Mednarodna konferenca

MIND*fulness* 2017

»Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost«

Rogaška Slatina, 21.-23. september 2017

Organizator

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Mednarodna konferenca MINDfulness 2017

»Bodite čuječni, poučujte čuječno, poučujte čuječnost«

Rogaška Slatina, 21.-23. september 2017

Organizator:

EDUvision
Stanislav Jurjevčič s.p.

Uredila: mag. Mojca Orel

Založil:

EDUvision, Stanislav Jurjevčič s.p.

Kraj in datum izdaje:

Ljubljana, 21. september 2017

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=292316160

ISBN 978-961-94307-1-2 (pdf)

INDEX / KAZALO

PREFACE 8

PREDGOVOR 9

The Programme Committee of the International Conference / Programski odbor mednarodne konference 10

International Review Committee / Mednarodni recenzentski odbor 11

CONTEXTUALIZING MINDFULNESS / OSNOVNI KONCEPTI O ČUJEČNOSTI 12

Why and How We Should Have Compassionate Mindfulness in Schools 13

Čuječnost in kritično mišljenje: Zakaj naj bo čuječnost temelj vzgojno-izobraževalnega procesa? *(Mindfulness and Critical Thinking: Why should Mindfulness be the Basis of Educational Process?)* 27

»AuMidS - Mental Fit« - A Project Report about Mindfulness and Compassion in School 38

EMP:PATH – Exploring Mindful Parenting as a Path to Social Well-Being 48

Mindfulness, Consciousness and Quantum Physics 51

Čuječnost kot dejavnik trajnostnega vodenja *(Mindfulness as a Factor of Sustainable Leadership)* 58

Čuječno izkustveno učenje v superviziji *(Mindful Experiental Learning in Supervision)* 69

Čuječnost kot skrb zase: meditacija, etika, kritična pedagogika *(Mindfulness as Care of the Self: Meditation, Ethics, Critical Pedagogy)* 85

Happiness and Peace in Daily Mindfulness 103

Vpeljava Čuječnosti (Mindfulness) v podjetje HIT d.d. *(Introduction of Mindfulness into the Company HIT d.d.)* 110

Razvijanje čustev pri otrocih *(Developing Emotions in Children)* 116

Za notranji mir smo odgovorni sami *(We Ourselves are Responsible for Our Inner Peace)* 123

MINDFULNESS IN EDUCATION / ČUJEČNOST V IZOBRAŽEVANJU 130

Neskončne poti k čuječnosti v učiteljevem življenju in delu *(Endless Paths to Mindfulness in a Teacher's Life and Work)* 131

Projekt Čuječnost v šolah – naši začetki *(Mindfulness in Schools Project – Our Beginnings)* 140

Urjenje čuječnosti ob vstopu v šolo *(The Mindfulness Training At The Start Of School)* 147

Čuječnost v kamišibaju *(Mindfulness in "Kamishibai")* 158

Krepitev družbene in čustvene občutljivosti s poudarkom na nenasilju *(Strengthening Social and Emotional Sensitivity with Highlights on Non-Violence)* 166

Čuječnost – skrb za učitelja in učenca *(Mindfulness – Care for Teacher and Pupil)* 173

Šola za življenje je vzgoja za vrednote *(Mindfulness-Based Approach to Conflict Resolution and Awareness of Values for Pupils in Primary School)* 184

Učenje čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami *(Learning Mindfulness in Children and Adolescent with Special Needs)* 192

Čarovnija čuječega učnega okolja *(Magic of Mindful Learning Environment)* 203

Čuječnost kot dejavnik razvoja talenta učencev z ADHD *(Mindfulness as a Factor of Talent Development of Pupils with ADHD)* 212

Ko čuječnost nežno objame ADHD - primer dobre prakse *(When Mindfulness Gently Embraces ADHD - An Example of Good Practice)* 220

Čuječnost v komunikaciji z gluhimi in naglušnimi *(Mindfulness in Communication with Deaf and Hard of Hearing)* 226

Koristi in pasti – različni nivoji uporabe čuječnosti pri učencih s posebnimi potrebami *(Benefits and Traps - Different Levels of Mindfulness Approaches with Special Need Students)*.. 238

Čuječnost na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana *(Mindfulness at the Institute for the Deaf in Ljubljana)* 245

Dijaki s posebnimi potrebami iščejo čuječnost *(Students with Special Needs are Looking for Mindfulness)* 250

Skrb za samega sebe in druge *(Caring for Ourselves and Others)* 257

Čustveno opismenjevanje v luči čuječnosti za otroke s posebnimi potrebami *(Emotional Literacy in the Light of Mindfulness for Children with Special Needs)* 263

S čuječnostjo do medkulturne senzibilnosti *(Reaching Intercultural Sensitivity through Mindfulness)* 273

Kako tehnike čuječnosti pomagajo mladostnikom pri stresnih situacijah? *(How do Mindfulness Techniques Help Juveniles Deal with Stressfull Situations?)* 278

Učenje izražanja čustev otrok s pomočjo čuječnosti *(Teaching Children How to Express Their Emotions Through Mindfulness Approach)* 285

Predšolski otrok, učitelj odraslih na poti k čuječnosti *(Preschool Child as Teacher of adults toward Mindfulness)* 294

Prisluhni sebi in drugim *(Listen to Yourself and Others)* 304

Doživljanje sedanjega trenutka preko plesa *(Experiencing the Present Moment through Dance)* 313

Sam naredim – bolje znam *(Personal Experience – Greater Knowledge)* 331

Razumevanje abstraktnega slikarstva s pomočjo koncepta čuječnosti *(Understanding of the Abstract Painting by Using the Concept of Mindfulness)* 338

Čuječnost pri pouku angleščine *(Mindfullness in an ELT Classroom)* 347

Joga za otroke v vrtcih in celostna obravnava gibalnega razvoja z vidika vzgojitelja *(Joga for Children in Kindergarten: A Holistic Approach to Phisyical Developenment from the Teacher's Perspective)* 352

Kreativno razmišljanje in reševanje avtentičnih problemov *(Creative Thinking and Authentic Problem-Solving)* 360

Spodbujanje čuječnosti z jogo in meditacijo pri izbirnem športu *(Promoting Mindfulness with Yoga and Meditation in the Optional Subject from the Field of Sports)* 368

Obravnava umetnostnega obdobja – ekspresionizem – s pomočjo čuječnosti *(Mindfulness Based Approach to Teaching Art History – Expressionism)* 378

MEDICINE & COGNITIVE NEUROSCIENCE OF MINDFULNESS / MEDICINA IN KOGNITIVNA NEVROZNANOST O ČUJEČNOSTI 385

A New Look at Psychotherapy: The Mindful Therapist for the Future 386

Čuječnost za zdravje *(Mindfulness for Health)* 396

Koristnost sodelovanja v programu čuječnosti za vratarje sistema: Kvalitativna študija *(Usefulness of Participating in a Mindfulness Programme for Gatekeepers: A Qualitative Study)* 401

Čuječnost, migrena in stres *(Mindfulness, Migrene and Stress)* 416

Vpliv čuječnosti na zdravje *(The Effects of Mindfulness on Health)* 427

Mindful Response to Cognitive Decline: In Search of Prevention of Neurodegenerative Diseases 439

Predstavitev temeljnega programa čuječnosti (MBSR) in učinkov njegove izvedbe v Sloveniji od 2010-2017 *(Mindfulness-Based Stress Reduction Program and its Application in Slovenia 2010-2017 with Assessment of Effects)* 448

Anxiety in PISA Survey 2015. Student Questionnaire and Possible Semantic Interferences in Bilingual Communities 450

MODERN APPROACHES TO TEACHING MINDFULNESS - SODOBNI PRISTOPI POUČEVANJA ČUJEČNOSTI 464

Vidim, slišim, čutim ali NLP v razredu *(I can See, Hear, Feel - How to Apply NLP in the Classroom)* 465

Razvijanje čuječnosti skozi interesno dejavnost Sprostitvene urice *(Developing Mindfulness Involving the Interest Activity »Relaxing Minutes«)* 474

O lepem, grdem in empatiji na primeru telesa z gibalno oviranostjo *(About Beauty, Ugliness and Empathy on the Example of a Motor Disabled Body)* 486

Čuječnost in ustvarjalnostjo pri pouku nemškega jezika *(Mindfulness and Creativity in German Class)* 495

Čuječnost in timsko poučevanje s tujim učiteljem *(Mindfulness and Team Teaching with a Foreign Teacher)* 502

Matematika in čuječnost *(Mathematics and Mindfulness)* 510

K čuječnosti s književnimi besedili in meditacijo *(Towards Mindfulness with Literary Works and Meditation)* 517

Čuječni in ustvarjalni pri pouku književnosti *(Mindful and Creative in Literature Classes)* 523

Interpretacija poezije kot pomembno orodje za razkrinkavanje življenja na avtopilotu *(The Interpretation of Poetry as an Important Tool Used to Unmask our Living on Autopilot)* 532

Čuječnost s projektnim delom izdelovanja punčk iz cunj za Unicefov projekt »Posvoji punčko in reši otroka« *(Mindfulness with the Project Work Making Dolls from Cloth for a UNICEF Project "Adopt the Doll and Save a Life")* 539

Učenje z risanjem spodbuja čuječnost *(Learning by Drawing is Encouraging Mindfulness)* 547

Ustvarjanje v glasbi *(Creating in Music)* 553

Spodbujanje socialnega in čustvenega učenja v prvi triadi *(Promoting Social and Emotional Learning in the First Three Years of Elementary School)* 563

Čuječnost in projektno delo: Dexi računalniški program za odločanje *(Mindfulness and Project Work: Dexi Computer Programme for Decision Making)* 575

Izdelava bioplastike na kemijskem vikendu *(The Production of Biodegradable Plastic at Weekend Chemistry Classes)* 584

Žuželčji MATE (-matika) GIB (-anje) *(Bugs MATH (-ematics) MOVE (-ment))* 590

Srednješolsko raziskovanje lokalne preteklosti *(Gymnasium Research of the Local Past)* 598

Svet na dosegu roke *(The World within Arm's Reach)* 604

MINDFULNESS IN THE NATURE / ČUJEČNOST V NARAVNEM OKOLJU 614

Zakaj čuječnost že v vrtcu? *(Mindfulness: Why already in Kindergarden?)* 615

Čuječnost v naravnem okolju - raziskovanje gozda *(Mindfulness in the Natural Environment – Forest Research)* 624

Vloga učitelja pri samoregulaciji učenja *(The Role of the Teacher in Self-Regulation of Learning)* 631

Naravoslovni tabor – priložnost za izkustveno učenje v naravi *(Nature Camp – Opportunity for Experience Learning in Nature)* 639

Čuječnost kot izobraževalna moč pri pouku naravoslovja *(Mindfulness as Educational Power in Teaching Science)* 655

Skozi naravo z nahrbtnikom v čuječnost *(Through Nature with a Backpack into Mindfulness)* 664

Biodiverziteta gozda skozi igro – aktivno učenje ali zgolj igra? *(Forest Biodiversity through Play – Active Learning or Merely Playing?)* 672

Izziv v orientaciji *(An Orientation Challenge)* 680

Stvarstvo občudujem, ljubim in varujem *(Admiring and Protecting Nature)* 693

Zelena os regije – javni prostor v stiku z naravo in čuječnost *(The Green Axis of the Region – Public Space in Contact with Nature and Mindfulness)* 700

Čuječnost pri izbirnem predmetu okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostni razvoj v GESŠ Trbovlje *(Mindfulness in the Optional Subject of Environmental Education as Education for Sustainable Development in GESŠ Trbovlje)* 707

Čuječnost v naravoslovju *(Mindfulness in natural science)* 714

Čuječnost pri pouku geografije v OŠ *(Mindfulness in Teaching Geography in Primary Schools)* 722

Fizika življenja *(Physics of Life)* 731

Zdrava šola *(Healthy School)* 740

WORKSHOPS / DELAVNICE 745

Čuječnostni odmik ob glasbi citer *(Mindful Retreit with the Sound of Zitter)* 746

Stik z naravo vodi v njeno spoštovanje in ohranjanje *(A Contact with Nature Leads to its Respect and Conservation)* 747

Od avtomatičnega do avtentičnega življenja - Interpretacija poezije kot pomembno orodje za razkrinkavanje življenja na avtopilotu *(From Automatic to Authentic Living - The Interpretation of Poetry as an Important Tool Used to Unmask our Living on Autopilot)* 750

Dihanje z gozdom *(Breathing with Forest)* 752

Objem zdravilne energije dreves *(Embrace by the Healing Energy of Trees)* 754

Različni pristopi k vadbi čuječnosti – formalna praksa kot pomoč pri prevzemanju odgovornosti za lastno zdravje, dobro počutje in ustvarjalnost *(Practicing Mindfulness – Improving Health, Well-Being and Creativity with Formal Practice)* 754

PREFACE

International conference MINDfulness 2017

»Be Mindful, Teach Mindfully, Teach Mindfulness«

"Mindfulness practice means that we commit fully in each moment to be present; inviting ourselves to interface with this moment in full awareness, with the intention to embody as best we can an orientation of calmness, mindfulness, and equanimity right here and right now."

Jon Kabat-Zinn (UMass Medical Center)

The aim of the international conference MINDfulness 2017 is to implement new insights from the field of neuroscience, cognitive therapy and clinical trials into the modern strategies of teaching and education.

Neuroscience demonstrates that the implementation of mindfulness programs affects the structure and functional activity of the brain, which is consequently reflected in the way of thinking, feeling, stress regulating, strengthening the empathy and interaction with other human beings and the environment.

In the Book of proceedings 104 authors from 7 countries (Slovenia, Great Britain, Austria, Czech Republic, Italy, Serbia, and Thailand) are confronted with the use of mindfulness concepts in different life settings, mostly with modern approaches and challenges of implementing mindfulness into education and helth-care as well as with their vision and cognition.

This year, to the four basic topics: *Contextualizing Mindfulness, Mindfulness in Education, Medicine and Cognitive Neuroscience of Mindfulness* and *Contemporary Approaches to teaching Mindfulness*, the fifth topic was added - ***Mindfulness in the nature***, by which we want to highlight the transition from contact with nature to mindful contact with self.

Ideas, experiences and good examples in school settings presented in the proceedings will certainly contribute to producing a better quality of integration of mindfulness in education and to developing of values, which will play an important role in every individual's life in the future and consequently in transforming our consciousness.

Programme and Organizing Committee
of the International Conference Mindfulness 2017

PREDGOVOR

Mednarodna konferenca MINDfulness 2017

»Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost«

"Včasih se nam dozdeva, da pogrešamo svojo pripravljenost ali sposobnost, da se res izkažemo v življenju in ga živimo, kot bi bilo resnično pomembno, v edinem trenutku, ki ga sploh imamo na voljo, torej v tem. To pogumno spoznanje je izjemno pomembno. Lahko spreminja svet."

Jon Kabat-Zinn (UMass Medical Center)

Z mednarodno konferenco MINDfulness 2017 želimo aktualna spoznanja s področja nevroznanosti in kognitivne terapije vključiti v sodobne strategije poučevanja in vzgoje.

Nevroznanost dokazuje, da izvajanje programov čuječnosti neposredno vpliva na strukturo in funkcionalno delovanje možganov, kar se posledično odraža v načinu razmišljanja, čustvovanja, odzivanja, uravnavanja stresa ter sočutne interakcije z drugimi in okoljem.

V zborniku se 104 avtorjev iz 7 držav (Slovenije, Velike Britanije, Avstrije, Češke, Italije, Srbije in Tajske) sooča s sodobnimi pristopi ter izzivi uvajanja čuječnosti v izobraževanje in zdravstvo ter svoje vizije ter razmišljanja podelijo z drugimi.

Letos smo poleg 4 temeljnih tematskih sklopov: *Osnovni koncepti o čuječnosti, Čuječnost v izobraževanju, Medicina in kognitivna nevroznanost o čuječnosti* in *Sodobni pristopi poučevanja čuječnosti* dodali še petega – ***Čuječnost v naravnem okolju***, kjer smo želeli izpostaviti prehod od stika z naravo k čuječemu stiku s seboj.

Ideje in izkušnje ter primeri iz učnega okolja, ki so predstavljeni v prispevkih, bodo pripomogli k vključevanju čuječnosti v izobraževanje ter vzgoji vrednot, ki igrajo pomembno vlogo v življenju posameznika in s tem k dvigu zavesti.

Programski in organizacijski odbor
mednarodne konference MINDfulness 2017

THE PROGRAMME COMMITTEE OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE

PROGRAMSKI ODBOR MEDNARODNE KONFERENCE

Mojca Orel, MA, Moste Gymnasium, Ljubljana
Head of programme and review committee

Peter Gray, PhD, Norwegian University of Science & Technoloogy

Stanislav Jurjevčič, EDUvision

David McMurtry, PhD, University of Aberdeen, Scotland

Radmila Stojanović, MA, Teachers' Training Faculty, University of Belgrade

Eva Škobalj, PhD, First Gymnasium of Maribor

Katarina Vodopivec Kolar, MA, Primary school in Domžale

Axel Zahlut, MA, European Network of Innovative Schools Austria, Vienna

International Review Committee

Mednarodni recenzentski odbor

Mojca Orel, MA, Moste Gymnasium, Ljubljana
Head of programme and review committee

dr. Peter Gray, Norwegian University of Science & Technoloogy

Lucija Kuntner, First Gymnasium of Maribor

David McMurtry, PhD, University of Aberdeen, Scotland

Radmila Stojanović, MA, Teacher Education Faculty, University of Belgrade

Eva Škobalj, PhD, First Gymnasium of Maribor

mag. Katarina Vodopivec Kolar, Primary school in Domžale

mag. Axel Zahlut, European Network of Innovative Schools Austria, Vienna

I

CONTEXTUALIZING MINDFULNESS

OSNOVNI KONCEPTI O ČUJEČNOSTI

Why and How We Should Have Compassionate Mindfulness in Schools

Dr. David McMurtry

Emeritus Senior Lecturer, University of Aberdeen, Scotland.
Director: Inspired By Learning Ltd.
david@inspiredbylearning.eu

Abstract

Schools are compassionate places, but sometimes things can go wrong. The problems of bullying and the mental health problems being experienced by both pupils and teachers, are indicative of the fact that for many, experiences in schools can be detrimental to health and well-being. This paper explores the role that mindfulness with a focus upon self-compassion can play in schools. With reference to research and literature, mindfulness and its relation to the human brain and mind, are explored. The potential benefits of practicing mindfulness for both pupils and staff in schools are discussed. Practice and policy implications are considered, with links to resources. The conclusion summarises 6 key points regarding mindfulness in schools which it is hoped, will stimulate both thought and discussion.

Key Words Bullying; Children and Young People; Compassion; Mental Health; Mindfulness; Stress; Teachers; Well Being.

1. Introduction

Kindergarten, primary, VET, High Schools and Gymnasiums, are compassionate places, where children and young people are safe, cared for and nurtured. At least they should be, but sometimes the reality can be different. Maintaining compassion under pressure for long periods of time can be difficult for teachers. Their job is very demanding; they have to meet multiple demands, play several roles, and deal with challenging circumstances and situations, the causes of which are often out-with their control. Most children are compassionate in their attitudes towards others, however bullying is a serious and challenging problem in many schools. Furthermore, children and young people are increasingly suffering with significant mental health issues. In 2015 the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) reported that in 27 European Countries in 2010, between 4% and 21% of boys aged 11-15 reported being bullied, with the average being 11%. For girls the average who reported being bullied was 6%.

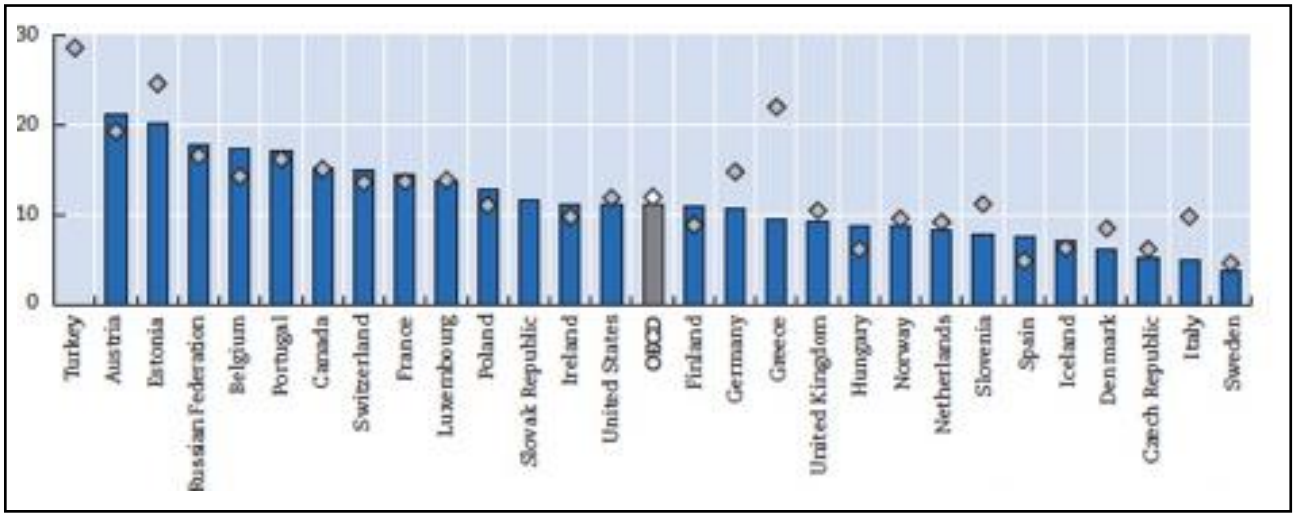


Table 1: *OECD (2015), Page 20: 'One In 10 Boys Report Being Bullied in School'*

The World Health Organisation in 2009 published 'A Snapshot of the Health of Young People in Europe'. Using data from 35 countries, including the 27 EU states, they reported that between 10-20% of adolescents have a mental or behavioural problem. 4% of 12-17 year olds suffer from depression and 4.4% from Hyperactivity/Attention Deficit Disorders. Furthermore,

> 'Anxiety disorders (that is, generalized anxiety disorder, panic disorder, phobias, obsessive compulsive disorder, post traumatic stress disorder and separation anxiety) are the most prevalent mental disorders among young people, with an average national prevalence rate of 10.4%.'
> OECD, 2015, page 44.

