na dotazy pomocí numerické posuzovací škály (1-5). Rovněž vyplňovali slovní odpovědi, které jsem kvalitativně analyzoval a zjišťoval jejich četnost. Výsledky byly uspokojivé.

Cílem této práce je na základě svých znalostí, použité literatury i výsledků výzkumu vysvětlit pojem „všímavost“ a poukázat na potenciál, který všímavostní trénink skýtá na poli buddhismu, psychoterapie a především ve školním prostředí. Dále se v rámci prostředí školy snažím posoudit možnosti využití všímavosti a nastínit oblasti, v nichž může mít její aplikace skutečný smysl. Tím, jak doufám, přispěji k rozšíření povědomí o této tématice v České republice.

# Předmluva

## *Všímavost jako nové subodvětví psychologie a její potenciál pro pedagogiku*

Rozhodl jsem se v této práci spojit svůj dlouholetý osobní zájem o théravádový buddhismus[1] s předmětem svého studia a poukázat na nově se rozvíjející psychologický směr, který disponuje velkým potenciálem jak pro psychoterapii, tak i pro výchovu a vzdělávání.

Na Oxfordské univerzitě ve Velké Británii se v roce 2008 zrodilo nové výzkumné centrum všímavosti[2], které se začíná seriózně zabývat základními meditačními technikami[3] uplatňovanými v théravádovém buddhismu. V kontextu tohoto rozsáhlého učení (dhamma) jde jen o dílčí prvky, avšak právě o ty esenciálně nejdůležitější, schopné napomoci člověku porozumět sobě samému.

Profesor Mark Williams, vedoucí výzkumu klinické psychologie Oxfordské univerzity se ve spolupráci s profesorem Richardem Gombrichem z Oxfordského centra pro buddhistická studia, se ctihodným Kammai Dhammasamim a panem Geoffreyem Bamfordem, zakladatelem Společnosti pro širší porozumění buddhismu v Británii, snaží rozkrýt potenciálně užitečné jádro buddhistické meditace, a to jak pro klinické využití v oblasti psychoterapie, tak pro přínos ve výchově, vyučování či pouze jako prevenci duševní vitality člověka.

---

[1] Tipitaka: pálijský kánon
[2] Oxford mindfulness centre (OMC) - http://oxfordmindfulness.org/
[3] Meditace Vipassana (meditace vhledu), meditace Samatha (meditace klidu)

Objevují zde „všímavost“ (více viz níže) jako klíčový prvek pro kultivaci lidské mysli, kterou dále rozvíjejí na základě svých klinických poznatků (úspěchů či neúspěchů), a připravují tak cestu pro zcela nové (sub)odvětví psychologie, jež se v současnosti stále rozrůstá a proniká i do jiných oborů jako je kupříkladu pedagogika, andragogika či liniový management. Tento expertní tým se rozhodl učinit originální experiment a úspěch se dostavil nedlouho poté. Kvantitativní a zejména kvalitativní výzkumy ukazují, že trénink všímavosti skýtá překvapivé možnosti v prohloubení schopnosti metakognice pro každého jejího praktikanta.

Z hlediska buddhismu můžeme říci, že praktikující mnich dokáže daleko lépe porozumět vlastním subtilním a rychle probíhajícím fyzickým i mentálním jevům, jež při běžném - „hrubém“ způsobu vnímání nedokáže člověk ani zachytit, natož je učinit předmětem důkladného pozorování. Seznámení se s vnitřním světem vědomí[4], respektive s jeho obsahy, vede u meditujícího praktikanta k porozumění různým příčinám, které jej nutí jednat tak, jak běžně jedná, ať již žádoucím či nežádoucím způsobem. Tyto obsahy zahrnují fyzické a mentální pocity jako jsou: smyslové vjemy, myšlenky, emoce a další rychle se manifestující jemné fenomény (mentální formace[5]). Ono porozumění praktikantu zároveň osvětluje pohnutky ostatních lidí, žijících v jeho okolí, protože i oni mají stejnou (lidskou) přirozenost fungování vlastní mysli[6], lišící se **pouze** zkušenostmi, převzatými vzory chování, rozvržením temperamentu a jinými ontogenetickými či fylogenetickými (resp. rasově specifickými) dispozicemi. Z toho tedy vyplývá, že porozuměním sobě je možné daleko lépe porozumět i světu kolem nás. Slovo „**pouze**“ zde používám proto, že navzdory zdání důležitosti množiny jmenovaných odlišností, jde z buddhistického pohledu (zkoumajícího nitro psychiky) jen o velmi podružné aspekty, projevující se „až na povrchu“, oproti vnitřním přirozenostem, které jsou u každého člověka stejné. Tyto vnitřní přirozenosti by zde neměly být chápány jako jungovské nevědomí nebo cokoli související s mentálními obsahy, tedy nic co známe z psychologie osobnosti či kupříkladu z „teorie mysli“, ale spíše samotné hluboké procesuální funkce mysli jako např. rozlišující vědomí[7] či samotný vztah k ulpívání na objektech – předmětech svého pozorování

[4] Vědomí (viññāna) zde chápáno synonymně s pojmem mysl (citta): jde o celou psychiku: myšlení, vnímání, cítění (mentální i smyslové).

[5] Mentální formace – Sankhára („to, co skládá“, ale také „to, co je složeno“): označuje všechna úsilí (asi 50 fenoménů) jako popudy, sklony, zájmy, hnutí vůle, která způsobují, že člověk něco tvoří; na druhé straně také vše vytvořené, každý útvar a v nejširším smyslu všechny objekty žádostí.

[6] Mysl (citta) zde chápáno synonymně s pojmem vědomí (viññāna): jde o celou psychiku: myšlení, vnímání, cítění (mentální i smyslové).

[7] Rozlišující vědomí: pohyb v konceptech, které musíme mít, abychom se mohli vůbec ve světě orientovat (popisuje Abhidhammattha Sangaha: *„vizuální vědomí vidí objekt → přijímající vědomí přijímá objekt → prozkoumávající vědomí prozkoumává objekt → určující vědomí určuje objekt“*).

(řetěz závislého vznikání[8]). Meditující získá přístup k ověření si těchto stejných vnitřních lidských přirozeností až po dlouhé meditační praxi čítající i několik let nebo desetiletí.

Zajímavou skutečností je také to, že nelze přímo říci, že by buddhistická všímavost vedla postupně praktikanta nejprve procesem pozorování, poté poznávání a nakonec k proměně vlastního chování, ale spíše probíhají všechny tři fáze současně. Není tedy nutné v procesu vývoje vhledu[9] činit žádná sofistikovaná opatření jako je tomu obvykle v kognitivně-behaviorální psychoterapii[10], jejímž cílem často bývá dostat se prostřednictvím intelektuálních analýz k porozumění samé podstatě daného problému, ale stačí pouze udržovat nepřerušenou kontinuitu všímavosti a výsledky v poznání i autotransformace (změna přístupů v chování) se dostaví samy od sebe.

Je nutné zde připomenout, že **Oxfordské centrum si neklade za cíl vhledy do hluboké procesuální skutečnosti**, jako je tomu v buddhismu (popisuje Abhidhamma[11]), kde dochází u člověka k radikálním změnám ve vnímání sebe i okolí - postupnému a systematickému odstraňování nekorektního (subjektivně zabarveného) pohledu na předměty vstupující do vědomí, proměňující se ve vědomí a opouštějící vědomí, což vyžaduje dlouhá meditační ústraní.

Na rozdíl od buddhistické snahy o celkovou korekci nahlížení skutečnosti, zde probíhá výzkum psychologických a biologických procesů, indikujících náchylnost k depresím a účinek mechanismů všímavosti jako prevence. Laicky by se dalo říci, že psychologie zůstává spíše na povrchu a vědoma si nebezpečí vytržení všímavosti z kontextu metody obsáhlé buddhistické praxe, používá ji opatrně - ve spolupráci s klasickou psychoterapií.

Profesor Williams pokračuje ve svém úsilí vyškolit co nejvíce učitelů všímavosti a po-

---

[8] Závislé vznikání (Patičča samuppáda) - všechny fyzické i psychické jevy jsou podmíněné (viz níže)
*Nevědomostí (avidždžá) jsou podmíněny karmické formace (sankháry). Karmickými formacemi (v předchozím životě) je podmíněno vědomí (v tomto životě). Vědomím (viňňána) jsou podmíněny psycho-fyzické jevy (které tvoří naši individuální existenci). Psycho-fyzickými jevy (námarúpa) je podmíněno šest smyslových bran (smyslové orgány a vědomí). Smyslovými branami (salájatana) je podmíněn smyslový kontakt (phassa). Smyslovým kontaktem je podmíněno cítění (vedaná). Cítěním je podmíněna žádostivost (tanhá). Žádostivostí je podmíněno ulpívání (upádána). Ulpíváním je podmíněn proces vznikání (bhava - karmický proces způsobující znovuzrození). (Karmickým) procesem vznikání (bhava) je podmíněno znovuzrození (džáti). Znovuzrozením je podmíněno stáří a smrt (džarámarana). Celý tento proces pak způsobuje reprodukci nevědomosti a opakování celého cyklu ad infinitum (samsára).*

[9] Vhled (insight; pariññā, vipassana) je jeden ze 17 stupňů porozumění v procesu meditace popsané. Buddhou Gautamou (Pozor! Jde o něco jiného než „vnor"(dhjána) - hluboké soustředení, zastavení).

[10] KBT vychází z kombinace kognitivní terapie (A. Ellis - v klinické praxi ověril racionálně – emočníterapii; A.T. Beck - rozvinul kognitivní terapii deprese) a behaviorální terapie (I. P. Pavlov – klasické podmiňoávní; J. B. Watson – zakladatel behaviorismu; Skinner; Thorndike). Mezi hlavní představitele KBT patří A. Bandura, J. R. Cautel, D. Meichenbaum (nácvik sebeinstruktáže), M. Seligman (vliv naučených postojů na rozvoj deprese), M. J. Mahoney (Kratochvíl, 2012, s. 15-23).

[11] Abhidhamma (*abhi* = "vyšší" nebo „zvláštní" + *dhamma* = "nauka") - buddhistické kanonické texty, které se pokouší vytvořit systematickou abstraktní klasifikaci a popis veškerých existujících jevů. Spisy Abhidhammy obsahují reorganizaci a zobecnění Buddhova učení, které je jinak podáno běžným jazykem a narativní formou v sútrách (rozpravách).

skytnout kurzy MBCT[12] pod záštitou OMC.

Roku 2008 je udělen oficiální souhlas od lokální NHS Trust[13] k poskytování kurzů MBCT pacientům a je ustanoven titul Mistr of Studies in MBCT ve spolupráci s Oddělením pro další vzdělávání.

Od roku 2011 je OMC plně zaintegrováno pod katedrou Psychiatrie na Oxfordské univerzitě.

Již nyní tedy kupříkladu pacient trpící depresí může ve Velké Británii dostat od svého lékaře kromě předpisu medikamentů a individuální či skupinové psychoterapie také **předpis kvalifikovaného kurzu všímavosti**.

Organizace The Hawn Foundation provádí od svého vzniku (2003) výzkum programu Mind Up, který byl později rozvinut a akreditován organizací CASEL[14]. Mind Up vyučuje děti, mládež i učitele učit se sociálním a emocionálním dovednostem, které propojuje s poznatky kognitivní neurovědy, pozitivní psychologie a všímavé pozornosti. Probíhá trénink lepšího využívání a přístupnosti mozkových center. Tyto aktivity se zaměřují na smyslovou zkušenost, myšlení, emoce a vztahy k druhým, čímž zlepšují všímavé uvědomění. Týká se věku dětí od 4 do 15 let. MindUp je postaven na přesvědčení, že děti, které se učí monitorovat své vjemy a pocity, se stávají více všímavé k přítomnosti a uvědomují si, že je vhodnější reagovat na vnější podněty reflektivně namísto reflexivně (více o programu v kapitole 2.1.4).

To vše zde nastiňuji v krátkých úryvcích, abych poukázal na to, jak široké, zajímavé, potenciálně nosné a zároveň málo známé je v České republice téma „všímavosti“. Nejlépe celou šíři tohoto tématu postihuje diplomová práce Zuzany Skokanové (2013) *Koncept všímavosti a jeho využití v práci s dětmi*, která v současné době s dětmi pracuje jako pedagogická psycholožka na základní škole a provádí některá cvičení, jimiž se sama v této oblasti inspirovala. Za zmínku jistě stojí i rozsáhlá diplomová práce Jiřího Žitníka (2010), která se zabývá především klinickými přístupy a výzkumem všímavosti.

---

[12] Mindfulness-Based Cognitive Therapy: terapie pro pomoc lidem se sklony k opakovaným depresím

[13] National Health Service trust: divize pod English NHS (státní pojišťovna v UK)

[14] The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning: národně vedená organizace pro pokrok v rozvoji akademických, sociálních a emočních kompetencí všech studentů; jejím cílem je vytvořit základnu (důkazy podepřenou) sociálního a emočního učení (SEL) jako nedílnou součást vzdělávání od mateřské po střední školu.

# 1 Definice všímavosti

## 1. 1 Všímavost v kontextu théravádového buddhismu

Před samotným výkladem o tom, co je a co není všímavost, je nutno nejprve upozornit na důležitou skutečnost, a sice že k jejímu pochopení nestačí pouze naše intelektuální schopnosti, ale zejména osobní zkušenosti s meditací vipassana (meditace vhledu). Mnohým praktikantům trvá týdny i měsíce usilovné meditační praxe, než skutečně plně porozumí pravému významu všímavosti.

Jejich prvním úkolem na vipassanovém meditačním kurzu bývá odlišit koncentraci (soustředění) od všímavosti (dvě z pěti schopností mysli[15]). V meditaci sleduje žák tzv. vipassanový předmět. Může jít o zvedání a klesání břišní stěny spojené s dýcháním či o jakoukoli jinou oblast těla, například dotyk hýžďových svalů s podložkou při sezení. Důležitým úkolem zde je sledovat meditační předmět všímavě. Znamená to, že si všímáme různých měnících se aspektů v celém procesu pozorování (instrukce k meditaci viz str. 22). Podle malajského učitele Bhante Sujivy, který učí na západě již přes dvacet let, jde o správnou moudrou pozornost, která musí být v meditaci vždy přítomna, aby mohl proces vývoje vhledu pokračovat. Naproti tomu „koncentrace je fixování nebo sjednocení mysli a jejího předmětu. Jeli spojena se všímavostí, pak je to správná koncentrace. V opačném případě může být škodlivá[16]“ (Sujiva, 2012, s. 62).

Hezký příklad uvedl Dalibor Pavlík, dlouholetý Sujivův žák, na meditačním kurzu v roce 2005 v centru na Rabouni, když řekl, abychom si představili všímavost a koncentraci jako dvě funkce téhož mikroskopu (nebo dalekohledu).

Koncentrace je princip přibližování (mikroskopu), tedy v meditaci umožňuje, abychom viděli objekt zblízka. Dech se nám tak může jevit velmi velký – jako vzdouvání vln moře. Pokud je koncentrace velmi silná, může dojít ke splynutí pozorovatele s objektem (rozpuštění se v objektu). V případě, že je tento stav úplný, nazývá se samádhi. Pro připodobnění vzpomeňme z vlastního života na nějaký druh klidné činnosti (kreslení, zametání), kterou jsme vykonávali a po jejímž skončení jsme se jaksi vynořili zpět do duálního rozlišování s pocitem, jako bychom se úplně v té činnosti rozpustili. Naše já a svět v té chvíli zmizelo a byla tam jen ona mírumilovná, klidná aktivita. Takový je charakter silné koncentrace.

---

[15] 5 schopností mysli: všímavost, koncentrace, moudrost, důvěra, energie

[16] Nesprávná koncentrace - vzniká za předpokladu: všímavost (-), koncentrace (++), klid (-), mentální energie (++)

Podobně se vyskytuje i v psychologii duševní stav „flow“, při kterém je osoba v průběhu provozování určité činnosti naprosto ponořena do pocitů soustředěnosti, nadšení a úspěchu. Dle Csikszentmihalyiho (1990, s. 72) je „flow“ stav naprosto soustředěné motivace. Jde o cílevědomé zaujetí, při kterém člověk plně ovládá své emoce, které mu pomáhají k lepšímu výkonu v jeho činnosti. Pokud je člověk otrávený nebo znepokojený, většinou nemůže dosáhnout „flow“ (Csikszentmihalyi, 1990, s. 72).

Naproti tomu Všímavost můžeme dle Pavlíka přirovnat k zaostření onoho mikroskopu tak, že také vidíme, co se tam odehrává.

„Všímavost je jako jasně zářící světlo, díky kterému důkladně a pronikavě poznáváme vjemy a procesy. Člověk, který si položí ruku na břicho, pocítí, jak se břišní stěna zvedá a klesá. Má-li však přesněji popsat procesy, které probíhaly, nebude toho schopen. Řekne pouze: ‚Břicho prostě stoupalo a klesalo.‘ To je ukázka velmi povrchní, nepronikavé všímavosti. Když ale budete ‚zvedání‘ a ‚klesání‘ sledovat delší dobu, vaše vnímání se projasní, protože se naučíte pohyby lépe zachytit. I všímavost zesílí – bude již schopna napomoci ustavit soustředění, nicméně stále nebude s to přivodit prožitek vhledu. Rovina vhledu přesahuje otázku soustředění. Abyste jej docílili, musíte nazírat ‚zvedání‘ a ‚klesání‘ pod úhlem tří obecných znaků existence (pomíjivost, neuspokojivost a nepřítomnost trvalé podstaty).

Pozorujeme-li pohyby břišní stěny skutečně bdělým způsobem, nevyhnutelně zaznamenáme různé typy ‚zvedání‘ a ‚klesání‘. Pohyby mohou být dlouhé, krátké, rychlé či pomalé; budete moci vnímat celé sekvence událostí. Mohou připomínat vlny, případně začínají nabírat určitý směr. Postupem času se tvary a způsob pohybu vyjasňují. Celé břicho se zvedá, je jako nafukující se balon.“ (Sujiva, 2005, s. 180-181)

Jak ze Sujivova textu vyplývá, je to právě ona rozmanitost sledovaných atributů jevů, která je pro všímavost charakteristická. K jejímu rozvinutí je zapotřebí vytrvalého úsilí pozorovatele, jenž se snaží o udržení nepřerušené kontinuity všímavosti. Také se zde dozvídáme, že cílem meditace není jen rozvinutí všímavosti jako takové. Existují zde další čtyři řídící schopnosti mysli (koncentrace, klid, moudrost, energie), které musí být spolu s všímavostí posíleny a vzájemně vyváženy, aby tak nasměrovaly celý vývoj meditace k vhledu – proniknutí do skutečnosti. „**Nazývají se řídícími schopnostmi (kvalitami)**, protože ovládají oblasti sobě náležející. Ovládat také znamená udržet pořádek a harmonii v protikladu k chaosu a konfliktu, jako je tomu v případě neprospěšných stavů. Figurují zde také jako faktory osvícení[17], takže se dají ovládat podobně jako vozidlo (mysl) směřující k cíli

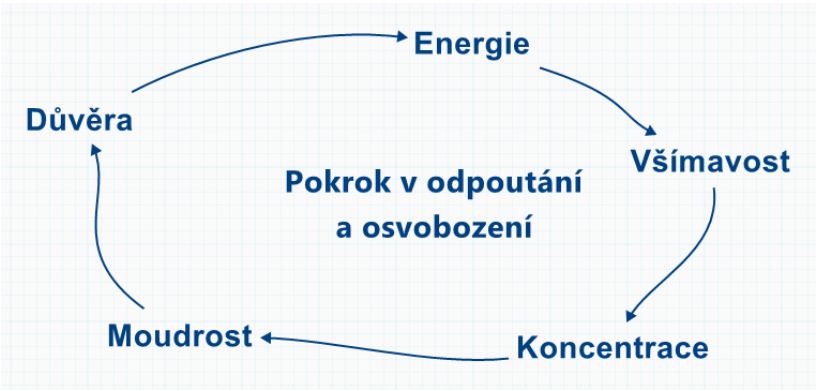
[17] Sedm faktorů osvícení: všímavost, rozeznávání jevů, energie, radost, klid, koncentrace, vyrovnanost (Sujiva, 2012, s. 182).

osvobození“ (Sujiva, 2012, s. 233).

Člověk si zde může klást otázku, zda to není v rozporu s buddhistickým pojetím ne-já, tj. absence někoho, kdo to řídí. Odpovědí na tuto otázku je: ne, řízení zde znamená řád a harmonii. Absence osoby, která řídí, neznamená absenci řízení vůbec, to by byla katastrofa (tamtéž).

Obvyklé vysvětlení pro představu, jak řídící schopnosti fungují, je následující: Zpočátku více či méně věříme, že meditace bude pro nás přínosem. Vyvíjíme tedy úsilí (tj. energii). Je-li vedení správné, pak by se měla objevit **všímavost**. Další praxe a vedení směřují ke koncentraci. Když jde o koncentraci vipassanové všímavosti, vzniká vhled. Zkušenost vhledu zase vyvolává větší důvěru a tak to jde cyklus po cyklu, dokud nedosáhneme realizace a vysvobození, které je konečným cílem.

**Obrázek 1 – Koloběh řídících schopností (kvalit)**




(Sujiva, 2012, s. 233)

Bhante Sujiva se často při intenzivních sezeních setkával s tím, že meditující se přepínají a roste u nich nekontrolovatelně napětí.

Osobně jsem se i já na jednom z jeho kurzů dostal do stavu extrémní podrážděnosti. Nemohl jsem v noci spát, všechny zvuky se jevily jako nadmíru zesílené a vadilo mi světlo. Tento stav vzniká v důsledku nesprávné koncentrace, jíž zapříčiňuje nedostatek všímavosti. Obvykle k němu dochází, když se člověk stále snaží usilovně soustředit a namísto toho, aby jeho mysl spěla k uvolněnému klidu, roste v ní napětí a mentální energie až po neúnosnou mez. V tomto případě je nutné takového meditujícího instruovat, aby přestal meditovat, na nic se nesoustředil a několik dní se jen procházel v přírodě, snaže se rozptýlit svou pozornost, dokud míra neklidu zcela neopadne.

