

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Vliv relaxace na pozornost žáků

Bakalářská práce

České Budějovice 2011

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. et Mgr. Lukáš Dastlík

Vypracovala:
Petra Gubaniová

PROHLÁŠENÍ

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

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

Ve Větřní dne 31.3. 2011

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce panu Mgr. et Mgr. Lukáši Dastlíkovi za cenné rady, připomínky a pomoc při interpretaci výsledků.

ANOTACE

Předložená práce se zabývá tematikou relaxačních metod a jejich vlivu na pozornost žáků základních škol. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Část teoretická zahrnuje dva velké tématické celky a to relaxaci a pozornost, vždy s důrazem na specifika ve školním kontextu. Praktická část se věnuje problematice využívání relaxačních technik zaměřených na pozornost žáků základních škol v Jihočeském kraji. Cílem výzkumu bylo zmapovat současnou situaci provádění relaxačních technik a zjistit postoje učitelů k relaxaci. Problematika byla zmapována pomocí nestandardizovaného dotazníku.

Klíčová slova: relaxace, pozornost, postoje učitelů, pozornost ve školním kontextu

ABSTRACT

Presented work deals with the topic of relaxation methods and their influence on elementary school pupil's attention. Presented work deals with the topic of relaxation methods and their influence on elementary school pupil's concentration. The work is dividend into theoretical and practical part. The theoretical part includes two large topical wholes which are relaxation and concentration always with emphasis on specifics in school context. Practical part refers to issue of implementation of relaxation techniques focused on elementary school pupils' concentration in the region of south Bohemia. The aim of the research was to map current situation of performing relaxation techniques and to find out teacher's attitudes to relaxation. The issue was mapped by using unstandardized questionnaire.

Key words: relaxation, concentration, attitudes of teachers, concentration in the school context.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. POZORNOST	8
1.1 Vymezení pojmu „pozornost“	8
1.2 Organické zakotvení pozornosti	9
1.3 Vlastnosti pozornosti	10
1.4 Vývoj pozornosti.....	11
1.5 Specifika pozornosti ve školním kontextu.....	13
1.6 Poruchy pozornosti v kontextu školního výkonu	15
2. RELAXACE	18
2.1 Vymezení pojmu „relaxace“	18
2.2 Charakteristiky vybraných metod relaxace, jež mohou ovlivňovat pozornost žáků .	18
2.3 Dechová cvičení.....	19
2.4 Jacobsonova progresivní svalová relaxace	21
2.5 Jógová cvičení.....	23
2.6 Schultzův autogenní trénink	25
2.7 Doplnkové techniky relaxace.....	27
2.8 Zásady pro provádění relaxačních technik	29
2.9 Relaxace s dětmi s lehkou mozkovou dysfunkcí	30
PRAKTICKÁ ČÁST	31
3. CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY	31
4. METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT.....	32
5. POPIS VZORKU	34
6. VÝSLEDKY VÝZKUMU	35
6.1 Postoj č. 1 –Postoj k užitečnosti relaxace ve škole.....	35
6.2 Postoj č. 2 - Postoj k pravidelně prováděné relaxaci ve školním prostředí a jejím pozitivním dopadům	37
6.3 Postoj č. 3 – Postoj k možnosti začlenění relaxačního cvičení do každého vyučovacího dne	38
6.4 Postoj č. 4 – Postoj k užitečnosti relaxačních technik u dětí s poruchou pozornosti.	40
6.5 Postoj č. 5 – Postoj k relaxaci jako takové	41
6.6 Provádění systematické relaxace	42

7. SHRnutí VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	44
8. DISKUZE	45
ZÁVĚR	46
LITERATURA	47
SEZNAM PŘÍLOH.....	50

ÚVOD

Lidský jedinec je od narození vystavován vlivům svého okolí a s pomocí sama sebe, své primární rodiny, svých blízkých a později i vzdělávacích institucí si vytváří specifické zkušenosti o chodu a pravidlech své společnosti. Tato skutečnost je všeobecně známá, vždyť i rodina je zvána základní jednotkou státu a vzdělání, jež je od státu poskytováno jako první, je též nazýváno základním.

Při procesu vzdělávání jsou u mladého člověka – žáka kladeny zvýšené nároky zvláště na pozornost, jež s sebou nesou i mnohé situace vyvolávající napětí. Jak a s jakým úspěchem budou tyto situace zvládnuty pak záleží v nemalé míře i na strategiích, které byly mladému člověku ukázány a jimž byl naučen.

V této bakalářské práci se zaměřuji na možnost ovlivnění pozornosti pomocí relaxačních technik

Toto téma jsem si zvolila proto, že se v poslední době při dobrovolné aktivitě setkávám s dětmi, na nichž pozoruji značné výkyvy ve schopnosti soustředit se, a často mi v mysli vyvstává otázka, zda by se tyto daly potlačit či alespoň zmírnit působením relaxačních technik. Škola se mi pak jeví jako ideální prostředí k možnosti naučit žáky umění relaxace a pomoci jim lépe zvládat nároky, jež jsou na ně kladeny.

Školní prostředí je pro mě půdou velice zajímavou a v budoucnu bych se ráda věnovala práci školní psycholožky. Prostřednictvím této práce tedy také nahlížím do jednoho z možných polí působnosti takto zaměřeného psychologa.

V teoretické části zohledňuji základní principy pozornosti a dále specifika vybraných relaxačních metod, obě s důrazem na školní prostředí.

Část praktická zahrnuje sondu do současné situace systematicky prováděných relaxací a nahlíží na postoje učitelů k relaxačním metodám. Výzkum byl realizován prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku na základních školách v rámci Jihočeského kraje.

TEORETICKÁ ČÁST

1. POZORNOST

Část této práce zohledňuje základní poznatky o fenoménu pozornosti, nastiňuje její neurofyziologickou podstatu a věnuje se vymezení jejích základních charakteristik s důrazem na školní kontext.

1.1 Vymezení pojmu „pozornost“

Pozornost je dle Sternberga (2002, s. 90) *„nástroj, jehož prostřednictvím aktivně zpracováváme omezené množství informace z obrovské zásoby údajů v dlouhodobé paměti, jakož i informací dopadajících na naše smyslové systémy, případně informací pocházejících z dalších kognitivních procesů“*.

Plháková (2007, s. 77) se přiklání k definici pozornosti jako mentálního procesu, *„jehož funkcí je vpouštět do vědomí omezený počet informací, a tak ho chránit před zahlcením velkým množstvím podnětů“*.

Oba autoři kladou důraz na funkci tohoto procesu, jež se i v této práci jeví, vzhledem ke školnímu kontextu, jako klíčová.

V rámci pojmu „pozornost“ je možné určit i druhy pozornosti, Plháková (2007) uvádí, že se jedná o pozornost bezděčnou a pozornost volní.

Základem bezděčné pozornosti je pravděpodobně orientačně-pátrací reflex, tento druh pozornosti je tedy vývojově starší záležitostí. Zaměření takovéto pozornosti je ovlivňováno především emocemi a motivy daného jedince. Bezděčnou pozornost upoutávají nejčastěji podněty nové a spojované s nebezpečím, dále výrazné či nezvyklé, případně v kontrastu s daným prostředím (Plháková, 2007).

Volní pozornost je řízena vědomým záměrem a pojí se s realizací záměrných aktivit. Podílí se též na procesech ostražitosti, při níž je jedinec schopen delší dobu sledovat určité prostředí, v němž by se mohl objevit důležitý podnět, a pátrání, kdy se jedinec snaží zajistit nové informace, jež ho mohou dovést k žádoucímu cíli (Plháková, 2007).

1.2 Organické zakotvení pozornosti

Kulišťák (2003) upozorňuje, že pozornost není, jako většina psychických funkcí, záležitostí či vlastností určité části mozku, zároveň také není jeho funkcí jako celku.

Hartl a Hartlová (2000) označují za neurofyziologický substrát pozornosti retikulárně-aktivační systém, tedy systém mozkových vláken spojujících mozkový kmen, thalamus a korové oblasti. Tento systém působí tlumivě i budivě na různé mozkové funkce, řídí stav bdělosti a aktivace organismu a mimo jiné ovlivňuje i soustředění a blokování či propouštění informací, které putují do vědomí ze sensorických systémů.

Koukolík (2000) a Vágnerová (2002) se shodují v názoru, že na vzniku určitých psychických projevů se podílejí neurokognitivní sítě velkého rozsahu. Lokalizace jednotlivých psychických funkcí nemusí být u každého lidského jedince zcela totožná, tedy ani u pozornosti nelze zcela přesně určit místo a rozsah.

Vágnerová (2002) uvádí, že primární zaměření pozornosti, společně s dalšími funkcemi jako je vnímání neverbálních sluchových a zrakových podnětů, vnímání rytmu a zpracování podnětů s emotivním charakterem, zajišťuje pravá hemisféra mozku. Toto pak umožňuje celkové zpracování a hodnocení vnímaného, jedná se o orientaci v prostředí pomocí neverbálních informací. Autorka ovšem zdůrazňuje potřebnost koordinace obou hemisfér.

Pozornost může sloužit jako citlivý ukazatel funkčního stavu centrální nervové soustavy, neboť kvalita soustředění je závislá na stupni zralosti a koordinovanosti funkcí různých oblastí mozku. Jedna oblast mozku může tlumit či posilovat činnost druhé a to značným způsobem může ovlivňovat kvalitu pozornosti (Vágnerová, 2005).

1.3 Vlastnosti pozornosti

Mezi základní vlastnosti pozornosti patří dle Plhákové (2001) selektivita, koncentrace, distribuce, kapacita a stabilita.

Selektivita pozornosti umožňuje zaměřit pozornost na rozlišení podstatných a nepodstatných podnětů. Úlohou koncentrace pozornosti je vyčlenit určité množství psychických obsahů, jimiž se jedinec vědomě zabývá a soustředit se na ně po dostatečně dlouhou dobu. Distribuce obnáší rozdělování pozornosti mezi různé aktivity, je ovšem možná pouze v omezené míře, neboť záleží na tom, v jakém rozsahu jsou určité činnosti zautomatizované. Kapacita pozornosti je dána především počtem objektů, jež dokáže jedinec zaznamenat současně nebo ve velmi krátké době (Plháková, 2007).

Koncentrace vymezuje funkci vyčlenění omezeného počtu psychických obsahů, kterými se vědomě jedinec zabývá (Plháková, 2007).

Tato vlastnost umožňuje jedinci se soustředit na podněty, které mu jsou prezentovány či na podněty, jež sám aktivně vyhledává. Koncentrace pozornosti je důležitou funkcí umožňující regulovat pozornost daným směrem a odolat jiným rušivým podnětům (Vágnerová, 2002).

Distribuce je schopnost, která jedinci umožňuje zabývat se v jednom okamžiku více podněty či činnostmi a dle potřeby přesouvat pozornostní zdroje (Sternberg, 2002).

Plháková (2007) uvádí, že tato schopnost je do značné míry omezená a aktivity může jedinec současně vykonávat tehdy, má-li je dobře zautomatizované. I tehdy je však možno najednou věnovat pozornost dvěma až třem podnětům.

Kapacita – rozsah pozornosti, je vymezen množstvím podnětů, které jedinec dokáže postřehnout současně nebo během velmi krátkého časového úseku, jedná se přibližně o čtyři až pět podnětů (Plháková, 2007).

Stabilita pozornosti vyjadřuje časové období, po něž je jedinec schopen koncentrovat se na určitý podnět. Bodová fixace podnětu je krátká, pokud je navíc narušena přítomností jiných podnětů, dochází k fluktuaci neboli těkání pozornosti (Plháková, 2007).

1.4 Vývoj pozornosti

Pozornostní vývoj se pojí s vývojem dalších kognitivních funkcí, též s vývojem emočním a sociálním. V prvních měsících života je dítě schopno se koncentrovat se na jeden objekt, v období šestého měsíce je už však schopno soustředit se na směr pohledu rodičů a aktivně se podílí na dosažení sdílené pozornosti, tedy takové, kdy se snaží cíleně upoutat pozornost rodičů na svou osobu. Dítě však ještě není schopno rozdělit pozornost mezi pečující osobu a jiné podněty, tohoto je schopno kolem devátého měsíce věku. Sdílená pozornost má velký význam pro rozvoj dalších psychických funkcí jako je řeč či zaměřená pozornost, na vývoji pozornostním se tedy účastní i sociální stimulace. Regulace zaměření pozornosti se zkvalitňuje na konci období kojeneckého, batolecí období je pak charakteristické schopností zahrnovat do pozornostního procesu více vjemů, vybírány jsou pak především ty, které se jeví batoleti jako lákavé (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Celkový vývoj pozornosti je určen dosažením určitého stupně zralosti centrální nervové soustavy. Schopnost záměrně se soustředit se dozrává na začátku školního věku a je možné ji označit za jednu z důležitých složek školní zralosti. Vývoj se projevuje především rostoucí schopností ovládat pozornost. Ve středním školním věku dochází k rozvoji selektivity a schopnosti přesouvat pozornost, obě tyto složky jsou velmi důležité pro školní činnost. Schopnost koncentrovat se se též liší dle kvality podnětů – u zrakových podnětů se žák může lépe soustředit na prohlížení a rozlišování detailů, neboť expozice tohoto podnětu je delší než u sluchových podnětů, kde informace zaznělá ihned mizí. Ke zlepšení této schopnosti dochází mezi osmým a jedenáctým rokem (Vágnerová, 2008).