In March 2017 the online newspaper 'The Independent', reported that the risk of suicide among nursery and primary school teachers in England between 2011 and 2015, was 42% higher than in the broader population. Three in four suicides among teaching professionals in England are nursery or primary teachers. Teaching is described as being 'one of the most highly stressed occupations in the country' (The Independent, 2017).

These reports indicate that for both students and staff there are challenges in schools which can significantly erode their health and well-being, potentially leading to serious and detrimental outcomes. Maintaining compassionate attitudes towards both self and others is highly relevant to maintaining health and well-being and to these underlying issues - bullying, mental health, stress and burn out - with implications for both policy and practice in schools. These implications will be discussed in this paper. The main focus, however, is the potential of mindfulness to make a valuable contribution to the health and well-being of children, young people, and staff in schools.

2. Mindfulness

Findings from more than 30 years of research show many potential benefits to health and well-being from practicing mindfulness and meditation. Control trials as well as self-reporting, indicate improvements in a range of physical and mental illnesses and conditions. Furthermore, data from neuroscience illustrates that not only does brain function improve as a result of regularly meditating, but also that the brain can stay healthy for longer. Social science research shows the impact that mindfulness can have in a range of social and professional contexts - education, the judicial system, health care and business (see https://goamra.org).

Mindfulness has been defined by Jon Kabat-Zinn, who is almost universally viewed as the founder of contemporary secular mindfulness as,

> 'Mindfulness is awareness, cultivated by paying attention in a sustained and particular way: on purpose, in the present moment and non-judgmentally'.
> *Jon Kabat-Zinn, 2012, page 1*

and as

> '……the awareness that emerges by way of paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally to the unfolding of experience moment by moment'.
> *Jon Kabat-Zinn 2002, page 732*

Similarly, international mindfulness teacher Rob Nairn offers this definition,

> 'Mindfulness is knowing what is happening while it is happening, no matter what it is.'
> *Rob Nairn 1998, page 40*

These definitions show that mindfulness practice, has two distinct dimensions - it is both a *technique* and an *attitude.*

Developing our innate capacity to be mindfully aware, or having what Millar (2014, no page no.) calls 'spontaneous awakened presence', requires the sustained practise of a particular technique. This technique involves learning 'to intentionally direct and sustain the focus of attention' (Culsada et al, 2015, loc. 790) and to develop mindful awareness of what is happening in the present moment. In doing so we will, inevitably, be distracted by thoughts, emotions and sensations, as well as by the environment around us, however when this occurs, we return to mindful awareness without self-blame or doubt about our ability to practice. In mindfulness practice we become an observer - observing thoughts, emotions and sensations as they spontaneously arise in the mind and body - without engaging, analysing, or having an internal dialogue about them.

The attitudes which are part of mindfulness practice, include acceptance, self-kindness/compassion and curiosity. Acceptance in mindfulness practice involves allowing whatever arises - thoughts, emotions and sensations - to be, without any denial, suppression or turning away from, which is often our spontaneous response to things we do not like. Acceptance does not mean putting up with things as they are, nor not endeavouring to change and improve our lives. Acceptance allows us to more fully see, know and understand what is happening in our mind, including habitual tendencies and responses. Acceptance and the insight it can bring, is the starting point for change.

> 'Acceptance means seeing things as they actually are in the present. ….. Acceptance does not mean that you have to take a passive attitude toward everything and abandon your principles and values. It does not mean that you are satisfied with things as they are or that you are resigned to tolerating things as they "have to be". Acceptance as we are speaking of it simply means that you have come around to a willingness to see things as they are. This attitude sets the stage for acting appropriately in your life, no matter what is happening'.
> *(Kabat-Zinn, J. 2004, pgs. 38-39)*

Acceptance involves the suspension of judgment in order to see what is arising in our mind, free from the filter of pre-conceived opinions and attitudes. Thoughts, emotions and sensations arise spontaneously in response to experience; they do not necessarily have intrinsic meaning or require a response. Self-kindness or self-compassion allows us to let ourselves 'off the hook' and to increasingly avoid cycles of reactivity, negativity, blame and feelings of unworthiness. An attitude of curiosity, self-reflection and inquiry, can lead to insight into why we think, feel and act as we do. We may, for the first time, become aware of our habitual responses to common experiences, and the negative emotions that these responses evoke such as anger, disappointment or rejection. Our reaction to these emotions may involve blaming others, denial or self-criticism. Interestingly, the act of being mindfully aware and seeing without pre-judging, in itself, over time, changes the thoughts, emotions, and attitudes which arise in our mind. This is summed up by Jiddu Krishnamurti (1979) in his powerful phrase, 'The seeing is the doing'. Mindful awareness changes things, by itself.

3. The Human Mind

The human mind is, of course, not synonymous with the brain; indeed, it is not an organ to be found in the body. Seigal (2011, p52) defines the human mind as '..a relational and embodied process that regulates the flow of energy and information'. This constantly ongoing process of communication occurs throughout the body. Evidence from cognitive neuroscience shows that we have 'brains' in our heart, gut, solar plexus and skin. McCraty et al, 2001, page 4, highlight that 'the heart has its own intrinsic nervous system that operates and processes information independently of the brain or nervous system'. Hadhazy (2001, no page no.) explains that '…. about 90 percent of the fibers in the primary visceral nerve, the vagus,

carry information from the gut to the brain and not the other way around.' This flow of energy and information is precipitated by experience and stimulated by input from the senses. Much of it occurs without our conscious awareness. Developing mindful awareness allows us to observe the mind processing information, to be less on 'auto-pilot', and to have more conscious involvement in decision making.

In an early model of the brain, Millar's Triune Brain (1990) has three distinct aspects. The oldest, the brain stem or reptilian brain is the site of our fight, flight or freeze response when we are alerted to danger through fear. It is reflexive and instinctive and is all about self-preservation - it keeps us safe. The limbic or mammalian brain is the source of our emotions and allows us to develop social relationships, including parenting and nurturing. The cerebral cortex allows us to develop our higher order thinking skills, making us unique compared to other animals. It is the source of rational thought, language, judgment, empathy and self-awareness. The 'experience-dependent neuroplasticity' of the brain (Hanson 2010, p10) means that it changes in response to experience. As Hanson states 'The brain is the organ that *learns*, so it is designed to be changed' (ibid).

Reflecting these perspectives on the mind and brain, Gilbert's (2009) emotional regulation systems are a product of our evolution. The *threat and self-protection system* activates automatically when we perceive a threat or danger. We take immediate action to be safe. It involves emotions of anger, anxiety or disgust. The *incentive and resource seeking system* drives us to achieve our goals and fulfil our desires. It is resource focussed and consuming. Although achieving what we need/want involves effort, energy and commitment, for most of us, this system also is easily activated. The *soothing and contentment system* makes us feel safe and content and involves pleasurable activity that allows us to re-balance after avoiding danger or actively seeking resources. It is focussed upon kindness and soothing and, unlike the other emotional regulation systems, it does not occur automatically but needs deliberate switching on (Gilbert, 2009, loc.741).

Most of the time, our mind and our brain(s) operate in our best interests. They keep us safe, well and content. We achieve great things. Our rational mind is the source of many great human achievements through science and technology. Furthermore, as rational, social scientists we develop a deep understanding of ourselves, our languages, culture and society. We are creative and expressive. We deeply feel and share joyful emotions, based upon positive, loving relationships. But sometimes it can feel as through, rather than being a friend, our mind is actually our worst enemy. Our mind can incorrectly sense danger or threat, leading to unhelpful mind states, such as anxiety or panic attacks. Inaccurately sensing threats can also result in irrational, obsessive-compulsive behaviour. We can drive ourselves too hard to achieve goals, disrupting our relationships, being 'workaholic' and leading to a poor quality of life. We can deny our feelings, over-analysing and becoming detached from ourselves and others, or in the other extreme, become overwhelmed by emotions, unable to think clearly and

see a way forward. Or we might fail to regularly activate our soothing and contentment system, becoming overwhelmed or exhausted.

Being mindfully aware and developing a friendly, appreciative but firm relationship with our mind, allows us to see and consciously participate in these processes and systems as they are activated in the mind, brain and the body. This awareness naturally leads to re-balancing, and over time, less negative and harmful thoughts, emotion and behaviour.

> 'Compassion enables us to stay afloat on the turbulence of the open sea, whilst mindfulness is the way in which we skillfully navigate the sea.'
> *Gilbert and Choden, 2013, page 148.*

4. Mindfulness in the Classroom

Mindfulness in the classroom involves students practicing mindfulness (something you do) *and* developing mindfulness as a cognitive state (something you have, or are). These two aspects are closely related but they are also different and need therefore to be considered independently. They both positively influence mental health and well-being, and learning.

Teaching mindfulness practice to very young children involves short, informal approaches which encourage children to be still, to be quiet, to pause, to be aware of the breath, to reflect, to relax, to take time out, to be aware of their senses/the environment, to observe, and to learn more about themselves (see box 1, below).

Box 1: Links to examples of mindfulness approaches, activities and resources for very young children:

Mindbodygreen.com – Fun Ways To Teach Your Kids Mindfulness
https://www.mindbodygreen.com/0-18136/7-fun-ways-to-teach-your-kidsmindfulness.Html

The Positive Psychology Program – Mindfulness for Children Activities
https://positivepsychologyprogram.com/mindfulness-for-children-kids-activities/

Breathe and Be: A Book of Mindfulness Poems – Kate Coombs & Anna Emilia Laitinen
https://www.amazon.co.uk/Breathe-be-Book-Mindfulness-Poems/dp/1622039378/ref=tmm_hrd_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=1503326699&sr=8-1

Calm With The Very Hungry Caterpillar – Eric Carle
https://www.amazon.co.uk/Calm-Very-Hungry-Caterpillar-Carle/dp/0141368535/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1503326798&sr=8-1&keywords=mindfulness+for+very+children

Sitting Still Like a Frog: Mindfulness Exercises for Kids (And Their Parents) – Eline Snel
https://www.amazon.co.uk/Sitting-Still-Like-Frog-Mindfulness/dp/1611800587/ref=tmm_pap_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=1503326860&sr=8-1

For older children in primary school and those in secondary or high school, there are several well-established approaches to teaching mindfulness practice. These all involve a structured curriculum and teacher training. See box 2, below.

Box 2: Examples of Structured Approaches to Teaching Mindfulness to Children and Young People in Primary and High School.

The Mindfulness in School Project (UK based, with a centre in Prague)
https://mindfulnessinschools.org
The 'Paws .b' programme is 6, 1 hour lessons (or equivalent) for children aged 7-11 years. The '.b programme' is for 11-18 year olds in schools and comprises 10 lessons, each 40 minutes to 1 hour).

Youth Mindfulness (UK based)
http://youthmindfulness.org
The 'kids programme' is a series of 16, 1 hour lessons for children aged 7-11 years.

Mindfulness Based Living Course for Young Adults (MBLC-YA) (UK based)
http://www.teachchildrenmindfulness.uk/mblc-ya/
The MBLC-YA course is offered by the Mindfulness Association. It is a 10 week curriculum (one hour each week) for 11-18 year olds.

Mind Up (US and UK based)
https://mindup.org
A versatile series of 15 lessons for children under 14 years old.

Professor Ellen Langer has led research into developing mindfulness in education for over 35 years, yet she does not see mindfulness involving practice. For Carson and Langer, mindfulness:

> '…is a flexible cognitive state that results from drawing novel distinctions about the situation and the environment. When one is mindful, one is actively engaged in the present and sensitive to both context and perspective. The mindful condition is both the result of, and the continuing cause of, actively noticing new things. The cognitive state of mindfulness is distinct from the Buddhist tradition of mindfulness meditation...'
> *Carson and Langer, 2006, pages 29-30*

'Actively noticing new things' (ibid), is concerned with the cognitive state of mindfulness. It is potentially developed through *every* classroom activity, rather than being a discrete practice or curricular programme. Developing mindful awareness is integrated throughout learning and teaching. This approach raises pedagogical issues and reflective questions for educators. These include: Are learning activities resulting in learner's becoming

more aware and noticing new things? Are learners drawing connections between subjects - seeing how their learning in one subject is relevant and transferrable to another? Is dialogue in the classroom (between students and students/teacher) making students aware of new perspectives and their feelings about them? Is the teacher crafting and asking questions of learners which encourage mindfulness - deep thinking and an articulate response? Are learner's noticing and aware of their own learning - their strengths and learning needs? Are they 'learning how to learn'?

The potential benefits to children and young people of all ages of 'doing mindfulness' and 'being mindful', encompass both mental health and well-being, and learning. Mindfulness provides an opportunity to 'take time out', to find time, however short, to connect with oneself, and to re-balance. Knowing about the nature and functioning of the human mind can lead to understanding of how and why feelings and emotions arise and the most appropriate response. Practising mindfulness can support children and young people in challenging situations, such as bullying, peer pressure or stress, and enable them to respond appropriately. Increased focus, enhanced awareness, sustained attention, noticing more, and emotional regulation, all aid learning.

5. Mindfulness for Teachers

The technique and attitudes of mindfulness can support and enable teachers meet the demands of the classroom whilst also maintaining their own well-being. Many teachers effectively do this, of course, without mindfulness. Practicing mindfulness however, research indicates, makes a significant, positive contribution to the health and well-being, and effectiveness of teachers. Reported benefits include reductions in psychological symptoms such as anxiety and depression, increases in self compassion, reduced occupational stress and burn out, improvements in organisation, greater attention and working memory capacity, more acceptance without judgement, and enhanced ability to observe (Flook etc al, 2003; Gold et al, 2009; Roeser et al, 2013).

Teachers routinely engage in classroom situations where the benefits of practicing mindfulness can make a positive difference. When teachers are fully engaged with pupils, meeting multiple demands, and multi-tasking, it is helpful to have sustained focus of attention and mindful awareness. Furthermore, the ability to manage emotions, your own and other people's, by observing them as they arise and choosing when (and when not) to engage with them, helps teachers to do their jobs without accumulating stress. Having a mindful and non-judgmental attitude helps decision making, especially in complex situations where appropriate and effective action is important. Prioritising 'mindful time out', however short, to be 'kind to self', to let go, to quieten the mind, or to re-balance, maintains well-being. Mindfulness practices such as 'The 3 Minute Breathing Space' or the 'Self Compassion Break', can be useful to teachers, especially when they have been dealing with difficulties or problems.

6. Policy Implications

> *'.. more educators are realizing that cognitive ability is not the sole or necessarily the most critical determinant of young people's aptitude to flourish in today's society. Proficiency in emotional management, conflict resolution, communication and interpersonal skills is essential for children to develop inner-security and the ability to effectively deal with the pressures and obstacles that will inevitably arise in their lives.'*
> *(McCraty et al, 2001, page 43)*

For mindfulness in schools to be effective, those leading it must practice it and believe in its efficacy. Furthermore, because mindfulness is both personal and experiential it has to be engaged in through choice. Developing mindfulness in schools and classrooms has, therefore, to begin with teachers and other school staff who are interested in, and practice mindfulness. It is most likely to be introduced when such a teacher encourages students and/or colleagues to learn about and experience mindfulness. From this beginning, it may become established in more than one classroom, in a department or across a whole school. Once mindfulness has been identified by staff is an interest or priority, parents need to become involved and mindfulness training has to be available for adults, perhaps as part of the provision to support staff health and well-being, or as an optional professional development activity. At this point support from school leaders can make a tremendous difference to the successful implementation of a policy and strategy to develop 'a mindful school'. There are a number of pre-requisites to ethically and effectively teaching pupils how to practice mindfulness. Those leading the student training, need to have completed mindfulness training, training in the teaching of mindfulness to school students, and practice mindfulness. The staff and school leaders need to select a course or curriculum for students from those that are available, or create their own. The latter option would best be achieved in collaboration with staff in other schools or regionally. Decisions have to be made about whether the student course will be an optional extra or if it will be integrated into the school curriculum and timetable. If the latter, there are different options. Mindfulness could be integrated into science (learning about the human mind) or a humanities/social science course. Perhaps the most appropriate context for mindfulness is for it to be part of the personal social, emotional, and health curriculum. Whilst there is such a curriculum in many schools, it is not a feature of school education in all European Union countries. As the quote above from McCraty et al (2001) highlights, the development of social and emotional skills in schools is increasingly seen as being essential.

7. Mindfulness in Schools: Six Key Points

In conclusion, the following key points sum up aspects of the human mind and brain, and the potential benefits of mindfulness. Each statement is simple, yet also significant in that it highlights an insight potentially of value to both teachers and children/young people.

7.1 We are all a complete mess…. and that is perfectly ok!

Rob Nairn who has made a very significant contribution to our understanding of the human mind, often uses the phrase ‘we are all a complete mess…. and that is perfectly ok!’ In doing so, he is highlighting the fact that everyone’s mind is similar. We all can have a very unsettled and easily distracted mind. We all experience powerful emotions which can cause us to act irrationally and in ways that are detrimental to us. All of us have a mind that has the potential to be both our best friend and sometimes, our worst enemy. Recognising and acknowledging this, can be both empowering and compassionate. When our mind acts unhelpfully, it is not our fault, but the product of our evolution. The mind is just like that! It can be trained however, and we can develop a more stable mind which more often than not works for us, rather than against us. We can also manage our emotional response systems. But the human mind will always be responsive to emotion and perceived threats and dangers, with the tendency to become unsettled, rather like a tamed wild horse.

7.2 Resistance is futile! Understand and be good friends with your mind.

The mind is a very powerful process that often wishes us to act in ways which ‘it’ believes will keep us safe and well; if we decide to defy it by sheer willpower, the chances are that it will win! A more effective strategy is to befriend the mind and work with it, taking charge of decision making but in a way that appreciates when your brain and mind autonomously responded to an experience. This will lead to you and your mind working together, more harmoniously.

> ‘… take a moment to greet your feelings as guests. Say, "Hello" and start a conversation. You can begin by saying something like “Yes I know that you're real." Then ask “Are you true? Are you based on present conditions, or are you based on past experiences?”’
> Tsoknyi Rinpoche, 2012, page 11.

> ‘When students ask me how to handle their inner critic, I often suggest, “Make her a nice cup of tea and suggest she take a nap. She’s tired and it’s been a long day. Going over and over these negative thoughts must be exhausting. She’s beginning to repeat herself, a sure sign that she needs a rest”. This gentle approach to the inner critic diminishes her power. Does this mean that you are going to forever silence your negative thoughts? No, that’s not likely. But you are going to deal with them differently.’
> Salzberg, 2017, page 61

Learning about the brain and mind functions and how we might respond is, arguably, an important aspect of education and human development.

7.3 Acceptance is a starting point for change.

Deliberately not seeing, suppression or denial, might work as a short-term strategy for avoiding what we don't want to see, perhaps because doing so is just too painful. Eventually however what we are ignoring or suppressing will come to mind and we will have face to it, or continue to live with it as a limitation. Both professionally and personally, understanding is the first and most important step in change, and the first step in understanding, is seeing. We cannot change what we don't know. Mindfulness allows emotions to arise and be seen. We may have been ignoring or suppressing these for some time and so the process of surfacing them may be emotionally difficult and challenging. Often for good reasons, teachers may not acknowledge professional failures and learn from them, yet doing so can be a powerful tool in learning and in pedagogical development. Learning from failure is only feasible however, in a supportive and blame-free school environment. Being mindful is part of personal and professional acceptance and change.

7.4 Be the observer…. you are more than your thoughts and emotions.

Whilst your thoughts and emotions are yours (whose else could they be?), you are more than just them. Knowing that thoughts and feelings often arise spontaneously in response to experience - thinking and feeling is what the mind does - and that they do not all need a response, can be liberating. Observing what arises in your mind allows choice.

> 'Between stimulus and response, there is a space. In that space lies our freedom and our power to choose our response. In our response lies our growth and our happiness.'
> *While this quote has often been misattributed to Viktor Frankl', 'Man's Search for Meaning' (1946), its true author is unknown.*

Observing thoughts and feelings and allowing them to pass without engagement or analysis, can help maintain mental health and well-being, and be part of the solution for people living with conditions such as anxiety or compulsive behaviour. *People experiencing mental health concerns, should not, however, begin training in mindfulness without first discussing doing so with a qualified and experienced mindfulness teacher and/or a medical professional.* A beneficial outcome of developing more 'inner space', may be that demands and challenges in our environment seem less pressing or demanding.

7.5 You can change your brain… and develop your capabilities and capacities.

Whilst it may not be possible to change our personality, neuroplasticity allows us to change our capabilities, capacities and character at any age. Intelligence is not fixed; this has profound implications for learning. Practicing mindfulness supports learning through its impact upon awareness, attention and emotional regulation. It also makes it possible to develop and enhance desired characteristics by, what Rick Hanson calls 'taking in the good' (Hanson, 2014, page 14). Dwelling upon positive feelings and experiences for 10-20 seconds can convert an experience or activity into a neural structure and then a trait or characteristic.

> ‘All mental activity - sights and sounds, joys and sorrows - is based on underlying neural activity. Repeated mental/neural activity leaves lasting changes in neural structure and what’s called experience-dependent neuroplasticity. This means you can use your mind to change your brain to change your mind for the better.’
> Hanson, 2014, page 16

7.6 Compassion arises naturally from mindfulness.

Practicing mindfulness involves learning techniques and developing certain attitudes. The insight that results from understanding our mind and from developing mindful awareness, enables us to see that much of the mind’s activity is not as a result of our deliberate choices. As a result, we can free ourselves from guilt or blame. Compassion-based mindfulness practice encourages us to develop self-kindness and self-compassion. For some, this can be difficult after many years of self-blame and self-criticism, which perhaps was fostered by family and cultural attitudes. Once we have become kinder towards our self, we naturally find it easier to be kinder to others, and to develop more compassionate relationships. Developing self-compassion can be very important for teachers as leaders in the classroom. It may also help in encouraging children who bully, to change their behaviour.

8. References

Carson, S,; Langer, E. (2006) Mindfulness and Self-Acceptance in Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behaviour Therapy 24 (1) pgs 29-43

Culadasa, (John Yates), Immercut, M.; Graves, J. (2015) The Mind Illuminated. A Complete Meditation Guide. Integrated Buddhist Wisdom and Brain Science For Greater Mindfulness. London: Hay House.