Z tohoto důvodu Sujiva (2012, s. 54) objasňuje studentům tři charakteristiky vší-

mavého stavu, a sice jasnost, klid/mír, měkkost/jemnost/pružnost. Během ústraní se tak mohou ujistit ověřením, zda se nachází buď v kterémkoli, nebo ve všech z těchto stavů.

**Cíl všímavosti → vhled**

Poznání vhledu je schopnost vidět jevy v podobě, v jaké se doopravdy uskutečňují. Je to schopnost vidět nejzazší realitu. Když svou mysl člověk oprostí od myšlení a konceptů (ať již aktivních či pasivních), spatří jevy v jejich skutečné podobě – tedy jako samostatně vznikající a zanikající. A co více, zjistí, že to není „já“, které sleduje pravou povahou věcí. Pozorující mysl je též pouhým přirozeně se vyskytujícím jevem, a není proto „mnou“ – není v ní přítomná osobnost. Jak pozorující, tak pozorované existují samy o sobě. Mysl i její předmět jsou ryzí absolutní realitou[18]. Jakmile tímto prožitkem jednou projdeme, jsme schopni aplikovat své poznání na jakýkoli předmět (Sujiva, 2005, s. 182).

Při posuzování bolesti lidé obvykle říkají „bolí mě noha“. Realizují se tu dva koncepty – koncept „moje“ a koncept „noha“. Zabývá-li se meditující konceptuální představou „nohy“, stále může prohlásit, „mám pocit bolesti“. Jakmile se však oprostí i od iluze „já“, zůstane jen bolest sama o sobě. Pokud nebude dostatečně všímavý, mysl zachvátí neklid, a nebude s to cokoli jasně pozorovat. V případě že však setrvá meditující u bolesti s všímavostí, zjistí, že je v daném okamžiku tou jedinou přítomnou věcí. A bude-li všímavost důsledná a maximálně hluboká, bolest (a její povaha) se projeví s tak dokonalou jasností, že s dotyčným nebude mít naprosto nic společného – bude to přirozený, sám o sobě existující jev. Totéž lze říci i o mysli samotné: nedojde tak k žádnému rozrušení a zneklidnění. Praktikující tak zjistí, že bolest se jej vlastně netýká (Sujiva, 2005, s. 183).

Nutné je zde opět připomenout, že každý žák musí touto zkušeností projít sám, poznat, že tento mechanismus existuje – ne proto, že si to někde přečetl; ne proto, že to někdo tvrdí. Tuto přímou osobní zkušenost lze prožít dle theravádového buddhismu právě a jen prostřednictvím jasné a hluboké všímavosti. Uvědomění žáka bude jasné a vybroušené – bude daleko ostřejší než za jakýchkoli jiných okolností.

Cejlonský mnich německého původu ctihodný Nyanaponika Théra (1995, s. 78) zdůrazňuje, že základním předpokladem pro rozvoj všímavosti (v jeho znění prosté pozornosti) je uvědomování si tělesných pozic. V běžném životě je kýženým cílem dosáhnout toho, abychom si byli více vědomi našeho tělesného počínání, když chodíme, stojíme, sedíme nebo

[18] Absolutní skutečnost – v buddhismu termín vyjadřuje předmět pochopení neduality neboli předmět plného porozumění třem charakteristikám existence (všechny jevy jsou pomíjivé, neuspokojivé a nejá) (Sujiva, 2012, s. 109).

ležíme. Často se stává, že jsme ponořeni do myšlenek o cíli naší chůze, a to nám zcela zastíní plné uvědomění aktu chůze, podobně věnujeme celou svou pozornost jen činnosti, kterou právě vykonáváme ve stoje nebo vsedě, ale nemáme případně vůbec ponětí o tom, kterou z obou pozic zaujímáme. Nyanaponika (tamtéž) podotýká, že zaměřením pozornosti na vlastní pozici potlačíme jakýkoli nervózní spěch v chůzi a stejně tak i v ostatních pozicích se vyhneme zbytečným a škodlivým deformacím těla nebo si je napravíme. Takto zabráníme vadám v jeho držení, pro jejichž nápravu se děti i dospělí musí občas uchýlit k lékařské pomoci.

Ctihodný dále uvádí důležitost vědomého pozorování pozic pro jasnější uvědomění neosobní povahy tělesného organismu, což nám umožní, abychom k němu získali vnitřní odstup. Během praxe lze dospět až tak daleko, že se budeme dívat na pozice svého těla, jako bychom se dívali na automatické pohyby loutky v životní velikosti. Souhra údů této živé loutky v nás vyvolá pocit, jakoby to byl někdo cizí, a budeme jí i mírně pobaveni, jako bychom byli diváky v loutkovém divadle. Tím, že budeme pohlížet na pozice těla s takovou odtažitou objektivností, zvyk ztotožňovat se s tělem začne zvolna mizet z mysli.

V kontextu tématu této kapitoly lze souhrnně říci, že hlavním cílem všímavosti v buddhismu je poskytnout člověku odstup od tělesných i mentálních prožitků.

K tomuto odstupu však není možné dojít potlačováním těchto prožitků, ale na základě jejich vědomé reflexe.

Dhamma (nauka Buddhy) je opravdu velmi rozsáhlé učení. Bylo by možno se zde dále rozepsat o čtyřech satipatthánách[19], čtyřech ušlechtilých pravdách, pěti překážkách (nívarana), pěti předpisech, šesti smyslových základnách (khanda), sedmi faktorech osvícení (sambodždžhan-ga), osmičlenné stezce a jiném, nicméně tato práce si neklade za cíl popsat buddhismus. Smyslem této kapitoly je pouze poukázat na všímavost jako hluboce vnořený a kontextuálně propojený prvek v tomto širokém explicitním systému. Její vytržení skýtá nebezpečí nesprávného porozumění, protože cesta kultivace mysli – cesta zrání moudrosti – vyžaduje vysoce komplexní práci praktikanta na mnoha polích současně. Všímavost je jen jedním z důležitých prvků, který sám o sobě nelze nijak uplatnit, pokud není zvládnuta základna morálního chování, rozvíjena důvěra v učení, soucit k živým bytostem a jiné faktory. Pokud je mysl plná nečistot (kilésa), což znamená, že dotyčný se dopouští hrubých přečinů proti pěti předpisům[20], nedokáže při meditaci dosáhnout ani přístupového soustředění, natož

[19] 4 satipatthány (4 předměty uvědomění): tělo, pociťování, stav mysli, duševní obsahy

[20] 5 předpisů pro laiky: nezabíjet a nezraňovat živé bytosti; nepřivlastňovat si věci, které nejsou dávány (nekrást); nezneužívat sexuální energii k negativní manipulaci a nenechat se sexuálně ovládat; vyhnout se zraňujícím řečem, vulgarismům, lžím a pomluvám; nezneužívat opojné prostředky (drogy, alkohol, cigarety)

rozvoje hluboké všímavosti. Takový člověk se jednoduše řečeno nedokáže zklidnit natolik, aby byl schopen výrazného pokroku v praxi. Jeho činy jej budou pronásledovat, ale i to může být způsob, jak něco poznat a posunout se dál.

*„Ten, který se stane žákem probuzeného, přijme povinnosti řádu mnichů. Zabíjení živých zavrhnul, zabíjení živých se vzdálil: bez hole, bez meče, citlivý, plný účasti, žije láskou ke každé živé bytosti, soucitem. Brát, co se mu nedává, zavrhnul, braní toho, co se mu nedává, je mu cizí; co se mu dává, přijímá, na odevzdané čeká, nezlodějsky smýšlí, s očištěným srdcem. Necudnost zavrhnul, žije cudně, páření je mu cizí, zákon obyčejných. Lež zavrhnul, pravdě je oddaný, pevný důvěryhodný, není pokrytec a lichotník světa. Vyřizování zavrhnul, vyřizování je mu cizí: co tady slyšel, tam zas znovu nevypráví, aby to rozdvojil – tak sjednocuje rozdvojené, upevňuje svázané, svornost mu dělá radost, svornost ho těší, svornost slovem podporuje. Hrubá slova zavrhnul, hrubým slovům se vzdálil – slova, která jsou prostá nadávek, uchu lahodná, plná lásky, k srdci pronikající, zdvořilá, mnohé potěšující, mnohé pozvedající, taková slova volí. Tlachání a klábosení zavrhnul: v pravou chvíli mluví ve shodě se skutečností, na mysl dávaje pozor, věren učení a řádu; jeho řeč je bohatá obsahem, zdobená příležitostným přirovnáním, jasná a určitá, svému předmětu přiměřená.*

*Kamkoli putuje, putuje pouze v oděvu a s miskou na almužnu, která mu dopřává život. Stejně jako pták, kamkoli letí, letí jen s břemenem svých křídel, právě tak je mnich spokojen pouze s oděvem, který pokrývá jeho tělo a s miskou.*

*Plněním těchto pravidel pociťuje vnitřní, ničím nezašpiněné štěstí. Spatří-li pak zrakem nějakou formu, slyší-li pak sluchem nějaký tón, cítí-li pak čichem nějakou vůni, chutná-li pak chutí nějakou šťávu či pozná-li pak myslí nějakou věc, nezískává žádný sklon, nevytváří žádný úmysl. A protože se žádost a rozmrzelost, zlé a špatné myšlenky, velmi brzy zmocní toho, kdo nad nimi nebdí, je pilný v jejich střežení, opatruje pohled, bdí bedlivě u pohledu.*

***Jasně vědomý přichází i jde, jasně vědomý se dívá sem i tam, jasně vědomý se zvedá, pohybuje, jasně vědomý nosí řádový oděv a misku na almužnu, jasně vědomý jí a pije, žvýká a chutná, jasně vědomý se vyprazdňuje, jasně vědomý chodí, stojí, usíná i probouzí se, mluví i mlčí.“*** (Kozák, 2011, s. 219-221)

To jest nejlepší definicí buddhistické všímavosti: vědět v každém okamžiku, co se tam (v měnícím se vědomí) odehrává bez jakékoli reakce na to. Vědomí je objekty do něj vstupujícími samo ovlivňováno – transfigurováno, a tak se v celém procesu všímavého pozorování nemění jen obsahy vědomí, ale také vědomí samotné. Podobně jako hořící dřevo souvisí se svými plameny.

## 1.2 Všímavost v kontextu psychologie

### 1.2.1 Definice všímavosti

Kabat-Zinn (1994, s. 4) uvádí, že všímavost je určitý způsob udržování pozornosti: záměrně, v přítomném okamžiku a bez hodnocení; podle Baera (2003, s. 125-143) je všímavost nehodnotící pozorování probíhajícího proudu vnitřních a vnějších podnětů tak, jak vyvstávají; Linehenová (1993, s. 144) v souvislosti se všímavostí popisuje tzv. 3 „co“ techniky (pozorování, popisování a podílení se na skutečnosti) a 3 „jak“ techniky (zaujímání stanoviska neposuzování, zaměřování se na jednu věc v jeden okamžik a snaha být efektivní); Brown & Ryan (2003, s. 822-848) definují všímavost jako stav, ve kterém si člověk uvědomuje a je pozorný k tomu, co se děje v přítomném okamžiku. Benda (2010, s. 48-50) vymezuje všímavost jako schopnost nezaujatě zaznamenávat psychické a tělesné fenomény prožívané v přítomném okamžiku, schopnost být duchem přítomný tady a teď.

### 1.2.2 Jak všímavost funguje

Honzík (2013) uvádí, že prostřednictvím všímavého pozorování dochází k porozumění souvislostem mezi myšlenkami, pocity a chováním a k porozumění povaze jednotlivých pozorovaných jevů (kupříkladu jejich nestálost). Díky všímavému pozorování skutečnosti člověk může například pochopit, že určitý obsah myšlenek není objektivním popisem skutečnosti, ale je ovlivněný jeho předchozí zkušeností; že myšlenky a pocity jsou procesy, které mají své příčiny, svůj počátek, průběh a konec. Poznání založené na přímém pozorování toho, co se děje, má oproti pouhé rozumové úvaze tu vlastnost, že účinněji mění patologické mechanismy prožívání. Pokud člověk vidí například, jaké faktory vedou k rozvoji jeho strachu z vystoupení na školní besídce, jak se tento strach projevuje na úrovni těla a mysli, jaké myšlenky jsou s ním spojené, jak mizí apod., má tato zkušenost mnohem výraznější účinek (na snížení strachu), než racionální argumentace ve stylu „není se čeho bát, vždyť o nic nejde…“.

Všímavost spojená s nehodnotícím postojem (tzv. pozice nestranného pozorovatele) podle Honzíka (2013) umožňuje získání přiměřeného odstupu od emočně nabitých obsahů. Spolu s vytvořením odstupu se postupně **přestáváme identifikovat** se svými pocity a zejména s obsahy myšlenek a představ, které jsou v případě psychických potíží častou příčinou jejich vzniku a trvání. Odstup sám přináší úlevu a také umožňuje, abychom na své pocity a myšlenky **nereagovali automaticky** navyklými vzorci chování, které nevedou k vyřešení

dané situace. Díky všímavému postoji získáváme čas a prostor se rozhodnout pro vědomou a uváženou reakci, která je pro řešení dané situace adekvátní.

Honzík (2014, s. 129) se zmiňuje, že nekonceptuální aspekt všímavosti umožňuje vyhnout se zaběhnutým zkresleným kognitivním schématům a interpretacím, které jsou jedním z nejčastějších příčin psychických potíží (např. výčitky, přehnaný vnitřní kritik, pochybovačnost). To, co se děje, je v modu všímavosti **přijímáno bez hodnocení** (dobré – zlé, správné – špatné) a **bez usilování o změnu**. Změna paradoxně nastává spontánně, právě proto, že nedochází k záměrnému vyhýbání se nepříjemným aspektům zkušenosti. Tato **expozice** (vystavení se) **nepříjemným podnětům** v kombinaci s nehodnotícím a přijímajícím postojem, je dalším účinným terapeutickým faktorem v procesu všímání si. Žitník (2010, s. 65) uvádí, že stále více empirických výzkumů ukazuje, že úmyslná snaha potlačit určité myšlenky či emoce paradoxně zvyšuje jejich četnost.

Mezi účinnými terapeutickými faktory spojenými se všímavostí bývá uváděna též kontrola pozornosti, například **přesun pozornosti** od ohrožující události v budoucnosti (předjímání) či traumatické zkušenosti v minulosti (vzpomínka) do skutečné **situace zde a nyní**. Stažení se z problematických myšlenkových obsahů může být spojeno i s plným zaměřením pozornosti na právě prováděné činnosti v přítomnosti (např. chůze, různé manuální práce, rozhovor apod.), jinými slovy jde o to „**být plně u toho, co právě dělám**“. Vhodný přesun pozornosti také pomáhá omezit ruminace – usilovné zabývání se symptomy svých potíží, které ovšem nevedou k jejich odstranění, ale k prohloubení (např. u depresí).

Díky aspektu „**neusilování**“ (o změnu) pomáhá všímavost aktualizovat sebeuzdravovací mechanismy organismu, které mohou být zablokovány nevhodnými strategiemi zvládání. Nakonec, všímavost a související mentální kvality podporují **emoční rovnováhu** tím, že jsou emoce a jejich jednotlivé projevy povšimnuty, rozpoznány, pojmenovány a akceptovány (Honzík, 2014, s. 129).

### 1.2.3 Kde všímavost funguje

Na všímavosti založené postupy byly doposud úspěšně použity při zvládání stresu (obecně), při léčbě závislostí, psychotických poruch, afektivních poruch, při léčbě obsedantně-kompulzivní poruchy, panické poruchy, generalizované úzkostné poruchy, při léčbě sociálních fobií, traumatu, posttraumatické stresové poruchy, při poruchách spánku, při poruchách příjmu potravy a při sexuálních poruchách, jak ukazuje řada vědeckých výzkumů a studií.

**Studie:**

- **Meditace snižuje klíčové ukazatele chronického stresu, včetně vysokého krevního tlaku (Low, C. A., Stanton, A. L. & Bower, J. E., 2008, s. 419-424)**
- **Při pravidelné meditaci se snižuje úzkost, deprese a podrážděnost (BAER, 2006, s. 27-45)**
- **Meditace napomáhá snižovat závislost na alkoholu a drogách (Bowen et al., 2006, s. 343-347)**

1.2.4 Výzkum a využití

Během posledních 20 let bylo provedeno několik set vědeckých výzkumů zabývajících se vlivem všímavosti na duševní a tělesné zdraví, na spokojenost v životě, na zvládání stresu, zvládání emoční zátěže a podobně. Účinky byly zkoumány nejen s ohledem na emoce a prožívání (spojené se subjektivním hodnocením), ale řada výzkumů sledovala také neurologické, fyziologické a kognitivní účinky. Obecně lze konstatovat, že provedené výzkumy potvrzují pozitivní vliv všímavosti ve výše uvedených ohledech. Souhrn výsledků výzkumů nabízí v českém jazyce například Burian (2010) nebo Benda (2007, s. 129-140).

U nás neznámější metodou využívající všímavost je satiterapie[21] neboli „léčba všímáním“. Rozvíjel jí v sedmdesátých a osmdesátých letech ve Švýcarsku a v letech devadesátých v České republice Frýba (1993, s. 1). Satiterapie vychází z rogersovského, na klienta zaměřeného přístupu.

Benda (2007, s. 129-140) podotýká, že „k dosažení terapeutických cílů definovaných klientem používá konkretizaci prožitků technikami psychodramatu, práci s výtvarnými médii, pohybové vyjadřování, jakož i Frýbou vyvinuté satidrama. Klient je v satiterapii veden k všímavému, uvědomělému prožívání, které je zakotveno v tělesné skutečnosti. Učí se rozlišovat mezi nyní již nereálnou situací, která vyvolává patologické prožívání, a skutečností zde a nyní, v níž je obsažena možnost změny. S pomocí satiterapeuta, který vhodně připravuje podmínky, klient postupně na základě vlastní zkušenosti získává vhled do jader své patologie a nachází vlastní způsob překonání problémů a zvládání života.“

7 základních principů satiterapie odvozených z abhidhammy (Němcová, 1995, s. 3)

- Princip zakotvení v tělesně prožívané skutečnosti
- Princip synoptického pojetí osoby (prožívání-vědění-jednání)

[21] Satiterpie: sati – pálijsky všímavost (pálí – buddhistický mrtvý jazyk); terapie - léčba

- Princip eticko-psychologické determinace prožívání
- Princip pozitivní motivace
- Princip ochrany zdravého jádra osobnosti
- Princip všímavého sebeurčení a moudrého nadhledu
- Princip dovednosti v prostředcích

Další důležitou terapií je kognitivní terapie založená na všímavosti (Mindfulness-Based Cognitive Therapy, dále jen MBCT), která vznikla na základě aplikace Kabat-Zinnova tréninku všímavosti jako prevence proti opětovným upadáním pacientů do depresivních stavů. Na rozdíl od tradičních forem CBT (Cognitive Behavioral Therapy) tato terapie neusiluje o změnu obsahu depresivních myšlenek (myšlenky nejsou skutečnost), ale o v uvědomování si těchto myšlenek a změnu postoje k nim („mé myšlenky nejsou mnou"). Elementy kognitivní terapie spolu s všímavostí zde směřují k rozvoji nezaujatého, indiferentního postoje k emocím, myšlenkám a tělesným vjemům, který pomáhá přerušit spojení mezi nepříjemnou náladou a negativním, pesimistickým myšlením, které by mohlo znovu vyvolat depresi (Segal et al., 2002, s. 248).

Na základě Jon Kabat-Zinnova strukturovaného, osmitýdenního skupinového výcvikového programu pro pacienty s chronickou bolestí a poruchami vyvolanými stresem vznikla také metoda na všímavosti založená redukce stresu (Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR). V současnosti se tato metoda využívá rovněž u pacientů s poruchami příjmu potravy, psoriasou, s úzkostnými poruchami, depresí, rakovinou a jinými problémy (Grossman et al., 2004, s. 35-43).

„Program MBSR přinesl za 35 let své existence konzistentní, spolehlivé a reprodukovatelné výsledky už po osmitýdenní intervenci: **podstatné a klinicky relevantní snížení zdravotních a psychologických symptomů v širokém spektru diagnóz, včetně mnoha různých chronických bolestivých stavů nebo úzkosti či paniky. Tyto pozitivní změny trvaly dlouhodobě**, v některých případech až čtyři roky po absolvování kurzu MBSR. MBSR, jako program podpory zdraví, je respektován lékaři. Je to první a dnes už standardizovaná zdravotní intervence založená na tréninku mindfulness. Není alternativou medicínským či psychologickým terapiím, ale jejich doplňkem." (Chýle, 2014)

Účastníci programu se setkávají jedenkrát týdně na 2-2,5 hodiny a absolvují také jedno celodenní intenzivní meditační sezení. Každé pravidelné setkání obsahuje praktický nácvik meditace všímavosti a vhledu, všímavosti těla, jógových cvičení, dále přednášky o

psychofyziologii stresu či emocí a diskuzi o zkušenostech z individuální praxe. Účastníci se učí „pouhému zaznamenávání“ vlastních myšlenek a pocitů, aniž by se nechávali pohltit jejich obsahem. Na základě své zkušenosti docházejí k tomu, že většina vjemů, myšlenek i emocí je přechodných a nestálých, čímž také proměňují svůj přístup k nim (Benda, 2007, s. 129-140).

**Dialektická terapie chování** (Dialectical Behavior Therapy – DBT) pomáhá lidem změnit neefektivní zvyky v chování jako je sebepoškozování, sebevražedné myšlenky či zneužívání léků. Zaměřuje se převážně na pacienty s hraniční poruchou osobnosti, u nichž dochází k extrémním emocionálním výkyvům. Tito klienti často vidí svět černobíle a padají z jedné krizové situace do druhé. DBT učí dovednostem, jak tyto problémy překonat (John, 2013).