Pro školní práci je důležitý rozvoj klíčových kompetencí. Jedná se o kontrolu pozornosti, s jejímž rozvojem dochází ke zlepšení a prodloužení koncentrace na činnost a klesá ovlivnitelnost rušivými vlivy. Dále o zvýšení adaptability pozornosti, kdy je tato schopnost určující pro přizpůsobení se požadavkům situace a pro detekci podnětů významných pro určitou činnost. Dochází též k rozvoji strategií pro zaměření a udržení pozornosti, jež jsou sice vázány na celkový vývoj kognitivních procesů, zároveň je však možné tyto strategie rozvíjet specifickými znalostmi a zkušenostmi. Rozvíjí se i účelnější přístup k učivu, jež je dán vývojem systematické explorační a zlepšuje se schopnost rozdělovat pozornost. Kompetence adekvátního využívání vlastní pozornosti závisí na celkovém rozvoji metakognice, tedy na rozvoji poznání vlastních kompetencí. Starší žák je schopen zjistit, jakým způsobem se danou látku nejlépe naučí a jak plně využije možností

své pozornosti. Záleží též však na motivaci, s níž bude k učivu přistupovat (Vágnerová, 2005).

Důležitá je také další vývojová záležitost, a to sice postupná diferenciaci a změna povahy psychických funkcí, například zautomatizování některé dílčí části funkce. Tato skutečnost je významná zejména pro školní práci, kdy je klíčová zejména pro výuku čtení, psaní, ale i pro správný vývoj řečových funkcí (Vágnerová, 2002).

1.5 Specifika pozornosti ve školním kontextu

Školní činnost je charakteristická velkými nároky na pozornost žáků. Pokles či nedostatek pozornosti s sebou nese snížení celkové výkonnosti v celé řadě situací – ve školním prostředí se jedná např. o snížení naslouchání výkladu učitele, zhoršení schopnosti formulovat své odpovědi či nedostatečné prohlížení názorných pomůcek. Analýzy školních činností a výkonu poukazují na skutečnost, že neprospěch žáků je z větší části zapříčiněn ne jejich nedostatečnými schopnostmi či vědomostmi, ale spíše nesystematičností, nesoustředěností a nedostatkem vůle, s níž si učební látku osvojují. Pozornost je tedy velmi důležitou determinantou školní úspěšnosti žáků (Lokšová a Lokša, 1999).

Svoboda (2009) zdůrazňuje, že rozvoj a kvalita pozornosti jsou věkově podmíněny a délka soustředění žáka ve škole se zlepšuje maximálně o jednu až jeden a půl minuty s každým rokem věku dítěte. Například desetileté dítě je schopno se soustředit deset až patnáct minut, jedenáctileté pak jedenáct až šestnáct minut.

Význam pro školní práci má především pozornost zaměřená, jež slouží jako filtrace podnětů, které jsou aktuálně nepotřebné. Díky zrání čelního mozkového laloku se tato funkce zaměřenosti pozornosti rozvíjí na počátku školní docházky, tedy ve věku šesti až sedmi let. Žák je schopen lépe regulovat svou pozornost, zaměřit ji potřebným směrem a zároveň eliminovat rušivé či nepodstatné podněty. Pozornost je ovlivňována celkovým rozvojem kognitivních procesů, v souladu s tímto se rozvíjejí i různé strategie jejího zaměření a udržení (Svoboda, 2009).

Čáp a Mareš (2007) upozorňují na míru individuálních rozdílů v pozornosti žáků. Vlastnosti, jež mají pravděpodobně vrozený základ, jako jsou zaměřené soustředění a pohyblivost-inertnost, jsou dále formovány procesem učení a dalšími činnostmi. Záměrné soustředění u žáka určuje míru toho jak dlouho a jak snadno se dokáže zaměřit na určitý podnět či činnosti a nakolik je žák schopen neodkloňovat tuto zaměřenost vlivem rušivých podnětů. Pohyblivost-inertnost vypovídá o rychlosti a snadnosti přenášení pozornosti na různé podněty či činnosti, případně o schopnosti mezi ně rozdělovat pozornost.

Projevem dlouhodobého soustředění pozornosti na určitý úkol či problém může být tzv. roztržitost, kdy jedinec není schopen zaměřit se plně na situaci např. přeslechne či přehlédne důležitou informaci. Tato roztržitost se může objevit v důsledku problémů žáka v rodině či s vrstevníky (Čáp a Mareš, 2007).

Čáp a Mareš (2007) uvádějí, že soustředění záměrné pozornosti je ovlivňováno řadou podmínek a to zejména motivací k určité činnosti, častost zařazování přestávek a střídání

různých činností, celkovým stavem organismu a centrální nervové soustavy, aktivační úrovní a nácvikem soustředěného věnování se činnosti.

Vágnerová (2002) uvádí, že žák se nedovede soustředit plně po celou dobu výuky a je tedy namísto zařazovat do výuky různé činnosti, jež udržení pozornosti napomáhají. Žák, který nevykazuje dostatečnou míru soustředěnosti, nepochopí obvykle ani správné zadání úkolu či činnosti a to může vést k jeho neúspěšnosti.

Školní práce vyžaduje přenášení pozornosti z jedné činnosti na druhou – např. při opisování textu z tabule do sešitu musí vynaložit úsilí na soustředění se na předlohu a též na vlastní psaný projev. Pokud má takovýto žák určité činnosti zautomatizované, je rozdělení pozornosti snadnější, neboť zažitá činnost nevyžaduje větší míru soustředění. Mladší žáci však často dovednosti jako je psaní nemají zautomatizované a v důsledku tohoto nedovedou pozornost systematicky koordinovat a rozdělovat. Tato skutečnost je pak zatěžuje a snižuje jejich celkový výkon. Pro úspěšnost školní práce se tedy jeví jako důležité věnovat dostatek prostoru nácviku činností jako je psaní, počítání a čtení a tyto dobře zautomatizovat už v raném školním věku (Vágnerová, 2002).

1.6 Poruchy pozornosti v kontextu školního výkonu

Vágnerová (2002) uvádí, že „poruchy pozornosti jsou častým problémem školních dětí“. Jedná se o syndrom ADD (porucha pozornosti), syndrom ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a syndrom ADD/ADHD (kombinovaný s převahou hyperaktivity a impulsivity) (Vágnerová, 2005).

Příčiny těchto poruch mohou být odvozeny od narušení genetické dispozice a negativních vlivů vnějšího prostředí v prenatalním a perinatálním období. Tyto syndromy jsou předkládány především jako problémy kognitivního rázu, mohou se však projevit i ve formě poruch chování. Diagnóza těchto syndromů spadá nejčastěji do období raného dětství, nejpozději jsou tyto syndromy diagnostikovány do sedmého roku věku, tedy v období začátku školní docházky (Vágnerová, 2002).

Riefová (1999) upozorňuje na důležitost přístupu ke každému žákovi s touto poruchou jako k jedinečné lidské bytosti, která vykazuje odlišnou kombinaci projevů v chování, zájmů, vloh a specifických dovedností. Je též na místě si uvědomit, že v raném dětství jsou projevy chování, které se mohou ale nemusejí pojít s těmito syndromy, v určitých vývojových fázích normální. Záleží na posouzení tohoto chování z hlediska vývojového a z hlediska jeho přiměřenosti.

Porucha pozornosti (ADD) je charakteristická nedostatečnou mírou soustředění a vývojovou opožděností ve všech složkách pozornosti. Narušena je zejména schopnost udržet pozornost zaměřenou po určitý časový úsek. Žák s touto poruchou má slabou a snadno rozrušitelnou pozornost, rozptýlují ho i běžné školní pomůcky, s nimiž si hraje. Všimá si různých nepodstatných podnětů a na výuku se dostatečně nesoustředí, často neví, kam výuka v hodině pokročila. Délka soustředění takového žáka je krátká a často kolísá zcela bez příčiny. Rozsah pozornosti je malý, proto je schopen vnímat jen omezené množství informací a nedovede postihnout komplexnost situace – z několika podnětů si vybírá náhodně. Žák se v hodinách projevuje jako zbrklý a často chybný, neboť si po sobě výsledky své práce není schopen kontrolovat. Pozornost je též málo adaptabilní – žák ulpívá na určitých podnětech a není schopen reagovat pružně např. na změnu činnosti. Narušena je též selektivní vlastnost pozornosti, neboť žák není schopen zaměřit se na podstatné znaky situace a to i v případě, že je schopen je rozeznat. Pozornost je věnována náhodně náhodně podnětům, které smysly zachytí. Takovýto žák je dobře informován o všem, co se aktuálně odehrává ve třídě, ovšem systematický učitelův výklad nepochytí (Vágnerová, 2005).

Žáci s touto poruchou jsou velmi unavitelní, neboť i běžné situace ve školním vyučování pro ně mohou být subjektivně zátěžové a vyčerpávající a to zejména z toho důvodu, že nejsou schopni určovat či ovládat příjem podnětů a jejich následné zpracování. Důsledky pro školní činnost plynoucí z takovéto poruchy jsou neudržitelnost pozornosti v návaznosti na vyvíjení určité aktivity, též neschopnost jakoukoliv činnost dokončit. Chyby, kterých se žák dopouští, jsou především zapříčiněny těmito skutečnostmi a nesouvisejí s nedostatkem schopností, je tedy časté, že v důsledku této poruchy mívají žáci horší prospěch, než by odpovídalo jejich intelektovému potenciálu (Vágnerová, 2002; Riefová, 1999).

Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD) se projevuje zejména v oblasti schopnosti regulovat aktuální impulzy a chování zaměřené na vzdálenější cíl. Žák s touto poruchou není schopen své impulzy brzdit, což se odráží na jeho projevu – má nadměrné nutkání k pohybu či k aktivitě, jež je často nesmyslná a neúčelná. Dále má sklon k impulzivním reakcím, toto chování je zapříčiněno vázaností na aktuální podněty a neschopností odhadovat výsledky vlastního jednání. Žák mívá deficit energie, neboť ji vydávájí na aktivity s větší intenzitou a nepřiměřeně podnětu, než je obvyklé u žáků bez této poruchy. Hyperaktivita žáka je pak patrná jeho zvýšenou unavitelností a též podrážděností. I v důsledku této podrážděnosti bývá takovýto žák kolektivem spíše odmítán a negativně hodnocen, což vede k celkovému horšímu sebehodnocení. Vnímání žáka jako neúspěšného či neschopného má za následky neadekvátní obranu z jeho strany. Žák se snaží popřít takovéto informace o sobě či kompenzovat své nedostatky, ovšem způsobem, který může být nevhodný – např. šaškováním a častým vyrušováním. Toto problematické chování však může učitel hodnotit jako neadekvátní a může ho považovat za provokativní či urážející (Vágnerová, 2002).

Riefová (1999) doplňuje výčet typického chování takovéhoho žáka o sociální nevyzrálou a agresivní chování, jež vyplývá z nepřiměřené reakce na podněty.

Postoje učitelů k žákům s těmito syndromy se různí, záleží především na informovanosti a trpělivosti daného pedagoga. Přesto však, i při stanovené diagnóze této poruchy, nahlízejí na tyto žáky jako na „lajdáky“, kteří neplní svou práci tak, jak by měli a hodnotí jejich projevy jako nedostatečnou snahu či úsilí. Zmiňována též bývá nedostatečná motivace k činnosti, nezájem o školní dění a rozpor mezi předpokládanými schopnostmi dítěte a odpovídajícími výsledky (Vágnerová, 2002; Žáčková a Jucovičová, 2000).

Michalová (2000 in Vágnerová, 2002) uvádí, že žáci s hyperaktivním projevem vyvolávají v učitelích též napětí a působí rušivě pro celou třídu. Hyperaktivita též často bývá posuzována jako projev nevychovanosti a neochoty spolupracovat.

2. RELAXACE

Tématický celek o relaxaci se věnuje základnímu vymezení pojmu relaxace, dále také nabízí popis těch relaxačních metod, jež jsou využitelné a přínosné pro zlepšení pozornosti žáků na základních školách a předkládá možnosti jejich konkrétního využití v tomto prostředí včetně zásad pro jejich správné provádění.