Flook, L.; Goldberg, S. B.; Pinger, L.; Bonus, K. and Davidson, R. J. (2013) Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. in Mind, Brain, and Education vol. 7 eps 182–195.

Gilbert, P. (2009) The Compassionate Mind. Kindle edition. London: Constable and Robinson.

Gilbert, P. and Choden (2013) Mindful Compassion. London: Robinson.

Gold, E.; Smith, A.; Hopper, I, Herne, D.; Tansey, G.; Hulland, C (2010) Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers in Journal of Child and Family Studies vol. 19, no.2 pp 184-189.

Hadhazy, A. (2010) ‘Think Twice: How the Gut's "Second Brain" Influences Mood and Well-Being’ in Scientific American, 12/02/2010. https://www.scientificamerican.com/article/gut-second-brain/

Hanson, R. (2014) Hardwiring Happiness. How To Reshape Your Brain And Your Life. London: Rider.

Kabat-Zinn, J. (2012) ’Mindfulness for Beginners: Reclaiming the Present Moment – and Your Life’ Boulder: Sounds True

Kabat-Zinn, J. (2002) Commentary on Majumdar et al. Mindfulness Meditation for Health, The Journal of Alternative and Complementary Medicine, Volume 8, Number 6, 2002, pp. 731–735

Kabat-Zinn, J. (2004) Full Catastrophe Living (15th anniversary edition). London: Piatkus Books.

Krishnamurti, J. (1979) 'The Beginnings of Learning'. London: Krishnamurti Foundation Trust/Victor Gollancz http://www.krishnamurtiaustralia.org/articles/meditation%201.htm

McCraty, R.; Atkinson, M.; Tomasino, D. (2001) The Science of the Heart. Exploring The Role of the Heart in Human Performance. Boulder Creek: HeartMath Research Centre, Institute of HeartMath.

Nairn, R. (1998) Diamond Mind, London: Kairon Press, p40.

MacLean, P. (1990) The Triune Brain in Evolution. Role in Paleocerebral Functions. 1990 edition. London: Springer.

Millar, L. D. (2014) Effortless Mindfulness: Genuine Mental Health Through Awakened Presence. eBook. London: Routledge.

OECD (2015), Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills OECD Skills Studies, OECD Publishing. §http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en

Roeser, R. W.; Schonert-Reichl, K. A.; Jha, A.; Cullen, M.; Wallace, L.; Wilensky, R.; Harrison, J. (2013) Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials in Journal of Educational Psychology, vol. 105. no. 3, pgs 787-804.

Salzberg, S (2017) Real Love. The Art of Mindful Connection. London: Bluebird.

The Independent (2017) http://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/primary-school-teachers-suicide-rate-double-national-average-uk-figures-a7635846.html

Tsoknyi Rinpoche (2012) Open Heart, Open Mind. A Guide To Inner Transformation. London: Rider

WHO (2009) A Snapshot of the Health of Young People in Europe http:/www.euro.who.int__data/assets/pdf_file/0013/70114/E93036.pdf

About the Author

David McMurtry lives in Zagreb. He is an Emeritus Senior Lecturer at the University of Aberdeen, Scotland, UK and Director of 'Inspired By Learning' a training and publishing company. Previously, David was Programme Director of the MSc in Studies in Mindfulness at the Univ. of Aberdeen.

Čuječnost in kritično mišljenje
Zakaj naj bo čuječnost temelj vzgojno-izobraževalnega procesa?

Mindfulness and Critical Thinking
Why should Mindfulness be the Basis of Educational Process?

Dr. Eva Škobalj

Prva gimnazija Maribor
eva.skobalj@prva-gimnazija.org

Povzetek

Eden najpomembnejših vzgojno-izobraževalnih ciljev je ta, da naučimo učence in dijake kritično razmišljati. V strokovni literaturi najdemo široko paleto definicij kritičnega mišljenja in veliko raznolikost pogledov nanj. Podobno je s pristopi, ki naj bi jih učitelj uporabil, da bi učence spodbudil h kritičnemu razmišljanju. Nedvomno je raznolikost zaželena, saj odpira nova vprašanja in budi potrebo po nadaljnjem iskanju. Hkrati pa je potrebno pojem kritičnega mišljenja neprestano nadgrajevati in poglabljati v skladu s potrebami sodobnega časa in splošnega razvoja. Ne glede na to, da vsesplošno soglasje o tem, kaj je kritično mišljenje in kako k temu pristopiti, najbrž ni možno in tudi ni smiselno, pa je vendarle potrebno vsaj do neke mere razviti relativno konceptualno usklajenost učiteljev. V prispevku je podana povezava med kritičnim mišljenjem in čuječnostjo. Čuječnost je predstavljena kot temelj oziroma kot pogoj, na podlagi katerega je mogoče razvijati sposobnost kritičnega mišljenja. S tem namenom so podane različne definicije čuječnosti, ki so dostopne v strokovni literaturi, kot tudi številne vzporednice med čuječnostjo in kritičnim mišljenjem. Prispevek pojasnjuje, da čuječnosti ni nov pojem, o katerem je moč slišati več šele v sodobnem času, temveč da njegove strategije segajo daleč v preteklost, med drugim tudi v obdobje stare Grčije. V sklepni fazi prispevka je čuječnost predstavljena kot strategija, s katero je moč nadgraditi kritično mišljenje, kakor ga večinoma poznamo danes, ter mu dodati nove vsebine.

Ključne besede: čuječnost, kritično mišljenje, odgovornost

Abstract

Teaching critical thinking to pupils and students stands as one of the most crucial goals of education. The existing professional literature offers a wide range of definitions for critical thinking along with a variety of perspectives on the topic. The same can also be said of the approaches that a teacher should use to encourage pupils to think critically. Such a variety is undoubtedly desired as it opens up new questions and breeds the necessity for further inquiry. At the same time, it is vital that we constantly build upon and deepen the concept of critical thinking in accordance with modern day requirements and general development. Regardless of the universal consensus on what critical thinking is and how to approach it, it is necessary, at least to some extent, to develop a relatively conceptual consistency among teachers though it seems neither possible nor logical. This article deals with establishing the connection between critical thinking and mindfulness, which is presented as the foundation or condition upon which it is possible to develop critical thinking abilities. Numerous definitions of mindfulness from professional literature have been included for this very purpose as well as the many parallels between mindfulness and critical thinking. The article describes mindfulness, not as a new concept only appearing in the present day, but as a strategy reaching deep into the past all the way to, among others, ancient Greece. In the final phase of the article, mindfulness is outlined as a strategy

that offers the power to build upon the critical thinking that we are familiar with today while also providing additional contemporary content.

Key words: mindfulness, responsibility, critical thinking

1. Uvod

V zadnjih desetletjih se je praksa čuječnosti razširila po svetu. Veliko zanimanje za čuječnost kaže na določen primanjkljaj v (potrošniški) družbi. Ta postavlja udobje, užitek, zaslužek in uspeh visoko na lestvico prioritet, kar pogosto vodi do iskanja hitrih rešitev, lastnih koristi, do površnosti in nenazadnje tudi v odsotnost etičnega čuta. Čuječnost se zato uveljavlja kot eden od možnih odgovorov, ki naj bi zapolnil to vrzel. Zato ne preseneča dejstvo, da je čuječnost z velikimi koraki stopila tudi v slovenski prostor in da se je uveljavila na številnih področjih vse od psihoterapije, pozitivni psihologije in v psihološkem svetovanju, vedno bolj pa je prisotna tudi v vzgojno-izobraževalnih procesih. Prav slednje področje, torej pomen čuječnosti v vzgoji in izobraževanju, je tema pričujočega prispevka.

V šolah in izobraževalnih ustanovah je v zadnjih letih moč zaznati velik porast uvajanja praks čuječnosti v vzgojno-izobraževalni proces. Tudi v šolah se soočamo s primanjkljajem, ki se največkrat odraža v nizki stopnji motivacije učencev, v pomanjkanju razumevanja odgovornosti, nizki sposobnosti koncentracije pa tudi v vzgojnih problemih. Vzgoja in izobraževanje mladih sta nedvomno posebej občutljivi področji, ki zahtevata dodatno skrb, zato je razumljivo, da se porajajo vprašanja, pa tudi nekaj (začetne) zadrege, kaj čuječnost pravzaprav je in kako jo aplicirati v praksi. Ali je čuječnost resnično nova praksa, ki pretresa vse do sedaj znane metode, ali pa predstavlja nadgradnjo že znanim metodam, njihovo poglobljeno razumevanje in uporabo? Kritično mišljenje je, na primer, že uveljavljena praksa, in čeprav tudi na tem področju ni enotnega konsenza ter »strokovna literatura ne daje enovitega odgovora, kaj kritično mišljenje je« (Rupnik-Vec 2010: 2), je vendarle dovolj čvrsto zasidrano v vzgojno-izobraževalne procese in predstavlja enega njihovih poglavitnih ciljev in kompetenc. Prispevek je osredotočen na iskanje povezav med čuječnostjo in kritičnim mišljenjem. Ali lahko razumevanje pomena in praks čuječnosti privede do boljšega razumevanja kritičnega mišljenja in delovanja v skladu z njim? Ali lahko s praksami čuječnosti dodamo kritičnemu mišljenju nove dimenzije? V kolikšni meri so skladne metode čuječnosti in kritičnega mišljenja?

Namenu, da bi osvetlili omenjena vprašanja, je potreben vpogled v intelektualni izvor tako čuječnosti kot tudi kritičnega mišljenja. Pot nas vodi v staro Grčijo, kjer je že sokratska metoda izpraševanja predstavljala način, v katerem je posameznik pretresel svoja stališča in prepričanja, da se je vprašal o smislu delovanja in tudi razmišljanja (tako svojega kot tudi drugih), skratka, da je namesto avtomatiziranega delovanja posegel po *budnem* razmisleku in presoji. Vse to so v najbolj splošnem pomenu cilji kritičnega mišljenja. In prav v enaki meri bi lahko s temi istimi cilji opisali tudi čuječnost. Pričujoč prispevek ugotavlja, da so meje med čuječnostjo in kritičnim mišljenjem težko določljive ali z drugimi besedami, da se obe praksi med seboj prepletata in dopolnjujeta. V določenem kontekstu predstavlja čuječnost enega od pogojev za razvoj kritičnega mišljenja; le tisti, ki dogodke in pojave opazi, jih zavestno vidi in opazuje, si lahko o njih zastavlja nadaljnja vprašanja, s tem pa tudi razvija in nadgrajuje razumevanje o njih.

Prispevek nadalje obravnava sokratsko metodo izpraševanja kot stično točko med obema praksama. Vprašanja predstavlja kot gonilno silo razvoja in napredka. Sodobni učitelj naj bi bil sokratski učitelj, ki visoko ceni in spodbuja kulturo (samo)izpraševanja. Kritično

razmišljanje v šolah je še vedno (pre)pogosto vezano le na zunanje dogodke in na presojo drugih ljudi. Prakse čuječnosti dopolnjujejo kritično razmišljanje, in sicer tako, da posameznik razmišlja o svojih lastnih razmišljanjih in posledično tudi dejanjih. To pa je seveda tesno povezano z razvijanjem odgovornosti pri posamezniku. Vzporednice najdemo tudi na področju ciljev obeh praks. V zakonu o organizaciji o financiranju vzgoje in izobraževanja je med drugim zapisano, da je cilj vzgojno-izobraževalnega procesa »omogočanje razvoja in doseganje čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva« (ZOFVI-NPB19, splet). Cilj čuječnosti je mnogo bolj daljnosežen kot le spoprijemanje s stresom in doseganje stanja sproščenosti. Prav tako namen prakticiranja čuječnosti ni v tem, da bi iskali prijetne občutke in odrivali neprijetne. Cilj tako čuječnosti kot tudi kritičnega mišljenja je znanje, razumevanje vzrokov in pogojev za določen pojav oziroma videnje tega pojava v širšem kontekstu.

2. Kritično mišljenje

Čeprav je kritično mišljenje kot ena temeljnih kompetenc v procesu izobraževanja postalo predmet podrobnejših raziskav v zadnjih desetletjih, so intelektualne korenine kritičnega mišljenja mnogo starejše. Segajo vsaj tako daleč, kot je sledljiva etimološka razlaga besede 'kritično' in sicer v obdobje stare Grčije. Etimologija je hvaležna veda najmanj iz dveh vidikov; prvič, omogoča osnovno razjasnitev pomena besede in s tem predstavlja izhodišče za nadaljnje raziskave. Drugič pa tudi zato, ker je beseda vedno tesno povezana z miselno aktivnostjo določenega obdobja, v katerem jo prvič srečamo in zato nam etimologija pomaga tudi pri časovni umestitvi določenega pojava. V starogrščini je *kritikos* pomenilo sposobnost presoje, beseda *krinein* pa pomeni presejati, razločevati oziroma odločiti. Barry K. Beyer (1995: 9) je zapisal, da kritično mišljenje izvira iz grške besede *kriterion*, kar pomeni merilo za presojo. Tako se že v samem začetku razmišljanja o kritičnem mišljenju srečamo s pojmi, ki predstavljajo poglavitne cilje izobraževanja, o čemer bomo govorili v nadaljevanju prispevka. Ti pojmi so zmožnost presoje in razločevanja, razumnost, selektivnost in še bi lahko naštevali. Če upoštevamo, da je zapisana beseda že odraz določenega predhodnega znanja, ki ni bilo zapisano, pa je vendarle obstajalo, ali pa so se zapisi izgubili, je prav možno, da zgodovina kritičnega mišljenja sega že mnogo dlje nazaj.

Za očeta sodobne teorije kritičnega mišljenja mnogi štejejo ameriškega filozofa, psihologa in pedagoga, Johna Deweyja, ki je že leta 1909 pisal o obliki kritičnega razmišljanja v okviru reform učiteljevega motivacijskega dela z učenci. Pri tem sicer ni uporabil termina 'kritično' mišljenje temveč 'reflektivno' razmišljanje. V svoji definiciji reflektivnega razmišljanja zapiše, da gre za »aktiven, vztrajen in skrben razmislek o prepričanjih in uveljavljenih znanjih v luči širšega konteksta« (Fisher 2001:3) in da je treba »učiti za razmišljanje ne zgolj za pomnjenje« (Ćurko 2016, splet). Na Deweyjevih teorijah je nadalje gradil Edward B. Glaser, ki je leta 1941 izdal knjigo z naslovom *Poskus razvoja kritičnega mišljenja*, kjer je kritično mišljenje opredelil kot eno glavnih kompetenc v sodobnem izobraževanju. Njegov pogled na kritično mišljenje vsebuje poizvedovanje in razmislek, ki temelji na logiki, ter vztrajno raziskovanje prepričanj in uveljavljenih znanj (Fisher 2001: 3). Beyer (1995: 7) se pri definiciji kritičnega mišljenja naslanja na vprašanja, kot so, ali so učenci sposobni presoditi kvaliteto časopisnega članka o določeni pomembni temi, ali so sposobni presoditi o kvaliteti pesmi, romana, zgodbe, filma ali o določenem članku s politično ali ekonomsko temo. Nadalje se Beyer (1995: 7) sprašuje, ali je učenec sposoben podati jasne argumente za svoje razmišljanje. Beyer sicer poudari, da ta kratka vprašanja ne zajemajo celotnega spektra pomena kritičnega mišljenja, vendar pa služijo kot koristen kažipot za njegovo razumevanje.

Pri Richardu Paulu se srečamo z nekoliko drugačno paradigmo kritičnega mišljenja, ki sicer zajema vse bistvene postavke prej omenjenih avtorjev, vendar pa dodaja tudi »razmislek o svojem lastnem razmišljanju« (Fisher 2001: 4). Kritičnemu mišljenju dodaja novo komponento − presojanje zunanjih dogodkov nadgradi s presojo in z vrednotenjem lastnega razmišljanja. Izhaja iz stališča, da je kvaliteta našega življenja in vsega, kar zgradimo oziroma ustvarimo, odvisna od kvalitete naših misli. Pri tem Fisher poudarja, da mora biti »odličnost razmišljanja sistematično urjena« (2001: 4). Na tej točki se srečamo z obliko kritičnega mišljenja, ki ni usmerjena le na presojo zunanjih dogodkov, temveč k notranjemu dogajanju opazovalca.

Pojmovanje kritičnega mišljenja, kot ga je zapisal R. Paul, predstavlja izziv. Izpostavlja namreč vprašanje, zakaj bi kritično mišljenje omejevali le za presojo zunanjih dogodkov in za dejanja drugih ljudi. Zakaj bi z enakimi vrednostnimi vatli, ki jih uporabljamo za vrednotenje svoje okolice, vrednotili tudi sebe? Nedvomno je sebe težje videti v luči presoje, vendar pa to ni zadosten argument, da bi kritičnega mišljenja ne razvijali tudi v kontekstu presoje samega sebe. Navsezadnje tudi zato, ker smo v primeru presojanja drugih in zunanjih dogodkov, ne da bi v to vključili tudi sebe, podvrženi dvojnim merilom. Uporabljanje enotnih meril za presojo sebe in drugih gradi posameznika v konsistentno osebnost, kar je brez dvoma eden od ciljev vzgoje in izobraževanja.

3. Kaj je čuječnost?

Poglejmo si nekaj najbolj pogostih in razširjenih definicij ter interpretacij čuječnosti. Kakor smo ugotovili že pri kritičnem mišljenju, tudi pri čuječnosti enotnega konsenza ni. Morda se na tem področju še bolj zapleta; čeprav korenine metode čuječnosti segajo vsaj 2500 let nazaj, je postala čuječnost v kontekstu opazovanja izkušenj na globlji ravni širši javnosti znana v zadnjih nekaj desetletjih. Za eno prvih predstavitev čuječnosti širši sekularni javnosti je nedvomno zaslužen Jon Kabat – Zinn, doktor molekularne biologije. Leta 1979 je zbral bolnike z različnimi kroničnimi boleznimi, ki se niso uspešno odzvali na klasično zdravljenje, ter jih vključil v program, ki ga je poimenoval *Odprava stresa s pomočjo čuječnosti*.[1] Dr. Kabat-Zinn (Mindful: 2016) je čuječnost opredelil kot pozorno zavedanje sedanjega trenutka brez presoje. Dejal je, da gre za zavedanje, kaj je v našem umu. Nadalje je zapisal, da je čuječnost:

»... zavedanje vsakega trenutka. Negovana je s hotenim usmerjanjem pozornosti na stvari, ki jim sicer ne posvečamo niti trenutka pozornosti. Je sistematični pristop k razvijanju novih vrst nadzora in modrosti v naših življenjih, na osnovi naših notranjih zmožnosti za umiritev, usmerjanja pozornosti, zavedanja in uvida« (Kabat-Zinn v Arzenšek 2015: 75).

Tudi številni drugi avtorji so čuječnost opredelili na podoben način. Broderick P. C. in Metz S. (2009) zapišeta, da gre za zavedanje sedanjega trenutka, kar počnemo z mentalno usmerjenostjo in ne da bi podajali sodbe. Brown (2007: 212) navaja, da gre za neposredni stik z dogodki v obliki, v kakršni se pojavijo, brez diskriminatornih primesi. Brown nadalje (2007: 212) navaja, da smo dogodke in stvari redko sposobni videti nepristransko, temveč da jih opredeljujejo posameznikova predhodna pogojenost in vase usmerjeno razmišljanje. Rezultat tovrstnega poteka razmišljanja so koncepti, sodbe in »nalepke« (Bargh in Chartrand 1999: 462). Tako pridobljena slika realnosti je »površinska, nepopolna in izkrivljena« (Brown: 2007: 212). Nepristransko opazovanje je s tega vidika prvi korak k razumevanju realnosti, vendar ne zadnji. Usmerjena pozornost torej ne more biti niti končni cilj niti ni samemu sebi namen, zato tudi ni vse, kar prakse čuječnosti zajemajo.

[1] V originalu Mindfulness – Based Stress Reduction.

Pri zgoraj omenjenih definicijah se kot osrednji element čuječnosti pojavi usmerjena pozornost ali opazovanje. Nedvomno s tem, ko nekaj opazimo ali ko na nekaj usmerimo pozornost, ustvarimo pogoje za nadaljnje korake, kot so postavljanje vprašanj, analiziranje, razumevanje. Ob tem se pojavi vprašanje, kam vodijo omenjeni koraki oziroma čemu služijo. Bržkone pridobivanju védenja o delovanju objekta opazovanja. Nepristransko opazovanje je temeljna metoda vsakega resnega znanstvenega dela. Vodi k razumevanju vzrokov in pogojev za določene pojave pa tudi za mentalna stanja. Razumevanje ponuja opazovalcu večji razpon možnosti upravljanja in delovanja v zvezi s predmetom obravnave. Botanik, na primer, opazuje določeno rastlino, kemik kemične procese, znanstvenik delovanje celice, fizik pojave, ki so področje njegove stroke; vsi pri tem dobivajo dragocene informacije, ki služijo nadaljnjim korakom, človeka pa opolnomočijo za ravnanje z njimi. Ko je človeštvo spoznalo, na primer, znanje o električni energiji, jo je lahko uporabilo za splošen napredek. Če tega znanja ne bi imeli, nam električna energija ne bi bila v pomoč, ali pa bi lahko nekoga, ki ne bi upošteval ali ne poznal njenih zakonitosti, celo poškodovala. Če strnemo; praksa čuječnosti se ne ustavi na opazovanju brez presoje, temveč seže dlje. Opazovanje služi širšemu cilju, ki je v poznavanju vzrokov in pogojev določenega pojava, videnju tega pojava v širšem kontekstu ter razumevanju posledic, ki jih prinaša.