„Metoda vznikla na základech standardní kognitivně-behaviorální psychoterapie (KBT), jež se používala u pacientů, kteří se opakovaně pokusili o suicidium. Na základě těchto zkušeností vyvinula v 80. letech minulého století Marsha Linehan, profesorka psychologie na Washingtonské univerzitě v Seattlu, terapii přímo zaměřenou na léčbu hraničních poruch osobnosti – DBT. DBT používá celé spektrum kognitivních a behaviorálních technik – například nácvik řešení problémů, expozici, trénink dovedností, kognitivní přerámování a další.“ (Pastucha, 2003, s. 221-222)

Klienti v DBT rozvíjejí všímavost spolu se schopnostmi emoční regulace, tolerance stresu a vztahovými dovednostmi v rok trvající dovednostní skupině. Souběžně podstupují individuální terapii a pracují na aplikaci naučených dovedností do běžného života. Kromě meditace využívají i jiná cvičení pro rozvoj všímavosti. Představují si například, že jejich mysl je běžícím pásem, který přiváží myšlenky, pocity, vjemy atd. a snaží se tyto jevy pozorovat, označovat a třídit.

Další terapie založené na všímavosti jsou: ACT (Acceptance and Commitment Therapy), MDT (Mode Deactiavtion Therapy), Morita therapy, Hakomi therapy, IFS (Internal Family Systems Therapy) atd.

1.2.5 Instrukce všímavého sezení

**Závěrem kapitoly „Definice všímavosti“ uvádím tabulku pro srovnání:**

**Tabulka č. 1 - Metoda všímavého sezení v buddhismu a psychoterapii**

| VIPASSANA | SATITERAPIE[22] |
|---|---|
| **1) Sezení**<br>**a) Procházení částí těla:**<br>Meditační učitel dá nejprve instrukci, aby meditující učinili několik hlubokých a pomalých nádechů a výdechů se zavřenýma očima. Poté určí oblast těla, do které mají meditující za úkol přinést své vědomí a všímavě pozorovat blíže, co se tam odehrává. Často se začíná od vrchní části hlavy a pokračuje se dolů přes čelo oči, nos, ústa, tváře, krk, zátylek, ramena, paže, dlaně, prsty, oblast srdce, břicha, podbřišku, zad, hýžďových svalů ke stehnům, kolenům, kotníkům, nártům a prstům nohou. V každé oblasti meditující spočívá po dobu 1-2 minut, dokud učitel neoznámí další tělesnou oblast.<br>b) Sledování zvedání a klesání břišní stěny: Zde učitel nijak neintervenuje. Meditující pouze sedí a všímavě sledují pohyb břišní stěny spojený s dýcháním pod dobu 45 minut. Meditující může cítit pocity tlaku, chladu, zimy, ostrosti, tuposti, vlhkosti, suchosti, pohybu, pevnosti, měkkosti, tvrdosti atp. Všechny vjemy jako i myšlenky pouze neosobně zaznamenává a nechává je odejít. Začátečníci si je ještě před tím, než je nechají odejít, označí (např. „myšlení“).<br>**2) Chůze:** Provádí se 45 minut a je rozdělena na 3 fáze: rychlá, střední, pomalá. Podle toho, o kterou fázi jde, se proces každého kroku dělí na několik částí. U střední chůze je to: zvedání (chodidla), nesení, kladení. Opět meditující všímavě zaznamenává a nechává odejít vše, co se odehrává (mé vlastní znalosti z kurzů Sujivy). | **1)** Technika **zakotvení v pěti smyslech:** Přesunu svou pozornost do oblasti těla. Zjišťuji, čeho všeho se tělo v této pozici dotýká – dotyk se zemí, se židlí, s oděvem; přecházím na dotek rukou, dotek mezi rty; chuť v ústech, co zde čichám; pootevřu na okamžik oči, abych si uvědomil jen barvy, světlo tvary, vidění bez pojmenovávání věcí; prostě zvuky bez analýzy; zpět k dotykům se zemí, židlí; rozhoduji se ukončit cvičení nebo přejít na následující.<br>**2) Zakotvení v cíli**: Ve své mysli si postupně položím následující otázky, odpovědi na ně nevymýšlím, pouze čekám, co mne samo od sebe napadne. *Co chci právě teď? Co chci udělat dnes? Co chci udělat tento týden? ...měsíc? ... rok?* Na závěr opakuji zakotvení v pěti smyslech. Objevující se cíle si dobře zapamatuji a nejdůležitější poznatky si nakonec zaznamenám na papír.<br>**3) Zakotvení v mezilidských vztazích:** Připravím si papír se soustředěnými kružnicemi od nejmenší po největší. Zavřu oči a provedu zakotvení v pěti smyslech. Poté si před vnitřním zrakem nechám vybavit postupně jednotlivé osoby, s nimiž se v životě stýkám. Osoby zaznamenám do jednotlivých mezikruží podle pravidla: Sebe umístím do středu a osoby, které čím jsou mi bližší, sympatičtější, tím blíže uvádím ke středu. Osoby neutrální, nepříjemné a nepřátelské umisťuji odstupňovaně směrem od středu. Dále si mohu položit otázky: *Ve kterém mezikruží je nejvíce osob? Kde je osob nejméně? Jak jsem s výsledkem spokojen(a)? Co bych rád změnil(a)?*<br>**4) Institucionální zakotvení:** Postup je totožný jako u instrukce č. 3 jen na místo přátel uvádím do mezikruží instituce od těch nejoblíbenějších až po ty nejméně oblíbené. I zde provedu nejprve zakotvení v pěti smyslech. Na závěr si položím následující otázky: *K čemu mi slouží instituce, které leží na okraji mých zájmů či mne obtěžují? Nejsou zbytečné? Co se musí změnit? Které instituce nezbytně potřebuji?*<br>Pomocí těchto čtyř cvičení si tedy lze zmapovat stav svého duševního světa, psychotopu tak, jak odpovídá současnosti (Hájek, 2003, s. 4-9). |

[22] Paradigma čtvero zakotvení bylo zformulováno v statiterapii M. Frýbou (*1943). Rozděluje duševní svět člověka a jeho psychotop (Frýba 1993, s. 111). Je nutno předeslat, že uvedené **užití techniky čtvera zakotvení je jen jednou z mnoha možností**, neboť má ve své praktické aplikaci „mnoho konkrétních variant, které lze použít jak v mapování své pozice ve světě, tak pro zvládnutí konkrétní problémové situace“ (Hájek, 2003, s. 11).

# 2 Aplikace všímavosti ve školním prostředí

## 2.1 Mindfulness in Schools Project

Richard Burnett a Chris Cullen jsou spoluzakladatelé britského projektu Mindfulness in Schools, kteří se seznámili v roce 2007. Spolu s Chrisem O'Neilem získali tito tři školní učitelé první zkušenosti s všímavostí a rozhodli se ji přenést do života ve třídě (webová stránka projektu MiSP, 2014).

### 2.1.1 Co je **.b**?

**.b** vyslovováno „tečka-buď" znamená „zastav se, dýchej a buď! Tento jednoduchý akt všímavosti tvoří jádro školního kurzu o devíti lekcích. Na základě zkušeností učitelů a praktikantů všímavosti, jakož i pozitivních hodnocení Univerzity v Cambridge and Oxford Brookes je program **.b** doporučován širokému okruhu věkových kategorií dětí i pro dospělé.

**.b** je osmitýdenní kurz navržený pro mladé lidi ve věku 11-18 let, který probíhá ve třídě nebo v malé skupině osob. Na té nejjednodušší úrovni by se dalo říci, že jde o cvičení navyšování uvědomění, které dává studentům možnost osobně se seznámit s všímavostí, získat zkušenosti, aby se k ní mohli případně navrátit i později v běžném životě. Nicméně u mnoha studentů může vést kurz i k okamžitým a pozoruhodným výsledkům: cítí se šťastnější, klidnější a více naplnění; mohou se lépe koncentrovat a mají k dispozici celý soubor nástrojů k tomu, aby se vypořádali se stresem (tamtéž).

### 2.1.2 Výzkum

Willem Kuyken, profesor na University of Exeter ve spolupráci s profesory Katherine Weare (Exeter) a Felicií Huppert (Cambrige) uskutečnili v roce 2012 kontrolní test efektivity kurikula všímavosti **.b** o osmi sezeních s 522 adolescenty ve 12 různých středních školách, rozdělených do kontrolní a intervenční skupiny. Zjistili významný vliv na depresi, stres a pohodu v intervenční skupině. V průběhu 3 měsíců, kdy studenti praktikovali všímavostní dovednosti, se u nich projevila menší míra stresu a lepší celková psychická pohoda. Více než polovina studentů využila všímavost alespoň jednou od konce kurzu a 20 % studentů setrvalo v užívání všímavosti jeden týden či déle. Tento program byl velmi dobře přijat a stal se oblíbený jak mezi studenty, tak i v kolektivu ostatních pracovníků. Výsledky studie byly zveřejněny v the British Journal of Psychiatry (Kuyken et al., 2013, s. 1-6). Uvedeno níže.

MiSP (Mindfulness in Schools Project) kurikulum je postaveno na devíti předem strukturovaných lekcích uzpůsobených pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, které probíhají za podpory na

míru uzpůsobeného učitelského výcviku. Všímavost s sebou nese učení přímého zaměření na bezprostřední zkušenost - okamžik po okamžiku - s otevřenou myslí ke zvídavosti a s přijetím (Bishop et al., 2004, s. 230-241). Nové dovednosti jsou vyučovány vysoce praktickým způsobem skrze zkušenost s praxí všímavosti a aplikací v každodenním životě (Kabat-zinn, 2003, s. 144-156). Záměrem je, že když mladí lidé používají všímavost k práci s psychickými stavy, každodenním životem a stresory, kultivuje to postupně jejich celkovou pohodu a zlepší se jejich duševní zdraví (Meiklejohn et al., 2012, s. 209-226). MiSP kurikulum bylo navrženo na základě původních kontemplativních tradic všímavosti, na všímavosti založené redukci stresu (MBSR) a na všímavosti založené kognitivní terapii (MBCT). MiSP kurikulum se vyvíjelo 4 roky v interakci mezi více než dvěma sty učiteli, kteří byli vyškoleni k učení MiSP kurikula, a cca dvěma tisíci mladými lidmi, kteří byli zařazeni do tohoto programu. Projekt byl navržen v souladu s principy rozpoznanými jako efektivní na základě několika výsledků školních programů, jež podporují duševní zdraví, pohodu a učí sociální či emoční způsobilost. Tyto principy zahrnují: explicitní dovednosti a přístupy ve vyučování; zkrácení a uzpůsobení dílčích komponent na míru mladým lidem; užití věkově vhodného rozsahu; užití interaktivních, experimentálních a živých vyučovacích metod; poskytnutí věkově přizpůsobených prostředků pro přenos všímavosti do života[23]; intensivní, cílevědomé vyučování, v němž se projevuje učitelova vlastní účinnost (self-efficacy a pohoda (well-being); program realizace věnuje bedlivou pozornost srozumitelnosti a výstižnosti (v tomto případě podpořen příručkou a oznamovací listinou) (Durlak, 2008, s. 327-350; Weare, 2011, s.129-169).

### 2.1.3 Výsledky experimentu

Na experimentu se podílelo na jedné straně celkem 256 studentů z 6 škol, které přijaly MiSP kurikulum. Následně byla každá z těchto experimentálních škol spárována s tzv. „kontrolní školou“, které na druhé straně utvořily kontrolní skupinu s celkovým počtem 266 studentů. Tak tedy spolupracovalo 6 soukromých (intervenční šestice) a 6 veřejně financovaných škol (kontrolní šestice). V každé šestici byla zahrnuta jedna jazyková škola. Šlo o školy s rozličnými studijními výsledky, jež zahrnovaly i malé skupiny ze škol se speciálními potřebami, a to v jedné i druhé šestici.

Devět předepsaných lekcí (týdenních) MiSP kurikula bylo vyučováno 7 učiteli, z nichž 6 bylo mužů. Každý z nich učil kurikulum průměrně 1,8 let. Mezi nimi byli dva autoři kurzu, kteří měli tuto praxi ještě o 3 roky delší (od založení) než ostatní. Celkový průměr uči-

[23] Zahrnuje například brožury ke kurzu a sady cvičení všímavosti na CD či v souborech MP3.

telské praxe činil 12 let.

Pět tříd v intervenční šestici představovalo program MiSP kurikula jako všeobecnou intervenci s celými třídami, jejichž zapojení do kurzu bylo součástí pravidelného každodenního školního kurikula. Ve zbývající jedné škole jedna třída o 26 studentech spolupracovala pouze dobrovolně během přestávky na oběd. Míra účasti studentů se pohybovala napříč školami od jedné třídy v jednoroční skupině po všechny třídy v několikaroční skupině. Míra úbytku z MiSP tříd byla méně než 1 %.

248 mladých lidí (97 %) z intervenční šestice škol dokončilo programové hodnocení. Absolvovali průměrně 7,5 lekcí (medián 8, škála 0-9). Na desetistupňové škále tito studenti ohodnotili průměrně radost a zájem 7,0 (medián 8; škála 0-10) a průměrné množství naučené látky bylo 6,6 (medián 7, škála 0-10). Když byla položena otázka: „Jak moc asi v budoucnosti využiješ techniky, které ses naučil?“, na desetistupňové škále byl průměr odpovědí 5,9 (medián 6, škála 0-10).

Celkově 242 respondentů v intervenční šestici (95 %) provedlo druhé hodnocení za 2-3 měsíce po ukončení programu, aby se ukázalo, jak často stále používají praxi všímavosti, kterou se v programu naučili. Tabulka č. 2 shrnuje odpovědi studentů v intervenční skupině a vyjadřuje míru, v níž prováděli principy programu po absolvování kurzu. Okolo 80 % studentů využívalo do jisté míry některé z naučených praktik. Podobné procento respondentů se zaměřovalo na dýchání. Nicméně o dost méně studentů využívalo meditaci (44 %), všímavou chůzi na krátké vzdálenosti, všímavé jezení - polykání soust jídla (50 %) nebo zaznamenávání, kde v těle pociťují stres (60 %).

Dva měsíce po skončení kurzu všichni učitelé MiSP kurikula byli dotazováni na hodnocení svých zkušeností z vyučování kurikula. Průměrně učitelé vnímali účast a zájem studentů v míře 7,6 (medián 8, škála 5,5-9). Průměrné hodnocení toho, jak podle učitelů studenti porozuměly, o čem všímavost je, bylo 6,8 (medián 7, škála 6-8). Dále učitelé hodnotili jejich důvěru ve výuku kurzu hodnotou 8,7 (medián 9, škála 7-10) a jejich vlastní radost z učení kurzu na 8,6 (medián 9, škála 6,5-10) (Kuyken et al., 2013, s. 3).

**Tabulka č. 2 - Shrnutí průběhu praxe všímavosti 2-3 měsíce po skončení MiSP**

| | Účastníci zastupující jednotlivé kategorie odpovědí (%) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Otázka | Nikdy | Jednou | 2x-3x | Asi 1x týdně | Několik-rát týdně | Téměř každý den |
| Během kurzu všímavosti ses naučil řadu praktik všímavosti. Jak často jsi využíval tyto praktiky od ukončení kurzu? | 18 | 22 | 39 | 15 | 5 | 1 |
| Během kurzu jsi byl vyzván k zastavení se a zaměření pozornosti na dýchání - .b (tj. ‚zastav se, dýchej a buď'). Jak často jsi to prováděl od ukončení kurzu? | 22 | 27 | 29 | 14 | 6 | 2 |
| Během kurzu ses učil využívat meditaci, aby ti pomohla lépe spát. Jak často jsi to prováděl? | 56 | 22 | 13 | 7 | 1 | 1 |
| Během kurzu jsi byl požádán, abys chodil všímavě na krátké vzdálenosti či abys jedl všímavě. Jak jsi to prováděl od ukončení kurzu? | 48 | 25 | 18 | 4 | 3 | 1 |
| Během kurzu jsi byl požádán, abys v různých chvílích zaznamenával známky stresu, abys zaznamenával, kde v těle stres pociťuješ. Jak často jsi to prováděl od konce kurzu? | 40 | 18 | 25 | 10 | 6 | 1 |

(KUYKEN et al., 2013, s. 4)

**Vliv MiSP kurikula na pocit pohody a mentálního zdraví**

Tabulka č. 3 (níže) shrnuje výsledky srovnáním obou skupin zahrnutých do výzkumu (šestic škol) v době ihned po skončení intervence a po 3 měsících. Ukazují se zde rozdíly mezi souhrnnými a podrobnějšími typy statistických analýz. U nepřizpůsobených analýz se zde ukázal jen malý rozdíl mezi oběma experimentálními skupinami (šesticemi) u položky „ihned po skončení intervence" s ohledem na mentální zdraví a pohodu. Avšak po přizpůsobení (zohlednění) proměnných pro pohlaví, věk a etnikum, vychází výrazně nižší skór deprese u intervenční skupiny ($p = 0,004$). Podrobnější analýzy ukazují, že po třech měsících od intervence se navýšila pohoda ($p = 0,05$), snížil se stres ($p = 0,05$) a snížil se skór deprese, a to u intervenční skupiny ve srovnání se skupinou kontrolní. Hodnoty tedy v tomto případě svědčí o silnějším pozitivním vlivu MiSP kurikula.

**Vztah mezi praxí všímavosti a výsledky**

Ve vnitroskupinových analýzách vztahu mezi experimentálními výsledky a praxí pravidel MiSP kurikula (přizpůsobených pro pohlaví, věk a výchozí výsledek bodování) je zde průkazné, že studenti, kteří odpověděli, že provozují praxi všímavosti častěji, měli vyšší skór pohody ihned po skončení intervence ($p = 0,003$) i po třech měsících ($p = 0,001$), nižší skóre deprese po skončení intervence ($p = 0,004$) a nižší hodnotu stresu po třech měsících ($p = 0,003$) (Kuyken et al., 2013, s. 3-4).

**Tabulka č. 3 – Srovnání období ihned po intervenci a po 3 měsících[a]**

| | Experimentální skupiny, průměr | | Souhrnný | Podrobný | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Intervenční skupina | Kontrolní skupina | Průměrný rozdíl[b] | Průměrný rozdíl[b] (95 % CI) | p | ICC |
| **Ihned po skončení intervence** | | | | | | |
| Pohoda (WEMWBS) | 50,1 (7,7) | 48,8 (8,6) | 1,6 | 2,1 (-0,8 až 4,9) | 0,13 | 0,037 |
| Stres (PSS) | 17,4 (3,8) | 16,8 (4,7) | 0,5 | 0,7 (-0,3 až 1,7) | 0,15 | 0,0006 |
| Deprese (CES-D) | 14,3 (3,5) | 15,4 (4,0) | -1,1 | -1,6 (-2,5 až -0,7) | 0,004 | 0,007 |
| **3 měsíce po skončení interven.** | | | | | | |
| Pohoda (WEMWBS) | 50,0 (7,9) | 48,7 (10,0) | 1,2 | 3,0 (0,0 až 6,0) | 0,05 | 0,035 |
| Stres (PSS) | 17,1 (6,2) | 17,7 (7,2) | -0,3 | -1,8 (-3,6 až 0,0) | 0,05 | 0,021 |
| Deprese (CES-D) | 14,6 (3,7) | 15,6 (4,6) | -0,8 | - 1,4 (-2,3 až -0,5) | 0,005 | 0 |

**ICC**, vnitrotřídní korelační koeficient; **WEMWBS**, Warwick-Edinburgská psychická škála pohody; **PSS**, škála vnímaného stresu; **CES-D**, škála centra pro epidemiologické studie deprese; **a.** v položce „ihned po skončení intervence“ vzorek velikosti u nepřizpůsobených analýz v rozsahu 240-242 v intervenční skupině a 221-223 v kontrolní skupině; u přizpůsobených analýz jde o rozsah 210-231 v intervenční skupině a 152-153 v kontrolní skupině; v položce „3 měsíce po skončení intervence“ jde o vzorek velikosti u nepřizpůsobivých analýz v rozsahu 240-242 v intervenční skupině a 206-223 v kontrolní skupině; u přizpůsobených analýz jde o rozsah 201-231 v intervenční skupině a 134-153 v kontrolní skupině.
**b.** Průměrný rozdíl: intervenční - kontrolní

(KUYKEN et al., 2013, s. 4)

### 2.1.4 Některé další školní programy založené na všímavosti

**MindUP™[24]**

Mind Up vyučuje děti, mládež i učitele sociálním a emocionálním dovednostem, které propojuje s poznatky kognitivní neurovědy, pozitivní psychologie a všímavé pozornosti. Probíhá trénink lepšího využívání a přístupnosti mozkových center. Tyto aktivity se zaměřují na smyslovou zkušenost, myšlení, emoce a vztahy k druhým, čímž zlepšují všímavé uvědomění. Týká se dětí ve věku od 4 do 15 let. Výzkum programu Mind Up je prováděn organizací The Hawn Foundation od roku 2003. Byl rozvinut a akreditován organizací CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning).

Podstata práce MindUP tkví v kvalifikovaných lekcích zahrnujících opakování jádra praxe – hlubokého břišního dýchání a pozorného poslouchání (specifického zvuku), což vytváří všímavou pozornost jako základnu pro učení a interakce. To se opakuje v nejlepším případě několikrát denně během celého školního roku. MindUP má schopnost zlepšit atmosféru (a při dlouhodobé aplikaci i klima) ve třídě tím, že nechá studenty vstoupit dovnitř sebe samých. Každá lekce začíná hudebním pozadím – informací pro mozek, vytvářející specifický

[24] http://thehawnfoundation.org/mindup/

prostor pro soustředění spolu s aktivitou, při které mohou studenti vidět na konkrétních příkladech, jak jejich mozek funguje. Tím, jak si studenti osvojují učení o způsobech, jimiž mozek zpracovává informaci, stávají se tak obvykle všímavější ke svému vlastnímu procesu učení. MindUp je postaven na přesvědčení, že děti, které se učí monitorovat své vjemy a pocity, se stávají více všímavé k přítomnosti a uvědomují si, že je vhodnější reagovat na svět reflektivně namísto reflexivně.