2.1 Vymezení pojmu „relaxace“

Původně se termín „relaxace“ užíval ve spojení s fyziologií k označení stavu uvolnění svalových vláken (Drotárová a Drotárová, 2003)

Autoři Hartl a Hartlová (2000) či Drotárová a Drotárová (2003), přiklání k definici tohoto pojmu jako stavu psychického a fyzického uvolnění, což je i v souladu s původním použitím termínu, neboť v průběhu jakéhokoli relaxačního cvičení by mělo docházet k aktivaci parasympatické větve vegetativního nervového systému. V důsledku této aktivace dochází k biochemickým změnám – zvyšuje se produkce některých neurotransmiterů, zejména serotoninu. Dále dochází ke zpomalení a prohloubení dechu, snížení spotřeby kyslíku a zvýšení výdeje oxidu uhličitého, snížení krevního tlaku a pulsu a celkově ke zpomalení metabolismu.

Plháková (2007) uvádí, že stav relaxace je doprovázen i změnou elektrické aktivity mozku. Relaxovaný stav je provázen tzv. alfa vlnami o frekvenci 8-13 Hz/s.

Každá relaxační metoda má však svá specifická vymezení, jež jsou u metod zohledněných v této práci uvedeny v jednotlivých kapitolách o těchto metodách.

2.2 Charakteristiky vybraných metod relaxace, jež mohou ovlivňovat pozornost žáků

Lokša a Lokšová (1999) uvádí, že školní činnost klade velké nároky zejména na úroveň koncentrace žáků - jsou nabádáni, aby pozorně naslouchali výkladu, aby věnovali pozornost správné formulaci svých odpovědí, či aby pozorně prohlíželi didaktické pomůcky. Pozornost je tedy velmi významným faktorem, který determinuje učební výkonnost a školní úspěšnost žáků. Takto namáhanou pozornost je možné ovlivňovat nejen správným postupem při výkladu učiva, ale i použitím relaxačních metod. Jako techniky, jež mohou ovlivňovat pozornost žáků byly vybrány dechová cvičení, Jacobsonova

progresivní svalová relaxace, jógová cvičení, Schultzův autogenní trénink. Zohledněny jsou též doplňkové techniky relaxačních metod.

2.3 Dechová cvičení

Metody pracující s regulací a uvědomováním si vlastního dechu jsou jedním z nejjednodušších a nejrychlejších způsobů jak provádět relaxaci. Základy této relaxační metody souvisí s tradicí jógy, která přinesla systém dechových cvičení, tzv. pranájámu (Drotárová a Drotárová, 2003).

Míček (1984) upozorňuje i na tradici buddhistických dechových cvičení, z nichž vychází např. Pfeiferova modifikace Schultzova autogenního tréninku, která se soustředí zejména na regulaci vegetativních funkcí jedince a poskytuje mu zážitek výrazného sebeuvolnění.

Rytmus dechu je automatický, může však dojít k jeho narušení např. během stresové situace. Změna chybného dýchání pak vede k pozitivnímu ovlivnění celé řady somatických i psychických onemocnění (Drotárová a Drotárová, 2003).

Mechanismus dechových cvičení spočívá v aktivizujícím účinku nádechu a v tlumícím účinku výdechu. Při vdechování dochází k podráždění části sympatické u vegetativní nervové soustavy, zvyšuje se napětí kosterního svalstva a cév a zrychluje se tep, což má budivé účinky na organismus. Vydechování je charakteristické podrážděním části parasympatické a dochází k opačnému účinku (Žáčková a Jucovičová, 2000).

Drotárová a Drotárová (2003, s. 109) nastiňují konkrétní výhody této relaxace: „Dechová cvičení vedou k osvojení schopnosti uvědomělého dýchání, k jeho prohloubení, učí využívat celou kapacitu plic, zlepšují schopnost koncentrace a zároveň mají uklidňující (relaxační) i tonizační účinky“.

Jednoduché dechové cvičení je realizovatelné vsedě či ve stoje se vzpřímenou páteří. Obecnou zásadou je vzrůstání doby nádechu a zároveň postupné zmenšování jeho síly. Interval mezi nádechem a výdechem a poté mezi výdechem a nádechem je charakterizován fází „nedýchání“, kdy se relaxující snaží na chvíli svůj dech pozastavit. Vše má však být prováděno s ohledem na přirozenost dechu (Drotárová a Drotárová, 2003).

Žáčková a Jucovičová (2000) doporučují, zvláště u dětských relaxujících, provádět dechová cvičení nejprve statická, tedy v klidové poloze a až později je spojovat s dynamickými pohyby.

Pohler (1995) předkládá vlastní koncept relaxace zaměřené na dech, dle něhož lze dosáhnout hlubokého stavu relaxace, dochází k poklesu rychlosti tepu a k další

fyziologickým změnám. Technika těchto výsledků dosahuje pomocí střídání relaxační a aktivační fáze v poloze vleže. Během relaxační fáze setrvává relaxující po deset minut v poloze vleže. Následuje fáze aktivační, relaxující je instruován k uvědomovanému dýchání po dobu tří až deseti minut, při němž je zřetelný pohyb hrudního koše. Cvičení končí opět relaxační fází charakteristickou pocity hlubokého uvolnění.

Technika úplného jógového dechu přináší naučení schopnosti dýchat celými plícemi a to za pomoci uvědomovaného podklíčkového, hrudního i břišního způsobu dýchání. Tyto způsoby jsou charakteristické místem, do něhož je nádech uvědomován (Drotárová a Drotárová, 2003).

Z jógových dechových technik je pro děti vhodná tzv. pozice lva, která představuje vhodný způsob jak uvolnit napětí a negativní emoce, tím dochází i k lepšímu soustředění se, neboť v důsledku uvolnění se i zlepšuje pozornost. Relaxující v sedu na patách nejprve provede hluboký nádech a poté se, za prudkého výdechu, předkloní dopředu, natáhne před sebe ruce, široce rozevře prsty od sebe. Toto provádí současně s grimasou, kdy otevře doširoka oči a vyplázne jazyk. Výdech při tomto je tak prudký, takže dochází k jakémusi „zasyčení“, které by se dalo přirovnat k tichému zařvání lva. Tento cvik je pro děti zajímavý nejen svou formou ale i tím, že se u něj většinou zasmějí a uvolní tak nahromaděné emoce. Tuto pozici lze cvičit i s obměnou, kdy relaxující zůstane v sedu na patách, neprovádí však cvik úplně, pouze dělá grimasu – tato pozice má připomínat lva, který neútočí, umí se ovládat, je to tedy vhodný nácvik sebeovládání (Žáčková a Jucovičová, 2000).

O možnosti využití dechových cvičení ve školním prostředí informují Žáčková a Jucovičová (2000) – dechové je cvičení vhodné užívat u žáků ke zklidnění mysli a stabilizaci dechu celkově. Napomáhá též ke zvládnutí stresových situací či při pocitu rozrušení. Je vhodnou metodou vedoucí k vyšší schopnosti koncentrovat se na školní podněty.

2.4 Jacobsonova progresivní svalová relaxace

Tato relaxační metoda byla vyvinuta Edmundem Jacobsonem na počátku třicátých let dvacátého století a autor sám ji definuje jako relaxační metodu založenou na napínání a uvolňování šestnácti svalových skupin (Jacobson, 1962).

Metoda vychází z předpokladu, že pokud jedinec provádí jakoukoliv činnost, namáhá určité svalové skupiny svého těla. Z této tenze svalů se pak vytváří napětí v oblasti psychiky a přetrvává i po pomnutí tenze svalové. Jedinec, který nedokáže uvolnit své celkové tělesné napětí se stává citlivějším a otevřenějším pro působení negativních vlivů (Míček, 1986).

Jacobson (1962) tento stav zvýšené dráždivosti nazývá neurosvalovou hypertenzí, jíž většinou předchází dlouhodobější zátěž psychická i fyzická a vidí též souvislosti mezi stavem neurosvalové hypertenze a vznikem neuróz.

Použití progresivní svalové relaxace je velmi široké, tato metoda je vhodná pro redukci celkového tělesného napětí způsobeného například dlouhodobou stresovou zátěží, dále k redukci psychosomatických obtíží jako je např. nespavost. Pozitivními dopady praktikování této metody jsou redukce bolesti, plnohodnotnější spánek, zvýšená energie, snížená únava. Mezi další pozitivní dopady na celkové fungování jedince pak patří snížení hodnot stresových hormonů, snížení krevního tlaku, zvýšení motivace, produktivity a v neposlední řadě též zlepšení rozhodovacích schopností (McCallie, Blum, Hood, 2006).

Studie autorů Ghoncheho a Smithe (2004) porovnávala efekty progresivní svalové relaxace a jógy. Jejím závěrem je, že technika progresivní svalové relaxace má psychické dopady většinou pouze v případech, kdy je doplněna o přístup tzv. ABC teorie (ABC teorie tvrdí, že různé přístupy k relaxaci mají různé pozitivní psychologické dopady).

Metoda progresivní relaxace vede relaxujícího k uvědomění si rozporu mezi stavem napětí svalu a stavem, kdy je sval uvolněn. Jedná se v podstatě o identifikaci a zaměření se tyto kontrastní stavy (Drotárová a Drotárová, 2003).

Významní autoři, kteří na Jacobsonovu práci navazují a tento koncept relaxační metody dále rozpracovávají, jsou Wolpe, Bernstein a Borkovec (McCallie, Blum, Hood, 2006).

Provádění relaxace je doporučováno v poloze vleže v tiché místnosti bez vlivu jakýchkoliv rušivých podnětů. Během nácviku je postupně relaxováno se svaly rukou, nohou, trupu, obličeje a očí, vždy s důrazem na procítění tenze a eliminace napětí. Po této svalové relaxaci je přidána i relaxace duševních činností, kdy se pomocí imaginace se

zavřenýma očima relaxující snaží pozorovat stejné pocity, jaké zažívá při běžném prohlížení místnosti, konkrétně jejího stropu a podlahy (Míček, 1986).

Žáčková a Jucovičová (2000) uvádějí, že metoda progresivní svalové relaxace je ve školním prostředí oblíbená pro svou názornost, která dává relaxujícím žákům možnost pocítit rozdíl mezi klidovým a aktivačním stavem. Je vhodná též pro žáky s poruchou pozornosti, pro něž jsou, kromě jiného, charakteristické nesnáze při pokusech o uvolňování, za pomoci této metody ovšem vnímatelného stavu uvolnění mohou dosáhnout. Autorky doporučují začít provádět nácvik od nohou, dále přes hýždě a břišní svaly, od těchto svalových skupin pak plyně přejít k relaxaci hrudníku, zad, rukou a krku. Zakončení je prováděno napínáním a uvolňováním svalů mimických a jazyka. Tento postup se v menší míře liší od nácviku navrženého Jacobsonem, nicméně autorky se přiklání k názoru, že tato úprava je pro relaxující z řad žáků vhodnější. Je též možné tuto relaxační sestavu doplnit o prvky hry či imaginace – např. představa loutky, jejíž pohyby jsou vedeny loutkařem prostřednictvím provázků.

2.5 Jógová cvičení

Drotárová a Drotárová (2003, s. 84) definují jógu jako „komplexní systém holistických postupů péče o tělesné a duševní zdraví s filosofickým duševním zázemím“.

Sri Swami Sivananda (2000) zdůrazňuje, že jóga představuje ucelený systém fyzických, dechových, relaxačních a meditačních technik.

Počátky jógových cvičení lze datovat až do doby prvního tisíciletí před naším letopočtem. Jóga je pojata jako celkový životní styl či systém a snaží se ovlivňovat tělesné, duševní i duchovní složky jedince. Původní chápání jógy jako systému indické filosofie je však dnes přesunuto spíše na úsilí o dosažení psychického i fyzického zdraví, zdůrazňovány jsou pak především pozitivní účinky na zdraví fyzické. Jóga k dosažení svých cílů používá polohové tělesné cvičení (tzv. ásány), regulaci dechu, speciální výživu a techniky, pomocí níž je organismus pročišťován, například čištění tělesných dutin za použití vody či zvukových vibrací (Drotárová a Drotárová, 2003).

Jógová praxe zahrnuje čtyři cesty - linie, kterými jedinec může dojít k celkové harmonii a to Karma jóga, Bhakti jóga, Raja jóga a Jnana jóga. Tyto cesty se vzájemně prolínají a souvisí spolu, liší se ovšem výchozími principy (Sri Swami Sivananda, 2000). Jak uvádí Krejčí (2005), může být principů těchto linií využito jako inspirace pro pedagogickou činnost.