Za razumevanje zgornjega zapisa je v pomoč preučitev pomena čuječnosti, kot jo pozna budizem. V strokovni literaturi je namreč pogosto navedeno, da imajo prakse čuječnosti svoj izvor v »budistični psihologiji, vendar najdemo sorodne konceptualne vzporednice pri številnih tradicijah na področju filozofije in psihologije, začenši s filozofijo stare Grčije« (Brown 2007: 212). Čuječnost je najpogostejši prevod angleške besede *mindfulness*, ki se je uveljavila konec 19. stoletja kot ekvivalent za pālijski[2] termin *sati* (Ditrich, 2015: 3). Tamara Ditrich (2015: 16) nadalje zapiše, da staroindijski budistični diskurz izhaja iz osnovne predpostavke, da je trpljenje in nezadovoljstvo človeške eksistence (*dukkha*) mogoče v celoti preseči z globokim izkustvenim razumevanjem (*paññā*) delovanja ter vzročne pogojenosti vseh mentalnih in fizičnih fenomenov, ki sestavljajo človeško izkušnjo življenja. Besedo *paññā* pogosto prevajamo kot modrost in Ditrichova navaja (2015: 17), da se *paññā* ne more pojaviti brez spremstva *sati*. Z drugimi besedami, čuječnost ali budno opazovanje mentalnih in fizičnih fenomenov je ena od komponent (ne pa edina) za razvijanje modrosti oziroma za razumevanje o delovanju teh pojavov. Ali še drugače, znanje se ne more pojaviti brez spremstva budnega opazovanja, pozornosti oziroma čuječnosti. Pomen znanja v budistični filozofiji je potrebno razumeti v širši dimenziji, in sicer kot izkustveno razumevanje, ki predstavlja tisto komponento, s katero je mogoče v celoti preseči trpljenje in nezadovoljstvo človeške eksistence (Ditrich: 2015: 16). Tu je pomembno poudariti etično kognicijo (*kusala*), ki je neločjivo povezana s pridobivanjem znanja v budistični filozofiji. Pri tem gre za prepoznavanje kvalitete določenih mentalnih stanj, in sicer v smislu njihovih posledic na okolico in na opazovalca samega. Ta prispevek je bodisi pozitiven v smislu napredka bodisi negativen, ki pušča neželene posledice in stanja. Kusala je torej etična komponenta, ta pa izvira iz zavedanja, da dobra ali slaba dejanja niso nagrajena ali kaznovana zavoljo moralnih postavk, temveč da imajo svoje lastne posledice, ki temeljijo na principu vzročnosti. Stavek, ki ga pripisujejo Budi, opisuje delovanje kusale z naslednjimi besedami: »Ne boš kaznovan zaradi jeze, temveč te bodo kaznovale posledice jeze.«

[2] Pāli je indo-arijski jezik oziroma prakritski jezik, ki ima izvor na indijskem subkontinentu. Je jezik zgodnjega budizma, v katerem je zapisan Theravāda kanon znan pod imenom *Tipitaka*.

4. Spoznaj samega sebe

Pri definiciji čuječnosti smo si enotni vsaj v tem, da vključuje (samo)opazovanje, s tem pa neizogibno tudi budnost in pozornost. Nobenega razloga ni, da bi to opazovanje omejevali le na zunanje dogodke in druge ljudi. Predmet raziskovanja so lahko tudi naš lastni um in mentalni procesi, ki se v njem odvijajo. V procesu vzgoje in izobraževanja je to bistvena komponenta. Problem sodobnega šolskega sistema je namreč ta, da je preveč poudarka na repeticiji; učenci največkrat pomnijo in ponavljajo, kar so slišali in prebrali. Usmerjanje pozornosti k sebi in svojim mentalnim procesom dodaja v izobraževanje bistveno, a za sedaj spregledano in zapostavljeno komponento – spoznavanju samega sebe. Dvomi o tem, ali je slednje potrebno ali celo primerno vključiti v šolski prostor, so odveč. Brez poznavanja sebe je težko (če je sploh mogoče) razviti odgovornost, ta pa predstavlja temeljno kompetenco v procesu vzgoje in izobraževanja. Pomen poznavanja sebe ni iznajdba ali domislica sodobnosti, temveč so se nujnosti in vrednosti slednjega zavedali že v stari Grčiji. Giovanni Reale (2002: 252) zapiše, da lahko ves Sokratov nauk povzamemo z dvema prepozicijama: »spoznati samega sebe« in »skrbeti zase«. Spoznati »samega sebe« pa ne pomeni spoznati le svoje ime ali svoje telo, ampak opazovati sebe od znotraj in spoznavati svojo notranjost. Brez pozornosti ali čuječnosti in tudi brez kritičnega razmisleka pri tem ne gre. Postavljajo pa se vprašanja, kako in s kakšnimi pristopi dosežemo zastavljen cilj. Strokovna literatura o metodah ponuja raznoliko paleto, vendar smo se v tem prispevku osredotočili na enega od načinov in ta je postavljanje vprašanj. Z razlogom, da postavljanje vprašanj povezuje tako metodo čuječnosti kot kritično mišljenje. Govorimo lahko o stični točki med obema praksama. Hkrati pa je tudi tista metoda, ki obuja delovanje grškega filozofa Sokrata in jo na novo aktualizira.

5. Sokrat in postavljanje vprašanj

Siegel Harvey (2006: 305) v članku *Negovanje razumnosti* zapiše, da se je velika večina filozofov zahodne tradicije od Sokrata do danes zavzemala za negovanje razumnosti in jo postavila v temelje izobraževanja. Prav Sokrata lahko brez dvoma prištevamo med enega prvih, ki je razvijal način kritičnega mišljenja. Za dosego tega cilja je Sokrat v središče svojega delovanja postavil metodično spraševanje. Pri tem je zagovarjal stališče, da posameznik naj ne bi neselektivno prevzemal mnenj in stališč niti od tistih, ki veljajo za avtoriteto in za katere velja splošno prepričanje, da so učeni. Namesto tega je zagovarjal pomembnost postavljanja poglobljenih vprašanj, ki raziskujejo in pretresajo še tako ustaljena stališča. »Njegova najbolj čudaška lastnost je bila navada, da je pristopil k Atencu kateregakoli stanu, starosti ali poklica in ga brez ovinkarjenja pobaral, ne da bi ga skrbelo, ali ga bodo imeli za ekscentrika ali zgago, naj mu natančno pojasni, zakaj verjame v nekatera zdravorazumska prepričanja in kaj je po njegovem smisel življenja« (Botton 2004: 20-21).

Boris Vezjak (2011: 47) zapiše, da imamo pri Sokratu opraviti s prav posebno situacijo, kjer nekdo ni učitelj zaradi prenašanja znanja na svoje učence in poslušalce, temveč želi, da ga najdejo v sebi. Pri tem je bila pomembna in odločilna že oblika Sokratovega iskanja. Verjel je namreč, tako Vezjak (2011: 47), da bo spoznanje izšlo iz besedne izmenjave. Vezjak (2011: 47) nadaljuje, da je Sokrat vztrajal pri dialektiki, torej veščini pogovarjanja, ki jo je dojemal kot tiste vrste spretnost, pri kateri težimo za končnim in smiselnim znanjem. Vzporednice s sodobnim dojemanjem kritičnega mišljenja so očitne. Učitelji lahko spodbudijo učence k razvijanju kritičnega mišljenja le tako, da zagotovijo, da »odgovor ni že vnaprej znan, in če ni, morajo učence povabiti k skupnemu raziskovanju problema; ustvariti morajo vzdušje, v katerem učenci predlagajo rešitve in jih nato raziskujejo« (Adam 2010, splet).

Tehnika s postavljanjem vprašanj ima jasen cilj. Namesto podajanja odgovorov in rešitev s to tehniko prižgemo rdečo luč avtomatičnemu razmišljanju, ki ga Halpern (2003: 7) definira kot priklic naučenih informacij oziroma kot delovanje, ki vsebuje zelo malo zavestne evaluacije. Vse druge miselne veščine, ki sestavljajo kritično mišljenje, naj gre za analizo argumentov, presojo kredibilnosti vira informacij, izvajanje deduktivnih in induktivnih sklepov in njihovo presojanje, reševanje problemov in odločanje, razmišljanje o lastnem razmišljanju in samouravnavanje, vse te veščine izvirajo iz prvega koraka, torej iz tega, da si o določeni temi postavimo vprašanje.

6. Kje se srečajo Sokrat, kritično mišljenje in čuječnost?

(Samo)izpraševanje je ena prvih stičnih točk med Sokratom, kritičnim mišljenjem in čuječnostjo. Razmišljanja ne poganjajo odgovori, temveč vprašanja. Če se posamezniki skozi vso zgodovino ne bi spraševali o določenem problemu, naj gre za področje biologije, medicine, fizike, filozofije in druga, se določeno polje znanosti ne bi razvijalo. Vprašanja so tisti prvi korak, ki stimulira razmišljanje, zato jih v procesu izgradnje kritičnega mišljenja ne kaže podcenjevati. In ni razloga, da bi bila ta vprašanja omejena le na dogodke zunaj nas, temveč so lahko usmerjena z enako mero raziskovalnega duha tudi do samega sebe, kot je to navedeno v prejšnjem poglavju. Še več, kvaliteta vprašanja je odličen indikator kvalitete posameznikovega razmišljanja, kakor tudi že doseženega nivoja znanja. Učitelji bi zato morali pozdraviti vsak poskus učencev, da postavijo vprašanja, seveda pa tudi negovati to isto kvaliteto pri sebi. Predvsem pa lahko tehniko z vprašanji učitelj uporabi tudi za to, da učenca spodbudi k ponovnemu razmisleku o določeni temi.

Vprašanja so tudi odličen način samoregulacije, ko gre za lastno razmišljanje. V nadaljevanju je navedenih nekaj primerov vprašanj, ki so splošno uporabna. Kakšne rezultate lahko pričakujem od svojega razmišljanja? Ali me moje razmišljanje vodi do želenega cilja? Zakaj tako razmišljam? Kakšne posledice imajo moje besede in dejanja na okolico? Ali z njimi gradim odnose, ki si jih želim ali pa se od njih oddaljujem? Možno pa je seveda svojim mislim slediti tudi nazaj, in sicer potem ko se je določen dogodek že dogodil. Situacije iz šolskega življenja dajejo veliko primerov, čeprav sledenje misli ni vezano le na šolski prostor. Recimo, da je dijak dobil slabo oceno na pisnem izpitu. V izogib nadaljnjim slabim ocenam ali vsaj za izboljšanje nastale situacije je smiselno analizirati vzroke. Pogosto so vzroki vsaj deloma tudi v miselnem toku posameznika. Če zmoremo ta miselni tok pretresti in ga nadomestiti z drugačnim razmišljanjem, je mogoče bistveno izboljšati situacijo v prihodnje.

Kot je bilo zapisano v tretjem poglavju, je bila dragocenost vprašanj za pridobivanje znanja dobro poznana že Sokratu. Filozof ni podajal odgovorov, temveč je sogovorcu postavljal vprašanja, ki naj bi v njem sprožila razmislek. Danes, ko se srečujemo s poplavo informacij, ki jih ljudje pogosto nekritično sprejemamo, je vzgoja v duhu sokratskih vprašanj izjemno učinkovita tehnika za razvijanje kritičnega mišljenja. Kritično mišljenje ne more zaobiti vprašanj, ta pa so seveda atribut čuječega človeka, ki budno spremlja dogajanja.

Sokrat je obrnil tradicionalno lestvico vrednot, ki jih je do tedaj priznavala vsa Grčija in ki se je tudi sofisti niso bistveno dotaknili. Poglavitne tradicionalne vrednote so bile vezane predvsem na telo – tako, denimo, življenje, zdravje, fizična moč, lepota – ali pa so predstavljale zunanje dobrine ali dobrine, vezane na zunanjost človeka; takšne dobrine so bile bogastvo, moč, slava in podobne (Reale 2002: 258). Sokrat tako zunanje vrednote potisne v ozadje in namesto njih v ospredje postavi notranje vrednote, med katerimi je najvišja vrednota znanje in spoznanja. Razmišljanja grškega filozofa so več kot aktualne tudi danes. Navsezadnje je namen kritičnega mišljenja tudi v tem, da pretresemo vrednote, ki pogosto dominirajo v sodobni družbi in nas vodijo k iskanju hitrih rešitev, prelaganju odgovornosti na

druge in podobnim. Z budnim opazovanjem (čuječnostjo) in kritičnim razmislekom si lahko zastavimo vprašanje, ali nas naša dejanja vodijo k napredku, ali so koristna tako za posameznika kot za celotno družbo ter na podlagi lastnih ugotovitev ustrezno ravnamo.

Čuječnost in kritični razmislek vodita k znanju. Pri tem ne gre le za formalno znanje, temveč za tiste vrste védenja, ki razume vzroke in pogoje za določen pojav, hkrati pa razume tudi posledice. Znanje v tem kontekstu je predstavljeno kot izhod iz različne vrste kriz, ki jih povzroča neznanje. Podobno razumevanje znanja znova srečamo pri Sokratu, kjer je najvišja vrlina »vednost« ali »spoznanje«, nasprotje »vrline« je oropanost znanosti in spoznanja, torej »nevednost«. Sokrat gre še dlje; združi vrline in znanje, in sicer v smislu, da vrline izvirajo iz znanja in obratno – da je nevednost izvor vseh človekovih napačnih dejanj. Tako imenovana napačna dejanja pri Sokratu niso pojmovana z moralnega vidika, temveč gre – podobno kot pri budizmu – za »napačne odzive na izkušnje, ki je osnovano na zmotni kogniciji in nevednosti« (Ditrich: 2015: 16), kar pa vodi v nezadovoljstvo in trpljenje.

7. Primer iz prakse

Poglejmo si primer iz prakse, v katerem so združeni temeljni principi čuječnosti in kritičnega mišljenja. Pred leti sem imela v svojem razredu dijaka, ki mu španščina (predmet, ki ga poučujem) od vsega začetka ni bila blizu. Učil se je malo, običajno le toliko, da je zbral dovolj znanja za zadostno oceno, vendar je z vsakim mesecem in letom postajala situacija težja. Snovi je bilo vedno več, dijakovo znanje pa tako šibko, da sčasoma ni zmogel več slediti pouku. To običajno prinese s seboj še druge posledice, kot so manjkanje od pouka, izmikanje ocenjevanju in to, čemur radi rečemo iskanje bližnjic. V tretjem letniku je postalo jasno, da je na obzorju popravni izpit. To sem dijaku tudi povedala. Kasneje sem od drugih dijakov izvedela, da za popravni izpit krivi mene, in sicer da sem preveč zahtevna profesorica. Naslednjo šolsko uro sem se namenila dijaku postaviti nekaj vprašanj. Odločila sem se za pogovor pred celotnim razredom, in sicer sem dijaka vprašala: »Razmisli, ali te bo tvoje razmišljanje, da sem jaz kriva za tvoj popravni izpit, pripeljalo do želenega cilja? Tvoj cilj je najbrž znanje in s tem tudi pozitivna ocena, mar ne? Ali je presojanje mene zagotovilo za tvoj uspeh? Ali tvoje misli vodijo k dejanjem, ki so potrebna, da narediš letnik? Če ti to razmišljanje zagotavlja uspeh, nimam nič proti, in ga seveda uporabi. Če je uporabno, stopaj z njim naprej, če pa ni, poskusi najti najprimernejšo rešitev.« Zadeva se zdi preprosta in logična, ena tistih, za katere radi rečemo, pa saj to vsi vemo. A prav tu je kleč: najtežje je ustaviti svoje razmišljanje, ki je dolga leta potovalo po istih tirnicah, ki smo ga morda prevzeli od drugih brez razmisleka o njegovi smiselnosti. Avtomatično razmišljanje je podobno ogromni kepi snega, ki je bila v svojem zametku velika le za pest, a je ob neprestanem ponavljanju naših odzivov v podobnih situacijah tako okrepila, da je pridobila moč. Učiteljeva vloga v takšnem primeru je, da z vprašanjem postavi oviro tovrstnemu razmišljanju in da prekine ustaljeno pot miselnega plazu.

In epilog zgodbe z dijakom, ki mu je grozil popravni izpit? Po treh tednih je dijak zaprosil za možnost ustnega zagovora in še enega pisnega preizkusa znanja. Ta prošnja je bila zanj povsem neznačilna, zato sem postala pozorna na novo dogajanje pri dijaku in sem prošnji ustregla. Dijak je v obeh primerih pokazal dovolj znanja za pozitivno oceno. V naslednjem šolskem letu je imel celo zaključeno oceno 3 (dobro). Ob analiziranju dogajanja, kaj je pripeljalo dijaka, da je storil bistven premik v svojem delovanju, je moč razbrati naslednje:

- Profesor dijaka spodbudi k obliki introspekcije, in sicer tako, da mu zastavi določena vprašanja, ki ga vodijo k razmisleku in lastnim odgovorom.

- Dijak je odziven na vprašanja in usmeri pozornost na svoje razmišljanje, ki je tako postalo objekt njegovega opazovanja.
- Pri tem ne podaja vrednostnih sodb v smislu, da je njegovo razmišljanje dobro ali slabo, primerno ali neprimerno iz moralnega vidika, ali še več, da je on sam dober ali slab zaradi načina svojega razmišljanja. V pomoč mu je tudi nastavitev profesorja, ki tudi sam postavlja vprašanja brez podajanja sodb.
- Dijak svoje razmišljanje preveri iz širšega konteksta, začenja razumeti vzroke in pogoje za nastanek določenega pojava in ob tem razvije svoje lastne zaključke.

8. Zaključek

Ne glede na to, da zanimanje za čuječnost v slovenskih šolah raste, je dejstvo, da obstaja tudi precej vprašanj, zadreg in celo odporov do omenjene prakse. Razlogi so do neke mere razumljivi, saj je področje še vedno premalo definirano. Razumljiva so vprašanja, kdo so avtoritete ali nosilci znanja na tem področju, kateri pisni viri so kompetentna literatura, kateri pristopi so vredni zaupanja. Škodlar (2015: 65), na primer, zapiše, da obstajajo trije tokovi literature o čuječnosti. Prvi tok se nanaša na ohranjene in prevedene pisne vire različnih tradicij budizma, drugi tok na sodobno znanstveno literaturo in tretji na poljudno literaturo, namenjeno širšemu občinstvu. Zato bo o čuječnosti v prihodnosti najbrž potrebno še precej spregovoriti. Vendar pa so se do sedaj že oblikovale določene iztočnice.

Po Sieglu (2006: 306) je kultiviranje in negovanje razumnosti poglavitni ideal v izobraževanju. Razumnost pa je v sodobnosti postala nekaj, kar bi biologi imenovali »ogrožena vrsta«. Postali smo družba, kjer je v šolah (pre)velik poudarek na pomnjenju in ponavljanju informacij. Učence ocenjujemo glede na količino informacij, ki si jih zapomnijo in so jih zmožni ponoviti. Najbrž se temu ne moremo povsem izogniti in to niti ni namen. Vendar bi veliko storili že s tem, če bi nekoliko spremenili razmerja in poudarke. Uvajanje praks čuječnosti v vzgojno-izobraževalni proces predstavlja premik težišča od odgovorov na vprašanja, od rešitev k iskanju in preverjanju. Cilj čuječnosti je mnogo bolj daljnosežen kot le spoprijemanje s stresom in doseganje stanja sproščenosti. Prav tako namen prakticiranja čuječnosti ni v tem, da bi iskali prijetne občutke in odrivali neprijetne. Čuječnost ima za temelj poglobljeno opazovanje, ki pa se nadaljuje v kritičnem razmisleku o objektu opazovanja in v razumevanju vzrokov in pogojev za določenega pojava in navsezadnje k umestitvi tega pojava v širi kontekst. Gre za proces, ki temelji na lastnem izkustvenem doživljanju pa tudi na praksi preverjanja stališč in prepričanj.

Učitelj ima pri razvijanju čuječnosti in kritičnega mišljenja pomembno vlogo. Najbrž se je vsakdo, ki dela z mladimi, že srečal z vprašanjem ali dilemo, kako v učencih zbuditi željo, da bi razmišljali kritično in kako jih usmerjati v oblikovanje kritičnega mišljenja. Brez dvoma imamo na voljo številne načine in metode, vsakdo pa bo posegel po tisti, ki se mu zdi najbolj primerna. Toda bistvene točke ne kaže spregledati − to je učiteljeva lastna želja po neprenehnem pridobivanju znanja. Učitelj v tej želji ne bi smel zaspati ali se zadovoljiti s tem, kar že ve, temveč bi moral predstavljati primer neutrudnega iskalca, ki se zaveda, da se izobraževanje na zaključi z diplomo, magisterijem ali doktoratom. Če si želimo mladino, ki bi bila zaljubljena v znanje, moramo to ljubezen do znanja pokazati najprej učitelji. S prihodom praks čuječnosti se nam odpirajo nove možnosti raziskovanja. Raziskovanje pa je za razliko od že sprejetih dejstev nezaključen proces, ki je na prvi pogled manj prijeten in udoben. Zahteva namreč budnost, pa tudi nekaj poguma, ki ga je imel Sokrat, ko je priznal svoje neznanje. Prav na tej točki pa se skriva tudi bistvo čuječnosti. Opaziti, da nečesa ne znamo, že

pomeni prvi korak k nečemu novemu. In kaj večjega lahko da učitelj svojim učencem, če ne vzor, da je življenje gibanje, ne le v fizičnem, temveč tudi v mentalnem svetu.

9. Literatura in viri

Adam, A. (2010). *Kritično mišljenje in njegovo utemeljevanje*. Splet: http://zofijini.net/modrost_kriticno/

Arzenšek, A. (2015). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. V Zalta, A, Ditrich, T. (ur.), *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi*, 20(77/78), 75 -94. Koper: Univerza na Primorskem.

Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54, 462–479.

Beyer, K. B. (1995). *Critical thinking*. Bloominghton: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Botton, A. (2004). Utehen filozofije. Ljubljana: Vale-Novak.

Broderick, P. C. & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. Advances in School Mental Health Promotion, 2(1), 35 – 45.

Brown, Kirk-Warren. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*. *18*(4), 211-237.

Ćurko, B. (2016). Etika za najmlajše: 3-5 let. Učilnica. Pridobljeno s http://ucilnica.zofijini.net/2016/11/06/etika-za-najmlajse-3-5-let/

Ditrich, T. (2015). Predstavitve sati v zgodnjem budizmu. V Zalta, A, Ditrich, T. (ur.), *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi*, *20*(77/78), 13-34. Koper: Univerza na Primorskem.

Encyclopedia Britannica. (2017). Pali language. Pridobljeno s https://www.britannica.com/topic/Pali-language

Fisher, A. (2001). Critical Thinking. Cambridge: Cambridge University Press.

Finocchiaro, A. M. (1989). Siegel on Critical Thinking. *Philosophy of Social Science*, *19*, 483-92.