Na střední škole, která je do uvedeného programu zahrnuta, je možné provést třikrát denně meditační sezení 10-15 minut. To může pomoci studentům nejen se zklidnit a navrátit pozornost k tělu, ale i cítit větší autonomii a získat větší pocit zodpovědnosti za své vzdělávání i tím, že si připomínají, že mohou v kterýkoli okamžik během potenciálního rozrušení znovu posílit svou rovnováhu (nezávislost) obrácením pozornosti k dechu (tělu).

**Learning to Breathe**[25]

Learning to Breathe je americké kurikulum založené na všímavosti, určené pro adolescenty a aplikované ve školách či různých skupinách. Záměrem kurikula je zlepšit schopnosti regulace emocí, posílit pozornost, podpořit studijní výkony, rozšířit zásobu dovedností adolescentů ovládat stres a pomoci jim integrovat všímavost do každodenního života. Každá lekce zahrnuje věkově příslušnou diskusi, aktivity a možnosti praktikovat všímavé dovednosti v prostředí skupiny. Kurikulum obsahuje 6 témat: *Tělo, Reflexe (myšlenky), Emoce, Pozornost, Citlivost („Ber to tak, jak to je.“), Zvyky pro zdravou mysl* a souhrnný cíl programu: *Získání vnitřního břehu*. Je vyučováno v počtu 6, 12 nebo 18 sezení.

Tento program vychází z poznatků mnoha výzkumníků i klinik. Především integruje prvky MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) vyvinuté Jonem Kabat-Zinnem (více v kapitole 1.2.4) do programu, který je kratší, více přístupný studentům a kompatibilnější se školním kurikulem. Program Learning to Breathe byl koncipován jako univerzální prevence, která je studentům představována jako způsob podpory, který jim může být užitečný během vývojového období adolescence. Zároveň u studentů podporuje rozvoj sociálních a emočních kompetencí.

[25] http://learning2breathe.org/

**Wake Up Schools**[26]

Zenový mistr Thich Nhat Hanh a mezinárodní společenství Plum Village[27] považovali za důležité vytvořit dlouhodobě udržitelný program všímavosti ve školách, který by podpořil štěstí a pohodu studentů, učitelů, rodičů a ostatních zaměstnanců, a tak se rozhodli vytvořit projekt Wake Up Schools.

Program Wake up Schools využívá všímavosti, uvědomování a probouzení se k tomu, co se odehrává uvnitř a vně člověka v přítomném okamžiku, aby tak podpořil vzdělávací zařízení, která se zabývají sociálně-emočním učením, morálním/etickým vzděláváním, zkušenostním učením, snižováním stresu a vnitřní odolností. Provádění programu proměňuje třídu i školu v rodinu a podporuje u účastníků spokojený, zdravý a smysluplný život.

Program je určen pro žáky a studenty v rozmezí 6-18 let, pro zájemce z řad učitelů či zaměstnanců školy, rodiče a vysokoškolské studenty. Nabízí víkendová či týdenní ústraní (kurzy pro učitele), 1-5 dní trvající workshopy ve škole, 3-5 hodinovou úvodní prezentaci pro učitele, personál, studenty a rodiče, pravidelná ústraní pro veřejnost.

Učitelé, kteří zde vyučují, poskytují praktické, sekulární (světské) techniky všímavosti a aktivity užívané ve třídě, jsou založeny na jádru praxe společenství Plum Village.

**Kurz pro učitele**

Během kurzu učitelé poznávají výzvy a úspěchy, na které narazili při využívání všímavosti ve škole a utvářejí jedno společenství, v němž se navzájem podporují. Učí se, jak vytvářet podpůrné prostředí na pracovišti a umění všímavé komunikace, která vyžaduje dovednosti jako je srdečná řeč, hluboké naslouchání a schopnost smířit se s ostatními.

Cíle kurzu jsou naučit se:

- praktiky napomáhající snížení úzkosti a vyhoření, které posílí schopnost učitele kultivovat štěstí a zvládat silné emoce
- jak ovládat tělo a mysl v přítomném okamžiku, aby měl učitel sám sebe pod kontrolou a kultivoval mír i bystrost
- jak vytvořit a podpořit všímavé, harmonické společenství na školách a v různých sdruženích
- všímavé komunikační dovednosti jako je hluboké naslouchání, srdečná řeč a usmíření
- jak vytvořit radostnou, pozitivní a zdravou kolektivní atmosféru ve skupině

[26] http://wakeupschools.org/
[27] http://plumvillage.org/

# 3 Výzkum

## 3.1 Příprava výzkumu a stanovení cílů

Výzkum všímavého sezení jsem se rozhodl provést v 7.A víceletého Gymnázia Václava Hraběte v Hořovicích, kde jsem měl již dobrou zkušenost z minulého roku, kdy jsem prováděl výzkum tvořivosti. Pan ředitel i vyučující základů společenských věd byli velmi vstřícní a umožnili mi 2 návštěvy školy, během kterých jsem mohl zůstat v hodině se studenty zcela sám. Do výzkumu bylo zapojeno 24 respondentů ve věku 17 let. Při první návštěvě (dotazník A) školy 2 respondenti chyběli, pročež se zúčastnilo 22 respondentů. U druhé návštěvy to byl plný počet (dotazník B).

Vzhledem k tomu, že všímavé sezení je především subjektivní prožitek prožívané skutečnosti meditujících studentů a že jde pouze o dvě návštěvy jedné třídy, během kterých není možné sledovat žádné (kvantitativní) změny, je výzkum koncipován výhradně jako kvalitativní. Dotazníky vypovídají především o subjektivních pocitech studentů, které mohou při celkovém porovnání, posouzení četnosti či průměru vykazovat jisté pravděpodobnostní hodnoty.

Cílem výzkumu je zjistit, zda si studenti po meditačním sezení mohou všimnout určitých (pozitivních i negativních) změn v jejich prožívání a v jejich bezprostředně následující školní práci.

Hlavní kvalitativní aspekty všímavého sezení (proměnné), které zde sleduji, jsou: soustředění, všímavost, klid-pohoda, změny nálady (emoční ladění), míra stresu, lepší/horší mezilidské vztahy, sebehodnocení, pocit přijetí.

## 3.2 Průběh výzkumu – 2 návštěvy Gymnázia Václava Hraběte v Hořovicích

### 3.2.1 - 1. návštěva GVH v Hořovicích

- Po příchodu do třídy 7.A do hodiny základů společenských věd mě vyučující představila studentům jako studenta Husitské teologické fakulty a informovala je, že tuto hodinu s nimi budu pracovat v rámci výzkumu k bakalářské práci. Poté provedla zápis do třídní knihy a odešla. Já jsem se rovněž třídě představil a v prvních 20 minutách se snažil studentům osvětlit pojem „všímavost“ v kontextu buddhismu i psychologie a praktické využití všímavého sezení (meditace).

**Seznámení**

- Studenty jsem seznámil s meditací a jejím působením těmito slovy:

„Někdy se nám může zdát, že se v životě opakovaně dostáváme do některých nepříjemných situací – kupříkladu v mezilidských vztazích, s kterými si nevíme rady. Mohou to být například hádky s rodičem, kamarádem či partnerem. Pokud jsme alespoň trochu všímaví, uvědomíme si, že se dostáváme znovu a znovu do podobných ‚konfrontačních' nebo přímo ‚konfliktních' situací a nikdy nejsme schopni reagovat na druhého jinak než prvním spontánním projevem, který je nám vlastní a nad nímž nijak hlouběji neuvažujeme. Může nám tak připadat, že jsme chyceni v jakési smyčce, z které se není možné vymanit. I v jiných oblastech se nám může zdát, že nás život téměř vláčí a my jej nejsme schopni příliš ovládat. Pohybujeme se ‚kam vítr, tam plášť'.

Všímavost je něco, co člověku poskytne větší vnitřní odstup a jejím tréninkem člověk získává v mysli určitý prostor – větší perspektivu. Kupříkladu když jednáme pod vlivem emoce hněvu, většinou nejsme schopni hlouběji uvažovat nad podrobnostmi okolností, které by pravděpodobně vnesly do celé věci světlo porozumění. Jednání pod vlivem emocí lze vlastně připodobnit k jednání pod vlivem alkoholu. Naše střízlivé uvažování je zastřeno. Jsme s emocí hněvu natolik ztotožněni, že o ní v danou chvíli vůbec nevíme. Nemáme v mysli dostatečný prostor. Významný buddhistický učitel Ashin Otama to připodobnil k oknu, skrz které pozorujeme realitu dění venku na ulici a na němž jsme tak neuvěřitelně nalepení, že si vůbec neuvědomujeme existenci něčeho jiného, něž pouze toho, co je za oknem. Nevíme tak o rámu okna, prostoru kolem okna ani o místnosti, v níž se nacházíme.

Všímavé sezení neboli meditace je cvičení, které pomáhá od onoho okna poodstoupit a uvidět z určité vzdálenosti, co se v nás skutečně odehrává. Tím jsou tedy míněny jak fyzické tělesné počitky, tak mentální pocity - myšlenky, emoce či nálady. Pravidelný trénink všímavého sezení umožňuje tyto jevy rozpoznávat, označovat a také je nechávat klidně odejít. Pomáhá to tedy člověku orientovat se lépe v sobě a předcházet včas rozvoji destruktivních emocí jako je hněv nebo chtivost. Také dochází k uvolnění, uklidnění a rozvoji soustředění.

Cvičení pochází původně z buddhistické meditace vipassana (meditace vhledu). Britští psychologové pochopili význam všímavosti v této meditaci a založili na Oxfordské univerzitě centrum všímavosti, kde prováděli výzkum a zjistili, že tato cvičení mají pozitivní vliv pro pacienty trpící dlouhodobými depresemi, pro děti s diagnózou ADD nebo ADHD, pro lidi trpící nadměrnou pracovní zátěží a stresem. Mimo jiné se účinky všímavého sezení v současné době testují i na několika základních a středních školách v Británii. Proto jsem zde a nyní i já, abychom si společně meditaci vyzkoušeli a abych od vás získal prostřednictvím dotazníků nějaké informace pro můj výzkum. Sezení bude trvat asi 25 minut. Prosím o ticho

a pozornost.“

- Následně jsme prováděli všímavé sezení – procházení tělesných částí. Tato technika je aplikována v rámci kanadského kurikula všímavosti – 6 týdenního programu pro adolescenty a nazývá se „Body Scan“ (Broderick, 2013, s. 38). Velmi podobné cvičení je praktikováno rovněž na buddhistických kurzech meditace vipassana s mistrem Sujivou (2012, s. 66-71, 90), v Thajské lesní tradici[28] i v jiných buddhistických tradicích a školách.

**Průběh všímavého sezení**

- Studentům jsem během sezení pomalu sděloval instrukce, které jsem sám modelově prováděl:

„Usaďte se prosím na přední polovinu židle tak, abyste měli rovná záda a neopírali se. Nohy mírně rozkročte a chodidla pevně usaďte na zem, aby směřovala rovnoběžně vedle sebe. Kolena by měla svírat úhel zhruba 90°. Ruce buď volně položte na stehna, nebo do klína položte dlaň na dlaň a spojte k sobě palce, aby se dotýkaly. Hlavu ponechte vodorovně. Zavřete oči. Nyní uděláme několik dlouhých nádechů a výdechů. Výdech může být pomalejší a delší než nádech.“

*2 minuty dýchání*

„Cítíme uvolnění krku, svalů paží, páteře, trupu, břicha i nohou. Cítíme se klidní, volní, nezatížení; necháváme všechny starosti odejít a zaměřujeme se pouze na přítomnost. V celém těle pociťujeme uvolnění a uklidnění.“

*1-2 minuty zklidnění*

„Nyní přivedeme pozornost do oblasti vrchu hlavy. Sledujeme, co se zde odehrává. Můžeme si všimnout pocitu tepla, chladu, těžkosti, lehkosti, suchosti, vlhkosti, nějaké vibrace, svědění, tuposti, ostrosti, jemnosti a podobně.“

*1-2 minuty pozorování dané oblasti*

„Přejdeme do oblasti čela a opět sledujeme, co se odehrává. V případě, že nějaká myšlenka odvede naši pozornost a my si to po chvíli uvědomíme, označíme si v duchu: ‚myšlení, myšlení‘ a jemně se navrátíme k primárnímu objektu, tedy k dané části těla, jíž pozorujeme. Pokud nás vyruší zvuk z ulice, počínáme si stejně, jen označujeme: ‚slyšení, slyšení‘. Naši pozornost může odvést i tělesný pocit. V takovém případě označujeme například: ‚svědění, svědění‘ nebo něco podobného. To že naši pozornost stále něco odvádí, je zcela normální. Naše mysl je zvyklá tato fungovat. Není třeba se kvůli tomu znepokojovat.“

[28] Thajská lesní tradice: téměř stoletá svébytná linie thajského théravádového buddhismu, která má silné zastoupení ve Velké Británii (5 klášterů).

*1-2 minuty pozorování dané oblasti a dále vždy jednu minutu setrvání a pozorování každé následující tělesné oblasti:*

„Pozorujeme oči, nos, ústa a obličejovou část, krk, zátylek, ramena, paže, lokty, zápěstí, dlaně, prsty, solar plexus (srdce), břicho – zvedání a klesání břišní stěny spojené s dýcháním, podbřišek, záda – po páteři dolů k hýžďovým svalům – dotek s podložkou, stehna, kolena, lýtka, kotníky, nárty, prsty na nohou. Nyní pomalu otevřeme oči.“

**Závěr hodiny**

- Na závěr hodiny jsem se dotázal studentů, jak u nich všímavé sezení probíhalo. Jejich odpovědi uvádím na konci kapitoly *3.4 Výsledky získané z rozhovorů se studenty.* Poté jsem jim rozdal dotazník A (uvedený v přílohách), který dostali za úkol vyplnit do mé příští návštěvy za dva týdny.

3.2.2 - 2. návštěva GVH v Hořovicích

- Vyučující opět přišla pouze zapsat do třídní knihy a nechala mě o samotě se studenty po celou vyučovací hodinu. Opětovně jsem se představil pro dva studenty, kteří minulou hodinu chyběli, a rovněž jsem je krátce seznámil se svým výzkumem. Dále jsem vybral dotazník A, který studenti dostali za úkol doma vyplnit. Několik studentů mi dotazník neodevzdalo, a tak jsem jim jej znovu rozdal, aby jej vyplnili tuto hodinu.
- Studenty jsem seznámil s meditací a jejím působením těmito slovy::

„Dnes bych vám chtěl vysvětlit, jaký je rozdíl mezi všímavostí a soustředěním, abyste to věděli jednak pro případ, že byste se nyní nebo někdy v budoucnu sami začali o meditaci zajímat a jednak i kvůli správné orientaci v těchto pojmech při vyplňování mého druhého dotazníku, který vám dnes rozdám.

Soustředění je neoddělitelně spjaté s klidem. Pokud jej chceme prohloubit, musíme prohloubit i klid. Jedině klidná mysl je schopná svůj objekt pozornosti přiblížit neboli zvětšit a setrvávat u něj po delší časový úsek. Někteří si možná vzpomenou, že někdy zažili nějakou jemnou práci jako je kreslení, malování, zametání nebo pletení, do níž se zcela ponořili takovým způsobem, že zapomněli na celý svět, a když tuto činnost ukončili, cítili si velmi klidní a stabilní. Taková je moc soustředění neboli koncentrace. Dokáže nám objekt naší pozornosti přiblížit natolik, že nás může zcela pohltit. Tím je myšleno, že najednou tam není žádné „já“ a objekt, ale pouze objekt. Jiný příklad může být například bolest v koleni. V případě, že nás mírně bolí koleno a náhle uvidíme, že v našem domě vznikl požár, načež poběžíme hasit, bo-

lest z velké části zmizí, respektive ji nebudeme téměř vůbec registrovat. Naproti tomu pokud setrváme v klidu, zavřeme oči a přeneseme pozornost do oblasti kolena, bolest znatelně zesílí. Není to tedy zdraví našeho kolena, které by se v tu chvíli zhoršilo, ale pouze silnější koncentrace způsobila přiblížení nebo zvětšení onoho fyzického pocitu.

Všímavost je naproti tomu schopnost uvědomovat si různé měnící se fenomény skutečnosti, které vstupují do našeho vědomí, nějakým způsobem v něm působí a zase se vytrácejí. Pokud nám koncentrace bolest v koleni přiblíží, všímavost pak registruje v této bolesti nejrůznější změny a jejich charakterové vlastnosti – například: jednobodová ostrost, rozprostřená tupost, horko, chlad, mravenčení, zesilování, zeslabování, vystřelování, lechtání, štípání a podobně. U všímavého aktivního poslechu hudby, kdy máme zavřené oči a ničemu jinému se nevěnujeme, můžeme sledovat celý proces mnohem podrobněji než u pasivního poslechu, kdy je hudba pouze kulisou. Je možné zde vnímat mnoho jednotlivých nástrojů, měnící se melodii, harmonii či disharmonii, zesilování či zeslabování, stabilní či měnící se rytmus. Podobně i u všímavého jezení pozorujeme celý proces každého jednotlivého sousta, tedy: vkládání jídla do úst, kousání, žvýkání, chutnání, čichové vjemy, polykání, ale také příjemnost nebo nepříjemnost prožitku chuti a s tím spojenou chtivost, kdy máme tendenci hltat nebo naopak odpor, kdy jíme pomalu, s nechutí a nejraději bychom jídlo odložili.

Jak vidíme, všímavost se tedy týká všech oblastí života, protože naše vědomí je zde stále přítomné a neustále do něj vstupují nové jevy skrze pět tělesných smyslů a myšlení.

Nyní provedeme opět všímavé sezení – procházení tělesných částí. Prosím o ticho a pozornost.“

- Následně jsme prováděli stejné všímavé sezení jako při mé minulé návštěvě po dobu 25 minut (již popsáno výše).
- Po skončení všímavého sezení jsem rozdal třídě dotazník B k vyplnění.
- Následně jsem vybral vyplněný dotazník B a rovněž dotazník A od studentů, kteří jej nepřinesli vyplněný z předešlé hodiny.
- Ke konci hodiny jsem si vybral 3 studenty, s nimiž jsem provedl rozhovor. Volal jsem je jednoho po druhém na chodbu, abych byl s dotyčným vždy o samotě. Jejich odpovědi uvádím v kapitole *3.4 Výsledky získané z rozhovorů se studenty.*
- Na závěr jsem studentům poděkoval za spolupráci a popřál jim do života vše nejlepší.
- Rovněž jsem se rozloučil s vyučující základů společenských věd a poděkoval jí.

## 3.3 Analýza dat

Zprvu je nutno podotknout, že dvě všímavá sezení nemohou způsobit výrazný rozvoj v oblasti všímavosti a ani vést v patřičné míře k porozumění toho, co vlastně všímavost je. Jde jen o jakousi první exkurzi do vnitřního světa, kterou si každý student interpretuje po svém. Ve vztahu k všímavosti se však utvářejí některé jiné klíčové kvality mysli, jako jsou: zájem, soustředění, klid-pohoda, změny nálady (emoční ladění), míra stresu, lepší/horší mezilidské vztahy, sebehodnocení, pocit přijetí, vnímání těla. Právě na tyto oblasti se zde zaměřuji a vyhodnocuji je.

Výzkum ukazuje, že všímavé sezení bylo třídou spíše pozitivně přijato jako nový, zajímavý či zvláštní zážitek. Nikdo ve třídě nevyrušoval a většina studentů projevovala během hodiny zájem. V tabulce č. 6 se na několika místech setkáme s formulacemi jako: „**Udivovalo mě**, jak mi lítaly myšlenky.“; „Cítila jsem **zvláštní pocity** napětí v daných místech.“; „Po otevření očí, jako bych se **odněkud vrátila**.“; „**nový zážitek**“; „Nepochopil jsem, **kam jsem se to dostával**.“; „**Bylo to zvláštní**, oprošťující, fantastické.“; „**Celkem zajímavé**.“ První úspěch, který ve výzkumu spatřuji, je probuzení zájmu alespoň u několika studentů.

### 3.3.1 Klid-pohoda, změna nálady, úbytek stresu, úbytek aktivity (ospalost)

***Výsledky obou dotazníků jsou podrobně uvedeny v příloze č. 4. (tabulky P1-P8)***

Data z tabulky P1 (viz příloha č. 4) ukazují, že míra klidu a pohody byla po skončení všímavého sezení z hlediska posouzení studentů na pětistupňové škále o **0,7 bodu vyšší (**tab. č. 6: **35 %),** než je střední hodnota 3 - normál. Nejsou však k dispozici data, která by potvrzovala, že by studenti odpovídali pro střední hodnotu 3 (či pro jakou jinou vlastně) v případě, kdy by všímavé sezení nepodstoupili. Z toho důvodu tato informace slouží jen k orientačnímu porovnání s dalšími sledovanými okolnostmi. Jde však o nejvyšší zaznamenanou hodnotu v rámci pětistupňové škály u obou dotazníků. Ve sloupci *‚Blíže popiš změnu nálady‘* se dále studenti vyjadřují buď přímo ve smyslu nastupujícího zklidnění: *„Lepší nálada, radostnější,* ***klidnější****“*, *„Jsem* ***klidnější****, v přiměřeně dobré náladě.“*, „***Klidnější****, vyrovnanější*“, *„Jsem* ***klidnější.****“*, *„Z napjaté k* ***uvolněné****“*, *„***Uklidnil** jsem se, nepřemýšlel.“*, *„****Klidnější****, milejší, otevřenější“*, *„Z původní aktivní a rozjařilé nálady jsem se* ***uklidnila****, ba jsem se cítila jaksi malátně a mé myšlení bylo pomalejší a jemnější.“* (**klid a pohoda u 8 respondentů – 33,3 % z $T_2$[29], 57,1 % z $O_1$[30]**) nebo popisují přechod od aktivity (bdělosti)

[29] $T_2$: označuje celou třídu (24 respondentů) u dotazníku B při 2. návštěvě školy.
[30] $O_1$: označuje skupinu respondentů, kteří se rozhodli odpovědět svými slovy v dotazníku B - tabulka P1 (viz příloha č. 4).

k pasivitě: *„Ospalost“*, *„Byla jsem více lhostejná.“* (**u 2 respondentů – 8,3 % z $T_2$, 14,3 % z $O_1$**), což se projevuje i v jejich nižších uvedených hodnotách soustředění – u obou hodnota 2.