Jucovičová a Žáčková (2000) nastiňují možnosti využití této relaxační techniky u žáků, zdůrazňují zklidňující účinky, které s sebou přináší i zlepšení v oblasti pozornosti a přínos pro žáky s porušenou motorickou koordinací, jimž pomáhá regulovat pocit jejich neobratnosti. Tito žáci tak mají možnost uspět při praktikování nenáročných jógových pozic a cviků. Tato metoda je vhodná i pro žáky s ADHD, kteří mohou mít problém setrvat v určité stejné relaxující pozici po delší dobu, neboť kombinuje prvky statického i dynamického cvičení. Jóga přizpůsobená věku a stupni vývoje dětí přispívá i k celkovému svalovému a kosternímu vývoji.

Jógové pozice je možné pojmut formou příběhů či pohádek doprovázejících jednotlivé pozice či cviky, je vhodné připojit i imaginativní techniky. Takovéto alternativy cvičení přispívají k lepšímu přijmutí techniky samotnými dětmi. Oblíbenou relaxační pozicí u dětí je poloha „zajíce“, při níž relaxující sedí v hlubokém předklonu na patách, hrudník se dotýká stehen, hlava je položena či opřena o čelo před kolena a ruce jsou nataženy před tělem a dlaněmi opřeny o podložku. V této pozici se uvolňují zádové svaly a je možno při ní dobře sledovat břišní dech, pokud je zvolena alternativa, kdy se relaxující

v této poloze převaluje z opřené čela po hlavě až k temenu, uvolňuje se i hrudní dech (Žáčková a Jucovičová, 2000).

2.6 Schultzův autogenní trénink

Metoda autogenního tréninku byla vyvinuta německým lékařem Johannesem Heinrichem Schultzem v polovině minulého století a umožňuje jedinci řídit funkce psychické i fyzické a to zejména ty, které nemůže přímo ovlivnit svou vůlí. Autogenní trénink sjednocuje činnost oblasti psychické, somatické a vegetativní a pracuje s jejich vzájemným ovlivňováním se (Drotárová a Drotárová, 2003).

V metodě autogenního tréninku lze nalézt prvky jógy a některých buddhistických praktik, například pozorování vlastního dechu, tyto jsou pak integrovány s poznatky o hypnóze, autohypnóze či s metodou Jacobsonovy progresivní svalové relaxace. Tato metoda využívá uklidňujícího účinku svalové relaxace a to pomocí autosugestivně navozených představ klidu, tíže a tepla, součástí je též koncentrace na citově neutrální podněty a pravidelné dýchání (Míček, 1984).

Autogenní trénink se skládá ze dvou stupňů a to nižšího a vyššího, přičemž praktikování vyššího stupně je podmíněno dokonalým ovládnutím techniky nižšího stupně (Míček, 1986).

Stupeň nižší je složen ze šesti částí - vlastních cvičení - pocity tíže, navození pocitu tepla, sledování vlastního dechu, navození pravidelného rytmu srdce, regulace funkcí břišních orgánů a uvolňování oblasti hlavy. Vlastním cvičením předchází zkouška tzv. ideomotorickým fenoménem, kdy pouhá představa vyvolává skutečný pohyb, tato zkouška je využívána pro zlepšení dalšího průběhu nácviku tréninku a také pro zvýšení důvěry v účinky metody. Každé vlastní cvičení pak sestává z autosugestivního příkazu a z daných představ vázajících se k obsahu cvičení (Míček, 1980).

Vyšší stupeň cvičení předpokládá schopnost setrvat v relaxovaném stavu po delší dobu a je založen na technice řízené imaginace. Skládá se ze cvičení koncentrace na zážitek barvy, vyvolání představy určitého předmětu (konkrétního, později i abstraktního), koncentrace na vlastní zážitek s citovým zabarvením, vyvolání obrazu konkrétního člověka a uvědomění si vztahu k němu, kladení si otázek o smyslu vlastního života a sebereflexe, formulace předsevzetí či životních hesel a jejich vštěpování (Drotárová a Drotárová, 2003).

Tento stupeň autogenního tréninku byl později doplněn Schultzovým žákem K. Thomasem o techniku, pomocí níž lze dosáhnout posun v sebevýchově charakterových rysů. Technika sestává ze dvou imaginativních cvičení s tematikou výstupu na horu a sestupu do mořské hlubiny. Prožitky vyvolané touto technikou slouží jako materiál k dalšímu sebepoznávání a při práci na vztazích s ostatními (Drotárová a Drotárová, 2003).

Míček (1984) doporučuje provádět autogenní trénink zpočátku dvakrát až třikrát denně asi půl minuty až minutu a postupně prodlužovat dobu až na třicet minut. Uvádí též, že je vhodné cvičit se zavřenýma očima v tiché místnosti a střídat v průběhu dne polohy, ve kterých je relaxace nacvičována a to poloha vleže na zádech, poloha v sedě s opěrou zad a hlavy a poloha „drožkáře“, jež je vhodná tehdy, pokud není relaxujícímu k dispozici pohodlná židle.

Autorky Drotárová a Drotárová (2003) uvádějí, že mezi současnými odborníky na autogenní trénink nepanuje jednotný názor na délku provádění nácviku a navrhuje cvičit jednou denně po dobu deseti minut, zdůrazňují však potřebu zohlednit individuální zvláštnosti jedince, jako je vnímavost vůči relaxačním metodám, aktuální psychický a fyzický stav, postoj k metodě autogenního tréninku, vnější podmínky při relaxaci a míra, s jakou je schopen přijímat a zpracovávat autosugestivní příkazy.

Účinky techniky autogenního tréninku jsou nemalé a zasahují do několika oblastí lidského života. Díky dílčím zlepšením, jako je zvýšení kvality spánku a jeho regulace, aktivní uvolnění svalstva, harmonizace psychických i fyzických funkcí, dochází k celkovému zlepšení kvality organismu. Pomocí autogenního tréninku je možné léčit i některé funkční poruchy organismu, jako je např. vysoký krevní tlak nebo poruchy erekce. Sebevýchovné prvky této metody mohou napomoci ke zvládnutí a regulaci zlozvyků jako je kouření a představují cílenou přípravu na konkrétní stresové situace v životě jedince. Dochází též ke zvyšování schopnosti soustředění s následkem zkvalitňování výkonů v oblasti pracovní, sportovní či školní (Drotárová a Drotárová, 2003)

Ve školním prostředí je nácvik autogenního tréninku vhodný vzhledem k jeho účinkům, zejména pak na kvalitu soustředění. Nevýhodou je však jeho velká časová náročnost a nutnost dlouhodobosti nácviku. Prvky tohoto relaxačního cvičení je však možné zařadit do celkového relaxačního programu (Žáčková a Jucovičová, 2000).

Lokšová a Lokša, 1999 předkládají úpravu autogenního tréninku pro žáky, zaměřují se na nácvik uvolnění a koncentrace s pocity tepla a tíže a na tvorbu individuálních formulek směřujících k regulaci nežádoucího chování či postojů. Cvičební program trvá sedm až deset minut a na realizaci celého programu je potřeba dvacet dní, neboť je i velká část věnována nácviku a správnému pochopení instrukcí. Takto upravenou formu autogenního tréninku je možné používat nejen ve vyučování, ale i během docházky do školních družin či klubů.

2.7 Doplnkové techniky relaxace

Jako doplňkové techniky, tedy takové, které vlastní relaxaci předcházejí, navazují na ni či ji zakončují, můžeme užívat rytmická cvičení či tanec, imaginaci a techniky vycházející z přístupů aromaterapie, muzikoterapie a arteterapie. Vhodné jsou i postupy pasivní relaxace. Možnost volného pohybu sama o sobě může působit jako prostředek k vydání energie, děti mají prostor k vyjádření sebe sama pomocí pohybu a mohou tohoto prostoru využít jako naladění se na další relaxační postupy. Použitím vhodných imaginativních instrukcí dostane i tento volný pohyb rámeček a je zároveň pro dětské relaxující přitažlivý, neboť při něm mohou uplatnit svou fantazii. Děti si též svůj pohyb řídí samy a pro ty, které jsou motoricky neobratné, je to příležitost k zažití úspěchu. Jako imaginativní instrukce může cvičitel zařadit napodobení pohybu zvířete, stroje či člověka v určité činnosti, povolání (Žáčková a Jucovičová, 2000).

Aromaterapie, technika využívání vonných látek k navození stavu uvolnění i aktivace či k posílení duševního výkonu, nalézá využití cestou vdechování vonných esencí nebo prostřednictvím vstřebávání vonných látek pokožkou při masáží. Je však důležité znát aktuální zdravotní stav dětí a jejich možné alergie, aby nedošlo k nežádoucím reakcím (Drotárová a Drotárová, 2003).

Prvky muzikoterapie lze využít současně s relaxačními cvičeními, např. v podobě zvukové kulisy, která vhodně doprovází relaxaci. Lze též provádět relaxační cvičení, při nichž je relaxujícím v úvodu nastíněno, že následující časový úsek je vyhrazen pouze pro odpočinek za zvuku hudby, které mají naslouchat, nechat ji v sobě volně znít a pokusit se přitom na nic nemyslet. Při výběru takovéto hudby je třeba přihlídnout k tomu, aby obsahovala uklidňující prvky, byla bez výrazné dynamiky a vysokých tónů (Žáčková a Jucovičová, 2000).

Relaxační hudba přináší odstranění pocitů únavy, umožňuje zkvalitnění a zrychlení odpočinku. Na každého jedince však může tatáž hudba působit různě, proto je vhodné skladbu či soubor skladeb nejprve vyzkoušet při jiné příležitosti než je relaxace (Lokšová a Lokša, 1999).

Doplňkové techniky mající svůj základ v arteterapii mohou posloužit jako prostředek k vyjádření aktuálního pocitu a dojmů z relaxace. Samotná relaxace může být zajímavým zdrojem výtvarných námětů, děti mohou být instruovány např. k vyjádření barvy či odstínu svého zážitku z relaxace. Takto vyjádřené pocity také mohou sloužit jako zpětná vazba o účinnosti relaxace pro učitele či pro rodiče (Žáčková a Jucovičová, 2000).

K doplnění klasických forem relaxačních metod může být užito technik tzv. pasivní relaxace, tj. uvolňování svalových skupin za pomoci druhé osoby. Jedná se zejména o masáže, protřepávání a protřásání určitých svalů. U dětí je vhodné uvést tyto postupy jako zážitek „hadrového panáčka“ či loutky. Toto cvičení je doporučováno pro rodiče, kteří takto mohou relaxovat se svými dětmi v domácím prostředí. Je vhodné i pro děti prvního stupně, kde má však cvičení určité meze a je třeba jasně zadat instrukce k jeho provádění. Uplatnění může ve školním prostředí nalézt i technika automasáže, kdy si relaxující masíruje sám své svaly. Je doporučována automasáž chodidla, ruky či hlavy a obličeje (Žáčková a Jucovičová, 2000).

Hlediska, která by měly doplňkové techniky relaxace splňovat, aby pro dětské relaxující byla přínosem, nastiňuje Žáčková a Jucovičová (2000). Techniky by měly dětem umožnit přirozeně se projevit a nepotlačovat svou spontaneitu. Učitel či průvodce relaxací by se měl snažit o vytvoření klidné a příjemné atmosféry a volit témata doplňkových technik tak, aby doplňovala či navazovala na hlavní relaxační techniku a zároveň podporovala dětskou fantazii a poskytovala prostor, v němž se cítí bezpečně. Provádění technik by se mělo odehrávat co nejvíce v rámci skupiny, neboť tato forma představuje i možnost nácviku sociálního chování a spoluprožívání sociálních vztahů.

2.8 Zásady pro provádění relaxačních technik

Důležitým krokem před samotným prováděním relaxace je seznámit žáky s danou relaxační technikou, včetně toho, co jim může technika přinést. Žáčková a Jucovičová (2000) uvádí, že je vhodné dětem sdělit zejména pozitivní účinky relaxace na jejich vlastní osobu a to především přínos v podobě uvolnění, pocitu odpočinku a osvěžení, zlepšení pozornosti a tím i dalšího školního výkonu.

Úrazům či problémům při relaxaci je vhodné předejít stanovením hranic, tedy poučením žáků o bezpečnosti, a také znalostí zdravotního stavu dětí. U některých onemocnění jsou určité typy relaxačních technik přímo kontraindikovány – např. s dětmi se záchvatovitým onemocněním nelze provádět dechová či rytmická cvičení. Posouzení aktuálního zdravotního stavu je též na místě, obzvláště pokud má dítě kašel, rýmu, je celkově nachlazené apod. Přerušování či nezahájení cvičení vůbec je též vhodné v případě, že dítě je zvýšeně neklidné a není schopno se aktuálně dostatečně soustředit. Pokud však dojde k problémové situaci, je účinné řešit ji tak, aby nenarušila celkový průběh, tedy pohotově, ale v klidu, pokud možno za použití neverbálních tišících technik – např. pohledu či gesta (Žáčková a Jucovičová, 2000).