Halpern F. D. (2003). *Thought & Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophic living*. Delta, New York, str. 2. V Arzenšek, A.

Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Kapleau, P. (1967: 13). The Tree Pillars of Zen. Boston: Beacon Press.

Mindful, S. (2016). *Mindful*. Spletna stran. Pridobljeno s http://www.mindful.org/jon-kabat-zinn-defining-mindfulness

Online Etimology Dictionary. *Critic*. Spletna stran. Pridobljeno s http://www.etymonline.com/index.php?term=critic

Reale, G. (2002). Zgodovina antične filozofije (zv.1). Ljubljana: Studia humanitattis.

Rupnik-Vec, T. (2010). Kritično mišljenje in IKT. Zavod RS za šolstvo. Spletna stran. Pridobljeno s www.zrss.si/

Siegel H. »Cultivating Reason«, v : *A Companion to the Philosophy of Education*; (ur. Randall Curren). Blackwell Publishing /2003/, 2006; str. 305-319.

Škodlar, B., Srakar, D. (2015). Čuječnost v psihoterapiji. V Zalta, A, Ditrich, T. (ur.), *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi*, 20(77/78), 59-74. Koper: Univerza na Primorskem.

Vezjak, B. (2011). *Sokratov pojmovnik za mlade*. Maribor: Aristej.

Zakon o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2017). Cilji vzgoje in izobraževanja. Spletna stran. Pridobljeno s https://zakonodaja.com/zakon/zofvi/2-clen-cilji-vzgoje-in-izobrazevanja

Kratka predstavitev avtorice

Eva Škobalj je zaposlena na Prvi gimnaziji v Mariboru kot profesorica španskega jezika. Leta 2004 je pridobila naziv magistrice kulturne antropologije in leta 2012 naziv doktorice znanosti na oddelku za romanske jezike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Leta 2017 je napisala in izdala knjigo *Čuječnost in vzgoja*. Je tudi avtorica dveh pravljic za otroke in odrasle *Čarobno pletivo* in *Vrtnar* ter kratkih zgodb z naslovom *Svetnik*. Organizirala je vrsto odmevnih kulturnih dogodkov, med drugim obisk Dalajlame v Sloveniji, v letih 2010 in 2012, ter bila pobudnica obiska Nobelovega nagrajenca Mohammeda Yunusa v Sloveniji. Deluje pa tudi na področju mladinskih festivalov, ki potekajo v okviru srednjih šol. Kot predavateljica vodi predavanja, seminarje in delavnice za učitelje, starše in mladino na osnovnih in srednjih šolah ter tudi za širšo javnost, zlasti na temo inovativnih pristopov v vzgoji in izobraževanju ter na temo čuječnosti. Hkrati je neutrudna popotnica, ljubiteljica narave, umetnosti in predvsem znanja.

»AuMidS - Mental Fit«
A Project Report about Mindfulness and Compassion in School

Dominik Weghaupt

Bundesoberstufengymnasium Wiener Neustadt
wd@borg2700.at

Summary / Abstract

This personal report on a mindfulness school project named AuMidS (Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule) – Mental Fit at the Bundesoberstufenrealgymnasium Wiener Neustadt in Austria, examines the development process of the course and strives to inspire others to initiate projects like this. Information about the setting, organization and the structure of this program reveal how AuMidS worked in the field. By incorporating the students point of view, it is possible to display another relevant aspect within the discussion of mindfulness in education. Reported challenges during the initiation phase and the implementation throughout the first schoolyear may help to find solutions and to accomplish other projects. With a brief attempt to articulate a proper legitimization for mindfulness in schools (consisting of both the mindful awareness of our attention and the mindful attitudes which are the heartful elements of mindfulness), this project may serve as an impulse for furthermore profound theoretical pedagogic discussions about mindfulness in education.

Key words: Education, Legitimization, Mindfulness, Pedagogic, Report, School, Setting, Structure

1. Introduction

How can mindfulness be introduced in a school setting? There are several ways for a school to get in touch with mindfulness. There are institutions with trainers who teach the students, teachers can be given special mindfulness courses and get trained by external trainers to teach mindfulness, the topic can be introduced by one teacher or a group of teachers who got inspired, the principal can think mindfulness is the new thing, or there can be a combination or factors. Daniel Rechtschaffen (2014, 2016), Vera Kaltwasser (2008, 2016), Susan Kaiser Greenland (2011), Patricia Jenning (2015) and several other pioneers of mindfulness in school settings demonstrate a variety of ways how the process can get started. This paper will show how the Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG) Wiener Neustadt set out on its path of mindfulness. I will point out a few components of this process. First I will give a short review of the initiation phase and provide insight into the structure and the way mindfulness is part of this school. After that the students point of view will be indicated. I also want to look at challenges which occurred throughout the whole process. At the end a short reflection about the legitimization of mindfulness in a school setting will open up space for further questions about that topic.

2. On the path of mindfulness

It all started with a personal intention, open-hearted colleagues and an open-minded principal. I want to give a short flashback to my personal background and how I got in touch with mindfulness. Having grown up with tennis as a very mental sport, I was introduced to

mental training at the age of 12 to improve my performance during matches and tournaments. As a teenager, I never thought about mental training without the context of tennis. When I quit playing in tournaments and working towards a future professional tennis career, I stopped doing my mental training. But the mental training during this time probably sensitized me for these types of contemplative practices. Looking back to my adolescence, being in nature, watching sunsets, feeling the sun and the rain on my skin during different sport activities always had a special impact on me and my emotions. Then in 2012, I was looking for a topic for my master thesis and stumbled over an article about meditation in school in the weekly newspaper, "Die Zeit". Tanja Singer from the Max Plank Institute gave a short insight into a research project about meditation with kids and teenagers in a school based setting. I was fascinated by this approach. Excited by this I started my personal contemplative practice again and I tried different guided audio meditation that I found on CDs. On the other hand, I tried to find some scientific articles and did some search for adequate literature. In the end, I chose a different topic for my master thesis. Probably it was not the right time. But I had been inspired by the vision to bring mindfulness into schools.

During my work for the thesis, I did a lot of meditation. In 2014, I started a mental trainer education at the GESU Institute in Graz to learn more about this approach. In 2015 I finished university and the mental trainer education and started my teacher career at BORG Wiener Neustadt. In the fall I looked through the schedule of lectures from the University of Vienna and found the seminar "Pädagogik der Achtsamkeit" (Eng. "Pedagogic of Mindfulness") offered by Karlheinz Valtl. I was still registered at the university so I enrolled for this seminar and participated during my free time. During this seminar, I dove deeper into the subject of mindfulness. I learned about different approaches from some of the pioneers of mindfulness in school based settings and I have been practicing mindfulness daily since this time.

Furthermore, I could talk with others teacher students about my thoughts to bring mindfulness to the BORG Wiener Neustadt. This combination of Karlheinz Valtl´s profound knowledge about the topic and the support of the group gave me great confidence. All this had a huge impact on my decision to talk to my principal about teaching mindfulness to students in my first year at this school. I was surprised that my proposal for an extracurricular lesson (ger. Unverbindliche Übung) called "Mental Fit in der Schule" was approved. For 2016/17 I got the chance to teach two lessons of "Mental Fit in der Schule" per week. In the first successful year 26 students attended the class and the extracurricular lesson will be also offered in 2017/18 with the new title AuMidS – Mental Fit. Additional to this the whole school is going to make mindfulness for teachers and students to the main topic for the pedagogical development process for the next years.

3. When, where and how – The structure of AuMidS – Mental Fit

AuMids – Mental Fit is an extracurricular lesson. Extracurricular lessons mean that the students do not have to attend these classes, but they can choose them in additional to their required courses. Basically, they are free time activities at school. Students can choose from a range of different non-committal lessons, like doing sports, playing music, practical philosophies, media studies, photography, a first aid-course, etc. They don´t get a mark for these classes, just a certification of participation. The attendance is on a total voluntary basis. In 2016/17 AuMidS – Mental Fit was offered two times a week. The students had the chance to come on Tuesday and Thursday at 13:10 for a 50-minute period. They could choose if they want to come on both days or just on one day and it was also possible to switch days. The whole setting was accessible and non-committal. 26 Students enrolled for the class in

2016/17. The age of the participants ranges from 15 to 19 years. For this age group a big selection of mindfulness practices is accessible. It is possible to get some ideas from programs for kids and teens and it also works well to take some of the practices designed for adults. AuMidS – Mental Fit took place at several locations around the school building. Starting in a traditional classroom, we moved to a small gymnastic room and also left the building for some practices in nature.

4. What do we do? – The content of AuMidS – Mental Fit

With this short video clip (https://www.youtube.com/watch?v=wv4U634ONNw) you can get an idea of a typical lesson. AuMidS - Mental Fit is built on three pillars – practices, conversations and take home exercises. There are plenty of activities, techniques and exercises for kids and teens to practice mindfulness. (Daniel Rechtschaffen, 2014, 2016; Vera Kaltwasser, 2008, 2016; Susan Kaiser Greenland, 2011; Patricia Jenning, 2015) And it is also possible to do some practices from the classic MBSR course or other practices for adults with the students. The practices we did can be structured into these fields: **body, senses, breath, thoughts, emotions, compassion social** and **interconnection**. The **body** is a perfect gateway for mindfulness practices. Different exercises to get aware of the body sensations help the students to get a feeling for mindfulness. For example, to be aware of the feet on the ground and the connection to the chair back, as simple as it sounds, is a profound experience for most of the students when they recognize this self-awareness for the first time. Also, the classic body scan and mindful walking are suitable practices for students.

The perception of the **senses** is another field students can easily play with. The possibility to focus on specific senses and opened the awareness to all the senses is one way to get to know the ability to guide one's own attention. Mindful eating is a wonderful practice to play with the awareness of the different senses. The **breath** and all different exercises with the breath is another perfect tool to play with our attention, but it is also a good access to get in touch with the effects our different types of respiration has on our body system and that just one deep breath can really calm you down. Mindful breathing became a core practice during the school year. Different types of mindful breathing, like counting, observation, body movement, hands on the belly, have been introduced so every student could find his personal practice with the breath.

During preparation time this three fields looked pleasant to start with, but the preparation for practices with **thoughts** really challenged me, because for me this is the first-time students will really consider their insight. But Susan Kaiser Greenland´s (2016) and Daniel Rechtschaffen´s (2016) Workbooks have been good sources to find adequate practices for this age group. The chaotic classroom is a wonderful practice. The chaotic classroom is a metaphor for the busy mind. The classroom (mind) gets slowly cleaned up and after that thoughts enter the empty classroom (mind). Students look at the thoughts and let them go through the door to wait for the next one. This practices and other guided practices like the mouse hole meditation are possibilities to give students the opportunity to connect, get aware of their thoughts and let them go again. They also quickly recognized that thoughts are just thoughts. We had a lot of talks about thoughts and how it feels to accept these thoughts and not to worry about. These were profound conversations that made it possible to open the field for **emotions**.

Mindfulness practice with emotions should be considered as a personal and very sensitive work. Even if students don´t talk about emotions – and they don´t have to – they can easily get overwhelmed by their feelings. Confidence and trust are big requirements to the group and the teacher to handle talks about all emotions. With the meta-meditation and the good wishes practice the students got to know an approach to feel, name, live with emotions and to let them go. The idea of self-compassion and to make good wishes for oneself gave the students a new perspective. With thoughts and emotions, the mindfulness practice already got **social**, because very often they effect other people. To introduce students more to the social aspect of mindfulness the mindful talks and dyads are wonderful moments to feel the connection between the speaker and the listener and to reflect our everyday interaction. To expand the field one step further to **interconnection** mindful eating is a great chance feel and reflect the connection of everything. Eating a strawberry can make us feel the whole growth of this fruit and all the ingredients and work stages from different people which have been necessary until we can eat this delicious red thing.

Another opportunity is to get out of the school building and practice in nature. The surrounding can help the students to sense the interconnection with the environment. During preparation time, I knew that it wouldn't be just about the practice and that we would talk and reflect the experiences. I prepared myself for different types of conversations and wanted to offer a secure environment to talk honestly. After the first lessons, I was bit concerned, because we often had long conversations about our practices so I was afraid that we wouldn´t have enough time to practice. In hindsight, the conversations as the second scope of AuMidS – Mental Fit is an essential part of the lessons. During preparation time I didn´t think that the conversational aspect would be as profound as it got. It doesn´t matter if it had been, dialogue, flashlight, dyad, chat or discussion, all of them seemed to be true communication between human beings. At the beginning of the school year the conversations often got caught in typical teacher-student pattern. After a while the attitude of non-judgmental built a safe and secure conversation environment and the students and I trusted each other and talked open heartedly.

From this time on AuMidS – Mental Fit classes distinguished itself a lot from other classes, because the students knew that they didn´t have to find the right answer for the question from the teacher. They knew that they could just say what came to their mind and nobody would blame them. First this wasn´t an easy situation for a teacher who comes with a plan for the lesson and wants to guide the students to the next point. I also had to loosen this pattern and I learned a lot from this conversation style. It was an exciting process to watch and be part of. After a while the students also cultivated their way of talking about attention, mindfulness, thoughts and emotions. During preparation, I underrated this scope, but during the school year I realized the importance of these real conversations.

The third pillar is take home exercises. For me it was very important that the students find something that they like and can take with them to do at home or during the day. As a teacher for physical education I liked the metaphor of mindfulness being a muscle we can train, so I thought it would be a great idea to invite the students to practice at home. In October I gave small books to the students to use them as their meditation journal and suggested a 5-minute mindfulness breathing meditation per day. After a while I realized that this type of practice was too much like classic homework, indeed it was a homework. Only a few students reported about their practice and most of the students honestly said that they didn´t practice at all. At

this point the honest natural style of conversation was important, because the students told me that this type of practice didn´t fit. They weren't afraid of bad marks or other consequences. During the conversation, we figured out a shorter version of mindful breathing and we called it "Schnaufer". Which is actually just one deep breath. The exercise for the week was to see how often we did the "Schnaufer" during the day and to take a "Schnaufer" when it was necessary.

Some weeks later I discovered the .b exercise which is original from the .b program of the Mindfulness in School Project (MiSP, 2017). The dot tells you to stop whatever you're doing and the b says take a deep breath and just be. So it is pretty much the same like the "Schnaufer", but this time the students chose a partner as a .b buddy. Everyone had one .b per day that he or she could send as a short text message or WhatsApp to his or her buddy. Receiving a .b means to stop whatever you do and take a deep breath. The students really liked this variation of mindful breathing and some of them are still sending .b to each other. Another mindful practice was to recognize the way to school. Feel every step, smell the air and look at the journey with a beginner's mind. Walk the way as if you were doing it for the first time. What is there to discover? This is a very exciting exercise to free the mind on the way to school, also for me as a teacher. For 2017/18 I want to develop AuMidS – Mental Fit further on this three scopes.

5. What did the students think about it?

During the conversation time, I got an idea what the students thought about the exercise or what was thrilling them, but they also had the chance for a proper anonymous feedback at the end of the schoolyear. One question asked was, did you like Mental Fit? What did you like especially?

> *"This different type of lesson gave me the opportunity for some relaxed moments, to clear the mind and listen to the body."*
>
> *"The practices and the conversations"*
>
> *"The me time"*
>
> *"The chance to talk open-heartedly and non-judgmental about emotions and thoughts"*
>
> *"to clear the mind after school"*
>
> *"to calm down and relax"*

The students really went for the possibility to calm down and relax during or after a stressful school day. The opportunity to do something for oneself and just be there was something they liked. The non-judgmental and positive ambience during the classes and the natural secure type of conversation were aspects that the students appreciated. Another question asked about the favorite practice.

> *"breathing with the hands on the belly"*
>
> *"body scan"*
>
> *"balloon breath"*
>
> *"the practice where we had to notice our thoughts" (chaotic- empty classroom)*
>
> *".b"*

“thought-journey”

“lay down, rest and relax”

With the predefined questions the most popular practice was the breathing and the body scan. Both practices had been core practices throughout the school year. Other exercises like mindful eating or mindful walking we did less and they get a smaller ranking. Thoughts and emotions had been topics at the second half of the year, maybe these topics were more present for the students during the feedback and so they rated in the middle of the field. 15 students did the feedback and there was a tendency of the group to prefer some practices but everyone had his or her own preferences. It is important to offer broad range of exercises, that all participants have the chance to find their favorite personal practice.

6. Which challenges did occur?

As I mention earlier, I was a bit surprised that my proposal for Mental Fit was approved very easily. But I think one big challenge during the initial phase of such a project could be the **school management**, the **principal** and the colleagues. It depends a lot on the understanding of the concept of mindfulness and the disposition about contemplative methods. Mindfulness, Mental Fit, AuMidS are basically words to shorten and describe a concept behind them. They are just words. But I think it is relevant to think about which title causes a preferable reaction from the principal, colleagues, students and parents. A lay person maybe has a totally different idea about the word mindfulness. Therefore, I started with the **title** Mental Fit. The BORG Wiener Neustadt is a special school for sport, music and natural science. Especially the sport students are familiar with the term mental training. Maybe also the principal and the colleagues were more open-minded reading this title. It was a tough decision, because I didn´t want to promote something which was too far away from the concept of mindfulness that I stand by. Mental Fit is a non-committal lesson, the attendance is on voluntary basis, so promotion was a determining issue for the success of this project. In hindsight it was the right decision to start with a more familiar title like Mental Fit and change the title in 2017/18 to AuMidS Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule (Eng. MaCiS Mindfulness and Compassion in School). After one year, the participating students already spread the word about the course to other students and teachers. The main information is that it is about mindfulness and meditation. This first year was very important for the future of this project to obtain acceptance for the concept of mindfulness. The word-of-mouth recommendation from the students, the promotional video clip and the transfer to the other teachers opened the way to a proper idea about the word mindfulness. **Registration** was an issue, because without students there would have been no Mental Fit class in 2016/17. I did taster lessons in almost all grades to promote Mental Fit. We did some small and short practices like one-minute-meditation, talked about the student’s idea about mindfulness, mediation, mental training, thoughts and emotions. Furthermore, I showed some examples from meditating students, professional athletes or celebrities. In the end 36 Students enrolled for the class.

At the beginning of the new school year in 2016/17 it was a big challenge to find a **period** through the day in which all the students from different classes and I could come together to do the Mental Fit class. First I wanted to do the class once a week with a 100-minute period, but to enable more students the attendance I split it into two lessons. It was a good decision, the 50min sessions turned out to be adequate. Indeed, it wasn´t possible to find a period for all 36 students. With a heavy heart I realized 10 students couldn´t attend the class

because they had collisions with other classes. The participating students could attend both lessons or to just participate on one day. And they can also switch days. With one beginner and one advanced class the coordination of the schedule will be an even big challenge for 2017/18. Another small challenge was to find a proper **room** for this class. I had the opportunity to choose a room. Most of the bigger class rooms are free at 13:10, because it is lunch time. We started in September with a normal classroom and just switched the table and chair setting to get a more pleasant atmosphere. For the body scan and other exercise in a lying position we went to a small gymnastic room, where we had yoga mats. The students liked to sit or to lie on the ground so we stayed at the gym. The area of the classroom was perfect because it was quiet, without any interrupters. All the students are at the cafeteria or outside during lunch. But in the classic classroom it is not that cozy to sit or lie on the floor. The small gymnastic room is better for that. Though a lot of students go to the gym during lunch time, music and other sounds surround the gymnastic room and cause interruptions. During the schoolyear, we decided more often to go to the gymnastic room and used the interruptions for a mindful listening practice. Within the feedback the students also respond to the room situation.

> *"it wasn´t the top location next to the gym, but the small gymnastic room itself was good"*
>
> *"the loud music form the other gym was a bit annoying, but at the end I could sit with it and it didn´t disturb me."*
>
> *"small gymnastic room was good, classroom uncomfortable"*

A goal or a wish for the future could be a special equipped meditation room with yoga mats, cushions and a good sound insulation. During preparation time, I tried to plan the year and get an idea of the structure. One thought came to my mind. What if the students are bored doing the same practice again and again? I thought a lot about different **variations** and types of exercises. Altogether I had to design 60 lessons, 30 Tuesday lessons and 30 Thursday lessons. On the one hand I was happy that there was enough time to practice on the other hand I was a bit concerned about how I should deal with variation and routine. Within the schoolyear, the students and I figured out how long we can stick with one exercise before we changed to another. There are already a lot of workbooks and tool books to get inspiration and it was quite fun to try different things.

One great thing about Mental Fit is that the students attend on a totally **voluntary** basis. Which means that they can enroll voluntarily and don´t have to choose a single non-committal lesson. They also can decide during the schoolyear to de-register from the class. If the students informed me they can also stay away from Mental Fit for just one lesson or several lessons in case of any other more important issues, like learning, having lunch or meeting friends. The students can decide if they want to join the class or if they don´t. This was a total new situation for me as a teacher. Normally students have to join the class, no matter if they want to. But with this I had to deal with situations, when just two students appeared to the class. Sometimes I thought the others maybe didn´t liked the last exercise or they were bored from practicing mindfulness. Voluntariness is a challenge but a great chance. I think students should get the chance to choose if they want to practice mindfulness. The aspect of voluntariness changes the setting and the atmosphere from Mental Fit a lot compared to other lessons where they have to attend.

7. Why mindfulness in schools?

The findings of investigations of mindfulness based inventions in general and especially in school based settings are very promising. (Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos, & Singh, 2016) Investigations of regular mindfulness practice showed several effects. The most prominent effect is the stress reduction. This effect is hard-wired with MBSR – mindfulness based stress reduction. Although John Kabat Zinn often points out that it is more about the M in MBSR. (Kabat-Zinn, 2011) Health, Well-Being and Resilience are other proven effects of a regular mindfulness practice and catchwords to promote mindfulness. Improvements in emotional regulation and pro-social behavior through mindfulness are very interesting for schools to solve problems and improve classroom management. There are also some investigations which reveal an improvement in learning, grades and academic achievement. Several mindfulness programs for schools are taking these effects for their promotion. It is great that all the investigations have collected all the data and found these results whereby mindfulness is getting more popular. All these findings help a lot if you promote mindfulness in front of the principal, the school management, the school authorities, the ministry of education, teachers, students and parents to prove a legitimization for mindfulness in a school setting. However, from this perspective mindfulness is just another intervention among others. Basically, there is nothing wrong with viewing Mindfulness as a mental-health tool, mindfulness as a teambuilding method, mindfulness as a learning aid. But with this point of view mindfulness can easily become viewed as a band aid or a glue to fix our social problems and to repair our school system. And maybe we are missing the vital point of mindfulness with all the fixing, repairing and improving. Leaving all the investigations aside and going back to John Kabat-Zinn´s working definition of mindfulness can help to get an idea why we are practicing mindfulness and why students at school should become introduced to mindfulness.