Pro zlepšení nálady se v tabulce P1 (viz příloha č. 4) přímo vyslovili 4 respondenti: *„Lepší nálada, radostnější, klidnější.“*, *„Zlepšení“*, *„Lepší“*, *„Nálada se mi zlepšila.“* **(16,7 % z $T^2$, 28,6% z $O_1$)** a nepřímo je možné za zlepšení považovat i dalších 7 odpovědí, které popisují zklidnění a uvolnění (výše). Celkem tedy (přímo i nepřímo) došlo ke zlepšení nálady u 11 respondentů **(45,8 % z $T^2$, 78,6% z $O_1$)**.

Uklidnění či úbytek stresu dále vykazuje tabulka P3 (viz příloha č. 4), kde v popisu průběhu všímavého sezení respondenti uvádějí: *„**Příjemná, uvolněná** atmosféra… Při meditaci **jsme se oprostili** od každodenních problémů.“*, *„Bylo to **příjemné**. Myšlenky mě **nerušily**. **Spadl ze mě stres**.“*, *„Dobré bylo **oproštění se od starostí**, srovnání myšlenek, **uklidnění** těla i duše.“*, *„V jednu chvíli naprostý **pocti klidu, pohody**, pak zase ospalosti.“*, *„Bylo to zvláštní, **oprošťující**, fantastické.“*, *„Celkem zajímavé, **uklidňující**.“* **(klid a pohoda u 6 respondentů – 25 % z $T_2$, 42,9 % z $O_2$[31])**. U odpovědí **3 respondentů** (podtržený text) je naznačen úbytek stresu **(12,5 % z $T_2$, 21,4 % z $O_2$).**

V tabulce P5 (viz příloha č. 4) se studenti vyjadřují k průběhu přestávky následující po všímavém sezení. I zde se vyskytuje několik odpovědí týkajících se klidu a pohody: *„Pocit většího **vnitřního klidu**, lepší korigování toku myšlenek.“*, *„**Nebyl takový ruch**.“*, *„Asi mě to **ovlivnilo ke klidu** a přemýšlení.“*, *„Víc jsem přemýšlela, **méně mluvila**.“*, *„Domnívám se, že atmosféra byla **harmoničtější, tišší**…“*, *„Celkem **v relaxu** - byli jsme asi ještě trochu **zasnění**. Já tedy ano.“* **(klid a pohoda u 6 respondentů – 27,3 % z $T_1$[32] a 54,6 % z $O_4$[33]).** Opět i zde se také objevují odpovědi naznačující snížení aktivity (bdělosti): „Byla jsem **ospalejší**.“, „Chtělo se mi **spát**.“, „Trochu se mi chtělo **spát**.“ **(u 3 respondentů – 13,6 % z $T_1$ a 27,3 % z $O_4$).**

Pro přítomnost klidu a pohody v průběhu všímavého sezení se dle tabulky P7 (viz příloha č. 4) vyslovilo celkem **12 respondentů (54,5 % z $T_1$)**.

Naopak podrážděnost a netrpělivost zde uvádí **11 respondentů (50 % z $T_1$).** I přestože nešlo o pozitivní emoce, přesto u těchto studentů došlo k všímavosti a právě všímavost by jim mohla pomoci tyto stavy lépe přijímat a nakonec i zlepšovat.

---

[31] $O_2$: označuje skupinu respondentů, kteří se rozhodli odpovědět svými slovy v dotazníku B - tabulka P3 (viz příloha č. 4).
[32] $T_1$: označuje celou třídu (22 respondentů) u dotazníku A při 1. návštěvě školy.
[33] $O_4$: označuje skupinu respondentů, kteří se rozhodli odpovědět svými slovy v dotazníku A - tabulka P5 (viz příloha č. 4).

Za povšimnutí stojí, a je to logické, že vyjma jednoho respondenta (8. respondent) nikdo neuvádí obě možnosti: ‚klid-pohodu' a ‚podrážděnost-netrpělivost' současně. Také se nenašel ani jeden respondent, který by neuvedl ani jednu z obou možností. Tedy každý ze třídy se nakonec ve svém hodnocení přiklonil k jednomu z těchto dvou stavů mysli. Za neutrálního lze tedy snad považovat pouze respondenta č. 8. Z uvedeného tedy vyplývá, že polovina třídy byla v souvislosti s meditací podrážděná a netrpělivá a druhá polovina v pohodě a klidu. Radost zde zaškrtli **4 respondenti (18,2 % z $T_1$)**, kteří současně uvedli klid a pohodu. Nikdo z nich neuvedl podrážděnost a netrpělivost. Pro pokles mentální aktivity, tedy lenost, malátnost a ospalost se vyslovil nejvyšší počet respondentů, a sice **14 (63,6% z $T_1$).** Tato hodnota patrně úzce souvisí i s ne příliš vysokými (spíše průměrnými) výsledky v oblasti soustředění (blíže k tomuto tématu pojednáno níže). **8 respondentů (36,4 % z T1)** pochybovalo o smyslu všímavého sezení. Hněv ani chtivost neoznačil za prožívaný stav mysli během všímavého sezení žádný z respondentů. To bylo možné předpokládat. Tyto položky by byly relevantní spíše při výzkumu meditace vipassana než při skenování těla.

Průměrná hodnota klidu a pohody v hodině, která následovala po všímavém sezení, uvedená v tabulce P8 (viz příloha č. 4), je nejvyšší ze všech ostatních zde naměřených průměrných hodnot kvalit mysli (vnímavost, soustředěnost, radost a všímavost). Na pětistupňové škále převyšuje střední hodnotu 3 - normál o **0,4 bodu (**tab. č. 6: **20 %).** Ani u této položky není známo potenciální hodnocení studentů v případě, kdy by všímavé sezení neprováděli. Hodnota je nejvyšší v rámci tabulky P8 (viz příloha č. 4). Ostatní naměřené hodnoty kvalit mysli jsou buď přímo na středu 3, nebo jej nepatrně převyšují. Nelze však předpokládat, že tyto hodnoty poskytují nějaký důkaz k další analýze. Jsou čistě orientační. Snad jen ohledně klidu a soustředění je zde možné shledat jistou podobnost s tabulkou P1 (viz příloha č. 4), kde soustředění rovněž vykazuje lehký nadprůměr (tabulka P1 – 3,1 bodu, tabulka P8 – 3,2 bodu) a hodnota klidu-pohody je také podobně v obou tabulkách o něco výše než soustředění (tabulka P1 – 3,7 bodu, tabulka P8 – 3,4 bodu). Jak bylo již zpočátku výzkumu naznačeno, hledisko všímavosti není možné zcela relevantně posuzovat dle mínění studentů (průměr 3,2), protože dvě všímavá sezení nejsou zdaleka dostačující k jejich podrobnějšímu posouzení všímavosti. Aby studenti porozuměli správnému významu termínu všímavost, vyžadovalo by to dlouhodobější a komplexní program čítající deset a více všímavých sezení. Přesto jsem studentům dle svého nejlepšího mínění vysvětlil, co si pod všímavostí představit a rozhodl se do výzkumu tuto položku zařadit.

Okrajově je možno analyzovat i výsledky z dotazníku A, tabulky P4 (viz příloha č.

4), kde studenti odpovídají na dotaz, v čem by mohlo být všímavé sezení užitečné, kdyby se využívalo ve školách. Tyto výsledky tedy neukazují průběh všímavého sezení ani jeho pozdější vnímanou efektivitu, ale přání studentů, jak by bylo možné výuku i pobyt ve škole zlepšit. I to je určitý relevantní ukazatel vypovídající o tom, co spatřili na všímavém sezení potenciálně přínosné a jaké nedostatky se ve školním prostředí v každodenním životě vyskytují. Ohledně klidu (podtržený text), snížení stresu a zlepšení vztahů zde studenti uvádějí: *„**Úbytek stresu**, **klidnější** prostředí během výuky.“*, *„Zlepšení soustředění, **zklidnění, odpočinek**.“*, *„Lepší – **klidnější** prostředí během vyučování. **Méně sporů** (velmi často zbytečných) mezi studenty. Škola by pak mohla být pro většinu **méně stresující**. Lidé ve škole by také mohli být soustředěnější, **otevřenější**. Mohli bychom poté na chodbách vidět více **smějících se tváří**, úsměvů.“*, *„Myslím, že by se lidé ve škole **méně hádali**, bylo by **méně stresu** a všichni by byli **víc v pohodě**. Navíc by bylo dobré, aby také meditovali i učitelé. Někteří by pak nemuseli být tak emocionální a roztržití.“*, *„Zlepšení koncentrace, **méně ruchu** při hodinách, **méně stresové prostředí**, **zklidnění**, jasnější vnímání, méně stupidních dotazů (snad).“*, *„Děti by byly **klidnější**, přístupnější, učitelé by byli méně nervózní.“*, *„Ve škole by nastala **větší harmonie**, **zvolnění** a **lépe bychom si rozuměli**.“*, *„**Méně stresu**, méně zmatků, **více v klidu – relaxace**.“*, *„**Pohodovější** atmosféra **beze stresu**.“* **(klid a pohoda u 9 respondentů – 40,9 % z $T_1$ a 90 % z $O_3$[34]).** Z toho se **6 respondentů (27,3 % z $T_1$ a 60 % z $O_3$)** vyjádřilo přímo ohledně snížení stresu a **3 respondenti (13,6 % z $T_1$ a 30 % z $O_3$)** přímo uvedli zlepšení vztahů.

Podobně i tabulka P2 (viz příloha č. 4) u dotazníku B ukazuje mínění studentů, v čem by mohlo být všímavé sezení v prostředí školy nápomocné. **18 respondentů (75 % z $T_2$)** uvedlo *Lepší zvládání nepříjemných situací, problémů a stresu (u studentů i učitele)*. **17 respondentů (70,8 % z $T_2$)** se domnívá, že by se *zlepšila celková atmosféra (méně stresu, shonu a napětí)*. Z těchto dvou uvedených výsledků lze usuzovat, že studenti přiznávají potřebu stres ve škole snížit. To může být však do jisté míry dáno i tím, že škola je z principu svého hodnocení výkonu nějakým způsobem stresující vždy. Optimálnímu stavu naopak nasvědčuje průměrná hodnota **2,6** bodu (0,4 bodů pod střední hodnotou 3 – normál) v tabulce P6 (viz příloha č. 4), kde měli studenti posoudit, do jaké míry je pro ně prostředí školy stresující. Dále se v tabulce P2 (viz příloha č. 4) vyslovilo **11 respondentů (45,8 % z $T_2$)**, že by všímavé sezení vedlo ke zlepšení sebehodnocení a sebepojetí. Pouze **3 respondenti (12,5 % z $T_2$)** se domnívají, že by se zlepšil pocit přijetí ze strany učitele.

[34] $O_3$: označuje skupinu respondentů, kteří se rozhodli odpovědět svými slovy v dotazníku A - tabulka P4 (viz příloha č. 4).

### 3.3.2 Soustředění a všímavost

Jak je již naznačeno v prvním odstavci analýzy dat, dvě sezení nejsou dostačující pro hlubší porozumění všímavosti a rovněž i soustředění. Na základě rozhovorů se studenty lze konstatovat, že většina považuje soustředění spíše za urputnou, upjatou a možná až neurotickou pozornost. Představují si to jako výkon při důležité zkoušce, kde je přítomno mnoho stresu, obav a napětí. Nemají osobní zkušenost s hlubším stavem soustředění, který vyžaduje zklidnění. Bylo by zapotřebí udělat mnohem více pravidelných všímavých sezení, aby se studenti důkladně seznámili s těmito vnitřními schopnostmi. Všímavost zahrnuje zájem, soustředění, zklidnění, mentální energii, důvěru, a to je třeba rozvíjet současně a postupně. Z toho důvodu je pro začátečníky ještě obtížněji pochopitelná než soustředění. Hodnocení studentů nemusí být tedy v těchto oblastech dostatečně objektivní (v souladu se skutečností). Hodnoty soustředění v tabulce P1 (viz příloha č. 4) a P8 (viz příloha č. 4) se příliš neliší (tabulka P1 – 3,1 bodu – 5 %, tabulka P8 – 3,2 bodu – 10 %). Podobné je to i u všímavosti, u níž v tabulce P8 (viz příloha č. 4) vychází stejná průměrná hodnota jako u soustředění (3,2 bodu). U všech těchto hodnot nelze dále nic analyzovat. Zdají se být však pravděpodobné právě kvůli tomu, že jsou nepatrně nad střední hodnotou 3 - normál. Takový výsledek by dával smysl, protože lze předpokládat, že míra soustředění a všímavosti by se měla při všímavém sezení spíše zvýšit. Děje se tak z toho důvodu, že pozornost je obrácena dovnitř, přičemž dojde k zastavení příjmu velké části zrakových a sluchových vjemů.

Soustředění a všímavost naznačuje množství verbálních odpovědí respondentů k reflektovaným jevům i míra zachycených a popsaných podrobností.

### 3.3.3 Strukturované shrnutí orientačních dat

**Tabulka č. 4 Počet verbálně odpovídajících respondentů ohledně různých kvalit stavů mysli v různých situacích**

| Popis zkoumaného stavu | Počet respondentů | % studentů ze třídy (T1 či T2) | % studentů ze skupiny, která uvedla slovní odpověď (O1, O2, O3, O4) |
|---|---|---|---|
| Změna nálady ke klidu a pohodě po skončení sezení | 8 | 33,3 (z $T_2$) | 57,1 (z $O_1$) |
| Klid a pohoda v průběhu všímavého sezení | 6 | 25,0 (z $T_2$) | 42,9 (z $O_2$) |
| Klid a pohoda o přestávce následující po všímavém sezení | 6 | 27,3 (z $T_1$) | 54,6 (z $O_4$) |
| Úbytek mentální aktivity po skončení sezení | 2 | 8,3 (z $T_2$) | 14,3 (z $O_1$) |
| Úbytek mentální aktivity o přestávce následující po všímavém sezení | 3 | 13,6 (z $T_1$) | 27,3 (z $O^4$) |
| Změna nálady ke zlepšení - studenti se vyslovili přímo | 4 | 16,7 (z $T_2$) | 28,6 (z $O_1$) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Změna nálady ke zlepšení - studenti se vyslovili přímo i nepřímo | 11 | 45,80 (z $T_2$) | 78,60 ($O_1$) |
| Snížení stresu v průběhu všímavého sezení | 3 | 12,50 (z $T_2$) | 21,40 (z $O_2$) |

**Domnění studentů, že všímavé sezení přinese v prostředí školy**
***(tyto hodnoty nejsou zařazeny do souhrnné analýzy výsledků sezení)***

| | | | |
|---|---|---|---|
| klid a pohodu. | 9 | 40,9 (z $T_1$) | 90,0 (z $O_3$) |
| úbytek stresu | 6 | 27,30 (z $T_1$) | 60,00 (z $O_3$) |

*Poznámka: $O_1$ = 14, $O_2$ = 14, $O_3$ = 10, $O_4$ = 11; počet respondentů: $T_1$ = 22, $T_2$ = 24*

## Tabulka č. 5 - Počet respondentů, kteří zachytili uvedené stavy mysli v průběhu sezení

| Popis zkoumaného stavu | Počet respondentů | % studentů ze třídy - T1 |
|---|---|---|
| Podrážděnost-netrpělivost | 11 | 50 |
| Klid-pohoda | 12 | 54,5 |
| Radost | 4 | 18,2 |
| Lenost-malátnost-ospalost (úbytek mentální aktivity) | 14 | 63,6 |
| Pochybovačnost | 8 | 36,4 |

**Domnění studentů, že všímavé sezení přinese v prostředí školy**
***(tyto hodnoty nejsou zařazeny do souhrnné analýzy výsledků sezení)*** **% studentů z $T_2$**

| | | |
|---|---|---|
| lepší zvládání problémů a stresu. | 18 | 75 |
| zlepšení atmosféry - méně stresu, shonu a napětí. | 17 | 70,8 |
| zlepšení soustředění v hodinách | 16 | 66,7 |
| zlepšení všímavosti | 16 | 66,7 |
| zlepšení sebehodnocení a sebepřijetí | 11 | 45,8 |
| zlepšení přijetí ze strany učitele | 3 | 12,5 |

*Poznámka: počet respondentů: $T_1$ = 22, $T_2$ = 24*

## Tabulka č. 6 - Průměrná intenzita stavů mysli u respondentů (škála 1-5)

Počet respondentů: $T_1$ = 22, $T_2$ = 24; **škála:** 1 – mnohem méně než je běžné (-100 %), 2 – méně než je běžné (-50 %), 3 – normálně (0 %), 4 – velmi (50 %), 5 – naprosto (100 %)

| Popis zkoumaného stavu | Průměrný počet bodů u třídy ($T_1$ nebo $T_2$) | Dle škály (v hlavičce) skór převedený na % |
|---|---|---|
| Klid a pohoda po skončení všímavého sezení | 3,7 (z $T_2$) | 35 |
| Klid a pohoda v hodině, která následovala po všímavém sezení | 3,4 (z $T_1$) | 20 |
| Soustředění po skončení všímavého sezení | 3,1 (z $T_2$) | 5 |
| Soustředění v hodině, která následovala po všímavém sezení | 3,2 (z $T_1$) | 10 |
| Všímavost v hodině, která následovala po všímavém sezení | 3,2 (z $T_1$) | 10 |
| Radost v hodině, která následovala po všímavém sezení | 3 (z $T_1$) | 0 |
| Vnímavost v hodině, která následovala po všímavém sezení | 3 (z $T_1$) | 0 |

3.3.4 Analýza rozhovorů – vnímání těla, pozornost, rušivé vlivy (okolí, myšlenky)

Všichni tři respondenti se vyjadřují o vnitřních prožitcích velmi podobně. Na základě svých vlastních zkušeností z meditačních kurzů vipassany (meditace vhledu) a mnoha rozhovorů, které jsem vedl s meditujícími, shledávám, že respondenty popisovaný průběh sezení je převážně typický.

Oslovení studenti popisují fyzické pocity, často nepříjemné (nepohodlí), které se při všímavé introspekci u začátečníků často projevují (vystupují) - **Pavla**: *„Jelikož mám rýmu, tak jsem nemohla moc dýchat nosem.“*, *„Pak jsem přestávala mít cit v nohou, asi jsem si sedla blbě.“*; **Katka**: *„Bolely mě záda, což stahovalo mou pozornost. Ke konci to začala být noha a kotník.“*, *„Taky jsem měla takovou tendenci furt klepat na stehna, jak jsem tam měla položené ty ruce.“* **Giovanni:** *„Když jsem si sedl, cítil jsem tlak na krku. Nevím, asi jsem měl tu hlavu nakřivo, ale jakmile jsem se na tu hlavu začal soustředit na tu hlavu a šli jsme níž přes obličej, tak ta bolest sestupovala níž po páteři dolů“*. Často jde i o druh nových a neznámých zkušeností, k jejichž popisu meditující obtížně hledají správná slova*: „Jak jsme se zaměřovali na tu horní část hlavy, tak se mi zatočila hlava, ale jakoby ne že zatočila, ale spíš takový pocit, jako když sedíš a najednou se vytrhneš z toho těla a jdeš za sebe. Jakoby mě někdo vzal za límec a vytáhl mě ze svého těla. Jakoby se vlastně ten obraz celý přetáhl před sebe“.* Ohledně tělesných pocitů Giovanni dále popisuje: *„Byl to krk, který pořád postupoval dolů, dolů, dolů až jsme se dostali k tomu zadku, který mě bolel a kotník mi a kotník mi chcípnul.“*

Dále vznikají obvykle problémy s udržením pozornosti u objektu. Někdy bývají meditující začátečníci touto skutečností frustrováni a považují to za svou neschopnost. Při všímavém sezení jsem se je tedy snažil ujistit, že naše mysl není trénovaná v kontinuálním udržování pozornosti, spíše je zvyklá neustále přeskakovat od objektu zájmu k objektu zájmu. Respondenti zde uvádějí – **Pavla**: *„Snažila jsem se udržet pozornost, ale pořád mi lítaly myšlenky někam jinam, takže to bylo poměrně náročné.“*, *„Vydržet s pozorností u toho jednoho objektu po tak dlouhou dobu bylo také velmi náročné.“*, *„No vždycky jsem se tak nějak zasnila a pak do toho přišla nějaká Vaše super věta.*“; Katka: „*Nikdy jsem se nedokázala na tu oblast soustředit déle než 15 sekund a pak mi do toho přišly jiné myšlenky. Vždycky jsem zalítla někam úplně jinam, třeba k poslední čtené knížce – Sartreovi.“*, *„Na tu oblast jsem se fakt nemohla soustředit dlouho.“*; **Giovanni** sice nejprve konstatuje: *„Jelikož jsem na to zvyklý, tohle dělám taky, ale trošku v jiné podobě, tak jsem věděl, co se po mě chce, takže já jsem neměl s pozorností až takový problém.“*, ale dále přiznává: *„Většinou mě nevytrhla myšlenka, ale nějaká vnější událost: sanitka, výtah.“*, poté doplňuje: *„Jakmile jsem se zaměřil na danou*

*oblast, tak jsem něco pocítil v nějaké jiné části těla, toho jsem se chytl a pak jsem nad daným problémem uvažoval a pak až sem se zas na konci vrátil k tomu, na co jsem se měl zaměřovat.“* a téma ukončuje: *„Nechápu, jak děti s ADHD dokáží udržet pozornost“*. Zdá se tedy, že nakonec i z jeho výpovědi lze usuzovat, že udržení pozornosti nebylo nic jednoduchého.