Míček (1980) informuje o vhodnosti provádění relaxačních cvičení buďto individuálně či skupinově. Výhodu ve skupinovém provádění vidí zejména v možnosti vedoucího či terapeuta, se kterým bude skupina relaxovat. Tento provádí skupinu cvičeními a přináší podporu v průběhu. Pokroky v takto vedeném relaxačním cvičení jsou pak nesrovnatelně rychlejší.

Žáčková a Jucovičová (2000) zdůrazňují úlohu takového vedoucího u dětí, nazývají jej „cvičitelem“. Autorky nastiňují, že pro děti je obzvláště vhodné, aby k nim přistupoval trpělivě, seznámil je s průběhem a postupy relaxace a byl pro děti partnerem. Zároveň zde kladou i nároky na samotnou osobu cvičitele - měl by umět relaxovat kvalitně. Kvalitou relaxace pak rozumí nejen dokonalé ovládnutí samotné techniky, nýbrž i schopnost být autentický, umět děti dostatečně motivovat a také přijímat žáky takové, jací jsou, neboť nelze kvalitně relaxovat s těmi, ke kterým má cvičitel nějaké předsudky. Takováto kvalitní relaxace má vliv i na utváření pozitivních vazeb a vztahů, neboť už samotná volba oslovení žáků, která odráží jeho vztah ke skupině, může vyvolávat pocity sounáležitosti – např. zadávání pokynů ke cvičení formou plurálu.

Relaxační technika by měla být pro děti srozumitelná a cvičitel by měl volit vhodná témata (např. při imaginaci) a vhodný jazyk při zadávání instrukcí vzhledem k věku dětí.

Délka a frekvence samotné relaxace by měla být přizpůsobena opět věku dětí a jejich aktuálnímu psychickému naladění. Relaxační cvičení nemusí být přesprávně dlouhá, záleží spíše na hloubce a na síle prožitku relaxace (Žáčková a Jucovičová, 2000).

Prostředí, v němž samotná cvičení probíhají, by mělo být upraveno tak, aby odpovídalo nárokům spojeným s relaxací. Míček (1980) doporučuje klidné, od nežádoucích zvuků izolované místo, na kterém mají relaxující jistotu, že je nebude nikdo vyrušovat. Tato úprava prostředí se pak sama o sobě může stát jakousi přípravnou fází a pomáhá myslí se lépe naladit na další relaxační kroky. Machač (in Míček, 1980) popisuje potřebu odstranit vnější vazby, zřít se nutnosti reagovat na jakékoliv jiné podněty než je relaxace a vychutnávat si pocit hlubokého bezpečí jako bezstarostně usínající dítě. Díky tomuto kroku je následná relaxace hlouběji prožitá.

Ve školních podmínkách by kritéria takového klidného místa mohla splňovat specializovaná třída pro provádění relaxačních technik vybavená kobercem, přírodními materiály a vymalovaná teplými a uklidňujícími barvami. Tento ideální prostor je však pro mnohé školy nedosažitelný, lze tedy využít běžnou třídu vybavenou kobercem či menší tělocvičnu (Žáčková a Jucovičová, 2000).

2.9 Relaxace s dětmi s lehkou mozkovou dysfunkcí

U žáků trpících poruchami pozornosti se doporučují relaxační techniky provádět se zvýšenou opatrností. Tato cvičení vyžadují schopnost trpělivosti a jsou určitým způsobem pro pozornost zatěžující. Při nácviku samotných relaxačních technik je tedy na místě postupovat po malých krocích a volit je tak, aby byly co nejjednodušší a trvaly co nejkratší dobu. Žáci s poruchou pozornosti často bouřlivě reagují na každou změnu či novou situaci a je tedy možné, že takto budou zpočátku reagovat i na relaxační cvičení. Ve většině případů končí první pokusy o nácvik relaxace nezdarem. Po čase však novost této situace odezní a je možné s nimi aktivně pracovat na dalším nácviku. Pokud se nicméně nácvik cvičení s některými žáky s touto poruchou nedaří, lze přejít k relaxaci individuální nebo požádat rodiče žáka o spolupráci, při níž mohou praktikovat relaxaci alespoň částečně v domácím prostředí. Je též důležité si předem s takovými žáky vyjasnit a určit pravidla či hranice, které jim budou dávat jasnou strukturu relaxačního cvičení. Cvičitel tak předchází mnoha problémům, například úrazům. Jestliže i přes to dojde k nějaké konfliktní situaci, je na místě ji řešit pohotovou reakcí, ovšem v klidu, a bez zbytečného upoutání pozornosti ostatních (Žáčková a Jucovičová, 2000).

PRAKTICKÁ ČÁST

3. CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY

Relaxační metody, upravené dle možností a věku dětí, se mohou stát významným pomocníkem při zvládnání nároků školního prostředí. Četné studie, jež byly na toto téma provedeny, ukazují pozitivní důsledky na psychickou i fyzickou stránku jedince. Prostředí školy, případně školních družin a klubů, se pak jeví jako vhodným místem pro provádění systematických relaxačních technik za účelem ovlivňování pozornosti, která je školní činností obzvláště namáhána. Tento výzkum proto bude vycházet z těchto předpokladů.

Ve výzkumné části bakalářské práce bude použito metody nestandardizovaného dotazníku, který byl vytvořen autorkou této práce.

Cílem výzkumu je zmapovat současnou míru provádění systematické relaxace na školách a zjistit postoje učitelů k relaxačním metodám v rámci Jihočeského kraje.

Na základě výše uvedeného byly stanoveny dvě výzkumné hypotézy:

H1: Na školách není v současné době zavedena systematická relaxace pro ovlivňování pozornosti u žáků.

H2: Postoj vůči relaxačním metodám je ze strany pedagogů základních škol vstřícný.

4. METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT

Data byla sebrána prostřednictvím dotazníku dostupného v době od 23.3. do 14.4. 2011 na internetové stránce společnosti Qualtrics, která poskytuje možnost vytvořit si dotazník a distribuovat ho, pomocí elektronickou poštou rozesílaného odkazu, k respondentům. Tento způsob sběru dat byl zvolen pro časovou nenáročnost šíření dotazníků a lepší dostupnost respondentů. Cestou internetu také mohli být osloveni učitelé náhodně vybrané základní školy v rámci celého Jihočeského kraje. Další výhodou tohoto postupu byl i čas k vyplnění dotazníku, který si mohli zvolit respondenti dle svých potřeb.

Dotazník (viz Příloha č. 1 - Dotazník) obsahuje celkem čtrnáct položek týkajících se problematiky relaxace na základních školách, zaměřuje se především na zjištění postojů učitelů k relaxaci a na to, zda relaxaci prakticky provádějí ve svých vyučovacích hodinách

První tři otázky dotazníku byly zaměřeny na získání základních dat od respondentů jako je pohlaví, místo výkonu jejich pedagogického povolání a působnost na první či druhém stupni. Následovaly otázky o postojích k relaxaci a o provádění či neprovádění relaxačních technik samotnými respondenty. Byly použity otázky otevřené, uzavřené i polouzavřené a bylo využito více možností, jak na dané otázky odpovídat –přímé odpovědi na uzavřené otázky (Ano -Ne), výběr z několika daných možností a volná odpověď na otevřenou otázku.

Dotazníkové šetření zjišťovalo jednotlivé postoje k relaxaci, celkem bylo vymezeno 5 zjišťovaných postojů.

Postoj č. 1 – Postoj k užitečnosti relaxace ve škole, zjišťovala otázka „Myslíte si, že je užitečné s žáky relaxovat?“ s podotázkami, které poskytovaly možnost vyjádřit důvod, proč si respondenti myslí, že je toto užitečné či není.

Postoj č. 2 - Postoj k pravidelně prováděné relaxaci ve školním prostředí a jejím pozitivním dopadům, byl zjišťován otázkou „Myslíte si, že by pravidelné provádění relaxace mohlo pozitivně ovlivnit výkony žáků?“ s podotázkou „Pokud ano, uveďte v jakých oblastech“, kdy respondenti vybírali z nabízených oblastí s možností zvolit i více variant.

Postoj č. 3 – Postoj k možnosti začlenění relaxačního cvičení do každého vyučovacího dne. Ke zjištění tohoto postoje vedla analýza otázky „Myslíte si, že by bylo možné začlenit relaxační cvičení do každého vyučovacího dne?“ s podotázkou, v níž byla možnost volně vyjádřit svůj názor k tomuto tématu.

Postoj č. 4 – Postoj k užitečnosti relaxačních technik u dětí s poruchou pozornosti, na něž se ptala otázka „Myslíte si, že mohou relaxační techniky přispívat ke zlepšení koncentrace dětí s poruchou pozornosti?“. Následovala možnost vyjádřit se k tomu zda a z jakých důvodů mohou být relaxačních techniky užitečné či vhodné pro tyto žáky.

Postoj č. 5 – Postoj k relaxaci jako takové, zjišťovaný otázkou „Považujete schopnost relaxovat za důležitou?“ Formulace této otázky byla zvolena tak, aby nekladla důraz pouze na školní prostředí a k němu se vztahující relaxaci, ale i na osobní přístup každého respondenta.

Otázka vztahující se ke skutečnosti, zda respondent s žáky pravidelně a cíleně relaxuje byla formulována: „Provádíte během vyučování s žáky systematickou relaxaci se zaměřením na ovlivňování pozornosti?“

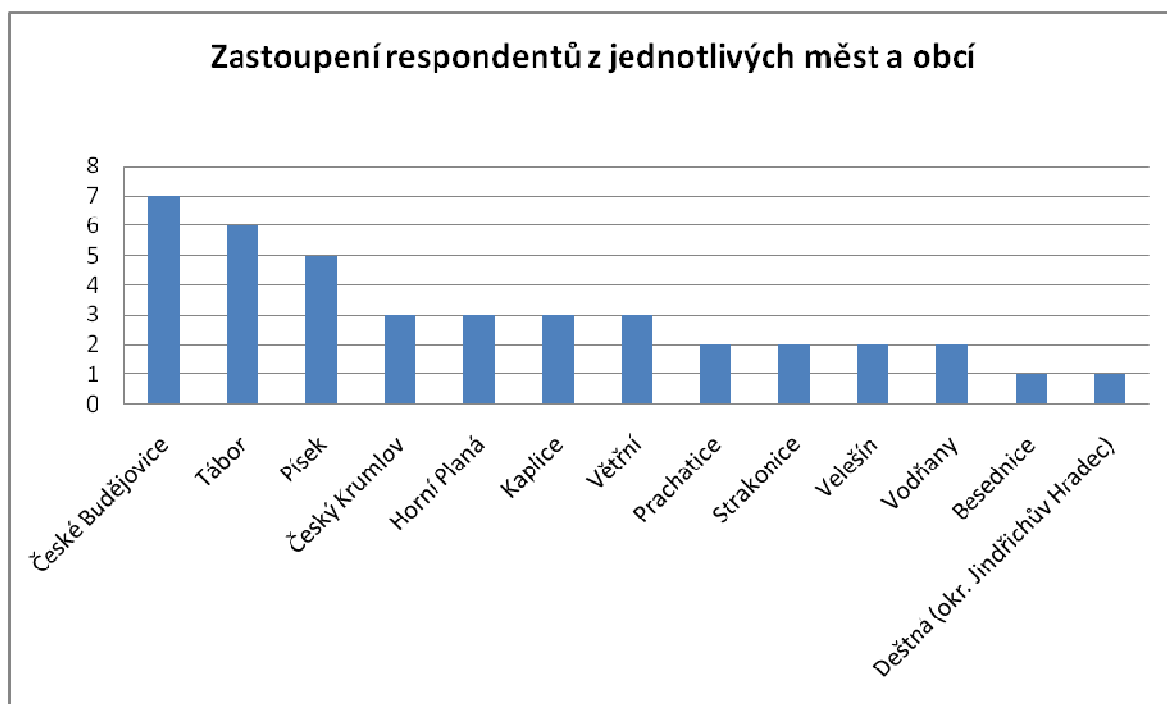
Pokud respondenti uvedli, že relaxaci provádějí, byli přesměrováni na další otázky týkající se krátkodobých a dlouhodobých pozorovatelných efektů relaxace, jež byly, vzhledem ke stanoveným hypotézám, pouze doplňkové a pomocné k dotvoření celkového obrazu dané problematiky.

Data byla zpracována pomocí programu Excel, v němž byly vytvořeny tabulky a grafy zobrazené dále. Bylo využito analýzy dotazníků respondentů.