> *"Mindfulness means paying attention in a particular way: on purpose in the present moment and nonjudgmentally."* (Kabat-Zinn, 1994, p. 4)

Mindfulness is described by John Kabat-Zinn as a potential that we already have and it can flourish and growth. Some of us are already cultivating mindfulness and do not even know the word. The core body of Kabat-Zinns definition which gathers a lot of interest is the "paying attention". In another definition it says mindfulness is an awareness that arises through paying attention on purpose in the present moment. The conscious awareness is a fundamental part of mindfulness. To notice when our minds start to wander from the future to the past and to have the chance to focus our attention on a small aspect or broaden to an open awareness is something that gives us back to us the vital ability to live moment by moment. Oren Ergas from the University of Jerusalem proposes an approach where attention is fundamental with mindfulness in education.

> *Active attention can be developed, and that mobilizing attention to the foreground holds a transformative educational potential. Such shift entrusts the responsibility over attention, not only in the teachers' hand, but also in the students' hand, and by so doing, it initiates students into the understanding of attention as a life-determining quality.* (Ergas , 2016, p. 66-81)

As Ergas does, I also want to point out that it is not about concentration training. We can find a lot of programs for this on the market. Ergas is talking more about the cultivation of an intuition or sense to be aware how we can play with our attention. At this point it is important to look back to Kabat-Zinn´s definition to get the whole aspect of mindfulness. It further says "in a particular way and nonjudgmentally", which can be read as hint to the attitudes of mindfulness. Sometimes this relevant part of mindfulness gets cut out and without this it is

just an attention training. The following attitudes of mindfulness are based on the list from Kabat-Zinn`s book “The Full Catastrophe of Living”. (Kabat-Zinn, 2013) The mindful attitudes are essential for the practice and relevant for a major understanding of mindfulness in everyday life. **Non-judgmental** means first of all to be aware of the judging and further try to experience the present moment without the filter of evaluation. **Patience** is a form of wisdom to recognize that things unfold in their own way and cannot be hurried. **Beginner´s mind** is a mind that is open and willing to see everything from a fresh perspective as if it does for the first time. Developing a basic **trust** in yourself and your feelings is an integral part of mindfulness practice. For example, we can trust that the breath will take care of itself. And there are many other things in us we can trust in. If we bring trust to our self we can bring trust to our relationships, to other people, nature and challenges. Trust means to reside in our own confidence and ability to meet whatever comes towards us. **Non-striving** means not to get anywhere else. There is no other goal than to be yourself without making anything happen. **Acceptances** is an active recognition that things actually are the way they are. Unless we accept things as they are, we will try to force things to be as they are not. That can create an enormous amount of difficulties. Indeed, some things are very hard to accept. Like pain in your body, if you don´t know where it comes from. But acceptance can be very powerful to free from suffering. **Letting go** is a way of letting things be, of accepting things as they are. It is reminding us that it is possible to actually not get involved in grasping and clinging to what we want and trying to push away what we don´t want. Letting things go means to recognize that it is painful when you get caught up by your desire and attachment. Letting go can be a doorway to freedom. **Gratitude** is something we should bring to the present moment, because we take so much for granted. Even that we are alive. Gratitude can really give us a new perspective on life. When you sense **generosity**, you can feel how powerful it is to give other people what would make them happy. It is not about the self-praise how generous we are. Indeed, generosity gives joy to others and it enhances interconnectedness.

The mindful attitudes can help us to remember that there is no mindfulness without heartfulness. With **A**u**M**idS (**A**chtsamkeit) Mindfulness and (**M**itgefühl) Compassion comes together and I try to provide mindfulness with heartfulness. So then, why is it crucial that students are introduced to mindfulness at school? Mindfulness can give students the possibility to cultivate an awareness and a sense of their ability to focus their attention on the present moment and to do this and everything else with heartfulness which flourishes beside mindful attitudes. The full composition of the mindful awareness of our attention and the mindful attitudes which are the heartfull elements of mindfulness can initiate a vital transformative process in our student´s life. From this point of few mindfulness is a fundamental life skill not just to solve the major global ecological, social and economic challenges but even more to live a mindful life.

8. Conclusion

This personal report of this mindfulness school project maybe inspires other to initiate another project. There is a lot we can learn from each other. The students point of few on mindfulness is a very interesting aspect and should be a relevant aspect in further investigations. The reported challenges may help to find solutions to accomplish other projects and give a deeper insight into development process of AuMidS. I think such practical reports are necessary for the unfolding of mindfulness in the educational system and together with the attempt to find a proper legitimization with the full aspect of mindfulness consisting of the mindful awareness of our attention and the mindful attitudes which are the heartful

elements of mindfulness this can be an impulse for other more profound theoretical pedagogic discussions about mindfulness in education.

9. **Literature**

Ergas , O. (2016). Attention Please: Positioning Attention at the Center of Curriculum and Pedagogy . *Journal of Curriculum Theorizing, 31*(2), S. 66-81.

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A Systematic Review of Mondfulness-Based Invernetions for Youth in School Settings. *Mindfulness*(7), S. 34-45.

Jennings, P. (2015). *Mindfulness for Teachers.* New York, London: Norton.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are.* New York, Boston: Hachette.

Kabat-Zinn, J. (2011). Some Reflections on the Origins of MBSR, Skillful Means, and the Trouble with Maps. *Contemorary Buddhism, 12*(1), S. 281-306.

Kabat-Zinn, J. (2013). *The Full Catastrophe of Living.* New York: Bantam.

Kaiser Greenland, S. (2011). *Wache Kinder.* Freiburg: Arbor.

Kaltwasser, V. (2008). *Achtsamkeit in der Schule.* Weinheim, Basel: Beltz.

Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule.* Weinheim, Basel: Beltz.

mindfulnessinschools. (2017). *mindfulnessinschools*. online 08 2017 from https://mindfulnessinschools.org/

Rechtschaffen, D. (2014). *The Way of Mindful Education.* New York, London: Norton.

Rechtschaffen, D. (2016). *The Mindful Education Workbook* . New York, London: Norton.

A short presentation of the Author

Dominik Weghaupt, MA is teaching Physical Education and Psychology and Philosophy in high school in Wiener Neustadt (Austria). In the last two years, he started to teach mindfulness to his students. Together with his colleagues he initiated a shift to focus on mindfulness in education. The school is going to make this to the main topic for the pedagogical development process for the next years. Dominik is also working on a research project about Mindfulness in Pre-Service Teacher Education at the University of Vienna.

EMP:PATH – Exploring Mindful Parenting as a Path to Social Well-being

Peter Hofmann

LIMINA OG – Learning in Transition

Summary

The book of Jon and Myla Kabat-Zinn "Everyday blessings: The inner work of Mindful Parenting" (first edition 1997, second edition 2014) demonstrated that the practice of mindfulness has reached also family life. Consequently many programs on mindful parenting have been developed – also in the context of mental health (see the work of Susan Bögels in the Netherlands).
A regular practice of mindfulness (formally and informally) can support parents to become overall more relaxed and calm and specifically deal better with stressful situations. Particularly parents can learn to respond with awareness to emotionally charged situations with their children rather than reacting automatically.
This is also a learning from the European project "EMP:PATH – Exploring mindful parenting as a path to social well-being". In local workshops and gatherings with parents in Austria, Italy, France and UK many stories of parents were collected to demonstrate how much a mindful attitude and practice supports them in their everyday life with their children.

Key Words: Education, Mindfulness, Mindful Parenting, Social Well-being, Inner Well-being

1. Text

In 2014 Jon and Myla Kabat-Zinn published a second edition of their wonderful book "Everyday blessings: The inner work of Mindful Parenting" – 18 years after the first edition. They have reworked the book considerably since, as Jon and Myla state in the foreword to the second edition, "it was inevitable that our views would change some with the additional years of experience as parents, and now, as grandparents. (…) We reworked the text in both tune and content to reflect the ways in which our views have changed since we first wrote it, and in part, of course, because the world has changed so much as well, for both parents and children. (…) Mindfulness is necessary more than ever to navigate this new territory in raising our children and in continuing to grow and lead satisfying lives ourselves."

What is this new territory for parents about? First of all it is a territory marked by a lot of ambiguity and uncertainty. What is good parenting about in this generation? There are no clear answers anymore, no clear roles, no clear principles. Surely it is more child-centered than in the generation before but how much direction there is to provide, how to set boundaries? These questions link up with the volatility of family professional life; and last but not least the digital world did not play a role yet in the generation before as it does not in the life of kids (and parents)!

Together with my wife Paola we have been facilitating mindful parenting groups since 2014. Being ourselves parents of two boys and having talked a lot with friends with children we were convinced that parents perhaps more than ever need support to "navigate this new territory" - with a digital world being as present almost as the analog world, with an information overload and fears and concerns spreading increasingly.

The support we wanted and could offer was a space where parents sit in a circle and share stories – stories from their everyday life (and sometimes struggle) as a parent. We facilitated these gatherings using the practice of the "Way of Council" – a frame to support mindful communication, from heart to heart, from story to story. It was not about giving advice, it was not about experts – it was all about sharing from the heart and being inspired and touched by the stories of the other parents. Very often just the sharing of a story - and being listened to with mindful attention - is already healing.

In 2014 the world of mindfulness has crossed our private and professional path and it had a considerable impact on our work, including the work with parents. We started to develop offers for teachers and schools following the programs of the "Mindfulness in Schools Project" (the ".b" program) and the fantastic work of Daniel Rechtschaffen (The Mindful School Movement). For our work with parents we got inspired and enriched by the work of Jon and Myla Kabat-Zinn as well as the writings of Susan Bögels on Mindful Parenting and Eline Snel on Mindfulness in the teenage years. Building on all of that we decided to initiate the European project *EMP:PATH: Exploring mindful parenting, a path to social well-being (running from September 2016 to December 2017)*. With partner organisations in Italy, France and the UK we are exploring different formats of local workshops and gatherings for parents following a mindful parenting methodology. In transnational meetings we evaluate together these workshops and benefit from the common learning. End of November 2017 in Vienna we will present the findings of the project in an open conference – put together in an "EMP:PATH story book" and guidelines for a mindful parenting curriculum.

In Austria we have further developed our parents Council gatherings and added mindfulness exercises around body awareness, emotional awareness and self-compassion. We offer such a mindful parenting evening once a month and it lasts for 2 hours. It is challenging though to convince parents to come to such an evening. For the big majority of parents it means overcoming two major barriers – the notion that parents training is superfluent and just an extra appointment in a busy weekly schedule; and secondly the concept of mindfulness is still widely unknown and not easy to explain in a few words on a promotion folder.

But those who do come return almost all of them! What they all report after some while that they become more calm and more aware – especially in stress situations. And here - evidence from our project but also others demonstrates – is perhaps the biggest potential of mindful parenting: learning to in (emotionally) stressful situations to respond with awareness rather than reacting automatically. Children do have the capacity to literally bring us to the edge and out of our mind – or in other words they are able to touch "trigger points" in us; behavior, comments that "trigger" in us deeply rooted automatic reactions. Mindfulness practice and such regular mindful parenting groups can support parents to become aware of these trigger points (not only cognitively but also physically – how does your body feel in these "trigger moments"?).

Another big learning point parents have reported is the increasing capacity to acknowledge that there are often various perspectives (at least two, the parents one and the child one) on one situation. Consequently you learn to deal better with the non-understanding of certain behavior without having to judge it; an ability that is especially important when living together with children in the teenage years.

Many stories from the EMP:PATH local workshops and gatherings show that there is huge potential in mindful parenting – a potential that unfolds as all other mindfulness programs through regular practice, formal as well as informal. It does not need hours of formal mediation practice but an awareness of moments throughout the day; every day moments as parent, with your child, that are being experienced fully aware, without judgment.

And it can, and should, be joyful moments just as neutral and difficult moments. It is through this awareness that parents can exit the auto-pilot mode and discover so much more about the life with their children.

One important topic on our mindful parenting groups is school, or more general the education of the children. All parents also went to school once and experienced it partially or completely as challenging, sometimes even traumatizing. Through their own children then going to school often parents are being re-confronted with their own educational path. Without awareness about this it can lead to pressure on the children in one or the other direction without being connected to what the own child really wants to and can achieve educationally. This can easily lead to many stressful parent-child interactions around school topics. Mindful awareness about these patterns and its impact can take out stress from these school-related interactions.

2. Conclusions

Parents are an important target group for mindfulness programs – for their own well-being and consequently the wellbeing of the children. It is not a magic pill neither a standard recipe. It needs regular practice and trust. And it is important that parents do it also for them not only for dealing with the kids. It is foremost for their own well-being and then secondly it supports for the staying together more peacefully with the children.

Daniel Rechtschaffen in his book "Mindfulness in Education" emphasis the fact that if a school wants to become a mindful school it is necessary at a certain point to involve also the parents. Only when children experience similar mindful adults in their family and school context the full potential of mindfulness can unfold and a next generation can grow up where mindful attitude and living is fully integrated – and does not need special programs anymore!

3. Literature

Bögels, Susan and Restifo, Kathleen (2015).Mindful Parenting – A Guide for Mental Health Practitioners. New York: Springer.

Kabat-Zinn, Jon and Myla (2014). Everyday blessings: The inner work of Mindful Parenting. New York: Hachette Books.

Rechtschaffen, Daniel (2014). The Way of Mindful Education. New York: W.W.Norton & Company Inc.

Snel, Eline (2016). Achtsamkeit in der Pubertät. Freiburg: Arbor Verlag.

Zimmerman, Jack and Coyle, Virginia (1996). The Way of Council.

Information about the European Project EMP:PATH
www.mindfulness-in-parenting.eu

About the Author

Peter Hofmann is a facilitator, consultant and university teacher with an emphasis on non-formal education, youth work, mindful parenting and mindfulness in education. He is the co-founder and owner of LIMINA-Learning in Transition (www.limina.at). Peter is based with his family in Vienna.

Mindfulness, Consciousness and Quantum Physics

Paolo Di Sia

University of Padova, School of Engineering, Stradella S. Nicola 3, I-36100 Vicenza (Italy)
Free University of Bolzano-Bozen, Faculty of Science and Technology,
Piazza Università 5, I-39100 Bolzano (Italy)
paolo.disia@libero.it – http://www.paolodisia.com

Summary / Abstract

The relation between quantum physics and higher brain functions, including the consciousness, is in recent years a top subject of deep discussions from a scientific, philosophical, psychological and existential point of view. Reality is in continuous motion, life is continuously becoming, a movement of propagating energy waves. The quantum revolution undermined the solid nature of reality, opening the door to the primary role of mind, and proposing scenarios with unexpected features. In this paper interesting aspects of quantum physics are considered, with inevitable repercussions on our lives, which can decisively influence our actions and future. These findings underline the importance of building a cognitive resilience with mindfulness training, for improving the ability to regulate emotions, attention to the true surrounding reality, mood and well-being in life.

Key words: Consciousness, Entanglement, Mind, Mindfulness, Quantum Physics, Retrocausality, Well-being.

1. Introduction

The relation between quantum physics and higher brain functions, including the consciousness, is a very discussed subject in last years, by various points of view. We have from a hand physicists, that try to explain the mind-brain problem in terms of modern physics, on the other cognitive neuroscientists and neurobiologists, that in majority consider the quantum world as not relevant for solving their problems.

Given the enormous computation power of neurons in our brain, can consciousness be explained in a purely neurobiological framework, or is there space for quantum calculus in the brain? Biological organisms are composed of atoms and molecules, therefore they obey both to classical and quantum physics laws, with the nanometric world as intermediate (Di Sia, 2014). Unlike classical physics, quantum physics is probabilistic but, despite its many open conceptual and interpretative problems, it explains a whole series of phenomena that cannot be understood in a classical context. Among the "weird features" of the quantum world, we remember in particular:

a) the "wave-particle duality": light and particles act both as waves (wave aspect) and as particles (particle aspect), depending by the experimental configuration;

b) the "indetermination principle of Heisenberg": the impossibility of precisely determining both the position and the velocity of a quantum object, having always a margin of approximation, even if very small;

c) the phenomenon of "entanglement": two or more objects can be highly correlated even if they are separated by great distance, and the behavior of one of them "instantly" influences the behavior of the others, violating our ideas about the concept of "locality" and the fact that the speed of light, currently known as the maximum reachable speed, is finite (in

empty space it is 299792,458 kilometers per second). Entanglement is one of the most difficult “paradoxes“ of quantum theory, because it implies an “action at distance“ without any intermediation. Frontier's experiments could open the way for the application of entanglement also to macroscopic systems, i.e. to objects of the daily world (Di Sia, 2017).

Quantum theory, despite its problems in particular related to *the role of the conscious observer in the act of measurement*, has solved a lot of questions of classical physics and has opened the door to new and interesting technological unthinkable applications. Being classical physics an approximation of quantum one, everything should in fact be described with this last; but many scientists consider the brain only as a classical object. One of the crucial questions concerns the possibility that all components of the nervous system, a “strongly coupled fabric“ to its environment and “living“ at ordinary environment temperature, show quantum macroscopic behaviors, such as quantum entanglement, that are also connected to the “problem of consciousness“ (Di Sia & Licata, 2016).

The quantum revolution has undermined the solid and tangible nature of reality. Scientists have been faced with three inseparably linked mysteries:

a) the nature of the universe;

b) the nature of consciousness;

c) the origin of universe and consciousness.

A recent developing scientific sector is concerned with the connection between quantum aspects and psychology, with all implications for living a fully aware life. Let's talk about “quantum psychology“, “well-being“, “lifespan training“ for adults, youngs and children, through personal education and channeled into mainstreams, such as the school path.

2. Brain and quantum computation

The brain is an extremely complex reality, probably the most complex known by human being; complex quantum systems are notoriously difficult to analyze, except for highly-idealized models or “at the limit“ models. It is well known that estimations based on the same pattern for one particle, applied to millions and millions of interacting particles, show discrepancies of various orders of magnitude. For this reason people use computational theories for getting neural correlations of quantum processes in the brain (Di Sia, 2014; Nielsen & Chuang, 2002).

Quantum computation is not easy to implement; it tries to use the entanglement by checking that the system converges with strong probability on the result. In its simplest version, a quantum computer transforms the initial state of many qubits (which are the quantum version of classical bits) by preserving the probability, through a sequence of quantum logic gates, externally controllable, in a final state with a result of probabilistic nature.

There is the problem of “noise“ in computing, the so-called “decoherence“, always present, although partially cancelled by particular techniques. The big drawbacks of quantum computing seem to paint a rather unhappy picture for its application in the brain; for example, the pre- and post-synaptic receptors and other components at the basis of neuronal excitability are so “big“ that they can be treated as classical objects.

One of the most famous proposals for quantum physics in the brain is the “ORCH-OR“ model performed by Roger Penrose and Stuart Hameroff. One of the main issues that divide scientists is the consciousness: is it to be understood as a simple sub-product of information processing processes (and therefore in principle reproducible also on a computer), or derives

by peculiar characteristics of the brain (Hameroff & Penrose, 2014) ?

According to Penrose, consciousness would be the product of quantum-type probabilistic effects. His thesis has been criticized both at a scientific and philosophical level, since the brain is considered by a part of the scientific community to be unsuitable for quantum effects. These criticisms should be reviewed considering recent discoveries of various mechanisms, such as the *sense of smell* and the *photosynthesis*, which appear to be influenced by quantum mechanics.

According to this model, consciousness would be based on quantum vibrations in microtubules within brain neurons; these vibrations have been actually confirmed by observations in the brain. The quantum vibrations of microtubules can be related to some electroencephalographic rhythms that have not been explained otherwise, as proof of their influence on brain processes.

Two fundamental biophysical operations are the basis of processing information in the brain: the *chemical transmission through the synaptic slice* and the *generation of action potentials*. They include thousands of neurotransmitter ions and molecules, coupled in such a way to be extended for dozens of micrometers. According to the conventional neuronal processing, both processes destroy coherent quantum states, implying that neurons can only receive and send classical information.

Many computational mathematical operations are currently available for neurons related to changes in synaptic weights, pre-synaptic activity, dendrites; this has not yet led to a definitive understanding of the brain work, but many neuroscientists believe that there is no need of quantum aspects, that quantum algorithms (which are much more powerful than conventional classical algorithms) are not implemented in the nervous system (Koch, 2004).

3. The “problem” of consciousness

Roger Penrose argued that the brain is able to evaluate non-computable functions and that this ability is connected to consciousness; this requires a theory that has been not yet discovered, but would be related to what he has studied over years. The content of consciousness is rich and highly differentiated, is associated with the activity of a very large number of neurons widespread throughout the cortex. It remains to solve the problem of quantum coherence in the millimeters and centimeters of separation among single neurons, to allow quantum information to be “not destroyed“, and if consciousness is strictly necessary to the collapse of the wavefunction (Di Sia, 2017).

The empirical demonstration of “weakly decoherent and controllable quantum bits“ in neurons connected by electrical or chemical synapses, or the discovery of an efficient quantum algorithm for calculations performed by the brain, would be one of the major tests in favour of quantum physics in the brain.

Consciousness is an evanescent reality, cannot be seen or touched, it is not quantifiable. This is a “principle“ problem for science, because it uses the fundamental rule of “measurability“ of what it studies and tries to explain. Just as “dark matter“ and “dark energy“ are hypotheses for overcoming great problems of consistency of currently used physical models, some researchers have also suggested that consciousness could be considered as a “new state of matter“.

The hypothesis has been presented for first time in 2014 by the theoretical physicist Max Tegmark; he suggested that there is a new state of matter, just like solid, liquid, and aeriform states, in which atoms process information, give rise to subjectivity and, ultimately, to consciousness. He proposed the name “perceptronium“ for this new state of matter (Tegmark, 2015).

