

VYUŽITÍ VŠÍMAVOSTI (MINDFULNESS) V DUŠEVNÍ HYGIENĚ POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

UTILIZING MINDFULNESS PRINCIPLES IN MENTAL HEALTH PROFESSIONALS

Veronika Šuráňová

Abstrakt

Cílem příspěvku je odpovědět na otázku: Jaké jsou možnosti využití všímavosti v duševní hygieně pomáhajících profesí? Při diskuzi nad touto otázkou bude nejdříve definována všímavost (ang.mindfulness), výzkumy v dané oblasti, současná aplikace této dovednosti do různých odvětví v pomáhajících profesích a její praktické využití v pedagogice. V závěru jsou nastíněny možnosti využití všímavosti v duševní hygieně v pomáhající profesi v kontextu klíčových kompetencí.

***Klíčová slova:** všímavost, mindfulness, duševní hygiena, pedagogika, dovednost, klíčové kompetence*

Abstract

The aim of these issue is to answer the question: What are the possibilities of mindfulness utilization in mental health of helping professionals? The author presents a definitions of mindfulness, researches and actual applications of mindful skills to multiple areas in helping professions, especially in pedagogies. At the end of the issue are discussed possibilities of mindfulness utilization in mental health in context of key competencies.

***Key words:** mindfulness, mental health, pedagogy, skills, key competencies*

1 ÚVOD

Duševní zdraví je pro pomáhajícího pracovníka, ať jde o učitele, sociálního pracovníka, psychologa, zdravotní sestru, nebo vychovatele něco, díky čemu může svoji profesi vykonávat dlouhodobě. V krátkodobém horizontu se může člověk dostávat do zátěžových situací, jak v pracovním, tak v osobním životě, a nemusí to mít příliš znatelný vliv na jeho práci. V dlouhodobém měřítku však pokud pracovník nemá nástroje, jak kontinuálně pracovat se sebou samým, jeho psychická odolnost je opakovaně vystavována nejrůznějším tlakům, dochází k postupnému vyhasínání jeho energie až k syndromu vyhoření. Jistě ze svého okolí známe celou řadu kolegů, které vnímáme jako vyhořelé, nespokojené. O dopadech takového vyhoření na své svěřence, žáky, klienty, pacienty, včetně vlivu na osobní, či rodinný život by bylo možné napsat samostatný příspěvek. Ráda bych zde představila pojem „všímavost“ a její možné využití v péči o duševní zdraví v kontextu pedagogiky a psychologie. Nejprve se ale podívejme na možné definice a významy tohoto pojmu.

2 CO JE VŠÍMAVOST?

Odkazy na pojem všímavost, jako dovednost, či kvalitu myslí nacházíme v kontextu buddhistické psychologie zvládání života v tzv. abidhammě. Chceme-li pojmu všímavosti

porozumět, je užitečné se podívat jaký význam má všímavost v jazyce *páli*. V tomto jazyce, v tradici théravadového buddhismu, jsou sepsány původní texty, které na koncept všímavosti odkazují. V praktické rovině je možné všímavost a její rozvoj zkoumat prostřednictvím meditačního tréninku mysli – meditace všímavostí a vhledu, tzv. *satipatthána -vipassána*¹.

Původním významem pálijského výrazu *sati* je „paměť“ či „vzpomínka“ (memory) (Davids, Stede, 2004, s.672, pálijsko-anglický slovník). Další významy, které dle slovníku „*sati*“ obsahuje, jsou rozpoznání (recognition) a vědomí (consciousness).

Fryba (2003) dále uvádí, že významem slova „*sati*“ je všímavost vedoucí k vhledu. „*Koncept sati zahrnuje jak funkce paměti, tak pozornosti, jakož i s nimi související jednotky prožívání; je to proces nezaujatého pozorování, všímání, zaznamenávání, znovupoznávání a nevyběrového pamatování prožitých jevů a vztahů.*“ Fryba (2003, s.17).

V zahraniční literatuře se s tímto pojmem setkáváme v angličtině pod názvem „mindfulness“, v němčině „achtsamkeit“.

Definovat všímavost není lehké, můžeme se proto setkat s řadou možných definic. Některé definice v sobě zahrnují zároveň efekty, výsledky rozvoje všímavosti, či postoj, který je pro rozvoj všímavosti důležitý. (Kabat-Zinn, Segal, Wortz).