5. POPIS VZORKU

Respondenty byli učitelé ze základních škol Jihočeského kraje. Školy byly k navázání spolupráce osloveny pomocí telefonického a emailového kontaktu. Ze všech škol byly náhodně autorkou práce vybrány školy z bývalých okresů České Budějovice, Český Krumlov, Jindřichův Hradec, Písek, Prachovice, Strakonice a Tábor. Celkem bylo osloveno 35 škol, z nichž navázalo kontakt 22.

Dotazník vyplnilo celkem 46 respondentů. Z celkového počtu zodpovězených dotazníků jich bylo 6 vyřazeno, neboť u nich respondenti nevyplnili všechny požadované položky. Do výzkumu tedy bylo zahrnuto 31 žen a 9 mužů, 17 respondentů působí na prvním stupni a 23 respondentů na druhém stupni základní školy. Pro účely výzkumu ovšem není nutné rozdělovat respondenty dle pohlaví, neboť cílem výzkumu je zmapovat současnou situaci na školách v Jihočeském kraji a postoje pedagogů jako celku. Zastoupení respondentů z daných měst a obcí znázorňuje graf č. 1 – Zastoupení respondentů z jednotlivých měst a obcí.



Graf č. 1 – Zastoupení respondentů z jednotlivých měst a obcí

6. VÝSLEDKY VÝZKUMU

6.1 Postoj č. 1 –Postoj k užitečnosti relaxace ve škole

Analýzou odpovědí na otázku: „Myslíte si, že je užitečné s žáky relaxovat?“ s upřesňujícím dotazem na důvod, proč je či není užitečné relaxovat, byly zjišťovány postoje učitelů k celkové užitečnosti relaxace ve školním prostředí.

35 učitelů uvedlo, že je užitečné s žáky relaxovat, 5 odpovědělo, že nikoli. Respondenti měli možnost v upřesňujících podotázkách vyjádřit svůj názor na to, proč je či není dle nich užitečné relaxovat. Tato otázka skýtala prostor pro vyjádření více důvodů, součet jednotlivých odpovědí se tedy nejedná celkovému počtu probandů.

Jako nejčastější důvod pro užitečnost relaxace uváděli respondenti skutečnost, že dochází ke zlepšení pozornosti v aktivitách, jež následují po samotné relaxaci. Tento fakt vyzdvihlo 17 respondentů.

Dalšími nejčastějšími důvody bylo, že v důsledku relaxace dochází k zefektivnění další výuky (uvedlo 7 dotazovaných učitelů), k obnovení sil (uvedlo 6 dotazovaných) a k odreagování (uvedlo 5 dotazovaných).

Dále hledisky užitečnosti relaxace jsou dle respondentů lepší motivace do dalších činností, naladění se na určitou aktivitu, odlehčení učiva.

Ojedinelá odpověď, že relaxovat s žáky je užitečné, neboť dochází k zlepšení klimatu ve třídě a relaxace zároveň slouží k upevnování vztahů mezi učitelem, jež relaxační cvičení instruuje a žáky, kteří od něj pokyny přijímají a provádějí, nastínila daným respondentem důsledky relaxačních cvičení, jež je možné pozorovat až po delším a pravidelném praktikování relaxace s žáky. Na tuto skutečnost poukazují i Žáčková a Jucovičová (2000), viz teoretická část práce.

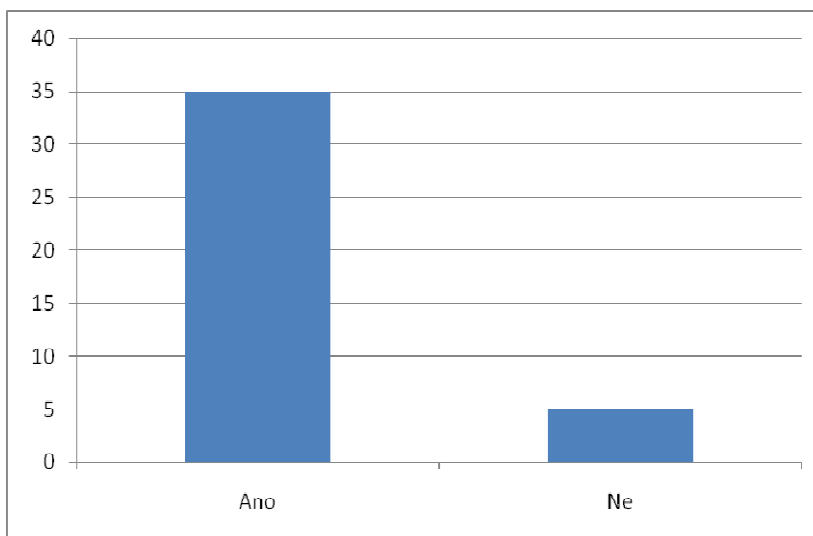
Učitelé, podle nichž relaxace v školním prostředí užitečná není, uvedli, že vidí v relaxaci ztrátu času a zastávají názor, že k relaxaci má sloužit přestávka mezi hodinami a ne prostor vyhrazený pro vyučování. Ve vyučovacích hodinách mají žáci především získávat poznatky a dávat pozor. Jako další důvod neužitečnosti relaxace bylo uvedeno, že žáci by se měli být schopni po dobu vyučovací hodiny (tj. 45 minut) soustředit a nepotřebují tudíž relaxovat.

Odmítavý postoj k relaxaci ze stran těchto učitelů byl uveden do širších souvislostí v dalších částech dotazníku, kdy vyšlo najevo, že 4 z těchto 5 respondentů nepovažují relaxaci celkově za důležitou a nepřikládají jí v životě žáka ani své větší význam. Shodně též všichni 4 učitelé uváděli, že relaxační postupy neznají a neovládají. Domnívám se tedy,

že tento odmítavý postoj by mohl být zapříčiněn celkovou neinformovaností o problematice relaxace. Zbýlý respondent uvedl, že techniky relaxací zná, nepovažuje ovšem za užitečné či vhodné je ve školním prostředí provádět.

Postoj k provádění relaxace ve školním prostředí se však dá celkově označit za kladný.

Rozložení odpovědí respondentů pro tuto otázku, tedy kolik respondentů souhlasilo s tvrzením, že relaxovat s žáky je užitečné a kolik respondentů s tímto tvrzením nesouhlasilo, znázorňuje graf č. 2 – Postoj k užitečnosti relaxace ve škole.



Graf č. 2 – Postoj k užitečnosti relaxace ve škole.

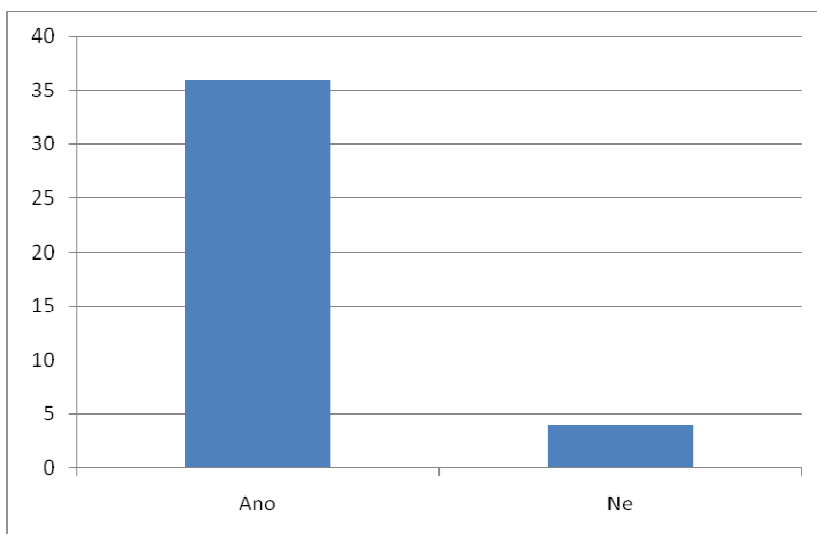
6.2 Postoj č. 2 - Postoj k pravidelně prováděné relaxaci ve školním prostředí a jejím pozitivním dopadům

Tento postoj byl zjišťován analýzou otázky „Myslíte si, že by pravidelné provádění relaxace mohlo pozitivně ovlivnit výkony žáků?“ s podotázkou „Pokud ano, uveďte v jakých oblastech“, kdy respondenti vybírali z nabízených oblastí s možností zvolit i více variant.

Respondenti se v této otázce přikláněli spíše k variantě kladné, souhlas s tvrzením, že by pravidelné provádění relaxace mohlo pozitivně ovlivnit výkony žáků, uvedlo 36 respondentů, 4 se vyjádřili nesouhlasně. Postoj učitelů k tomuto tématu se dá označit za vstřícný.

Z nabízených možností respondenti nejčastěji volili oblast „zlepšení schopnosti koncentrovat se v hodinách“ (35 respondentů) a „celkové zklidnění se“ (31 respondentů), dále „lepší pochopení úloh a pokynů při vyučování“ a „zmírnění chybovosti v testech, které jsou zapříčiněny nepozorností“ (obě oblasti shodně zvolilo 20 respondentů). Dle názoru respondentů se pravidelně prováděná relaxace příliš neprojevuje v oblastech „zlepšení se v domácí přípravě“ (3 respondenti) a „zlepšení motoriky“ (8 respondentů). Graf č. 3 – Postoj k pravidelně prováděné relaxaci a jejím pozitivním dopadům, znázorňuje počet respondentů, jež se vyjádřili k tomuto postoji kladně a záporně.

Učitelé tedy nejvíce zohledňují odpovědi koncentrace v hodinách a celkového zklidnění se, což jsou zřejmě dvě oblasti, jež aktuálně učitelé řeší, neboť i v doplňkové otázce „Potýkáte se často s nesoustředěnými žáky“ odpovědělo 90 % respondentů, že se s takovými žáky potýká.



Graf č. 3 – Postoj k pravidelně prováděné relaxaci a jejím pozitivním dopadům

6.3 Postoj č. 3 – Postoj k možnosti začlenění relaxačního cvičení do každého vyučovacího dne

Ke zjištění tohoto postoje vedla analýza otázky „Myslíte si, že by bylo možné začlenit relaxační cvičení do každého vyučovacího dne?“ s podotázkou, v níž byla možnost volně vyjádřit svůj názor k tomuto tématu.

36 respondentů vyjádřilo svůj názor ve prospěch možného začlenění relaxačních technik do každého vyučovacího dne, 4 respondenti uvádějí, že by toto možné nebylo.

Jako důvody pro začlenění relaxace uváděli respondenti zejména zisky do další práce – přínosy relaxace pro další pracovní naladění žáků, zlepšení pozornosti a celkové zklidnění se. Dotazovaní zde také často uvažovali nad dlouhodobějšími pozitivními dopady relaxace, jež by při každodenním praktikování mohli pozorovat – celkové zlepšení studijních výsledků, lepší pochopení zadávaných úkolů a zrychlení tempa práce. Zohledněn byl i fakt, že zařazení relaxace do programu vyučovacího dne se může stát prvkem podporující pravidelnost a tím lepší sžití se se školním řádem.

O možnostech organizačního začlenění relaxace do výuky se respondenti vyjadřovali pozitivně, s tím, že je to organizačně realizovatelné a není problém vyčlenit si chvilku v každé hodině. Jeden respondent vyjádřil názor, že každý vyučovací den má svá „hluchá“ místa, jež by bylo možné a vhodné tímto způsobem zaplnit.

Pokud respondenti viděli v relaxaci časovou ztrátu uváděli však, že tato ztráta je mnohonásobně vyvážena výsledkem, neboť čas, který by museli věnovat uklidňování žáků, mohou využít k provádění relaxačního cvičení a následnému plynulému přechodu k vyučování – je to tedy pro ně jakási „přínosná“ ztráta času.

Jeden respondent přiblížil u této položky svůj postoj takto: „Když je vůle, dá se ledasco“, jež je zajímavým vyjádřením možností, které učitel s žáky má, nemusí jich však, využívat, jakoby přesahují rámec jeho povinností. Pokud má ovšem dobrou vůli, je možné, pro někoho i nezvyklé, relaxační cvičení zařadit.

Respondenti zastávající názor, že by začlenění relaxace nebylo možné, uvádějí, že ne vždy jsou k relaxaci vhodné podmínky a prostor pro její zařazení. Dále zohledňují fakt, se žáky mají zvládnout velké množství učební látky a prostor pro relaxaci pak již nevzniká. Zároveň však tyto navrhuji řešení, jež spatřují v relaxaci mimo vyučování – např. formou školních družin či klubů či speciálního samostatného předmětu, který by žáky naučil umění relaxačních technik.