The supported argument starts from the following assumptions: generations of physicists and chemists studied what happens when a large number of atoms meets, finding that *their collective behavior depends on how they are disposed*. The key difference between a solid, a liquid or a gas is not in the type of considered atoms, but in their disposition. According to Tegmark, there would be no particular physical areas of perceptronium in the brain (that moving in blood leads to a sense of self-awareness), rather the consciousness could be interpreted as result of a particular set of mathematical conditions. Various forms of consciousness might arise just as conditions for the creation of different states of matter (such as steam, water and ice). It is necessary to understand what is needed to produce these different states of consciousness, according to observable and measurable conditions.

This idea has been inspired by the work of neuroscientist Giulio Tononi, who in 2008 proposed the "Integrated Information Theory" (IIT), in which he indicated possible ways to highlight the characteristics of consciousness:

a) a conscious being must be able to store, process and recall large amounts of information;

b) this information must be integrated into a unified set, so that it is impossible to divide it into independent parts (Tononi, Boly, Massimini, & Koch, 2016).

This means that consciousness must be considered as a whole and cannot be divided into separate components. A human being or a conscious system must therefore not only be able to store and process information, but must do it in a way that forms a complete and indivisible set. He introduced also a mathematical quantity ϕ that could be used to measure the "level of consciousness" of a system.

Subsequently Tegmark suggested that there are two types of matter which could be considered in accordance with Tononi's integrated information theory:

a) the "computronium", which meets the requirements of the first aspect, i.e. to be able to store, process and recall large amounts of information;

b) the "perceptronium", which in addition realizes the modality of the "indivisible whole" of Tononi.

He has also identified five fundamental principles that could be used to distinguish conscious matter from other types of matter such as solids, liquids and gases: "information, integration, independence, dynamics, utility principles". He also tried to clarify how his new way of thinking about consciousness could explain the unique human perspective in the universe.

4. The retrocausal quantum theory

Lately theoretical physics provided new support to the argument that, if reasonable assumptions are made, *quantum theory must be retrocausal*. This does not mean that signals can be communicated by the future to the past (considering thermodynamic reasons and not considering tachyonic particles); retrocausality means that when a person chooses the measurement setting for doing a measurement, for example a measure on a particle, his decision may affect the properties of that particle (or another particle) in the past, i.e. *a decision taken in the present may affect something in the past*.

To explain observations on particles far apart, each of which seems to "immediately" know the made measurement on the other one, the only valid explanation has been the "action at distance" (entanglement). But allowing the possibility that the measurement of particle could retroactively influence the behavior of other particles, there would be no need of the action at distance, but only of a "retroactive effect" (Leifer & Pusey, 2017).

Huw Price, one of the major supporter of retrocausality in quantum mechanics, provided an argument suggesting that any quantum theory which assumes that:

a) the quantum state is *real*;

b) the quantum world is *temporally symmetrical*: the physical processes described by the same physical laws can be performed back and forth, i.e. substituting "*t* " with "- *t* " in the equations of motion, must allow retroactive effects. Since *temporal symmetry* seems to be a fundamental physical symmetry, it is argued that it is more reasonable to allow retrocausality (Knee, 2017).

Knee created an algorithm to design optimal experiments providing a strong test that quantum state is an *ontic state* (a state of reality) and not *an epistemic state* (a state of knowledge). If retrocausality is a feature of the quantum world, then it would have enormous implications for understanding the foundations of quantum theory, proving that quantum theory is incomplete and retrocausality can be one of the missing pieces that complete it.

5. Mind, Mindfulness, Will of Well-Being and Positivity

Can our thoughts change the course of events and change our reality? *It is possible to get a different reality from what we are if we start to change the way we think*. If the way of thinking does not change, then the emotions do not change and consequently do not change the filter used to codify the reality, so the future reality will be the same as the lived one. Only a *conscious act* can break this chain and allow us to generate different thoughts with respect to the past ones. To change our reality, we need to change our thoughts and emotions, transforming them to what we now aren't but we want to be. We need to be "visionaries, dreamers" (Emerson, 2016).

The thoughts we formulate are consistent with our past experiences. The past determines our way of thinking. We must make a dive in the past, repeat the experiences and eliminate negative polarities. *We need to be today what we want to be tomorrow*, not to think about what we want, but *to become what we want*. What matters is the "adopted mentality" to deal with life and the mentality is something that only we can change, in our favor or not. We need to learn art and science for cultivate types of *conscious experiences that promote well-being and cultivate resilience*, for a global health improvement (Tanzi & Chopra, 2013).

The mind includes consciousness and information processing, as well as a regulatory function called "self-organization". It can be trained to influence our thoughts, emotions and body. Human awareness and respect are at the center of well-being, strengthen the courage, joy, and inner peace. Awareness allows the reduction of pathologies and increases positive psychological and physiological states, the *fully being at this moment* at multiple levels, i.e. physically, emotionally, cognitively, relationally, and spiritually. "Being present" promotes growth and well-being.

Long-term stress damages telomeres, degrades cognitive functioning and weakens the ability to regulate emotions, but only *when it is not counteracted by resilience factors*. Positive states of mind seem to increase the telomerase enzyme and maintain telomeres over years. Although the most popular treatments for depression are today the use of antidepressants, current research is showing how *awareness, compassion and some other key mentalities can equally be powerful in causing the release of natural antidepressants in the brain*.

The gradual cognitive decline is a normal aspect of aging. Also non-genetic factors have a big impact on the health and well-being of the brain. A correct lifestyle can minimize the risk factors of cognitive decline, including physical conditioning, through stress reduction

methods, proper nutrition and mental exercises, creating a mentality that *transforms healthy brain behaviors into lifestyle habits* which can optimize the well-being throughout the lifespan (Chopra, 2015; Chopra & Kafatos, 2017).

6. Conclusions

Quantum mechanics opened the door to the primary role of mind and how we should not look only at the "visible reality", but that there is much more. There is still no real knowledge of what consciousness is, but we must also consider what is outside the realm of human beings. If consciousness is an emerging feature of a highly integrated network, probably all complex systems (not necessarily only human beings) might have a minimum form of consciousness, even if qualitatively different by the human one.

Many aspects of quantum physics can be relevant for the practice of psychotherapy, as well as the identification of common elements between psychoanalysis and quantum physics. All that helps us to understand what consciousness really is, how it works and what characteristics it has. These are new and extremely interesting intersections, that could change the face of physics, neurology, psychology and many other fields.

Everyday the life puts us in front to choices and decisions, that over time become more and more difficult considering their consequences on our actions and future. It is imperative, in order to set a life on positivity and well-being, to hard work on will and action by building cognitive resilience with the formation of awareness.

We underline that the paper did not take into account the Heidegger's position about the "being-in-the-world", understood as an inquiry into the world's idea as such is, as a fundamental condition of human existence, the way we "feel home in the world", regardless of any further occupation and activity.

It should not be considered an error the crossed investigation of various levels of explanation made in this paper and the idea of an influence of quantum effects on other reality levels whose theoretical and conceptual framework is not directly correlated to quantum world. It has been a desired path, considering that quantum reality is today a pillar of science, with the classic explanations as approximations of the quantum ones, more or less effective depending on the context.

7. References

Chopra, D. (2015). *Quantum Healing (Revised and Updated): Exploring the Frontiers of Mind/Body Medicine*. New York: Bantam Books.

Chopra, D., Kafatos, M C. (2017). *You Are the Universe: Discovering Your Cosmic Self and Why It Matters*. New York: Harmony Books.

Di Sia, P. (2014). Analytical Nano-Modelling for Neuroscience and Cognitive Science. *Journal of Bioinformatics and Intelligent Control, 3*(4), 268-272.

Di Sia, P. (2014). Present and Future of Nanotechnologies: Peculiarities, Phenomenology, Theoretical Modelling, Perspectives. *Reviews in Theoretical Science, American Scientific Publishers, 2*(2), 146-180.

Di Sia, P. (2017). Quantum Physics, Metaphysics, Theism: Interpretations, Ontologies, Theological Remarks. *World Scientific News, 74*, 106-120.

Di Sia, P., Licata, I. (2016). Nano-Modelling and Computation in Bio and Brain Dynamics. *Bioengineering, 3*(11), (7 pp), doi:10.3390/bioengineering3020011.

Emerson, R. W. (2016). *The Conduct of Life*. CreateSpace Independent Publishing Platform (CreateSpace.com).

Hameroff, S., Penrose, R. (2014). Consciousness in the universe: a review of the 'Orch OR' theory. *Physics of Life Reviews,11*(1), 39-78.

Knee, G. C. (2017). Towards optimal experimental tests on the reality of the quantum state. *New Journal of Physics, 19*, 023004 (10 pp.).

Koch, C. (2004). *The Quest for Consciousness: A Neurobiological Approach*. Colorado: Roberts.

Leifer, M. S., Pusey, M. F. (2017). Is a time symmetric interpretation of quantum theory possible without retrocausality?. Retrieved (July 14, 2017) from: arXiv:1607.07871 [quant-ph].

Nielsen, M., & Chuang, I. (2002). *Quantum Computation and Quantum Information.* Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Tanzi, R. E., Chopra, D. (2013). *Super Brain: Unleashing the Explosive Power of Your Mind to Maximize Health, Happiness, and Spiritual Well-Being*. New York: Three Rivers Press.

Tegmark, M. (2015). *Consciousness as a State of Matter*. Retrieved (July 14, 2017) from: https://arxiv.org/abs/1401.1219.

Tononi, G., Boly, M., Massimini, M., Koch, C. (2016). Integrated information theory: from consciousness to its physical substrate. *Nature Reviews Neuroscience, 17*, 450-461.

Short presentation of the author

Paolo Di Sia is currently adjunct professor by the University of Padova (Italy) and the University of Bolzano-Bozen (Italy), and is a member of ISEM (Institute for Scientific Methodology) in Palermo (Italy). He obtained a bachelor in metaphysics, a master in theoretical physics and a PhD in mathematical modelling applied to nano-bio-technology. He interested in classical-quantum-relativistic nanophysics, theoretical physics, Planck scale physics, mind-brain science, philosophy of science, science education. He is author of 231 works at today (articles on national and international journals, international book's chapters, books, internal academic notes, works on scientific web-pages, in press), is reviewer of two academic books of mathematics, reviewer of many international journals. He obtained 9 international awards, has been included in Who's Who in the World 2015, 2016 and 2017, and selected for 2017 "Albert Nelson Marquis Lifetime Achievement Award", is member of 7 scientific societies and of many International Advisory/Editorial Boards.

Čuječnost kot dejavnik trajnostnega vodenja

Mindfulness as a Factor of Sustainable Leadership

Mag. Zineta Vilman

Rainbow, d.o.o.
zvilman@gmail.com
rainbow@siol.net

Povzetek

V tem članku se bomo osredotočili na vpliv čuječnosti na voditelje prihodnosti, torej tiste, ki bodo pri vodenju upoštevali načela trajnostnega razvoja, ki nenehno iščejo ravnovesje med ekonomskimi, družbenimi in okoljskimi zahtevami ter bodo s svojim delovanjem pripomogli k boljšemu in bolj pravičnemu svetu za vse. Opredeljene bodo prvine čuječnosti in njihov vpliv na trajnostno vodenje kot tudi vpliv čuječnosti na posameznika – avtentičnega voditelja. Dolgotrajna ekonomska in družbena kriza je namreč pokazala, da tako na makro kot na mikro nivoju nimamo voditeljev z osebnostjo in vrednotami, ki bi lahko nagovorili najosnovnejše potrebe ljudi po varnosti, blaginji in miru. Preučili bomo teoretske koncepte trajnostnega vodenja ter opredelili korake, ki omogočajo vodenje s čuječnostjo ter predstavili predlog programa razvoja trajnostnega vodenja s čuječnostjo.

Ključne besede: družbena kriza, čuječnost, trajnostni razvoj, trajnostno vodenje, voditelj

Abstract

In this article, we will focus on the influence of mindfulness on the leaders of the future, that is, those who will follow the principles of sustainable development, which constantly seeks a balance between economic, social and environmental requirements and will contribute to a better and more fair world for everyone. The elements of mindfulness and their influence on sustainable leadership will be defined, as well as the influence of mindfulness on an individual - an authentic leader. The long-standing economic and social crisis has shown that both at macro and micro level we do not have leaders with personalities and values that could address the most basic needs of people for security, prosperity and peace. We will examine theoretical concepts of sustainable leadership and defined the steps that enable leadership to be guided and will present tha proposal for a program of sustainable leadership with mindfulness.

Keywords: mindfulness, social crisis, sustainable development, sustainable leadership, leader

1. UVOD

Vodenje ni omejeno samo na poslovno sfero, temveč je pojem širši in zaobjema različna družbena področja, kot so politika, izobraževanje (Soupios & Mourdoukoutas, 2015, str. 1), šport in vsa druga področja, na katerih lahko vodja vpliva na delovanje drugih ljudi (Bacon, 2012, str. 12-19; Gonzalez, 2012). Trajnostno vodenje (angl. *sustainable leadership*) je v teoretski koncept vodenja vneslo iskanje ravnotežja med ekonomskimi, družbenimi in okoljskimi zahtevami (Gonzalez-Perez & Leonard, 2013; Peterlin, Dimovski & Penger, 2013) ter težišče odgovornosti za preživetje vseh živih sistemov preneslo od avtentičnega vodje na

kolektivno vodenje (Gonzalez, 2012; Peterlin, 2014). Ta prehod je temeljni izziv razvoja vodenja v prihodnosti, saj sta kompleksnost in hitrost sprememb, ki smo jima priča, preveliki, da bi ju lahko obvladoval posameznik (Peterlin & Dimovski, 2014).

Na globalni ravni smo namreč priča terorizmu, vojnam, naravnim nesrečam in vse večjim kulturnim razlikam, na drugi strani pa se zaostrujejo zahteve po večji ekonomski učinkovitosti, ki so utemeljene z razvojem tehnologij in inovacij. Vodenje za blaginjo zaposlenih ter s tem posledično za organizacijo, družbo kot celoto in naravno okolje je velik izziv, zato je iskanje ravnotežja med včasih nasprotujočimi si zahtevami in interesi priložnost za razvoj vodenja, ki je utemeljeno na osebni etiki in morali posameznika, ki deluje onkraj lastnih interesov v skupno dobro (Peterlin, 2014). Zato je zelo pomemben celosten razvoj osebnosti vodje ter njegovo zavedanje sebe in drugih, pri katerem ima čuječnost (angl. *mindfulness*), ki jo v tej nalogi in v povezavi s trajnostnim vodenjem obravnavamo, vodilno mesto. V teoriji se je pojavil izraz čuječnostno vodenje (angl. *mindfulness leadership*), utemeljeno na samovodenju vodje (angl. *self-leadership*), ki izhaja iz samozavedanja vodje, njegove osebne preobrazbe in zmožnosti navdihovanja drugih (Gonzalez, 2012). Čuječnost pomeni zaznavati stvari take, kot so v danem trenutku, brez filtrov in presojanja (Stahl & Goldstein 2010, str. 15).

Kabat-Zinn (1982) je avtor prvega strukturiranega treninga čuječnosti za obvladovanje stresa (angl. *Mindfulness-Based Stress Reduction* ali *MBSR*), katerega redno izvajanje povzroči spremembe v tistem delu možganov, ki so povezani s spominom, učenjem, zavzemanjem perspektive in čustvenim odzivanjem. Zato se je v okviru kognitivno vedenjske znanosti in na podlagi MBSR razvil program kognitivne terapije, utemeljene na čuječnosti (angl. *Mindfulness Based Cognitive Therapy* ali *MBCT*) (Černetič, 2011, str. 25-36; Tancig, 2015). Zaradi dobrih rezultatov obeh programov so se razvili intervencijski programi, utemeljeni na čuječnosti (angl. *Mindfulness-Based-Interventions* ali *MBIs*) in vključujejo tudi borilne veščine Daljnega vzhoda, kot so taj či, aikido ali tekvando, ter vplivajo na razvoj celostne osebnosti in izvršilnih funkcij, kar je pomembno tudi z vidika vodenja (Tancig, 2015).

2. TERMINOLOŠKO IN VSEBINSKO IZHODIŠČE ČUJEČNOSTI

Raziskovanje čuječnosti je v zadnjih desetletjih postalo predmet zanimanja številnih znanstvenikov, meditacijo, ki je bistvo čuječnosti, pa smo na Zahodu vpeljali v različne dejavnosti. Meditacija je pravzaprav postala del »zdravega« življenjskega sloga ter se ne povezuje le z jogo (Ditrich, 2013, str. 45-62), temveč tudi z drugimi duhovnimi in zdravstvenimi praksami ter je redkokdaj samostojna (Singh, 2014). V nadaljevanju bomo raziskali izraz čuječnost, kot ga pojmujejo na izvoru in kot ga pojmujemo v našem delu sveta ter poiskali glavne stične točke z trajnostnim vodenjem. SSKJ (b.l.) opredeljuje čuječnost kot »pazljivost, skrbnost, opreznost«. Čuječnost pomeni vzdrževanje zavesti naših misli, občutkov, zaznavanje telesa in okolice z osredotočenostjo na sedanji trenutek in vključuje namenjanje pozornosti našim mislim in občutkom, brez obsojanja in opredelitve, ali so te misli in naši občutki v danem trenutku pravi ali napačni (Greater Good, b.l).

Čuječnost predstavlja budistične meditativne prakse, ki se osredinjajo na zavedanje, vzdrževanje jasnosti, čustveno uravnoteženost ter sočutje in se razvijajo z namernim uvajanjem pozornosti ter so univerzalne in nevezane na religijo, zato je njihova posvetna uporaba utemeljena in pravilna, ker zmanjšuje trpljenje, ter vpliva na um in obnašanje posameznika. Čuječnost je prefinjen in lep spoznavni okvir, v katerega se prilega, poglobljena neverska (posvetna) uporaba tega okvira pa je v skladu z njegovim samim bistvom (Williams & Kabat-Zinn, 2011, str. 2), ali, kot je dejala Mobi Ho (Nhat, 2012, str.12): »Posameznikovega dihanja konec koncev ne moremo pripisati posamezni veri.« Tudi Fromm (2003, str. 68) je bil prepričan, da budistična meditacija ni primerna le za pravoverne budiste, temveč je budistični nauk primeren za mnoge, ki niso budisti. Tako se zbližujeta dva različna načina vedenja, in sicer zahodna empirična znanost ter vzhodne meditativne prakse poglobljenega zavedanja in urjenja pozornosti, kar prinaša nova, poglobljena spoznanja ter nove pristope k teoriji in problemom iz prakse, hkrati pa obeta nadaljnje zbliževanje in sinergijo dveh različnih načinov razumevanja sveta in ljudi (Williams & Kabat-Zinn, 2011, str. 3-4).

Začetek udejanjanja praks čuječnosti sega na Zahodu v osemdeseta leta 20. stoletja in je bil dokaj skromen, saj je zajel le področje vedenjske medicine, v poznih devetdesetih letih pa zasledimo eksponentno rast uporabe praks čuječnosti in njihovo integracijo na različnih znanstvenih področjih (Williams et al., 2011, str. 2). Fromm (2003, str. 47–50) čuječnost opredeljuje z izrazom »zavedati se«, kar v germanski in angleški zgodovini besede pomeni »previdnost, pozornost, biti pozoren, biti pozoren na kaj« in se nanaša na človekovo telo ali pa na njegovo duševno stanje. Kot primer zavedanja telesa Fromm (2003, str. 51) navaja usmeritev pozornosti na svoje dihanje. Zavedanje lastnega obstoja tukaj in zdaj je duhovna praksa, ki izvira iz zavedanja, da smo edini kotiček na tem svetu, na katerega lahko vplivamo in ga lahko nadzorujemo mi sami. To pa je bistveni razlog, da zanimanje za čuječnost kot celostnega koncepta in orodja narašča, povečuje se tudi njena priljubljenost, za nekatere, pa čuječnost postaja način življenja (Babu, 2014).

3. VODENJE S ČUJEČNOSTJO

Po veliki krizi, ki je v temeljih zamajala svetovno ekonomijo, v njej pa je poniknilo več tisoč milijard evrov, se je po prvem šoku pojavilo veliko razočaranje nad voditelji, ki so bili prisiljeni na novo premisliti svojo vlogo. Pokazalo se je namreč, da zahteve novega svetovnega reda presegajo njihove voditeljske izkušnje (Gonzalez, 2012, str. 3). Na temelju nove resničnosti se je pojavila zahteva po voditeljih z visoko osredotočenostjo uma kot izhodiščne točke uspešnega vodenja, ki zahteva uspešno upravljanje sprememb in soočanje s stanjem minljivosti. Pravi odgovor na krmarjenje v zahtevnih in nemirnih časih je vodenje s čuječnostjo (Gonzalez, 2012, str. 39).

Zato je trening čuječnosti zelo pomemben, saj se je izkazalo, da intervencijski programi, ki so utemeljeni na čuječnosti, zlasti tradicionalne borilne veščine, kot so taj či, aikido in druge, izboljšujejo izvršilne funkcije posameznika, ker vplivajo na samoregulacijo in

samokontrolo (Tancig, 2015). Gonzalez (2012) čuječnostno vodenje opredeljuje z devetimi koraki do samozavedanja, osebne preobrazbe in navdihovanja drugih: (1) biti prisoten tukaj in zdaj; (2) zavedati se; (3) biti miren; (4) biti osredotočen; (5) biti jasen; (6) biti zbran; (7) biti pozitiven; (8) biti sočuten; in (9) biti brezhiben. Ti korake so skupaj z zanje značilnimi ravnanji povzeti v Tabeli 1.