Kabat-Zinn (2003) i Baer (2003) píší o všímavosti například jako o vědomí, které vyvstává skrze věnování pozornosti na cíl, v přítomném okamžiku s nehodnotícím postojem k přicházejícím zkušenostem, okamžik za okamžikem. (Didonna, 2009)

Baer (2003) zahrnuje do všímavosti hned několik komponentů jako je pozorování, popisování, uvědomělé jednání, neposuzování vnitřní zkušenosti a nereagování na vnitřní prožívání. Dimidijan and Linehan (in Didonna 2009) rozdělují všímavost do tří základních kategorií. První je pozorování, povšimnutí, které přináší uvědomění, druhou je popisování, označování (labeling) a zaznamenávání a třetí sdílení, účast. Také identifikovali způsoby, jakými jedinec může svoji všímavost rozvíjet jsou to, nehodnotící postoj, akceptace, otevřenost, být přítomný tady a teď, mít otevřenou mysl, jako u začátečníka.

Jiná vymezení všímavost popisují jako kognitivní proces, či dovednost mysli. Jones (2007), všímavost řadí ke kognitivním procesům, dle ní je všímavost (angl. „mindfulness“) kognitivní způsob, který usnadňuje jedinci rozvoj zvýšeného citu vědomí ke svým procesům myšlení a emocí.

¹ *Jde o metodu „školení mysli“, která umožňuje používat mysl jako nástroj standardizovaných procedur introspekce. (Fryba, 1996). V rámci instrukcí při meditaci tzv. „všímavosti a vhledu“ jsou meditující vedeni právě k neselektivnímu zaznamenávání předmětů mysli. Na podkladě rozvíjení „všímavosti“, pak meditující dosahují vhledu. Mahasi (in Fryba 2008) uvádí matici 4 podkladů všímavosti: uvědomování si těla (dotyk nohou se zemí), uvědomění si citění (teplo), uvědomění mysli, a uvědomění předmětů mysli. Mahasi Sayadow autor četných didaktik, ve které jsou rozpracované instrukce pro meditaci všímavosti a vhledu uvádí, že v případě pokročilého stupně meditace meditující nejen, že dokáže volně zaznamenávat jevy, které si označuje např. slovy vidění, slyšení, dotýkání, přemýšlení, dokáže si uvědomovat samotné zaznamenávání (proces mysli), a zároveň také může pociťovat znechucení z neustálého zaznamenávání, nebo přání se zbavit toho všeho, včetně uvědomění si obrazů představ, které se objeví. Meditující jsou vedeni k uvědomění si i těchto přání, citění a stavů mysli, které jsou s meditací spojeny. Nyanatiloka, autor publikací o meditaci všímavosti a vhledu rozlišuje 5 stupňů vhledu při meditaci: (1) rozpoznání tělesných jevů, (2) rozpoznání mentálních jevů, (3) nahlížení tělesných a mentálních jevů (jejich spol. výskytu a vzájemné podmíněnosti), (4) nahlížení podmíněnosti mysli a těla, (5) nahlížení tří charakteristik ve vzájemně podmíněném procesu mysli a těla, tedy nahlížení pomíjivosti, neustálého vznikání a zanikání všech fenoménů. Jedním z výsledků meditace všímavosti a vhledu je tedy poznání pomíjivosti, neustálého vznikání, zanikání a proměnlivosti jevů, které naše mysl zaznamenává.*

Langer (1998), všímavost popisuje jako flexibilní stav mysli, ve kterém jsme aktivně zapojeni v přítomnosti, pozorujíc nové věci s citlivostí ke kontextu.

Díky obtížnosti definice samotného pojmu je možné si klást otázky po podobnosti, či odlišnosti jiných již definovaných nám známých pojmů. Nejčastěji se můžeme setkat s nejasnostmi a rozdíly mezi všímavostí a uvědoměním, zda je všímavost dovednost, nebo kognitivní funkce a také jak se vlastně liší od pozornosti? Jelikož v dalších kapitolách uvádíme všímavost do pedagogického kontextu a edukačního procesu, podívejme se na rozdíly pozornosti a všímavosti.