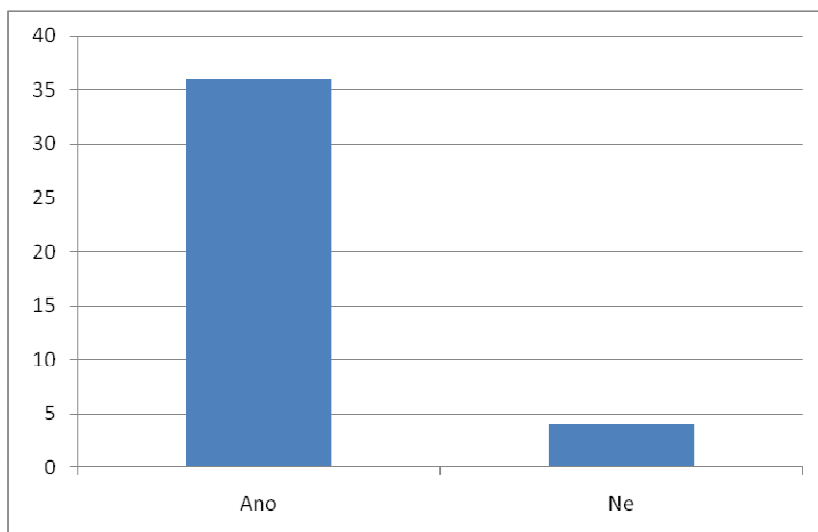
Žáčková a Jucovičová (2000) též informují o možném prostoru pro relaxaci v mimoškolních aktivitách či družinách a klubech, viz teoretická část práce.

Jeden respondent vyjádřil názor, že při takovéto míře relaxace by se schopnost žáků koncentrovat se naopak dlouhodobě snižovala. V literatuře zohledněné v této práci se názory potvrzující toto nevyskytují, za tímto názorem patrně stojí neinformovanost o relaxačních technikách či negativní zkušenost z pokusu o relaxaci s žáky. Tento respondent dále uvádí, že schopnost relaxovat sice považuje za důležitou, ale ne natolik, aby sám relaxační techniky prováděl.

5 respondentů však formulaci této otázky pokládalo za nelogickou a odmítli se k podotázce vyjádřit, tento fakt je zohledněn v diskuzi.

Postoj k možnosti provádět relaxační cvičení každý den se dá hodnotit ze stran učitelů jako vstřícný.

Rozložení kladných a záporných odpovědí dotazovaných učitelů nabízí graf č. 5 – Postoj k možnosti začlenění relaxačního cvičení do každého vyučovacího dne.



Graf č. 4 – Postoj k možnosti začlenění relaxačního cvičení do každého vyučovacího dne.

6.4 Postoj č. 4 – Postoj k užitečnosti relaxačních technik u dětí s poruchou pozornosti

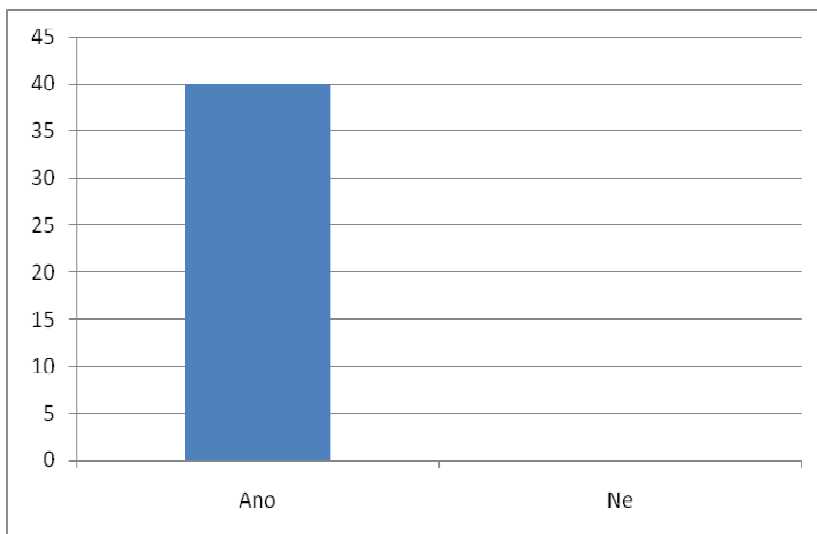
K přiblížení tohoto postoje byla vytvořena otázka „Myslíte si, že mohou relaxační techniky přispívat ke zlepšení koncentrace dětí s poruchou pozornosti?“. Následovala možnost vyjádřit se k tomu, zda a z jakých důvodů mohou být relaxační techniky užitečné či vhodné pro tyto žáky.

V odpovědi na tuto položku se všichni dotazovaní vyjádřili shodně. Všechny 40 respondentů uvedlo, že relaxace je pro takovéto žáky velmi užitečná. Jako důvody, proč je relaxace se žáky s poruchou pozornosti vhodná, uváděli nejčastěji, že relaxace pomáhá zlepšovat koncentraci (uvedlo 18 respondentů) a pauza, vytvořená v hodině relaxačním cvičením, jim poskytuje možnost pro odpočinek a regeneraci sil (uvedlo 10 respondentů).

3 respondenti neshledávají rozdíl mezi tím, co takovéto techniky mohou přinést dětem s poruchou pozornosti a co dětem bez této poruchy. Vidí u obou skupin stejné bonusy.

Z výše vyplývajících výsledků vidí učitelé jako hlavní důvod pro relaxování s žáky zejména bonusy v oblasti koncentrace. U dětí se syndromy ADHD či ADD, jež jsou z pohledu učitele nejcharakterističtější svými pozornostními výkyvy (jak dokazuje analýza tohoto dotazníku, dále uvádí i Žáčková a Jucovičová, 2000) je pak patrná potřeba tyto výkyvy, většinou pro hladký průběh vyučování, eliminovat. Z této potřeby pak zřejmě vychází vstřícnější postoj k relaxaci s žáky s poruchou pozornosti než s žáky bez této poruchy.

Graf č. 5- Postoj k užitečnosti relaxačních technik u dětí s poruchou pozornosti přináší náhled na důvody užitečnosti provádění relaxačních technik u žáků trpících poruchou pozornosti.



Graf č. 5- Postoj k užitečnosti relaxačních technik u dětí s poruchou pozornosti

6.5 Postoj č. 5 – Postoj k relaxaci jako takové

Postoj učitelů k tomuto byl zjišťován otázkou „Považujete schopnost relaxovat za důležitou?“ Otázka byla záměrně formulována tak, aby nekladla důraz pouze na školní prostředí a k němu se vztahující relaxaci, ale i na osobní přístup každého respondenta. Respondenti ovšem často připojovali, v duchu celého dotazníku, návaznost na školní kontext.

Shodně všech 40 respondentů uvedlo, že schopnost relaxace za důležitou považují.

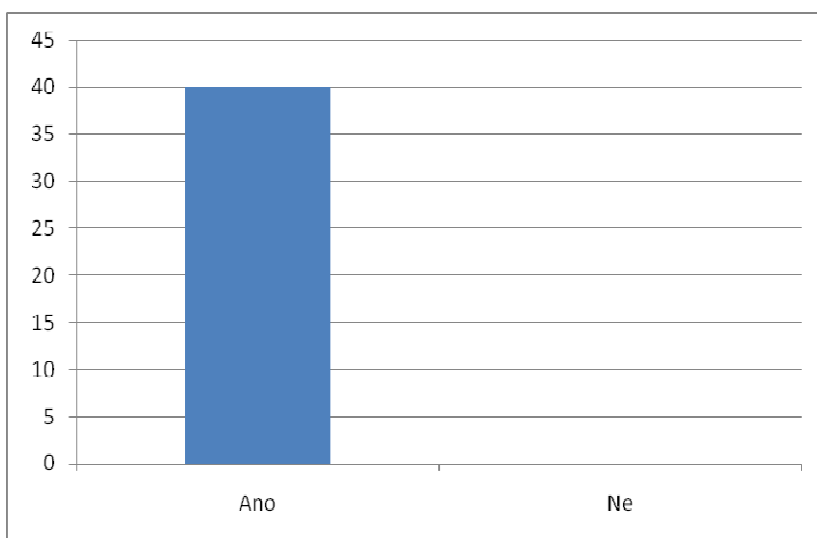
Jeden respondent zohlednil i lidové moudro „Je čas k dílu a čas k jídlu“, jež mu dokládá potřebu prostoru vyhrazeného na odpočinek a na práci.

27 respondentů vyzdvihlo schopnost relaxovat pro výrazné pozitivní dopady v oblasti psychofyzické – zlepšení krevního oběhu, okysličení organismu, odbourávání stresu, zklidnění a regenerace organismu.

Respondenti též zdůrazňovali skutečnost, že dnešní doba je velmi hektická a klade na jedince velké nároky, které není možné bez „umění si odpočinout“ zvládat. Svůj postoj takto přibližuje 10 dotazovaných učitelů.

Vyjádření respondentů k důležitosti relaxace naznačuje graf č. 6 – Postoj k relaxaci jako takové.

Postoj učitelů k relaxaci jako takové lze tedy označit za kladný.



Graf č. 6 – Postoj k relaxaci jako takové

6.6 Provádění systematické relaxace

Položka zjišťující skutečnost, zda respondent s žáky pravidelně a cíleně relaxuje byla formulována: „Provádíte během vyučování s žáky systematickou relaxaci se zaměřením na ovlivňování pozornosti?“ Dále tato položka obsahovala podotázky „Pokud ano, uveďte název relaxace či specifikujte, o jaký druh se jedná, jak často ji provádíte, kolik času jí při jednom nácviku věnujete“ a „Pokud ne, uveďte, proč s dětmi nemůžete či nechcete relaxaci provádět“.

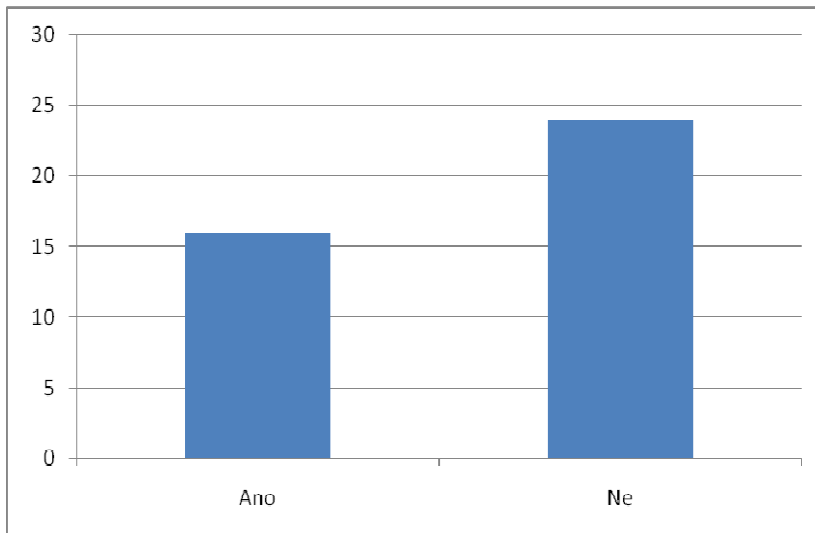
16 respondentů (tj. 40 %) uvedlo, že systematickou relaxaci zaměřenou na ovlivňování pozornosti s žáky provádí.

Při podotázce, kdy měli specifikovat o jaký druh relaxace se jedná, jak často ji provádí a kolik času jí věnují při jednom cvičení však vykazovali rozpory ve svých odpovědích – např. často uváděli, že neví o jaký druh relaxace se jedná (takto uvedlo 6 respondentů). Dále za relaxaci systematickou považovali spíše doplňková relaxační cvičení (změna činnosti, zazpívat si písničku, namalovat obrázek, krátké tělesné cvičení apod.), která provádí dle potřeby, několikrát týdně a zároveň se vyhýbali bližší specifikaci samotné relaxace i její frekvence. Jako ukázková pro tuto kategorii odpovědí by mohla sloužit výpověď respondenta, jež uvedl: „nemohu přesně říci kolikrát do týdne relaxaci provádím, začleňuji ji dle třídy a situace a též záleží na tom, jaký problém s dětmi řeším“. Z odpovědi tohoto dotazovaného v podstatě vyplývá, že aby relaxaci do vyučovací hodiny zařadil, musí ve třídě nastat nějaký problém.

Pouze 2 respondenti jasně definovali, jakou systematickou relaxaci provádí a zohlednili kladené kritéria podotázky – oba respondenti provádí jógové cvičení Pozdrav slunci, první respondent provádí toto cvičení denně po dobu deseti minut, druhý takéž denně po dobu pěti minut.

Je tedy možné uvést, že systematickou relaxaci se zaměřením na ovlivňování pozornosti respondenti spíše neprovádějí.

Rozložení odpovědí o provádění systematické relaxace s žáky znázorňuje graf č. 7.