I přesto, že bylo ve třídě zcela ticho, nebylo možné zamezit všem rušivým vlivům z okolí. Respondenti uvádějí: *„projíždějící sanitka, práce na ulici, bouchnutí dveří, výtah“*. Potíže s vnějším okolím měli respondenti Katka a Giovanni.

Rušivé vlivy se také ukazují v oblasti myšlení, a to u všech tří respondentů - **Pavla:** *„Rušily mě spíš jen ty myšlenky.“*, *„Zdálo se mi, že jsem u nás v řeznictví.“*; **Katka:** *„Při zmínce o oblasti zadku jsem si vzpomněla na Harryho Pottera.“*, *„Když jela sanitka, představovala jsem si, pro koho jede, co se stalo a co se bude dít.“*; **Giovanni:** *„Něco jsem pocítil v nějaké jiné části těla, toho jsem se chytl a pak jsem nad tím daným problémem uvažoval“*.

### 3.3.5 Souhrnná analýza

**Výsledky všímavého sezení (porovnání dotazníků s rozhovory)**

Důležité je upozornit na fakt, že všímavost může zachycovat jak pozitivní tak i negativní aspekty vnímané skutečnosti. Pokud některý ze studentů popíše více než pět změn ve fyzickém či více než tři změny v mentálním prožívání, lze to z hlediska všímavosti považovat za úspěch.

Na základě výsledků uvedených v tabulce P7 (viz příloha č. 4) je možno konstatovat, že ve třídě byly v průběhu všímavého sezení následující skupiny osob: aktivní a v pohodě (13,6 % respondentů), pasivní a v pohodě (36,3 % respondentů), aktivní a podráždění (18,2 respondentů), pasivní a podráždění (27,3 % respondentů), aktivní podrážděný a v pohodě (4,6 % respondentů). Z hlediska osobní pohody a připravenosti ke školní práci je nejvíce žádoucí stav první skupiny (aktivní a v pohodě), nejméně čtvrté skupiny (pasivní a podráždění) respondentů. Mentální energie a klid jsou úzce spjaty se soustředěním. Výrazné zlepšení na tomto poli může přinést pouze intenzivní kurz, během nějž jsou tyto kvality rozvíjeny soustavně a dlouhodobě. Při takových intenzivních sezeních je možné naučit se pozorovat negativní jevy jako je například podrážděnost, strach či hněv a setrvat u nich.

Nicméně i mírná míra všímavosti při krátkodobém tréninku může alespoň poskytnout uvědomění si (ne)příznivě prožívaného stavu, na jehož základě lze provést opatření k jeho případné nápravě. Kupříkladu uvědomí-li si člověk plně, že je malátný, může se jít projít či zaktivovat mysl rychlejším označováním tělesných částí. Pokud je podrážděný, nao-

pak vyvine aktivitu směrem k relaxaci a uvolnění.

Z buddhistického (a dlouhodobě i z psychologického) hlediska je však vhodnější učit se u pozitivních i negativních vlivů (jako je podrážděnost) setrvat a nezaujatě je pozorovat.

I když z procentuálních výsledků vyplývá, že nejvíce akcentován byl v dotaznících klid a pohoda, pro které se vyjadřovala cca 1/3 respondentů (tab. č. 4: 33,3 %, 25%, 27%; tab. č. 5: 54,5 %; tab. č. 6: 35 %, 20% ), nelze považovat tento výsledek za jednoznačný, protože při bližším pohledu na intrapsychické prožívání, který poskytují spíše rozhovory se studenty, se ukazuje, že se u mnohých z nich patrně dělo všechno možné, jen ne klid a pohoda. V rozhovorech se zmínka o klidu vyskytuje pouze na dvou místech: *„Ze začátku jsem se* ***uklidnila****“*, *„No vždycky jsem se tak nějak zasnila a pak do toho přišla nějaká Vaše super věta. Ten hlas mě* ***uklidňoval****“*.

Pro všímavé sezení u začátečníků je charakteristické, že výpovědi z rozhovorů jsou plné zmatků, nejasností a zvláštností odehrávajících se v jejich somato-psychickém „aparátu“, s nimiž nejsou dotyční příliš obeznámeni a snaží se je tedy všemožně popsat. To však platí pouze v případě, že dotyční byli při sezení skutečně všímaví. Z toho lze usuzovat, že mnozí respondenti, kteří cítili převážně klid a pohodu, možná ve skutečnosti spíše jen relaxovali, než aby prováděli všímavé pozorování. To ovšem nelze univerzalizovat – nemusí to platit u každého.

Nikdo ze studentů se rovněž v rozhovoru nezmínil při svém popisu o stresu, změně nálady či o ospalosti, které byly zmiňovány v dotaznících. Pro ospalost se v nich vyjádřila průměrně asi 1/3 respondentů (tab. č. 4: 8,3 %, 13,6 %; tab. č. 5: 63,6 %). Je samozřejmé, že při první zkušenosti s všímavostí studenti svými slovy uvedou jen to nejnápadnější, co vstoupí do jejich vjemového pole a pro co zároveň najdou slova. Mnohem náročnější (méně přístupné) je pro ně charakterizovat celkové „mentální pozadí“[35], které si většina z nich patrně ani neuvědomuje.

Zdá se, že mentální pozadí a jednotlivosti jsou dvě roviny, které je třeba chápat jednotlivě. Mentální pozadí bývá pro pozorování náročnější a vyžaduje přítomnost všímavosti ve vyšší míře, než je tomu u zjevnějších jednotlivě probíhajících jevů.

Tabulka č. P7 (viz příloha č. 4) ukazuje poměrně vysoký počet osob popisujících úbytek mentální energie. U dlouhodobějších komplexních programů všímavosti se meditující postupně učí pracovat s mentální energií tak, že je sezení neuspává, ale naopak se jejich

[35] Míněno celkové psychické rozpoložení (vyladění): klid, ospalost, podrážděnost, radost, hněv, chtivost

duševní aktivita navyšuje (Hölzel et al., 2011, s. 36-43).

**Výsledky výzkumu**

Z hlediska pozitivních intrapsychických kvalit, které studenti v souvislosti s všímavým sezením uváděli (tab. č. 4-6), se nejčastěji vyskytovaly: klid-pohoda (tab. č. 4: 33,3 %, 25 %, 27 %, 40,9 % (D[36])); tab. č. 5: 54,5 %; tab. č. 6: 35 %, 20 %), snížení či lepší zvládání stresu (tab. č. 4: 12,5 %, 27,3 % (D); tab. č. 5: 75 % (D), 70,8 % (D)), zlepšení nálady (tab. č. 4: 45,8 %), přičemž 18,2 % studentů uvedlo přímo pocit radosti. Vzhledem k nedostatečné obeznámenosti (vnitřní praktické zkušenosti) respondentů s všímavostí a soustředěním je také potřeba tyto nálezy interpretovat s ohledem na jejich vysokou subjektivitu. Až při dlouhodobějších studentských programech všímavosti je možné provést relativně validnější longitudinální měření, která by mohla poukázat na pravděpodobnou progresi. Studenti však také uváděli určité vztahové a sociální faktory, které by podle nich zařazení těchto technik do školní práce mělo. Jednalo se o zlepšení vztahů, zlepšení sebehodnocení a sebepřijetí (tab. č. 5: 45,8 % (D)) či pocit přijetí ze strany učitele (tab. č. 5: 12,5 % (D)).

V odpovědích studentů se často **vyskytovaly i negativní** (všímavé sezení nepříznivě ovlivňující) **prvky**, jednalo se o: podrážděnost (tab. č. 5: 50 %), úbytek mentální energie (ospalost, lenost, malátnost) (tab č. 4: 8,3 %, 13,6 %; tab. č. 5: 63,6 %), nezájem, pochybovačnost (tab. č. 5: 8 %).

[36] D: otázka typu: *„Domnění studentů, že všímavé sezení přinese v prostředí školy…*"

# 4 Diskuse

Hlavní otázkou výzkumu bylo zjistit, jak studenti hodnotí svou zkušenost z všímavého sezení a jakou psychologickou zkušenost v souvislosti s touto technikou a po ní dotyční studenti zažili. Výzkum se zaměřoval na oblasti intrapsychických kvalit (emocionální stav studentů, kognitivní funkce, snížení stresu) a všímavosti (tedy subjektivní reflexe těchto kvalit). Dalším cílem bylo okrajově posoudit vztahové a sociální faktory (celková atmosféra ve třídě, zlepšení vztahů, zlepšení sebehodnocení, přijetí ze strany učitele). Z výpovědí získaných dat z dotazníků lze usuzovat, že v důsledku všímavého sezení se prohloubila schopnost introspektivního prožívání u většiny respondentů (reflexe klidu, podrážděnosti, ospalosti), došlo ke zvýšení klidu a pohody u 1/3 respondentů, zlepšení nálady u necelé 1/2 respondentů, pocitu radosti u 1/5 respondentů a snížení stresu u 1/8 respondentů. Výsledky rovněž ukazují, že 1/3 respondentů se cítila o přestávce i v hodině, která následovala po všímavém sezení klidněji a stabilněji. Za úspěch považuji, že 1/2 respondentů shledávala všímavé sezení jako pozitivní a potenciálně přínosné pro zlepšení atmosféry ve škole, vztahy mezi studenty, zlepšení výkonů, snížení nebo lepší zvládání stresu a kvalitu výuky.

Na druhé straně (zejména v rozhovorech) výzkum ukazuje i na možná nebezpečí všímavého tréninku, která skýtá vstup studenta do neprobádaných oblastí vlastního intrapsychického prožívání, kde mohou vyvstávat i obtížnější nezpracované psychologické (zejména emoční) obsahy, s nimiž si dotyčný nemusí umět poradit. Z toho důvodu by měly být dlouhodobé programy založené na všímavosti pro studenty dobrovolné a vedeny vždy dostatečně odborně způsobilou osobou, která studentům v podobných případech může pomoci.

Výzkum si kladl nereálné cíle především v oblasti měření soustředění a všímavosti na základě reflexe studentů, které nebylo možné při tomto postupu dostatečně spolehlivě zachytit. Dále se nepodařilo z výsledků zjistit žádný významný údaj týkající se vztahových a sociálních faktorů (celková atmosféra ve třídě, zlepšení vztahů, zlepšení sebehodnocení, přijetí ze strany učitele), které by se v průběhu výzkumu projevily. Pouze v jedné dotazníkové otázce se studenti vyjadřují, u kterého z těchto faktorů by dle jejich mínění mohlo dojít ve škole prostřednictvím všímavého sezení ke zlepšení.

Je nutno upozornit na další metodologické limity výzkumu jako je nedostatečně početný výzkumný soubor a nízký počet návštěv školy. Z těchto důvodů nelze výsledky srovnávat s rozsáhlými kvantitativními výzkumy, jež jsou prováděny v Británii či USA a které měří a komparují hodnoty všímavosti a řídících funkcí mysli z hlediska délky meditační praxe, pohlaví, sociálních či etnických skupin, cvičících/necvičících apod.

Dále považuji za nutné upozornit na problematičnost experimentální stránky vý-

zkumu. Před meditací jsem studentům sdělil, co všechno jim meditace může přinést (respektive co všechno tato praxe v psychice a ve výkonu podle výzkumů ovlivňuje), což nepochybně mohlo ovlivnit to, jak ji pak oni sami prožívali a hodnotili. Nemusí být však zcela jasné, v jaké míře se u jednotlivých studentů tento vliv skutečně projevil.

Ve výzkumu považuji za příznivé, že všímavé sezení proběhlo v obou případech v naprosté tichosti bez vyrušování a studenti poměrně dobře spolupracovali. Zájem byl tedy uspokojivý, avšak je nutno upozornit, že šlo o něco pro studenty nového a zajímavého. Instruktor všímavosti ve školách Hawkins, pracující pro organizaci the Mindfulness in Schools Project, mě při osobním rozhovoru informoval, že pro dlouhodobou spolupráci studentů se ukázaly jako nejvýznamnější právě první sezení, při nichž by lektoři neměli nic pokazit. Toto období vyžaduje největší citlivost. Studentům nelze trénink všímavosti přikazovat. I přesto, že se vše zdaří, je velmi obtížné udržet alespoň třetinu třídy v kvalitní dlouhodobé spolupráci.

U cvičení zvaného Body scope se jedná především o vnímání tělesných oblastí. Pozornost by měla být zaměřována výhradně k počitkům nervové soustavy a k jejich zaznamenávání. Velmi podobná je i psychoterapeutická metoda focusing, respektive její počáteční dva kroky – 1. zaujímání prostoru a uvědomění si svého těla, 2. sledování tělesných pocitů (Gendlin, 2003, s. 61). Gendlin rovněž uvádí, že i zde se nechávají volně vyvstávat pozorované počitky bez následného zasahování. Navíc je kladen důraz na emocionální stránku – pozorování toho, jak se člověk cítí.

Tuto metodu jsem zvolil proto, že její průběh je velmi podobný meditaci vipassana, s níž mám již určité zkušenosti. **Mým záměrem bylo dosáhnout prostřednictvím všímavého sezení u studentů stavu, kdy budou schopni registrovat jednotlivé intrapsychické zkušenosti více, než je v jejich životě běžné.** Velmi oceňuji každou jejich bližší specifikaci tělesných počitků jako je brnění, mravenčení, sestupující tlak nebo potřebu klepat si na stehna. Rovněž i reflexe týkající se „zatoulání se mysli“ a její pozdější přivedení zpět je znakem správného provádění instrukcí a přítomnosti všímavosti. Nutnost navracet „zatoulanou“ mysl k primárnímu objektu pozorování však není neúspěchem, jak se studenti často domnívají, který by průběh meditace inhiboval, ale naopak jedním z hlavních prvků v procesu rozvoje všímavosti.

I přestože většina studentů nejevila očekávanou inciativu ve verbálním vyjadřování, považuji za úspěch, že se mi podařilo získat alespoň pět respondentů, kteří byli ochotní se detailněji rozepsat o své intrapsychické zkušenosti vztahující se ke společně prováděnému cvičení všímavosti. Minimálně o těchto pěti respondentech (20,8 %) lze konstatovat, že se skutečně snažili provádět instrukce zodpovědně.

Považuji zde za důležité také připomenout specifika adolescence, kterou je možné popsat jako přechod mezi dětstvím a dospělostí. Mezi 11. – 19. rokem života dochází k zásadním emočním, psychologickým a fyziologickým změnám. Ačkoli většina dospívajících přečká toto období v dobrém zdraví, jsou obecně vzato zranitelní a náchylní k rozvoji dlouhodobých psychických potíží. Může jít o sebepoškozování, poruchy příjmu potravy či nezdravé stravování, riskantní sociální chování, závislost na alkoholu a jiných drogách, špatná životospráva (spánek, nedostatek pohybu) (Williams, 2012). Tyto projevy do značné míry souvisí s nedostatečnou funkcí jejich sociálního (zejména rodinného) zázemí i s ne vždy dobrým působením prostředí školy. Na druhé straně s kognitivní schopností všímavosti souvisí dobré fungování v sociálním světě a pocit osobní pohody (Wallace & Shapiro, 2006, s. 690-701). V současnosti se stále zvyšuje počet dětí z rozvedených rodin (Sociodemografická analýza neúplných rodin, 2005). Všímavost může být užitečná nejen v oblasti kognitivních funkcí, emočního ladění či zlepšování vztahů, ale i jako nový přístup k životu, který respektuje citlivost, vyváženost a moudrost. I přestože úkolem pedagogů je připravovat studenty na život ve „výkonové“ společnosti, neměl by být výkon jejich jediným a hlavním cílem. Důležité je také vytvoření příjemného, pohodového, tolerantního, a stabilního prostředí, kde budou studenti cítit, že jsou přijímáni a kde budou moci své schopnosti ve školním výkonu dostatečně uplatnit. Všímavost může být v tomto snažení velkou oporou.

Pravidelná praxe všímavého sezení, kupříkladu třikrát během školního dne, může studentům pomoci se zklidnit, čímž se zlepší i jejich soustředění a reflexe mentálních obsahů probíhajících v přítomnosti. Takovéto zpřehlednění aktuální situace vede k emoční stabilizaci a lepší koncentrace zase napomáhá lepšímu využití kognitivních schopností. Tím by se mohly nejen zlepšit vztahy mezi studenty navzájem, ale prohloubila by se i pozitivní vazba (důvěra, porozumění, přijetí) mezi studenty a učitelem. Od učitele, který je pro všímavá sezení řádně zaškolen a má vlastní zkušenost s přínosem cvičení všímavosti, lze očekávat, že se bude mnohem méně dopouštět neprofesionálního jednání, jako je například impulzivní (emocionálně zatížená) reaktivita, haló efekt, předsudky, stereotypní hodnocení apod. Rovněž bude mít takový učitel více trpělivosti, pochopení a spíše nezaujatý přístup ve svém usuzování. Studenti, kteří se praxi všímavosti ve škole naučí, ji mohou využívat dále i v běžném životě, a to i v budoucnosti po absolvování svého studia. Všímavost se tak může stát součástí výbavy vzdělání studenta, která mu může celý život pomáhat žít kvalitněji.

Věřím, že budoucí generace mohou nalézt cestu k větší harmonii ve školním či pracovním prostředí skrze výuku sebepoznání založenou na všímavosti.

# Závěr

Tato práce si klade za cíl osvětlit pojem „všímavost“ a poukázat na potenciál, který trénink všímavosti skýtá, nejen na poli buddhistické praxe či psychoterapie, ale především při práci se studenty v prostředí školy. Dále se snažím posoudit, jaké možnosti může mít cvičení všímavosti ve škole, a nastínit oblasti její smysluplné aplikace.

Provedený výzkum se zaměřuje na reflexi prožitku v souvislosti s všímavým sezením. Jde o zachycení objevujících se emocí, o změny v kognitivních funkcích, hladiny stresu a celkové atmosféry ve třídě.

V předmluvě nejprve představuji všímavost jako nové subodvětví psychologie, kde se pokouším stručně nastínit vývoj britského výzkumu všímavosti a její pozdější aplikaci do psychoterapeutické a pedagogické praxe. Uvádím zde, že mentální cvičení všímavosti má svůj původ v buddhistické praxi a osvětluji některé základní principy théravádové linie, kde je uplatňována meditace vipassana (vhledu) založená na všímavosti, která byla zdrojem pro výzkum v Británii. Rovněž zde představuji i školní program MindUp, jenž je založen na všímavosti a učí sociálním a emocionálním dovednostem.

V teoretické části se pokouším definovat všímavost v kontextu théravádového buddhismu. Poukazuji zde na důležitost osobní zkušenosti s meditací vipassana (vhledu). Důraz je kladen především na praxi, nikoli na intelektuální aktivitu. Je zde vysvětlen důležitý rozdíl mezi všímavostí a soustředěním a popsány čtyři řídící schopnosti (kvality) mysli, které jsou společně s všímavostí při meditaci rozvíjeny, kultivovány a vyvažovány. Ukazuji zde, že všímavost je hluboce vnořený a kontextuálně propojený prvek v širokém explicitním systému buddhistické nauky. Cílem zde není dozvědět se jen něco více o našem těle a mysli, ale skutečně hluboký a systematický průnik do procesuální skutečnosti nejjemnějších a nejrychlejších fyzických a mentálních procesů, který vede k přímému prožitku tří charakteristik existence – proměnlivost, pomíjivost a neuspokojivost všech jevů ve vesmíru. Tento stav je nazýván konečným cílem neboli nirvánou. Všímavost zde definuji jako schopnost kontinuální pozornosti ke všemu, co se v mentálním prostoru mysli od okamžiku k okamžiku odehrává.

V kapitole *Všímavost v kontextu psychologie* uvádím několik odborných definic všímavosti. Popisuji zde psychoterapeutický přístup k všímavosti, který si na rozdíl od buddhismu klade střídmější cíle jako je mírný odstup od tělesných počitků a myšlenkových obsahů či pocitů, který poskytne možnost bližšího seznámení se s jejich povahou. Oproti rozumové úvaze má všímavé pozorování tu vlastnost, že účinněji mění navyklé a patologické mechanismy prožívání. Umožňuje, aby člověk na své pocity a myšlenky nereagoval automaticky

navyklými vzorci chování, které nevedou k vyřešení situace. Nekonceptuální aspekt všímavosti poskytuje možnost vyhnout se zaběhnutým zkresleným kognitivním schématům a interpretacím, které jsou jedním z nejčastějších příčin psychických potíží (např. výčitky, přehnaný vnitřní kritik, pochybovačnost). Následně se zmiňuji o výzkumu a využití těchto technik v psychologické a pedagogické praxi. Zde představuji různé na všímavosti založené terapeutické metody, které se v současné době používají, jako: satiterapie, MBCT, MBSR, DBT.

Po osvětlení významu všímavosti a její aplikace v psychoterapii dále uvádím aplikaci všímavosti ve školním prostředí. Popisuji zde Mindfulness in Schools Project a jeho 8 týdenní program .b, který podkládám výzkumem provedeným v roce 2012 na University of Exeter. Účastnilo se jej celkem 522 adolescentů z 12 různých středních škol, kteří byli rozděleni do kontrolní a intervenční skupiny. Byl zjištěn významný vliv na depresi, stres a pohodu v intervenční skupině. V průběhu 3 měsíců, kdy studenti praktikovali všímavostní dovednosti, se u nich projevila menší míra stresu a lepší celková psychická pohoda. Více než polovina studentů využila všímavost alespoň jednou od konce kurzu a 20 % studentů setrvalo v užívání všímavosti jeden týden či déle. Tento program byl velmi dobře přijat a stal se oblíbený jak mezi studenty, tak i v kolektivu ostatních pracovníků.

Následně popisuji několik dalších školních programů založených na všímavosti.