1.1 Jak se všímavost liší od kognitivních procesů pozornosti?

Frýba všímavost přirovnává k tzv. „*volně vznášející se pozornosti*“, o které psal Freud „...*spočívá v tom nechítit zaznamenat něco určitého, nýbrž setkávat se se vším, co slyšíme prostřednictvím této volně vznášející se pozornosti..jestliže si vybíráme dle našich očekávání, ocitáme se v nebezpečí, že nenalezneme nic jiného než to, co už známe.*“ (Freud 1912, in Frýba 2002)

Langer (2004) ve své knize „The Power Of Mindful Learning“ uvádí, rozdíly mezi pozorností a všímavostí na příkladech u dětí ve škole. Pozornost zde popisuje jako zaměření se na určitý obsah, objekt. Vytvoření stálé představy, reprezentace tohoto objektu v mysli, který se nemění. Jako metaforu používá kameru, která se nepohybuje. Všímavost na rozdíl od toho vnímá jako dovednost vědomí, které je otevřeno proměnlivosti a je v kontaktu s kontextem a podmínkami aktuální situace tady a teď.

Stejně tak o rozdílu mezi pozorností a všímavostí píše Frýba (1996). Dle něj je pozornost zaměřena na jeden předmět je opakem všímavosti. Ta je naopak otevřena celému poli všech přítomných předmětů. Frýba tedy odlišuje všímavost od vnímání i pozornosti a definuje ji takto: „*Sati spočívá v plynulém všímání, v neselektivním pojímání a zaznamenávání skutečných dějů a v nic nevyřazujícím zapamatování toho, co se skutečně událo.*“ (Frýba, 2003, s.17)

Všímavost je tedy odlišována od záměrné pozornosti zejména tím, že jevy zaznamenává neselektivně.

3 VYUŽITÍ VŠÍMAVOSTI V POMÁHAJÍCÍCH PROFEISCH

Principy všímavosti začínají být používány v nejrůznějších odvětvích. V zahraničí můžeme najít dokonce „všímavý/mindful golf“, „všímavé/mindful rodičovství“, či „všímavé/mindful vedení lidí a firem“. Pro náš příspěvek nás zajímají oblasti, které se vztahují k pomáhajícím profesím. Ostatně využití principů všímavosti a výzkumů v dané oblasti můžeme nejvíc nacházet právě zde. Principy všímavosti a jejich využití můžeme najít například v sociální práci, ošetrovatelství, paliativní péči, významnou oblastí je psychoterapie.

Didonna (2009) píše v souvislosti s psychoterapií o tzv. třetí vlně v KBT psychoterapii, kde vznikly hned čtyři směry integrující kognitivně-behaviorálně orientovanou psychoterapii a všímavost. Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), Dialectical Behavior Therapy (DBT) a Acceptance and Comittment Therapy (ACT). Všímavost ovšem v zahraničí využívají také směry jako tzv. jógová terapie, bodypsychoterapie, či dynamicky orientovaná psychoterapie. V českých podmínkách existuje

integrativní psychoterapeutický směr zvaný satiterapie. V pedagogice se můžeme setkat s aplikacemi všímavosti přímo do výuky a také v přípravě, tréninku učitelů.

4 VYUŽITÍ VŠÍMAVOSTI V PEDAGOGICE

3.1. Výuka k všímavosti – mindful teaching

V tomto pojetí jsou principy všímavosti aplikovány přímo do výuky. U žáků je tak všímavost záměrně rozvíjena v rámci jejich každodenního vyučování. (Hooker, Fodor 2008). Nejen, že u sebe rozvíjí všímavost sám pedagog, ale pomáhá rozvíjet tuto dovednost i u svých žáků.

Orr (2002) popisuje užítky rozvoje všímavosti u žáků v kontextu anti-opresivní pedagogiky. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali (zvědomovali) své současné postoje, na jejichž základě mohou dělat svá vlastní rozhodnutí. Zároveň jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali a refleктоvali odpovědnost, kterou za svá vědomá rozhodnutí nesou. V rámci tzv. „mindful“ technik je možné s žáky pracovat na uvědomování jejich autentických postojů. Orr uvádí praktický příklad při práci s chlapci, kteří se potýkají s maskulinní ideologií v jejich kultuře, či lokalitě. Orr s žáky pracuje na uvědomování si svých autentických pocitů (autentického prožívání) a vnitřních postojů, namísto (internalizovaných) převzatých společenských ideologií. Jediní tak mohou objevovat celou šíři a spektrum částí své osobnosti (sebe sama) v celku. Konkrétně u sebe mohou žáci objevovat kvality prožitků, které pociťují u sebe jako jemné, tak silné, aj.