Graf č. 7 – Provádění systematické relaxace

7. SHRUTÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI

V praktické části této práce byly popsány a zhodnoceny souvislosti provádění relaxačních technik a postojů k nim ze stran učitelů. Nestandardizovaný dotazník sestavený autorkou práce pro účel tohoto výzkumu byl vyplněn 40 respondenty z řad učitelů ze základních škol Jihočeského kraje.

Analýzou odpovědí na položky dotazníku bylo zjištěno, že respondenti vykazují kladný postoj ke všem zmiňovaným hlediskům provádění relaxace i k relaxaci jako takové.

40 % respondentů uvedlo, že systematickou relaxaci zaměřenou na ovlivňování pozornosti s žáky provádějí, při bližší specifikaci však nebyli schopni či ochotni techniku a provádění relaxace popsat.

Z odpovědí respondentů je tedy patrný rozpor v postojích k relaxaci a v reálném provádění relaxačních technik. Postoje k relaxačním technikám jsou sice vstřícné, respondenti zohledňují výhody a jsou si vědomi přínosů relaxace nejen pro pozornost žáků, prakticky však zřejmě takováto relaxace prováděna není.

Z odpovědí učitelů je však patrná snaha relaxační či uklidňující prvky do výuky zařazovat a to především z potřeby větší koncentrace dětí na učivo.

Na začátku této práce jsem si stanovila dvě hypotézy:

H1: Na školách není v současné době zavedena systematická relaxace pro ovlivňování pozornosti u žáků.

H 2: Postoj vůči relaxačním metodám je ze strany pedagogů základních škol vstřícný.

Hypotézu H1 mohu na základě získaných výsledků částečně podpořit, neboť z výzkumu vyplynulo, že systematickou relaxaci učitelé na základních školách spíše neprovádí.

Hypotéza H2 byla výsledky výzkumu podpořena. Rozbor pěti stanovených postojů k relaxaci a jejímu provádění byl u všech respondentů kladný či vstřícný.

8. DISKUZE

Nedostatky předloženého výzkumu vyplývají z použití nestandardizované výzkumné metody, kdy dotazník vytvořený pro účely této práce zcela jistě nezahrnuje všechny kvality dotazníku standardizovaného. Tento dotazník však byl vytvořen za účelem sondy do oblasti postojů k relaxaci a situaci provádění relaxačních cvičení na základních školách a není mi známa žádná standardizovaná metoda, která by byla vhodná k nahlédnutí do této problematiky.

Jisté nedostatky z užití nestandardizovaného postupu vidím např. při samotné formulaci otázky ke zjišťování postoje k pravidelně prováděné relaxaci a jejím pozitivním dopadům ve školním prostředí. Zaměřila jsme se pouze na ony pozitivní dopady a nevytvořila prostor k vyjádření dopadů negativních, jejichž výskytu jsem nepřikládala význam.

Položka dotazníku zjišťující postoj k možnosti a vhodnosti relaxačních cvičení v každém vyučovacím dni formulovaná: „myslíte si, že by bylo možné začlenit relaxační cvičení do každého vyučovacého dne?“ s podotázkou k volnému vyjádření se k tomuto, byla 5 respondenty (tj. 12,5 % z celkového vzorku) pochopena jinak, než bylo zamýšleno. Vyjádřili se tedy k této položce tak, že formulace této otázky nedává smysl a již na podobnou otázku odpovídali. Tento fakt mi poskytl zpětnou vazbu, měla jsem věnovat větší pozornost při formulaci otázky, jež se těmto respondentům zdála nelogicky položená – bylo by zřejmě vhodnější položit větší důraz na oblasti, kterých se respondenti měli při uvažování nad možností (případně vhodností či nevhodností) relaxačních cvičení v rámci vyučovacého dne dotknout – oblast organizačních, prostorových a časových možností.

Dále mi bylo od samotných respondentů, se kterým jsem mohla po vyplnění dotazníku mluvit, vytýkána přílišná zdlouhavost dotazníku. Dle statistického vyjádření programu Qualtrics byl jeden dotazník zpracováván průměrně 8 minut, pro některé respondenty to však mohlo být zatěžující zčásti také proto, že dotazník obsahoval mnoho otevřených otázek a bylo tedy nutné dopisovat odpovědi.

Dotazník též obsahuje položky, jež jsou v samotné výzkumné části zohledněny pouze okrajově a slouží spíše k pomocnému vyjádření zjišťovaných postojů než k samostatné analýze, bylo by tedy možné je vynechat a tím zkrátit obsažnost dotazníku.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo popsat a nahlédnout do problematiky relaxace na základních školách a postojů učitelů k relaxaci a jejím provádění s žáky. Troufám si tvrdit, že cíle bakalářské práce byly naplněny.

Z výzkumu pomocí dotazníkového šetření vyplynuly názory a postoje učitelů a nástin současné situace vybraných základních škol v Jihočeském kraji. Byly též odhaleny širší souvislosti toho, proč učitelé nechtějí či nemohou relaxační cvičení provádět. Postoje k relaxačním technikám a jejich provádění byly celkově vstřícné, samotné provádění systematických relaxačních technik však nebylo výrazné. Výsledky výzkumu ukázaly rozpor mezi postoji pedagogů a reálnému používání technik. Byla však zaznamenána snaha o zařazování prvků relaxace do vyučovacích hodin a to zejména v důsledku horšího soustředění žáků na učivo.

Zpracovávání této práce pro mě bylo velmi přínosné, neboť jsem měla možnost nahlédnout na postoje učitelů základních škol v Jihočeském kraji a také na situaci a v těchto školách. Problematika školního prostředí a relaxace je mi též velmi blízká, díky své práci jsem si tak mohla rozšířit teoretické znalosti o tomto.

LITERATURA

ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 655 s.

ISBN 978-80-7367-273-7

GHONCHECH, S.; SMITH, J. *Progressive Muscle Relaxation, Yoga Stretching, and ABC Relaxation Theory*. Journal of Clinical Psychology. USA: 2004, Vol 60, Numb 1.

ISSN: 1097-4679

[on line: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2003-11153-011&lang=cs&site=ehost-live>, staženo 17.2. 2011]

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X

JACOBSON, E. *You must relax: a practical method of reducing the strains of modern living*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1962. ISBN 070321787

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek: funkční systémy, normy a poruchy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 359 s. ISBN 80-7178-379-X

KREJČÍ, M. Jóga jako *prostředek* rozvoje zdraví dětí na prvním stupni základních škol. In STUHLÍKOVÁ, I., et al. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 110 -134, ISBN 80-7178-534-2

KULIŠŤÁK, P. *Neuropsychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 336 s.

ISBN 80-7178-554-7

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9

LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X

McCALLIE M., S.; BLUM, C., M.; HOOD C., J. *Progressive Muscle Relaxation*. Journal of Human Behavior in the Social Environment. USA: 2006, Vol 13, Numb 3. ISSN 10911359

[on line: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=23013537&lang=cs&site=ehost-live>, staženo 17.2. 2011]

MÍČEK, L. *Autoregulační a sociální aspekty duševního zdraví*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 183 s. ISBN neuvedeno

MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 207 s. ISBN neuvedeno

MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 222 s. ISBN 14-226-86

POHLER, G. *Relaxace a zdolávání stresu : praktický úvod do relaxačních metod*. 1.vyd. Praha : Železný, 1995. 117 s. ISBN 80-237-2401-0.

RIEFOVÁ, S., F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 251 s. ISBN 80-7178-287-4

SIVANANDA, SRI SWAMI. *Yoga in daily life*. 8. vyd. India: The divine life society, 2000. 73 s. ISBN 81-7052-055-X

[on line: http://yoga-vedanta.net/descargas/sivananda/yoga_daily_life.pdf, staženo 20.1. 2011]

STERNBERG, R., J. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5

SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0181-8

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0

ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Relaxace nejen pro děti s LMD*. 1. vyd. Praha: D&H, 2000. 43 s. ISBN neuváděno

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Dotazník pro učitele základních škol

Příloha č. 1

Dotazník pro učitele základních škol

Vážení pedagogové,

Jmenuji se Petra Gubaniová, jsem studentka v oboru psychologie na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a ve své bakalářské práci se soustředím na téma vliv relaxace na pozornost žáků.

Ráda bych Vás prostřednictvím krátkého dotazníku požádala o sdělení Vašich zkušeností a názorů k problematice pozornosti a relaxace na školách.

Dotazník prosím vyplňujte označením možnosti, se kterou souhlasíte, či dopište Vaši zkušenost a názor.

Otázky od čísla 11 jsou určeny pro pedagogy, kteří relaxaci se svými žáky provádí. Pokud relaxaci neprovádíte, od otázky číslo 10 již prosím dále nevyplňujte.

1. Myslíte si, že je užitečné s žáky při vyučování relaxovat? (uved'te prosím proč)

- Ano, protože...
- Ne, protože...

2. Myslíte si, že by pravidelné provádění relaxace mohlo pozitivně ovlivnit výkony žáků?

- Ano
- Ne

Pokud ano, vyberte, v jaké oblasti (možno zvolit i více oblastí)

- Zlepšení schopnosti koncentrovat se v hodinách
- Zlepšení se v domácí přípravě
- Celkové zklidnění se
- Lepší pochopení úloh a pokynů při vyučování
- Zlepšení motoriky (jemné i hrubé)
- Zmírnění chybovosti v testech, které jsou zapříčiněny nepozorností
- Jiná možnost (uved'te jaká)

3. Myslíte si, že by bylo možné začlenit relaxační cvičení do každého vyučovacího dne? (uved'te proč)
- Ano, protože...
 - Ne, protože...
4. Potýkáte se často s tím, že se žáci dostatečně nesoustředí či jsou nepozorní?
- Ano
 - Ne
5. Co myslíte, že je hlavní příčinou této nepozornosti?
6. Setkáváte se ve svých hodinách často s žáky s poruchou pozornosti?
- Ano
 - Ne
7. Myslíte si, že mohou relaxační techniky přispívat ke zlepšení koncentrace dětí s poruchami pozornosti?
- Ano, protože...
 - Ne, protože...
8. Považujete schopnost relaxovat za důležitou?
- Ano, protože...
 - Ne, protože...
9. Co (jaká relaxační technika či postup) se Vám osobně osvědčilo při práci s žáky?
10. Provádíte během vyučování s žáky systematickou relaxaci zaměřenou na ovlivňování pozornosti?
- Ano (uved'te název relaxace či specifikujte, o jaký druh se jedná, jak často ji provádíte, kolik času jí při jednom nácvičku věnujete)

- Ne (uveďte, proč s dětmi nemůžete či nechcete relaxaci provádět)

Pokud s dětmi relaxaci provádíte, odpověďte prosím dále.

11. Pozorujete bezprostředně po relaxaci zlepšení žáků v určitých oblastech?

- Ano, pozoruji
- Ne, pozoruji

Pokud ano, vyberte, v jaké oblasti (možno zvolit i více oblastí)

- Zlepšení schopnosti koncentrovat se v hodině
- Celkové zklidnění se
- Lepší pochopení úloh a pokynů při vyučování
- Zlepšení motoriky (jemné i hrubé)
- Zmírnění chybovosti v testech, které jsou zapříčiněny nepozorností
- Jiná možnost (uveďte jaká)

12. Pozorujete zlepšení žáků v určitých oblastech v dlouhodobějším hledisku v důsledku relaxace?

- Ano, pozoruji
- Ne, nepozoruji

Pokud ano, vyberte, v jaké oblasti (možno zvolit i více oblastí)

- Zlepšení schopnosti koncentrovat se v hodinách
- Zlepšení se v domácí přípravě
- Celkové zklidnění se
- Lepší pochopení úloh a pokynů při vyučování
- Zlepšení motoriky (jemné i hrubé)

- Zmírnění chybovosti v testech, které jsou zapříčiněny nepozorností
- Jiná možnost (uved'te jaká)

13. Pozorujete bezprostředně po relaxaci zhoršení žáků v určitých oblastech?

- Ano, pozoruji
- Ne, nepozoruji

Pokud ano, vyberte, v jaké oblasti (možno zvolit i více oblastí)

- Zhoršení schopnosti koncentrovat se v hodině
- Horší pochopení úloh a pokynů při vyučování
- Zhoršení motoriky (jemné i hrubé)
- Zvýšení chybovosti v testech
- Jiná možnost (uved'te jaká)

14. Pozorujete zhoršení žáků v určitých oblastech v dlouhodobějším hledisku v důsledku relaxace?

- Ano, pozoruji
- Ne, nepozoruji

Pokud ano, vyberte, v jaké oblasti (možno zvolit i více oblastí)

- Zhoršení schopnosti koncentrovat se v hodinách
- Zhoršení se v domácí přípravě
- Horší pochopení úloh a pokynů při vyučování
- Zhoršení motoriky (jemné i hrubé)
- Zvýšení chybovosti v testech
- Jiná možnost (uved'te jaká)

Děkuji Vám za vyplnění tohoto dotazníku.