V empirické části jsem se rozhodl sledovat poprvé v českých podmínkách všímavost s jejími řídícími kvalitami (klid-pohoda, soustředění, mentální energie), psychologickými faktory (stres, změna nálady, radost) a okrajově i jinými aspekty všímavého sezení (zlepšení vztahů, sebehodnocení, přijetí) u adolescentů. Zajímala mě především četnost slovních odpovědí k jednotlivým sledovaným kvalitám a faktorům v rámci každé jedné dotazníkové otázky (tabulky) a rovněž četnost otázek (tabulek), v nichž se odpovědi k jednotlivým kvalitám a faktorům nacházejí. Kromě toho jsem do dotazníků také zařadil otázky s numerickou posuzovací škálou (1-5 bodů). Zde se oproti slovním otázkám vyslovovalo vždy 100 % respondentů.

Za kvalitativně nejvýznamnější lze považovat ty psychologické kvality, o kterých se studenti nejvýrazněji vyslovili v obou dotaznících. **Z výsledků vyplývá, že jde především o klid a pohodu, úbytek stresu a úbytek mentální aktivity. Vzhledem k procentuálním výsledkům a s přihlédnutím k rozhovorům popsaným výše, lze z výzkumu usuzovat, že dvě provedená všímavá sezení na GVH v Hořovicích vedla podle významné části respondentů ke zvýšení klidu a pohody, snížení stresu, k úbytku mentální aktivity a pravděpodobně i k nepatrnému zvýšení soustředění a všímavosti. Dále výzkum ukazuje na**

**zlepšení nálady. Polovina respondentů však naopak zaznamenala pocity podrážděnosti a netrpělivosti. Na základě posouzení verbálního vyjádření o průběhu všímavého sezení lze konstatovat, že minimálně 5 respondentů vyvinulo poměrně vysokou míru všímavosti.**

Na závěr připomínám problematiku vývojového stádia adolescence a obecně se zamýšlím nad tím, jaké možnosti může skýtat využití všímavosti ve společnosti i ve škole. Předkládám různé oblasti schopností, vlastností i vztahů studentů a učitelů, které může pravidelný trénink všímavého sezení změnit v prostředí školy k lepšímu. Poukazuji na všímavost rovněž jako na možnou součást vzdělání a výbavu do života studenta.

Na základě svých vlastních pozitivních zkušeností z buddhistické meditace vipassana, zhodnocení britských programů založených na všímavosti a výsledků mnou provedeného výzkumu se domnívám, že všímavost by měla být v českém prostředí rovněž více zkoumána a aplikována jak v prostředí psychoterapie (jako její alternativa či jako doplněk psychofarmakologické léčby), tak v prostředí školy. Bylo by možné použít některý z již hotových a ověřených britských, kanadských či amerických školních programů všímavosti a udělat na tomto poli vlastní výzkum. Celkový potenciál, který trénink všímavosti pro tuto uspěchanou dobu skýtá, zajisté ještě nebyl zcela prozkoumán, vlastně je výzkum v této oblasti na samém počátku. Věřím, že aplikace všímavosti by mohla přinést zlepšení a zkvalitnění výuky i pobytu studentů na českých školách.

# POUŽITÁ LITERATURA


BAER, Ruth A. Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2003, vol. 10, issue 2, s. 125-143. DOI: 10.1093/clipsy.bpg015.

BAER, Ruth A. Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment* [online]. 2006, vol. 13, issue 1, s. 27-45 [cit. 2015-04-14]. DOI: 10.1177/1073191105283504. Dostupné z: http://asm.sagepub.com/content/13/1/27.short?patientinform-links=yes&legid=spasm;13/1/27

BENDA, Jan. Všímavost v psychologickém výzkum a v klinické praxi. *Československá psychologie*. 2007, roč. 51, č. 2., s. 129-140. ISSN: 0009-062X.

BENDA, Jan. Všímavost: Buddhistická revoluce v psychologii?. *Psychologie dnes: Časopis o lidech a vztazích mezi nimi*. Praha: Portál, s.r.o., 2010, č. 5, s. 48-50. DOI: 1212-9607.

BISHOP, Scott R., Mark LAU, Shauna SHAPIRO, Linda CARLSON, Nicole D. ANDERSON, James CARMODY, Zindel V. SEGAL, Susan ABBEY, Michael SPECA, Drew VELTING a Gerald DEVINS. Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2004, vol. 11, issue 3, s. 230-241. DOI: 10.1093/clipsy.bph077.

BRODERICK, Patricia. *The learning to breathe student workbook: A six-week Mindfulness Program for Adolescents*. Oakland, USA: New Harbinger Publications, 2013, 266+xiv s. ISBN 978-162-6251-090.

BROWN, Kirk W. a Richard M. RYAN. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003, vol. 84, issue 4, s. 822-848. DOI: 10.1037/0022-3514.84.4.822.

BOWEN, Sarah, Katie WITKIEWITZ, Tiara M. DILLWORTH, Neharika CHAWLA, Tracy L. SIMPSON, Brian D. OSTAFIN, Mary E. LARIMER, Arthur W. BLUME, George A. PARKS a G. Alan MARLATT. Mindfulness meditation and substance use in an incarcerated population. *Psychology of Addictive Behaviors* [online]. 2006, vol. 20, issue 3, s. 343-347 [cit. 2015-04-14]. DOI: 10.1037/0893-164x.20.3.343. Dostupné z: http://convictionyoga.com/pdf/mindfulness_prison_study.pdf

BURIAN, Jan. Meditace z pohledu neurověd. In: *Eldar* [online]. Vlastním nákladem, 2010 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: http://eldar.cz/honza/articles/meditace_neurovedy.doc

CONGER, John J. *Adolescence: generation under pressure*. New York: Harper, c1979, 128 s. ISBN 00-631-8099-5.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. 1st ed. New York: Harper, c1990, xii, 303 s. ISBN 00-601-6253-8.

DURLAK, Joseph A. a Emily P. DUPRE. Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*. 2008, vol. 41, 3-4, s. 327-350. DOI: 10.1007/s10464-008-9165-0. Dostupné z: http://link.springer.com/10.1007/s10464-008-9165-0

FRÝBA, Myrko. *Principy satiterapie: Příručka k výcvikovému kurzu*. Velká Bíteš: Atelier Satiterapie, 1993.

GENDLIN, Eugene T. *Focusing: tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 168 s. Spektrum (Portál). ISBN 80-717-8793-0.

GROHOL, John M. An Overview of Dialectical Behavior Therapy. In: *PsychCentral* [online]. 2013, 30. 1. [cit. 2015-02-17]. Dostupné z: http://psychcentral.com/lib/an-overview-of-dialectical-behavior-

therapy/0001096.

GROSSMAN, Paul, Ludger NIEMANN, Stefan SCHMIDT a Harald WALACH. Mindfulness-based stress reduction and health benefits. Journal of Psychosomatic Research [online]. 2004, vol. 57, issue 1, s. 35-43 [cit. 2015-02-17]. DOI: 10.1016/S0022-3999(03)00573-7. Dostupné z: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022399903005737

HÁJEK, Karel. *Satiterapeutické kotvení ve skutečnosti: (sborník článků z let 1996-2000)*. 1. vyd. Praha: Atelier satiterapie, 2003. ISBN 80-239-2157-6.

HÖLZEL, Britta K., James CARMODY, Mark VANGEL, Christina CONGLETON, Sita M. YERRAMSETTI, Tim GARD, Sara W. LAZAR, Daniel GELLER a Gagan JOSHI. *Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density*. Psychiatry Res, 2011, 191 s. ISBN 10.3410/f.9465956.10164076.

HONZÍK, Jan. Mindfulness programy v Lávce. In: *LÁVKA: Psychoterapeutické centrum* [online]. 2013 [cit. 2015-04-14]. Dostupné z: http://centrum-lavka.cz/mindfulness-programs

HONZÍK, Jan. *BUDDHISMUS NA ZÁPADĚ: ČESKÁ REPUBLIKA*. Praha, 2014. Disertační práce. Fakulta humanitních studií - Katedra Obecné antropologie. Vedoucí práce Jiří Holba.

CHÝLE, Jaroslav. Proč MBSR?: Jak Vám program MBSR může prospět?. In: *MBSR: Pro snížení stresu a upevnění psychického i fyzického zdraví* [online]. 2014 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: http://www.mbsr.cz/p/jak-to-funguje.html

KABAT-ZINN, Jon. *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in everyday life*. 1st ed. New York: Hyperion, c1994, xxi, 278 p. ISBN 15-628-2769-3.

KABAT-ZINN, Jon. Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2003, vol. 10, issue 2, s. 144-156. DOI: 10.1093/clipsy.bpg016. Dostupné z: http://doi.wiley.com/10.1093/clipsy.bpg016

KOZÁK, Jan. *Dvacet jedna řečí askety Gótama zvaného Buddha: vybrané súty pálijského kánonu Tripitaka*. 3. vyd. Podle jediného doslovného německého překladu K.E. Neumanna sbírky Madždžhimanikája přeložil a komentářem opatřil Jan Kozák. Praha: Bibliotheca gnostica, 2011, 240 s. + 10 obr. ISBN 9788090405035.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 403 s. ISBN 978-802-6203-025.

KUYKEN, Willem, Katherine WEARE, Obioha C. UKOUMUNNE, Rachael VICARY, Nicola MOTTON, Richard BURNETT, Chris CULLEN, S. Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry* [online]. 2013, vol. 203, issue 2, s. 126-131 [cit. 2015-05-06]. DOI: 10.1192/bjp.bp.113.126649. ISSN 0007-1250. Dostupné z: http://bjp.rcpsych.org/cgi/doi/10.1192/bjp.bp.113.126649

LINEHAN, Marsha. *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press, c1993, xvii, 558 p. ISBN 08-986-2183-6.

LOW, Carissa A., Annette L. STANTON a Julienne E. BOWER. Effects of acceptance-oriented versus evaluative emotional processing on heart rate recovery and habituation. *Emotion* [online]. 2008, vol. 8, issue 3, s. 419-424 [cit. 2015-04-14]. DOI: 10.1037/1528-3542.8.3.419. Dostupné z: http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/1528-3542.8.3.419

MEIKLEJOHN, John, Catherine PHILLIPS, M. Lee FREEDMAN, Mary Lee GRIFFIN, Gina BIEGEL, Andy ROACH, Jenny FRANK, Christine BURKE, Laura PINGER, Geoff SOLOWAY, Roberta ISBERG, Erica SIBINGA, Laurie GROSSMAN, Amy SALTZMAN, Mauro GALLUCCIO a Jeremy D. SAFRAN. Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*. 2012, vol. 3, issue 4, s. 209-226. DOI: 10.1007/978-3-319-10687-8_16.

NĚMCOVÁ, Marcela. *Úvod do satiterapie: Příručka ke kurzu*. Velká Bíteš: Atelier Satiterapie, 1995.

PASTUCHA, Petr. TERAPIE HRANIČNÍ PORUCHY OSOBNOSTI: DIALEKTICKÁ BEHAVIORÁLNÍ TERAPIE. *Psychiatrie pro praxi*. 2003, č. 5, s. 221-222. ISSN: 1213-0508.

SKOKANOVÁ, Zuzana. *Koncept všímavosti a jeho využití v práci s dětmi*. Praha, 2013. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce Katarina Loneková.

SEGAL, Zindel V., Mark WILLIAMS a John D. TEASDALE. *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press, 2002, xiv, 351 p. ISBN 15-723-0706-4.

*Sociodemografická analýza neúplných rodin s nezletilými dětmi v ČR*. Národní centrum sociálních studií o.p.s., 2005.

SUJIVA. *Základy meditace vhledu: pragmatický přístup k vipassaně*. Vyd. 1. Přeložil Libor Nejedlý. Praha: DharmaGaia, 2005, 336 s. ISBN 8086685160.

SUJIVA. *Strom moudrosti, řeka bez návratu: Praxe a rozvoj meditace vhledu*. Vydání první. Přeložili Laura Kratochvílová, Jaroslav Chýle. Ilustrátor Markéta Jemelková. Odpovědný redaktor Ladislav Král. Litomyšl: Vlastním nákladem, 2012, 444 s.

THERA, Nyanaponika. *Jádro buddhistické meditace: příručka pro výcvik mysli na základě Buddhovy cesty uvědomění: s antologií textů přeložených z pálijštiny a sanskrtu*. Přeložil Karel Werner. Praha: DharmaGaia, 1995, 256 s. Buddhovy rozpravy, sv. 3. ISBN 808590506x.

WALLACE, Alan a Shauna L. SHAPIRO. Mental balance and well-being: Building bridges between Buddhism and Western psychology. *American Psychologist* [online]. 2006, vol. 61, issue 7, s. 690-701 [cit. 2015-04-28]. DOI: 10.1037/0003-066x.61.7.690. Dostupné z: http://www.wisebrain.org/media/Papers/MentalBalance.pdf

WEARE, Katherine a M. NIND. Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health Promotion International*. 2011-11-12, vol. 26, suppl 1, s. 129-169. DOI: 10.1093/heapro/dar075. Dostupné z: http://www.heapro.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1093/heapro/dar075

*Webová stránka projektu MiSP*:
Mindfulness in Schools Project: .b [online]. 2014 [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: http://mindfulnessinschools.org/

WILLIAMS, Richard. Surviving adolescence - a toolkit for parents, teachers, young people and anyone who works with young people. In: *Royal College of Psychiatrists* [online]. 2012 [cit. 2015-04-28]. Dostupné z: http://www.rcpsych.ac.uk/healthadvice/parentsandyouthinfo/parentscarers/adolescence.aspx

ŽITNÍK, Jiří. *Všímavost a klinické přístupy založené na jejím rozvíjení*. Praha, 2010. 167 s. Diplomová práce. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Vladimír Kebza.

# PŘÍLOHY

## Příloha 1 – dotazník A

**1) Během sezení jsem zaznamenal v pozadí jednu nebo více z následujících emocí:**

a) hněv, b) chtivost, c) podrážděnost-netrpělivost, d) klid - pohoda, e) radost, f) lenost-malátnost-ospalost, g) pochybovačnost („Má tohle meditování vůbec nějaký smysl? Není to všechno hloupost?“)

Blíže popiš, pokud tě něco napadá:

**2) Domnívám se, že jsem byl v hodině, která následovala po meditaci:**

a) vnímavější (schopnost chápat látku – přístupnost informací)

vůbec, málo, normálně, velmi, naprosto

b) klidnější

vůbec, málo, normálně, velmi, naprosto

c) soustředěnější (schopnost udržet pozornost u úkolů)

vůbec, málo, normálně, velmi, naprosto

d) radostnější

vůbec, málo, normálně, velmi, naprosto

e) všímavější (schopnost registrovat více pochodů v sobě i v okolí než obvykle)

vůbec, málo, normálně, velmi, naprosto

**3) Domnívám se, že přestávka po všímavém sezení probíhala jinak než obvykle**

Ano x Ne

Pokud ano, popiš, v čem se lišila:

**4) Domnívám se, že by mohla být meditace nápomocná i v běžném životě.**

Ano x Ne ; v čem?:

**6) Kdyby se meditace (všímavé sezení) využívala ve školách, v čem by mohla být užitečná?**

(např.: orientace ve vnitřních pochodech - lepší zvládání stresových situací, neshod, sporů; vede ke zklidnění, zlepšení soustředění, odpočinku; rozvoj pocitu přijetí)

Popiš, co tě k tomu napadá:

**7) Domnívám se, že škola je stresující prostředí:**

a) Vůbec b) trochu ano c) normálně d) velmi e) nesnesitelně

**8) Popiš průběh všímavého sezení v několika větách:**

## Každodenní praxe všímavého sezení (součást dotazníků A)

- Ráno po probuzení 15-20 minut
- Po příchodu ze školy 15-20 minut
- Před spaním 15-20 minut

Instrukce k všímavému sezení:

Usaďte se na klidné příjemné místo do pozice v sedě na židli či do pololotosu na polštářek. Důležité je mít rovná záda a neopírat se. Zavřete oči a po dobu 15-20 minut provádějte jedno z těchto dvou cvičení:

a) Procházení tělesných částí (vrch hlavy, čelo, oči, nos, ústa – obličejová část, krk, zátylek, ramena, paže, lokty, zápěstí, dlaně, prsty, paže, ramena, solar plexus (srdce), břicho – zvedání a klesání břišní stěny spojené s dýcháním, podbřišek, záda – po páteři dolů k hýžďovým svalům – dotek s podložkou, stehna, kolena, lýtka, kotníky, nárty, prsty na nohou. U každé z těchto částí setrváme necelou minutu.

b) Zvedání a klesání břišní stěny spojené s dýcháním. Sledujeme různé aspekty dechu (mělký, hluboký, rychlý, pomalý, těžký, lehký). Nijak dech svou vůli neovlivňujeme. Necháváme tělo, aby si samo dýchalo, jak potřebuje.

Během sezení nevytváříme žádné myšlenky ani představy. Pokud se přesto objeví, uvědomíme si je – zaznamenáme je a dále jim nevěnujeme pozornost. Jen klidně a nerušeně přivedeme pozornost zpět k primárnímu objektu, tedy k dané části těla či zvedání a klesání břišní stěny. Pokud nás vyruší jakýkoli jiný smyslový vjem (zvuk z ulice), označíme ho „slyšení, slyšení“ nebo „vůně, vůně“, „píchání v koleni, píchání v koleni“ a poté se opět navrátíme k našem hlavnímu objektu meditace. Principem je udržování kontinuální všímavé pozornosti k primárnímu objektu. Pokud je vyrušující objekt jako bodání v koleni příliš dominantní, než abychom jej mohli opustit, můžeme jej samotného učinit na čas primárním objektem. Tedy přivedeme vědomí záměrně do oblasti kolena a sledujeme, co se tam odehrává, dokud pocit nepřejde a pak se znovu navrátíme k původnímu primárnímu objektu. Pokud nás často vyrušují naše myšlenky, představy a pocity, nemějte obavy, že jste neschopní. Je to zcela normální. Naše mysl je zvyklá takto fungovat. Vyžaduje to čas a trpělivost, která se vyplatí. Pokud opakovaně zaznamenáte, že ve vás napětí vzrůstá, raději meditaci nechte na příště. Aby mohla naše mysl dobře meditovat a rozvíjela se všímavosti i koncentrace, musí být v první řadě klidná a uvolněná. Klid je základním předpokladem.

## Další pokyny napomáhající rozvoji všímavosti v každodenním životě

Často žijeme náš život příliš zautomatizovaně, což může vést k nedorozumění či přehlednutí něčeho důležitého. O kolik by byl svět mírumilovnějším místem, kdybychom se dokázali včas zastavit, nejednat instinktivně a získat v mysli prostor k tomu, abychom věcem správně porozuměli.

Rozvoj všímavostí není tedy jen záležitostí všímavého sezení, ale každého okamžiku v našem životě. Naše vědomí je zde stále přítomné. Pokud kupříkladu stojíme na zastávce a čekáme na autobus, často se nudíme. Nejsme všímaví ani trochu. Nejsme schopni vidět řadu jevů, které se dějí jak uvnitř nás samých, tak v našem okolí. Dech je zde stále přítomen.

Někdy se najíme velmi rychle, až nás bolí břicho, protože podlehneme slastným pocitům z jídla, ale **všímavé jezení nám napomáhá neulpívat tolik na těchto pocitech**, takže se najíme vyváženě a břicho nás nebolí.

Podobně to může být i s dobou spánku, kterou si díky citlivosti k tělu upravíme směrem k vyváženosti. Všímavost je tedy jakási citlivost.

Instrukce zní snažit se během každodenního života **poodstoupit od jevů a nepropadat jim tolik – neztotožňovat se s nimi tolik**. Když mě bolí koleno, je zde proces bolesti, ale není nutné si tu bolest za každou cenu přivlastňovat (**mě** to bolí, **moje** koleno apod.). **Během dne bychom si měli uvědomovat také pozice těla, které zaujímáme. Tedy navracet se tímto uvědoměním k sobě – zpět do přítomnosti.**

Když cítíme hněv, jednáme pod jeho vlivem. Často může jít o drobnost (komára na ruce), ale protože se s danou emocí ztotožníme, nemáme šanci z toho procesu vystoupit. Následky bývají destruktivní jak pro nás, tak často i pro naše okolí. Mnohdy pak nezbyde než se omlouvat a škody napravovat. Přitom jak říká jeden známý buddhistický učitel Ajan Cha, jen pouhé uvědomění toho, že je zde hněv (v nás), připraví hněv zhruba o polovinu jeho síly.

Buďte tedy citlivý ke svému tělu, a když cítíte napětí, projděte se v přírodě, uvolněte se a pozorujte zvedání a klesání nohou při chůzi**. Všímavá chůze je dalším důležitým cvičením, které posiluje schopnost všímavosti.**

Tato cvičení, praktikovaná nyní nově v psychoterapii a ve školách v Británii, byla převzata od buddhistických mistrů meditace, kteří pomocí tréninku prostého všímavého pozorování, pronikají do hlubokých aspektů procesuální skutečnosti, jež nám zůstávají skryty. Naše myšlení, emoce a smyslové cítění jsou mnohdy jen velmi prchavé procesy, které přicházejí a odcházejí jako mraky na obloze. Nemůžeme je změřit ani zvážit, ale můžeme se s nimi ztotožňovat více či méně, a podle toho mohou být také více či méně nebezpečné. Samozřejmě, že na emoci radosti není nic nebezpečného, ale potíž obvykle nastává proto, že když jsme ztotožněni příliš, často o té emoci nevíme, a tím pádem nemáme sami sebe zcela pod kontrolou.

**Všímavost můžeme rozvíjet i při poslechu hudby.** Jde o tzv. aktivní poslouchání. Hudba se tak stane primární objektem. Do sluchátek si pustíme hudbu a zavřeme oči. Při tomto cvičení hudba není jen pozadím, jak tomu často v životě bývá. Zde vnímáme pouze a jen hudbu samotnou.