Orr (2002) všímavosti přikládá schopnost zvyšovat kapacitu uvědomění a schopnost podpořit studenty v tom, aby mohli činit vědomá a informovaná rozhodnutí. Bez toho, aby byla sama o sobě doktrínou, či ideologií. Zároveň poukazuje na to, že učitel musí být i sám sobě učitelem, rozvíjet všímavost i sám u sebe a dbát o svůj osobnostní rozvoj a duševní zdraví.

Orr (2002) všímavost v pedagogické praxi vnímá jako možnost pro vytvoření mostu, který může pedagogice pomoci přes propast mezi myslí a tělem, idejemi a životem. Tuto propast vnímá jako sociální konstrukt.

3.2. Všímavé učení, všímavé studium - mindful learning

Všímavé učení se zaměřuje spíše na to, aby žáci měli takové podmínky, které jim umožní všímavost používat a rozvíjet v rámci studia. Langer (2004) píše o tzv. všímavém učení (mindful learning), kterým rozumí otevřenost mysli mnohočetným možnostem. Všímavé učení popisuje jako takové, při kterém si mysl může, resp. má vytvořeny podmínky, všímat si různých aspektů zaznamenané skutečnosti a je zároveň schopna tuto proměnlivost reflektovat. Langer píše, že takové učení je méně frustrující a méně násilné. Konkrétní nástroje, které v rámci všímavého učení používá, jsou hry, obměňování perspektiv ve vztahu k podnětům, učení dětí všímat si dalších a dalších (ob)jevů v dané situaci.

Jako příklady, kde děti použili svoji všímavost v rámci pozorování a zkoumání různých perspektiv uvádí: „Vedlejším účinkem léků na snižování tlaku je růst vlasů – pro osobu, která plešatí, je to dobrá zpráva.“

Langer dále popisuje rozdíly mezi učením, které je všímavé, nebo přeloženo příznačněji „ducha-přítomné“, na rozdíl od takového, které je „bezmyšlenkovité, bezduché“.

Mindful learning	Mindless learning
Žák je aktivně zapojený v přítomnosti tady a teď.	Žák jedná, uvažuje, reaguje spíše automaticky
Vnímá kontext a různé perspektivy	Perspektivy ve kterých uvažuje jsou rigidní
Vidí nové odlišnosti a rozdíly	Je závislý, či se spoléhá na odlišnosti a rozdíly, které již zná z minulosti
<i>Vedený, doprovázený pravidly a rutinou</i>	<i>Ovládaný pravidly a rutinou.</i>

3.3.Vliv rozvoje všímavosti na duševní zdraví v zrcadle výzkumu

Ve zdravotnictví, kde byly realizovány výzkumy zdravotních sester, které systematicky rozvíjely všímavost, se ukázalo, že rozvoj všímavosti zvyšuje jejich schopnost empatie, či snižuje projekci svých negativních emocí na své pacienty (Woods in Didonna, 2009). Jiné výzkumy (FFMQ²) profesionálů pracujících ve zdravotnictví procházejících 8 - týdenním MBSR programem prezentovaly výsledky zvýšeného soucitu se sebou samým a snížení stresu u těchto jedinců. (Kabat-Zinn, 2003; Baer, 2003)

Bruce, Davies 2005 in Benda 2011, ve výsledcích svého výzkumu (IPA³) píše, že terapeuti pracující v hospici, kteří rozvíjeli svoji všímavost, prostřednictvím meditačního tréninku uváděli, že umí přenášet všímavost i do běžných každodenních aktivit, dokáží být klidní, soucitní, bez pocitu oddělenosti s umírajícími klienty, dokáží přijímat nejistotu, rozvíjet klidný, smířlivý postoj ke všem objevujícím se emocím. Z výsledků několika studií využívajících škály MAAS⁴ rovněž vychází, že *“všímavost je asociována s vyšší mírou regulace emocí. Tato regulace zahrnuje zlepšení uvědomění, porozumění, akceptaci emocí a lepší schopnost tyto stavy ovlivnit či pozměnit.”* (Brown, Ryan, 2003; Baer, Smidh, Allen, 2004 in Koutný 2010, s. 42)

Wortz 1982 in Jones 2007 podobně popisuje zlepšení, kterých dosáhli terapeuti, při své praxi, po tréninku a rozvíjení všímavosti. Pařilo mezi ně snižování labellingu při terapeutické práci, schopnost nechat plynout, nechat „odejít“ vlastní fantazie a rušivé myšlenky, které pomáhající pracovník měl a dále zvýšení koncentrace. Beitel, Ferrer, Cicero 2004 (in Benda, 2011), ve svém výzkumu (N103) prokázali pozitivní korelaci mezi mírou všímavosti (měřeno Mindful Attention Awareness Scale) a dvěma subškálami IRI (Interpersonal Reactivity Index) sledujícími „schopnost zaujímat perspektivu druhého“ a „empatický zájem“. Podobně Greason, Cashwell 2009 (in Benda 2011) prokázali (N179) pozitivní korelaci mezi mírou všímavosti (měřeno Five Facet Mindfulness Questionnaire) a mírou empatie (měřeno Interpersonal Reactivity Index).

² *Sebeuposuzující dotazník Five Facet Mindfulness Questionnaire vyvinutý Baerovou a kol.*

³ *Interpretativní fenomenologická analýza*

⁴ *Mindful Attention Awareness Scale. Škála se zaměřuje na komponenty všímavosti související se zaměřením pozornosti na to, co se odehrává v přítomnosti a je dostupné smyslovému vnímání (Brown a Ryan, 2003).*

Rozvojem všímavosti u učitelů se zabývala také Napoli (2004), která nabízí příklady konkrétních aktivit, které všímavost rozvíjí, jako je pozorování dechu, pozorování částí těla a změn/pohybu v těle, pozornost ke svým smyslům, a reflektování procesu všímání. Výsledky dlouhodobého rozvoje všímavosti u učitelů, které Napoli přináší, jsou zajímavé také proto, že učitelé popisovali změny a zlepšení v oblasti záměrnosti, rozhodování a vyhodnocování. Konkrétně uváděli změny ve způsobu nakládání s kurikulem ve výuce. Změny se projevovaly zejména ve schopnosti lépe se zaměřit na klíčové myšlenky, schopnost lépe určovat priority v rámci jednotlivých hodin, celé výuky, připravovat si sylaby a větší zaměřenost, soustředěnost pedagogů při implementaci instrukcí ve výuce. Další oblastí bylo zvládnutí konfliktů a úzkosti prostřednictvím dechu, zlepšení kvality osobního života (schopnost všímavě a pomalé konzumace jídla, zvýšená pozornost ke svému tělu a okolnímu prostředí, schopnost snižovat stres) a změny ve třídě (učitelé používali tzv. „*body scan*“ pro ukotvení se před začátkem hodin), kde se zvýšil jejich příjemný pocit při práci se studenty, se kterými pracovali nepřetržitě. Všímavost tedy pedagogům pomáhala lépe uplatňovat své dovednosti.

5 JAKÉ JSOU MOŽNOSTI VYUŽITÍ VŠÍMAVOSTI V PÉČI O DUŠEVNÍ ZDRAVÍ PRO POMÁHAJÍCÍ PRACOVNÍKY?

Wortz (1982 in Jones, 2007) píše o všímavém životě. Žít všímavě pro něj znamená být plně v kontaktu se všemi tělesnými smysly, nebýt chycený/ nebýt pod vlivem tzv. vnitřního mentálního „žvanila“, nebýt ve vleku svého strachu a úzkostí, mít zvýšenou schopnost konfrontovat životní situace s postojem akceptace a být schopný odpovědět na různé situace a události příslušným jednáním a rozhodnutím.

Všímavost a její rozvoj v životě pomáhajícího pracovníka může mít pozitivní dopady jak na oblast duševního zdraví, se kterým se pojí redukce pracovního stresu, růst kvality života (Shapiro et. al., 2005, Christopher et. al.2006, Ringenbach, 2009 in Benda 2011). Ale také může být prospěšná v oblasti osobnostního růstu, kdy spolu s rozvojem všímavosti je rozvíjen soucit a láskyplný postoj vůči sobě.