Taktéž patří do tréninku všímavosti všímavé **provádění hygienických úkonů, vylučování, uklízení, kreslení, sport atp.**

# Příloha 2 – dotazník B

**Po všímavém sezení, které jsme prováděli (tuto či minulou hodinu) jsem se cítil(a) klidný(á)**

| min | | (normál) | | max |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Po všímavém sezení, které jsme prováděli (tuto či minulou hodinu) jsem se cítil(a) soustředěný(á)**

| min | | (normál) | | max |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Během všímavého sezení či po něm se změnila má nálada** – Ano x Ne

**Blíže popiš:**

**Zafajfkuj následující položky, u nichž se domníváš, že by mohlo všímavé sezení (+ všímavost učitele) napomoci v prostředí školy:**

- Lepší zvládání nepříjemných situací, problémů a stresu (u studenů i u učitele)
- Zlepšení sebehodnocení a sebepojetí (vztahu k sobě)
- Zlepšení pocitu přijetí ze strany učitele
- Zlepšení soustředění v hodinách
- Zlepšení všímavosti (schopnost uvědomovat si více aspektů skutečnosti jak vnitřních fyzických a mentálních, tak vnějších)
- Zlepšení celkové atmosféry (méně stresu, shonu a napětí)

**Popiš průběh svého všímavého sezení a cokoli, co tě k tomu napadne:**

## Příloha 3 - Přepisy rozhovorů se studenty

**Respondent 22 – Pavla**

Otázka: „Než začneme, chci se dotázat, zda ti nevadí, že nahraji náš rozhovor na diktafon pouze pro účely své bakalářské práce. Bude to zcela anonymní. Ve své práci uvedu u našeho rozhovoru pouze tvé křestní jméno."

Odpověď: „Ne, nevadí mi to."

Otázka: „Řekni mi prosím, co jsi pociťovala během všímavého sezení? Zkus si vzpomenout, co si tam od začátku viděla. Můžeš uvést cokoli, co tě napadne."

Odpověď: „Jelikož mám rýmu, tak jsem nemohla moc dýchat nosem. Snažila jsem se udržet pozornost, ale pořád mi lítaly myšlenky někam jinam, takže to bylo poměrně náročné."

Otázka: „Myslela si třeba na minulost nebo na budoucnost?"

Odpověď: „Raději nechtějte vědět, na co jsem myslela (smích). Zdálo se mi, že jsem u nás v řeznictví (smích). Pak jsem přestávala mít cit v nohou, asi jsem si sedla blbě. Vydržet s pozorností u toho jednoho objektu po tak dlouhou dobu bylo také velmi náročné.

Otázka: „Rušily tě zvuky třeba zvenku?"

Odpověď: „To ani ne."

Otázka: „Takže spíš ty myšlenky jenom?"

Odpověď: „Spíš jen ty myšlenky. No vždycky jsem se tak nějak zasnila a pak do toho přišla nějaká Vaše super věta. Ten hlas mě uklidňoval."

Otázka: „A co nějaké pocity v těle?"

Odpověď: Mám rýmu, takže to asi nejvíc převažovalo, protože jsem nemohla chvílemi dýchat a zdřevěněly mi nohy. Jo a ke konci jsem začala pociťovat takovou malátnost, ospalost a vždycky jsem se probudila, jak jsem sebou trhla stranou.

Závěr: „Děkuji za rozhovor."

**Respondent 23 – Katka**

Otázka: „Než začneme, chci se dotázat, zda ti nevadí, že nahraji náš rozhovor na diktafon pouze pro účely své bakalářské práce. Bude to zcela anonymní. Ve své práci uvedu u našeho rozhovoru pouze tvé křestní jméno."

Odpověď: „Nevadí."

Otázka: „Popiš mi prosím, co jsi pociťovala během všímavého sezení? Zkus si vzpomenout, co jsi tam od začátku sledovala nebo zažívala. Můžeš uvést cokoli, co tě napadne."

Odpověď: „Bolely mě záda, což stahovalo mou pozornost, i když jsem nechtěla a ke konci už to začala být noha a kotník. Nikdy jsem se nedokázala na tu oblast soustředit déle než 15 sekund a pak mi do toho přišly jiné myšlenky. Vždycky jsem zalítla někam úplně jinam, třeba k poslední čtené knížce – Sartreovi. Při zmínce o oblasti zadku jsem si vzpomněla na Harryho Pottera. Kromě toho vždycky bylo něco v ulici, třeba jela sanitka, tak jsem si představovala, pro koho jede, co se stalo a co se bude dít nebo nějaké práce na ulici, občas bouchnutí dveří nebo tak. Na tu oblast jsem se fakt nemohla soustředit dlouho. Taky jsem měla takovou tendenci si furt klepat na ta stehna, jak jsem tam měla položené ty ruce."

**Respondent 24 - Giovanni**

Otázka: „Než začneme, chci se dotázat, zda ti nevadí, že nahraji náš rozhovor na diktafon pouze pro účely své bakalářské práce. Bude to zcela anonymní. Ve své práci uvedu u našeho rozhovoru pouze tvé křestní jméno."

Odpověď: „Jo, můžete."

Otázka: „Tak nám prosím popiš Giovanni, jak u tebe probíhalo všímavé sezení. Zkus si vzpomenout, co jsi tam sledoval nebo zažíval. Můžeš uvést cokoli, co tě napadne."

Odpověď: „Ze začátku, jak jsme se zaměřovali na tu hlavu, tak jsem cítil tlak na krku. To už jsem měl, když jsem si sedl. Nevím, asi jsem měl tu hlavu nakřivo, ale jakmile jsem se začal soustředit na tu hlavu a šli jsme níž přes obličej, tak ta bolest sestupovala níž po páteři dolů. A taky jak jsme se zaměřovali ze začátku na tu horní část hlavy, tak se mi zatočila hlava, ale jakoby ne že zatočila, ale spíš takový pocit, jako když sedíš a najednou se vytrhneš z toho těla a jdeš za sebe. Jakoby mě někdo vzal za límec a vytáhl mě ze svého těla. Jakoby se vlastně ten obraz celý přetáhl před sebe. Ale jelikož já už jsem na to zvyklý, tohle dělám taky, ale trošku v jiné podobě, tak jsem jakoby věděl, co se po mě chce, takže já jsem neměl s pozorností až takový problém. Většinou mě nevytrhla čistá myšlenka, ale nějaká vnější událost. Zvuky, které mě vytáhly, byly akorát: sanitka, když jela; výtah, když někdo přivolával a jinak to byly také vnitřní věci jako třeba ten krk. Nebo jakmile jsem se zaměřil na nějakou určitou oblast, tak jsem něco pocítil v nějaké jiné části těla, toho jsem se chytl a pak jsem nad tím daným problémem uvažoval a pak až sem se zas na konci vrátil k tomu, na co jsem se měl zaměřovat, takže nechápu úplně, jak děti s ADHD dokáží udržet pozornost.

Má poznámka: „Tak ono se to tam u nich aplikuje trochu jinak, není to tak náročné, je to výrazně kratší."

Pokračování odpovědi (Giovanni): „Jinak ohledně tělesných pocitů to byl krk, který pořád

postupoval dolů, dolů, dolů až jsme se dostali k tomu zadku, kde mě trochu bolel zadek z toho a kotník mi chcípnul. To bylo mravenčení v kotníku.“

Otázka: „A ty si říkal, že už to děláš - nějaké meditace?“

Odpověď: „Jo, něco v tomto stylu, ale nesoustředím se na vnější část těla, ale zevnitř, že si představíš, že jdeš podle tepen a procházíš to tělo krevním oběhem a u každého orgánu se zastavíš, jestli je tam něco v nepořádku nebo ne.“

Otázka: „Aha a to je co za techniku? Kde ses o této technice dozvěděl?“

Odpověď: „O tom jsem se dozvěděl v knížce, která shrnuje některé meditační praktiky, jak se lidé mohou zbavovat stresu nebo mohou zjistit své emoce, když si nejsou jistí tím, co chtějí nebo tím, co je trápí.

Závěr: „Dobře, tak děkuji za rozhovor.“

**Po všímavém sezení na konci hodiny** studenti uváděli následující odpovědi: „Byla jsem uvnitř těla jako ve skořápce. Ze začátku mě to uklidnilo, ale pak jsem se už nedovedla soustředit.“, „Bolely mě nohy a záda.“, „Nic zvláštního jsem v těch oblastech těla neviděl. Jen se mi vracela vzpomínka na jeden film z Japonska.“, „Měla jsem trochu strach, protože jsem si nebyla jistá rovnováhou.“

# Příloha 4 - Výsledky získané z dotazníků

## Tabulka P1 – *dotazník B* – Klid, soustředění a změna nálady po všímavém sezení

| Respondent | Po všímavém sezení, které jsme prováděli, jsem se cítil(a) klidný(á) a v pohodě – škála: 1 bod minimálně, 3 body normálně, 5 bodů maximálně | Po všímavém sezení, které jsme prováděli, jsem se cítil(a) soustředěný(á) – škála: 1 bod minimálně, 3 body normálně, 5 bodů maximálně | Během všímavého se změnila má nálada | Blíže popiš změnu nálady |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | 4 | Ano | Lepší nálada, radostnější, klidnější |
| 2 | 4 | 2 | Ano | Jsem klidnější, v přiměřeně dobré náladě. |
| 3 | 4 | 3 | Ne | |
| 4 | 4 | 2 | Ano | Ospalost |
| 5 | 4 | 4 | Ano | Klidnější, vyrovnanější |
| 6 | 4 | 3 | Ano | Jsem klidnější |
| 7 | 4 | 3 | Ano | (bez odpovědi) |
| 8 | 3 | 3 | Ne | |
| 9 | 4 | 2 | Ano | Byla jsem více lhostejná. |
| 10 | 3 | 3 | Ne | |
| 11 | 4 | 4 | Ne | |
| 12 | 3 | 3 | Ano | Z napjaté k uvolněné (ospalé) |
| 13 | 4 | 3 | Ano | Uklidnil jsem se, nepřemýšlel. |
| 14 | 4 | 4 | Ne | |
| 15 | 4 | 3 | Ne | |
| 16 | 3 | 3 | Ne | |
| 17 | 2 | 4 | Ne | |
| 18 | 4 | 3 | Ano | Zlepšení |
| 19 | 4 | 4 | Ano | Lepší |
| 20 | 4 | 3 | Ano | Nálada se mi zlepšila. |
| 21 | 4 | 3 | Ano | Klidnější, milejší, otevřenější |
| 22 | 4 | 4 | Ano | Z původní aktivní a rozjařilé nálady jsem se uklidnila, ba jsem se cítila jaksi malátně a mé myšlení bylo pomalejší a jasnější. |
| 23 | 4 | 3 | Ne | |
| 24 | 3 | 2 | Ne | Pořád stejné myšlenky, přebíhání mezi myšlenkami, stejná nálada. |
| **Průměr** | **3,7** | **3,1** | **Ano – 14 respond. Ne – 8 respond.** | **$O_1$ = 14 (58,3 % z celkového počtu 24 respondentů)** |

Poznámka: **$O_1$** – studenti, kteří se rozhodli slovně odpovědět.

**Tabulka P2 – *dotazník B* – Možný potenciál ve školním prostředí**

| **Zaškrtni položky, u kterých se domníváš, že by všímavé sezení mohlo napomoci v prostředí školy** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Respondent | Lepší zvládání nepříjemných situací, problémů a stresu (u studentů i učitele) | Zlepšení sebehodnocení a sebepojetí | Zlepšení pocitu přijetí ze strany učitele | Zlepšení soustředění v hodinách | Zlepšení všímavosti (schopnost uvědomovat si více aspektů skutečnosti jak vnitřních fyzických a mentálních, tak vnějších) | Zlepšení celkové atmosféry (méně stresu, shonu a napětí) |
| 1 | X | X | | X | X | X |
| 2 | | | X | X | X | X |
| 3 | X | X | | | X | X |
| 4 | X | X | | X | X | |
| 5 | X | X | | X | X | X |
| 6 | X | | | X | | X |
| 7 | X | X | X | X | X | X |
| 8 | | X | | | X | |
| 9 | X | | | | | X |
| 10 | X | X | | X | X | |
| 11 | X | | | X | X | |
| 12 | X | | | X | X | |
| 13 | X | | | | | X |
| 14 | X | X | | X | | X |
| 15 | X | | | | | X |
| 16 | | | | | | X |
| 17 | X | X | | X | X | X |
| 18 | | | | X | X | X |
| 19 | X | | X | X | X | |
| 20 | X | X | | | | X |
| 21 | X | | | X | X | X |
| 22 | X | | | X | X | X |
| 23 | | X | | | | |
| 24 | | | | X | X | X |
| **Celkem četnost** | **18** | **11** | **3** | **16** | **16** | **17** |

## Tabulka P3 – *dotazník B* – Průběh všímavého sezení

| **Popiš průběh svého všímavého sezení a cokoli, co tě k tomu napadne** | |
|---|---|
| **Respondent** | **Odpověď** |
| 1 | Občas rušila bolest. Trochu mě udivovalo, jak mi lítaly myšlenky. |
| 2 | Cítila jsem zvláštní pocity napětí v daných místech a puls. |
| 3 | Když jsme "meditovali", připadala jsem si normálně, ale po otevření očí to bylo jako bych se odněkud vrátila. |
| 4 | |
| 5 | Příjemná, uvolněná atmosféra; nový zážitek; částečné zvýšení všímavosti… Při meditaci jsme se oprostili od každodenních problémů. |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | Nepochopil jsem, kam jsem se to dostával, ale hlas vedoucího mě vracel zpátky. Bylo to příjemné. Myšlenky mě nerušily. Spadl ze mě stres a chtělo se mi trochu spát. |
| 9 | Občas nastal "problém" přinutit se udělat si čas pro sebe a ne pro ostatní, pro práci apod. Dobré bylo oproštění se od starostí, srovnání myšlenek, uklidnění těla i duše. Také zprvu pocit, že mne během všímavého sezení něco vyruší. Naštěstí se to stalo jen párkrát. |
| 10 | |
| 11 | |
| 12 | Nejdřív jsme byli poučeni a pak jsme meditovali. Měli jsme si všímat neobvyklostí. Ničeho jsem si ale nevšimla. |
| 13 | |
| 14 | Pocity často smíšené, v jednu chvíli naprostý pocit klidu, pohody, pak zase pocit ospalosti. |
| 15 | |
| 16 | |
| 17 | Pocit, že se kývám ze strany na stranu, ale potom to přešlo. Klid a pohoda… |
| 18 | |
| 19 | Bylo to zvláštní, oprošťující, fantastické. Cítila jsem, jako bych plavala na mráčku. |
| 20 | |
| 21 | Naplňuje mě klid; podobné účinky jako jóga |
| 22 | Poté, co jsem usedla do meditace, se mi nejprve honily hlavou myšlenky typu: "Co to zkouší?" Velmi jsem o jakémkoli efektu pochybovala. Posléze mé pochyby nahradil jakýsi neklid, neschopnost soustředit se - rušilo mě i samotné ticho v místnosti. Když jsem se tedy později zapojila do procházení tělesných částí, bylo velmi obtížné udržet pozornost u objektu. Začalo se mi to dařit až na konci, ale sezení vzápětí skončilo. Škoda, že netrvalo déle. Pak by možná byl výsledek ještě lepší. |
| 23 | Bolest v krku postupovala směrem dolů. Ztráta soustředění důsledkem vnějších vlivů a svědění. |
| 24 | Bolest zad, kotníku; ruch z ulice; uvažování nad něčím jiným než nad sledovanou oblastí, ale snaha se k ní vrátit; možná větší soustředění na dech. Celkem zajímavé, uklidňující. |
| **Celkem $O_2$** | **14 (58,3 % z celkového počtu 24 respondentů)** |

Poznámka: **$O_2$** – studenti, kteří se rozhodli odpovědět.

## Tabulka P4 – *dotazník A*

| **Kdyby se všímavé sezení (meditace) využíval ve školách, v čem by mohlo být užitečná?** | |
|---|---|
| **Respondent** | **Odpověď** |
| 2 | Úbytek stresu, klidnější prostředí během výuky. |
| 3 | Zlepšení soustředění, zklidnění, odpočinek. |
| 4 | Lepší - klidnější prostředí během vyučování. Méně sporů (velmi často zbytečných) mezi studenty. Škola by pak mohla být pro většinu méně stresující. Lidé ve škole by také mohli být soustředěnější, otevřenější. Mohli bychom poté na chodbách vidět více smějících se tváří, úsměvů. |
| 5 | Myslím, že by se lidé ve škole méně hádali, bylo by méně stresu a všichni by byli víc v pohodě. Navíc by bylo dobré, aby také meditovali i učitelé. Někteří by pak nemuseli být tak emocionální a roztržití. |
| 6 | Zlepšení koncentrace, méně ruchu při hodinách, méně stresové prostředí, zklidnění, jasnější vnímání, méně stupidních dotazů (snad). |
| 12 | Děti by byly klidnější, přístupnější, učitelé by byli méně nervózní. |
| 16 | K sebepoznání. |
| 17 | Ve škole by nastala větší harmonie, zvolnění a lépe bychom si rozuměli. |
| 19 | Méně stresu, méně zmatků, více klidu - relaxace. Lepé by se studenti soustředili na svou práci. |
| 22 | Pohodovější atmosféra beze stresu. |
| **Celkem $O_3$** | **10 (45,5 % z celkového počtu 22 respondentů)** |

Poznámka: **$O_3$** – studenti, kteří se rozhodli odpovědět.

| **Tabulka P5 – *dotazník A*** | |
|---|---|
| **Domnívám se, že přestávka po všímavém sezení (po ZSV) probíhala jinak než obvykle** | |
| **Respondent** | **Odpověď** |
| 1 | Ne |
| 2 | Ano - Byla jsem ospalejší. |
| 3 | Ano - Chtělo se mi spát. |
| 4 | Ano - Víc jsem přemýšlela, méně mluvila. |
| 5 | Ne |
| 6 | Ano - Pocit většího vnitřního klidu, lepší korigování toku myšlenek. |
| 7 | Ne |
| 8 | Ne |
| 9 | Ano - Nebyl takový ruch. |
| 10 | Ne |
| 11 | Ne |
| 12 | Ano – Celkem v relaxu - byli jsme asi ještě trochu zasnění Já tedy ano. |
| 13 | Ano - Koukal jsem z okna a přemýšlel nad tou meditací. Asi mě to ovlivnilo ke klidu a přemýšlení. |
| 14 | Ne |
| 15 | Ne |
| 16 | Ne - Nemyslím, že by se něco změnilo. Všechno probíhalo normálně. |
| 17 | Ano - Lepší soustředění na přípravu na matematiku. |
| 18 | Ne |
| 19 | Ano – Trochu se mi chtělo spát. |
| 20 | Ne |
| 21 | Ne |
| 22 | Ano – Uvnitř jsem se cítil povznešenější, emocionálně stabilnější a optimalizovaně vyladěnější. Domnívám se, že atmosféra byla harmoničtější, tišší a spolužáci byli senzitivnější. |
| **Celkem: Ano - 10 respondentů; $O_4$ = 11 (50 % z celkového počtu 22 respondentů)**<br>**Ne - 12 respondentů** | |

Poznámka: **$O_4$** – studenti, kteří se rozhodli odpovědět.

| **Tabulka P6 – *dotazník A*** | |
|---|---|
| **Domnívám se, že škola je stresující prostředí (škála: 1 - vůbec, 2 - trochu ano, 3 - normálně, 4 - velmi, 5 - nesnesitelně)** | |
| Respondent | Hodnota |
| 1 | 4 |
| 2 | 2 |
| 3 | 2 |
| 4 | 2 |
| 5 | 5 |
| 6 | 3 |
| 7 | 2 |
| 8 | 2 |
| 9 | 4 |
| 10 | 2 |
| 11 | 1 |
| 12 | 2 |
| 13 | 4 |
| 14 | 1 |
| 15 | 2 |
| 16 | 2 |
| 17 | 5 |
| 18 | 2 |
| 19 | 2 |
| 20 | 3 |
| 21 | 4 |
| 22 | 2 |
| **Průměr** | **2,6** |

**Tabulka P7 – *dotazník A* – Emoční ladění v průběhu všímavého sezení**

| **Během sezení jsem zaznamenal v pozadí jednu nebo více z následujících stavů mysli.** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Hněv** | **Chtivost** | **Podrážděnost-netrpělivost** | **Klid-pohoda** | **Radost** | **Lenost-malátnost-ospalost** | **Pochybovačnost ("proč to vůbec dělám?")** |
| 1 | | | | X | | X | |
| 2 | | | X | | | X | X |
| 3 | | | X | | | | |
| 4 | | | X | | | X | |
| 5 | | | X | | | X | |
| 6 | | | | X | | X | |
| 7 | | | X | | | | X |
| 8 | | | X | X | | | X |
| 9 | | | | X | X | X | |
| 10 | | | | X | | X | X |
| 11 | | | | X | X | | |
| 12 | | | X | | | | X |
| 13 | | | | X | | X | |
| 14 | | | X | | | X | X |
| 15 | | | X | | | X | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | | | | X | X | | |
| 17 | | | | X | X | X | |
| 18 | | | X | | | X | |
| 19 | | | | X | | | X |
| 20 | | | | X | | X | |
| 21 | | | X | | | | |
| 22 | | | | X | | X | X |
| **Celkem četnost** | | | **11** | **12** | **4** | **14** | **8** |

## Tabulka P8 – *dotazník A* – Průběh hodiny následující po všímavém sezení

| **Domnívám se, že jsem byl v hodině, která následovala po všímavém sezení (škála: 1 – mnohem méně než je běžné, 2 – méně než je běžné, 3 - normálně, 4 - velmi, 5 - naprosto)** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Respondent** | **Vnímavější** | **Klidnější-pohodovější** | **Soustředěnější** | **Radostnější** | **Všímavější** |
| 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 |
| 6 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 8 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 |
| 9 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 10 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 11 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 12 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 |
| 13 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 14 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| 15 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 16 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 |
| 17 | 1 | 3 | 4 | 5 | 3 |
| 18 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 |
| 19 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 20 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 21 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| 22 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| **Celkem** | **3** | **3,4** | **3,2** | **3** | **3,2** |