Péče o duševní zdraví je spojena nejen se zabezpečováním svých životních, či aktuálních potřeb, ale také se zvládnutím zátěže a s rozvojem svých dovedností, potažmo kompetencí. Konkrétně pedagog je denně v situacích, kdy potřebuje umět dovedně vstupovat v komunikaci s žáky, musí umět řešit rozmanité situace a problémy. Aby se dalo hovořit o dovedném zvládnutí, potřebuje k tomu umět jednat a prožívat spontánně, autenticky, kreativně, svobodně a odpovědně (Švec, 1999). Kyriacou (1996) píše, že k rozvoji rozhodovacích dovedností a dovednosti v jednání je důležité, aby bylo vhodně rozlišováno mezi myšlenkovými procesy a jednáním ve vnější realitě.

Všímavost, která má vliv na rozvoj klíčových kompetencí, můžeme tedy využít jak pro účinné zvládnutí zátěže, tak ke svému profesnímu růstu a prevenci vyhoření. V rámci své péče o duševní zdraví a prevenci vyhoření, může pomáhající pracovník rozvíjet všímavost u sebe, nebo aplikovat prvky rozvíjející všímavost do své práce, nebo vytvářet takové podmínky pro sebe, či své klienty, ve kterých se bude možné všímavě setkat v rámci vzájemného mezilidského kontaktu.

Použitá literatura

1. BAER, A.R. Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 2003. s.125 – 143.
2. BENDA, J. *Přínos meditace pro psychoterapeuty: Rozvíjení terapeutových kvalit pozitivně ovlivňujících výsledků psychoterapie*. *Psychoterapie*, 5 (1), 2011. s. 14-25.
3. DAVIDS, T.W.R., STEDE, W. *Pali-English Dictionary*. New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers. 2004. s. 672. ISBN: 978-81-215-0472-0.
4. DEBORAH, O. *The Uses of Mindfulness in Anti-oppressive Pedagogies: Philosophy and Praxi*. *Canadian Journal Of Education* 27, 4. 2002. s.477-490.
5. DIDONNA, F. (Ed.). *Clinical Handbook of Mindfulness*. (pp. 1-14). New York: Springer. 2009. e-ISBN: 978-0-387-09593-6.
6. DIMIDJIAN, S; LINEHAN, M.M. (2003). *Defining an Agenda for Future Research on the Clinical Application of Mindfulness Practice*. *Clinical psychology: Science and Practice* , 10 (4), 166 – 171.
7. FRÝBA, M. *Umění žít šťastně*. Praha: Argo. 2003. ISBN 80-7203-484-7FRÝBA, M. *Principy satiterapie*. Praha, Atelier Satiterapie, 2002.
8. FRÝBA, M. *Psychologie zvládání života – Aplikace metody abhidhamma*. 2.vydání. Brno: Masarykova univerzita. 1996. ISBN 80-7178-649-7.
9. HOOKER, K.E., FODOR, I.E.: *Teaching Mindfulness to Children*. *Gestalt Review*, 2008. s.75-91.
10. JONES, L.E: *The Jewel in the Heart of the Lotus: Bringing Buddhist Wisdom and Compassion to Psychotherapy*. School of psychology, Faculty of Arts, Education and Human Development. Victoria University. 2007.
11. KABAT-ZINN, J. *Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, issue 2., 2003. s. 144-156.
12. KOUTNÝ, J. : *Všímavost v psychoterapii: Interpretativní fenomenologická analýza zkušenosti člověka v satiterapii*, MU Brno, 2010.
13. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN. 80-7178-022-7.
14. LANGER, E. J. *The Power of Mindful Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley. 2004. ISBN 10: 0201339919.
15. LANGER, E. J. *The power of mindful learning* Addison-Wesley/Addison Wesley Longman. 1997.
16. NAPOLI, M.*Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program*. Complementary Health PractiseReview. Sage Publications. 2004.
17. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
18. WOODS, S.L. *Training Professionals in Mindfulness: The Heart of Teaching in* Didonna, F. *Clinical Handbook of Mindfulness*, Springer, 2009. s. 463-477.

Výzkumný záměr, projekt

Příspěvek byl vytvořen v rámci doktorského studia a přípravy disertační práce programu pedagogika pedagogické fakulty MU Brno.

Kontaktní údaje

Mgr. Bc., Bc. Veronika Šuráňová
Masarykova univerzita v Brně, Fakulta pedagogická

Poříčí 31, 603 Brno

Tel: 776 174 602

email: suranova.veronika@gmail.com