Tabela 1: *Devet korakov do vodenja s čuječnostjo*

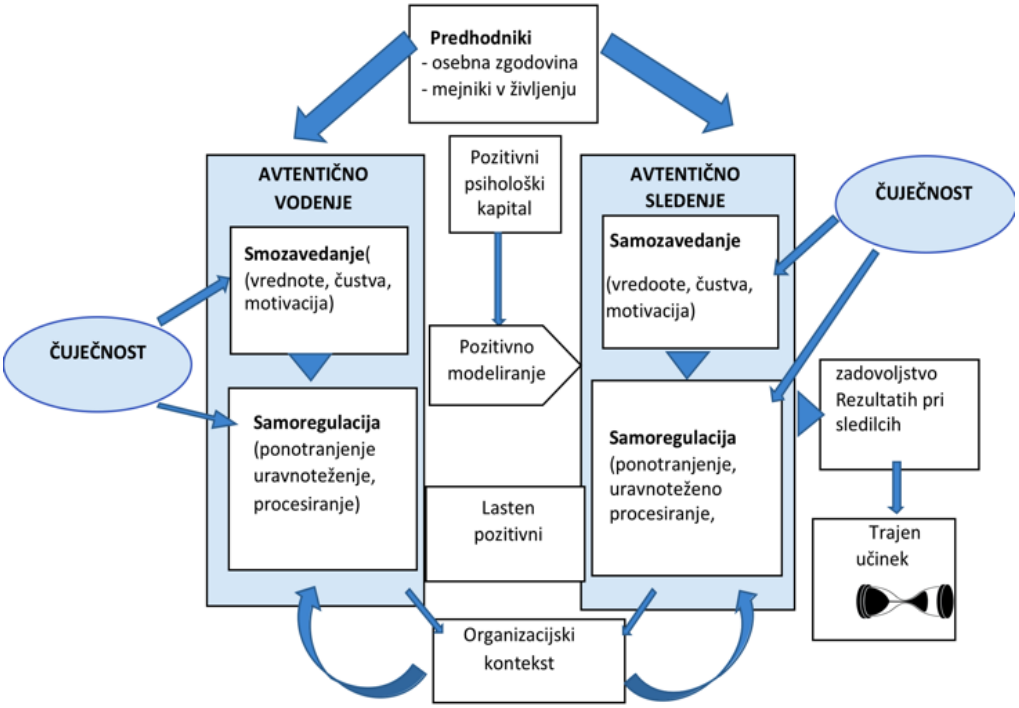
Atribut	**Značilno ravnanje**
Biti prisoten tukaj in zdaj	Ne razmišljati o preteklosti in prihodnosti, osrediniti se na sedanji trenutek.
Zavedati se	Natančno zavedati se, kaj se v sebi dogaja v danem trenutku brez zaslepljenosti s čustvi ali slabimi vzorci.
Biti miren	Mirnost omogoča soočenje z vsako situacijo, ne da bi človek izgubil nadzor, in preprečuje nastanek panike med drugimi.
Biti osredotočen	Osredotočenost na karkoli je izjemnega pomena, osredotočenost človeku pomaga preusmeriti vire v doseganje prednostnih nalog, viri niso več razpršeni; osredotočenost je sposobnost osredotočiti se na vsako pomembno nalogo v danem trenutku.
Biti ravnodušen	Sprejeti stvari take, kot so, brez upiranja.
Biti jasen	Jasnost je zelo pomembna pri sprejemanju odločitev, saj vodja mora vedeti, kaj so motivatorji za sprožanje aktivnosti k želenim ciljem.
Biti pozitiven	V svojem življenju, družini, organizaciji in skupnosti postati navdih drugim okrog sebe in vlogo vodje dojeti kot služenje.
Biti sočuten	Izraziti skrb brez pridržka, v vsakem trenutku dati vse od sebe, poznati vrednost samo-sočutja (angl. *self-compassion*), ker se tak človek zaveda, da brez skrbi zase njegova sposobnost služenja na visoki ravni ne bo vzdržna.
Biti brezhiben	V besedah in dejanjih, imeti integriteto, pogum in poštenost, prevzeti odgovornost in ne obtoževati drugih za napake.

Vir. Povzeto in prirejeno po M. Gonzalez, Mindful Leadership: The 9 Ways to Self-Awareness, Transforming Yourself, 2012, str. 6-7.

Atributi, kot so prisotnost, zavedanje, mirnost, osredotočenost in ravnodušnost, temeljijo na zavedanju sedanjega trenutka in povečevanju sposobnosti samoregulacije, torej mirnega in ne impulzivnega odzivanja. Jasnost, pozitiven pristop, sočutnost in brezhibnost pa omogočajo navdihovanje sledilcev za doseganje skupnih ciljev, pri čemer sta osebna odličnost in integriteta vodje bistvenega pomena. Vodenje s čuječnostjo je povezano z najvišjimi cilji posameznikovega prizadevanja, da deluje dobro kot oseba. Za to je treba premagati samoljubje, ki pomeni usmerjenost k samemu sebi, svojim koristim, čustvom, umu in telesu, ter tudi željo po posedovanju, ki se kaže v sebičnosti. To lahko dosežemo le, če se obeh lastnosti zavemo in spremenimo svoje vedenje na vseh področjih življenja in se začnemo zanimati za svet okoli sebe (Fromm, 2003, str. 138).

Izvajanje čuječnosti je orodje, s katerim spremembe lahko dosežemo, ker dokazano vpliva na izboljšanje značajskih lastnosti posameznika (Tancig, 2015), kar je korak do osebne spremembe in uspešnega vodenja samega sebe. Fromm (2003, str. 140) tudi meni, da so za uspešno preoblikovanje posameznika potrebni zavedanje, volja, delovanje, premagovanje

strahu in novo doživetje radosti, kar posameznikov občutek istovetnosti spremeni ter ga premakne od »imeti« k »biti«. Čuječnost torej vpliva na avtentičnost vodje in sledilcev ter nadgrajuje model avtentičenga vodenja, kar je ponazorjeno v Sliki 1. Kot je razvidno iz Slike 1, čuječnostne prakse vplivajo na samozavedanje in samoregulacijo vodje, na drugi strani pa na samoregulacijo in samozavedanje sledilcev, na njihova čustva, vrednote in motivacijo ter ponotranjenje in posledično na uravnoteženje ter procesiranje s pozitivnim modeliranjem. Vse to še povečuje pozitivni psihološki kapital organizacije, po drugi strani pa vpliva na lastni pozitivni razvoj tako vodij kot tudi sledilcev, kar na vse deležnike učinkuje pozitivno in trajno.



Slika 1: *Model avtentičnega vodenja s čuječnostjo*

Vir: Povzeto in prirejeno po M. Černe, Model avtentičnega vodenja: empirična preverba, 2010, str. 16; V. Dimovski et al., Avtentično vodenje v učeči se organizaciji, 2009, str. 122. V. Dimovski et al., Napredni management, 2013, str. 21.

3.1 Trajnostno vodenje in čuječnost

Nova ekonomska paradigma presega stroga tržna načela zakona ponudbe in povpraševanja, ker upošteva, da so trgi odraz človekovega vedenja in vpliva, ter so kot taki v nenehnem soodvisnem gibanju in razvoju. Z vstopom novih spoznanj na področje teorije vodenja in organizacije (socialna nevroznanost) in z mega trendi v poslovnem in makroekonomskem kontekstu (celosten trajnostni razvoj) je potreba po novi paradigmi vodenja po trajnostnih načelih nujna, kar velja zlasti za opredelitev želenih lastnosti vodje, ki jih lahko razdelimo v šest kategorij, ki se v angleškem jeziku vsa začnejo na črko C, zato govorimo o modelu 6 C (Tideman, et al., 2013, str. 17-33): (1) kontekst (angl. *context*), (2)

zavest (angl. *consciousness*), (3) kontinuiteta (angl. *continuity*), (4) povezanost (angl. *connected*), (5) kreativnost (angl. *creative*) in (6) kolektivno (angl. *collective*). Bistvene nove prvine trajnostnega vodenja, od katerih so tri miselne (kontekst, zavest in kontinuiteta), tri pa so nova znanja in kompetence (povezanost, kreativnost in kolektivnost) povzemamo v Tabeli 2.

Tabela 2: ***Prvine trajnostnega vodenja***

Prvine trajnostnega vodenja	Pojmi iz ekonomije in poslovnih ved
Kontekst	Priznavanje neodvisnosti; kompleksnost; dvoumnost; medsebojna povezanost, merjenje omejitev; regulatorji; megatrendi
Zavest	Miselnost; svetovni nazor, prepričanja; mentalni modeli; odnosi.
Kontinuiteta	Dolgoročna obzorja; pogum; moč; skupni namen; osredotočenost; procesi sprememb
Povezanost	V službi potreb vseh zainteresiranih strani, tako dolgoročnih kot tudi kratkoročnih; vplivanje; sodelovanje; zaupanje; poštenost; altruizem; sorodnost, potrebe namesto želja
Kreativnost	Inovacije za trajnostno ustvarjanje skupnih vrednosti; trajnostni poslovni modeli; novi modeli merjenja vrednost; tok
Kolektivnost	Nadgrajevanje za skupen učinek; vgrajevanje trajnosti v poslovne strukture; trajnostna potrošnja

Vir: Povzeto in prirejeno po S. G. Tideman, M. C. Arts in D. P. Zandee, Sustainable Leadership: Towards a Workable Definition, 2013, str. 21-22.

Kontekst opredeljuje okolje delovanja organizacije (regulativa, megatrendi) in soodvisnost subjektov. Zavest odraža miselnost in svetovno nazorsko prepričanje ter odnose med vodjem in sledilci. Kontinuiteta izraža dolgoročnost ter pogum in moč za osredotočenost k skupnemu namenu. Povezanost izkazuje služenje vsem deležnikom ob zaupanju in spoštovanju njihovih potreb. Kreativnost je nujna za trajnostne poslovne modele in skupno vrednost, kolektivnost pa nadgrajuje trajnost v poslovne in družbene strukture. Po mnenju Kuruzc et al. (2013, str. x-xi) je za doseganje trajnostnih ciljev nujna uveljavitev koncepta preoblikovanja (angl. *concept of transformation*) celotnega sistema proizvodnje in potrošnje kot tudi logike našega osebnega življenja in delovanja poslovnih organizacij, kar zahteva prevrednotenje obstoječih vrednot. Posameznik s prakticiranjem čuječnosti razvije mnogotere prvine čuječnosti kot so npr. osredotočenost, sprejetost, odprtost, radovednost, ljubeča pozornost, ki imajo neposredni ali posredni vpliv na prvine trajnostnega vodenja, ki so: kontekst, zavest, kontinuiteta, povezanost, kolektivnost in kreativnost ter na teoretične koncepte vodenja. Teoretični koncepti trajnostnega vodenja, ki temeljijo na občutkih, mislih in intuiciji ter se neposredno ali posredno prepletajo s čuječnostjo so:(1) avtentično vodenje; (2) Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligentnosti; (3) etično vodenje; (4) spiritualno vodenje; (5) služnostno vodenje; (6) kreativno vodenje; (7) holistično vodenje; (8) vodenje s hvaležnostjo; (9) karizmatično vodenje; in (10) pripovedovanje zgodb. Tako npr. sprejetost daje posamezniku pogum in moč ter pripomore k zavzetosti za skupne namene in vpliva na razvoj aventičnega, etičnega, spiritualnega ter holističnega vodenja in vodenja s pripovedovanjem zgodb. Vpliv prvin čuječnosti na razvoj in teoretične koncepte trajnostnega vodenja je ponazorjen v Tabeli 3.

Tabela 3: *Vpliv prvin čuječnosti na razvoj in koncepte trajnostnega vodenja*

Prvine čuječnosti	Vpliv na razvoj trajnostnega vodenja	**Teoretični koncept vodenja**
Osredotočenost	Vpliv na zavest vodje in sledilca Dolgoročna obzorja	Avtentično, karizmatično in holistično vodenje
Sprejetost	Pogum, moč, skupni namen	Avtentično in etično vodenje, pripovedovanje zgodb, spiritualno in holistično vodenje
Odprtost	Priznavanje neodvisnosti Novi modeli merjenja vrednost Procesi sprememb	Avtentično vodenje, pripovedovanje zgodb, kreativno in holistično vodenje
Radovednost	Inovacije za trajnostno ustvarjanje skupnih vrednosti, dvoumnost, pogum	Avtentično vodenje, pripovedovanje zgodb, kreativno in holistično vodenje
Ljubeča pozornost	V službi potreb vseh zainteresiranih strani, tako dolgoročnih kot tudi kratkoročnih	Avtentično, etično in služnostno vodenje, vodenje s hvaležnostjo
Spremenjen odziv na težave	Sprememba miselnosti in prepričanj	Avtentično in karizmatično vodenje, pripovedovanje zgodb, kreativno vodenje
Spomin	Novi mentalni modeli Izboljšano ravnanje s kompleksnostjo izzivov	Karizmatično vodenje, teorija mnogoterih inteligentnosti, pripovedovanje zgodb,
Učenje	Vgrajevanje trajnosti v poslovne strukture Dolgoročna obzorja Novi mentalni modeli	Avtentično in etično vodenje, teorija mnogoterih inteligentnosti, holistično vodenje
Zavzemanje perspektive	Dolgoročna obzorja Vgrajevanje trajnosti v poslovne strukture	Avtentično in etično vodenje, teorija mnogoterih inteligentnosti, pripovedovanje zgodb, vodenje s hvaležnostjo, holistično vodenje
Čustveni odziv	Zaupanje, poštenost, altruizem, sorodnost Potrebe namesto želja	Karizmatično, služnostno, etično, spiritualno vodenje, vodenje s hvaležnostjo
Razvoj izvršilnih funkcij	Kompleksnost Moč Merjenje omejitev	Avtentično in karizmatično vodenje, teorija mnogoterih inteligentnosti, holistično vodenje
Razvoj osebnosti	Procesi sprememb Razvoj prepričanj in odnosov	Avtentično, etično, karizmatično vodenje, teorija mnogoterih inteligentnosti
Zavedanje sebe	Medsebojna povezanost Sorodnost	Avtentično, karizmatično, etično spiritualno in služnostno vodenje
Zavedanje drugih	Priznavanje neodvisnosti Vplivanje Sodelovanje	Avtentično vodenje, služnostno vodenje, etično vodenje, spiritualno vodenje
Zmožnost navdihovanja	Megatrendi Inovacije Nadgrajevanje za skupni učinek	Avtentično, karizmatično, kreativno, spiritualno vodenje, pripovedovanje zgodb

3.2 Oblikovanje programa čuječnosti za trajnostno vodenje

Zavedanje pozitivnega vpliva čuječnosti se širi, kar kažejo številne raziskave čuječnosti na različnih področjih in vodenje ni izjema. Na podlagi preučenih teoretičnih izhodišč in

praks bo predstavljen predlog oblikovanja programa trajnostnega vodenja, ki temelji na čuječnosti. Pri oblikovanju programa so smiselno zajete vse doslej znane prakse in vedenje o trajnostnem razvoju vodenja ter nadgrajene s čuječnostjo.

Pri predlogu oblikovanja programa je pozornost posvečena vsebinam in ne trajanju programa, vendar je za dolgoročne učinke vsekakor poleg rednega dnevnega prakticiranja čuječnosti v vsakdanjem življenju smiselno program izvajati vsaj en teden in ga občasno ponoviti. Program je zasnovan interdisciplinarno, zato je vanj smiselno vključiti predavatelje in strokovnjake praktike z različnih področij. Menim, da je nujna vključitev strokovnjakov s področja poslovnih ved, ki bodo s teoretičnega izhodišča osvetlili razvoj in bistvo trajnostnega vodenja ter urjenju čuječnosti kot vodilu za spremembe. Poleg njih je treba k sodelovanju pritegniti še pedagoge, filozofe, teologe, zdravnike, psihologe in psihoterapevte, ki s treningom pozornosti, umiritvijo uma in pozornostjo na dolgoročni cilj pripomorejo k večji samoregulaciji, poleg tega pa skrbijo za razvoj mnogoterih inteligentnosti. Za razvoj telesno-kinestetičnih inteligentnosti je treba k sodelovanju pritegniti tudi strokovnjake športne vzgoje. Kompleksen program mora vključevati tudi strokovnjake za prakticiranje čuječnosti, kot so vaditelji joge ali nekaterih tradicionalnih borilnih veščin, kar teoretična izhodišča povezuje s prakso. Predlog programa opredeljuje področja vplivanja na posameznika. Cilj programa je razširiti vedenje o trajnostnem vodenju in čuječnosti ter opolnomočiti voditelje za spremembe. Fokus programa je na vseživljenjskem razvoju zavedanja samega sebe ob umiritvi uma in osredotočenosti na cilj, kar je mogoče postopoma doseči z različnimi tehnikami sproščanja, pri čemer se težave zaznavajo kot izziv. Um lahko umirimo tudi z dihalnimi vajami in meditacijo, vaje v nasmehu pa nas vodijo k dobrohotnosti do sebe in drugih. Predlog programa je naravnan dolgoročno z urjenjem potrpežljivosti in pozornosti, sočasno pa razvija glasbeno, telesno-kinestetično, prostorsko in jezikovno inteligentnost, ki omogoča boljše sporazumevanje. Del programa je tudi pisanje dnevnika, s čimer posameznik nadgrajuje veščine pisne komunikacije in analizira miselne vzorce. Predlog programa sledi razvoju ustvarjalnosti (razmišljanje onkraj ustaljenih okvirjev) in sprejemanju raznolikosti ob sočasnem povezovanju in graditvi skupne kulture, omogoča tudi čuječe zavedanje želja, sanj in bistva drugih. Predlog programa je predstavljen v Tabeli 4.

Tabela 4: *Predlog programa razvoja trajnostnega vodenja s čuječnostjo*

Elementi programa	**Pogostost**	**Področje vplivanja**
Predstavitev trajnostnega vodenja in čuječnosti – predavanje	Začetek programa 1x na dan	Razširjeno vedenje o trajnostnem vodenju in čuječnosti, učenje za spremembe
Čuječe pisanje dnevnika	Vsak dan zvečer	Trening pozornosti in veščin pisne komunikacije, analiza miselnih vzorcev
		Se nadaljuje
Elementi programa	**Pogostost**	**Področje vplivanja**
Sproščanje v različnih položajih telesa (sedeče, ležeče, stoje) ob glasbi	2x na dan po 10 minut (zjutraj in zvečer)	Razvoj zavedanja samega sebe, umiritev uma

Delavnica in vaje sproščanja v stresnih situacijah	1x na dan	Razvoj zavedanja samega sebe, umiritev uma in pozornost na cilj
Sproščanje v različnih okoljih (v hribih, ob morju itd.)	1x na teden	Razvoj zavedanja samega sebe in trening prilagoditve novemu položaju
Dihalne tehnike	Vsak dan	Umiritev uma in odmik od problema, videti problem kot izziv
Vaje v nasmehu	Vsak dan	Trening prijazne dobrohotnosti in služenja
Meditacija	Vsak dan 2x po 10 minut (zjutraj in zvečer)	Umiritev uma in zavedanje sebe
Dolga kopel	1x na dan	Vaje v potrpežljivosti, fokus na dolgoročni cilj
Trening sočutja, neodrekanja in nepristranskosti	2x na teden	Zavedanje drugih, njihovih želja in sanj
Komunikacijska delavnica	1x na teden	Razvoj jezikovne inteligentnosti in boljše sporazumevanje
Taj či, joga ali druge tradicionalne veščine gibanja (izbirno)	Vsak dan	Razvoj telesno kinestetičnih sposobnosti in nadzor nad telesom
Dan za pripovedovanje zgodb in fantazij ter sanj	Vsak dan po 1 uro	Povezovanje skupine in grajenje skupne kulture, sprejemanje drugačnosti
Ustvarjalna delavnica risanja, fotografiranja, ustvarjanja stripa (tudi digitalnega)	1x na teden	Razvoj razmišljanja »onkraj ustaljenih okvirjev«, razvoj prostorske inteligentnosti
Glasbena delavnica	1x na dan	Razvoj glasbene inteligentnosti

Vir: J. G. Williams in J. Kabat-Zinn, Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma, 2011, str. 2.

4. ZAKLJUČEK

Nova ekonomska paradigma je ekonomijo vrnila med družbene vede, posamezniku pa priznala tiste atribute, ki so ga vedno določali: čustveno, duhovno in socialno komponento (Tideman, Arts & Zandee, 2013), kar je sprožilo več novih teorij vodenja, ki so utemeljene na pozitivni psihologiji, duhovnosti in čustvih. Zdi se, da se vračamo h koreninam klasično humanistične tradicije antične Grčije in zapuščamo območje čistega razuma in racionalnosti zahodne paradigme (King, 1999). Glede na to, da je kolektivno vodenje prihodnost v kompleksnem in soodvisnem svetu (Peterlin, 2014), lahko preoblikovanje vrednot voditeljev z »mehkimi« dejavniki, kot je čuječnost, pripomore k najširši uveljavitvi trajnostnega vodenja in postopnem oblikovanju boljšega in bolj pravičnega sveta za vse. Predlog programa za razvoj trajnostnega vodenja s čuječnostjo je izziv za fakultete in poslovne šole, ki imajo bistveno vlogo pri izbraževanju voditeljev za tretje tisočletje.

5. LITERATURA

Babu, S. (2014). Leadership and Mindfulness. *Business Today, 23*(7), str. 52-53.

Bacon, T. R. (2012). *Elements of Influence: The Art of Getting Others to Follow Your Lead*. New York: AMACOM.

Černetič, M. (2011). Kjer je bil id, tam naj bo ... čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija. *Kairos – Slovenian Journal of Psychotherapy, 5*(3/4), str. 25-36.

Čuječnost. (b.l.). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Najdeno dne 23. maja, 2016 na spletni strani http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=%C4%8Duje%C4%8Dnost&hs=1

Ditrich, T. (2013). The Concept of smṛti in the Yogasūtra: Memory or Mindfulness? *Asian Studies I (XVII)*(1), str. 45–62.

Dimovski, V., Penger, S., & Peterlin, J. (2009). *Avtentično vodenje v učeči se organizaciji.* Ljubljana: Planet GV, poslovno izobraževanje.

Dimovski, V., Penger, S., Peterlin, J., Uhan, M., Černe, M., & Marič, M. (2013). *Napredni management*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Fromm, E. (2003). *Umetnost življenja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gonzalez, M. (2012). *Mindful Leadership: The 9 Ways to Self-Awareness, Transforming Yourself, and Inspiring Others*. Ontario: John Wiley & Sons Canada.

Gonzalez-Perez, M. A., & Leonard, L. (2013). *Principles and Strategies to Balance Ethical, Social and Environmental Concerns with Corporate Requirements*. Bingley, U.K.: Emerald Group Publishing.

Greater Good, (b.l.). *What Is Mindfulness?* Najdeno dne 23. maja 2016 na spletnem naslovu http://greatergood.berkeley.edu/topic/mindfulness/definition

King, R. (1999). *Indian Philosophy: An Introduction to Hindu and Budhist Thought*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kurucz, E. C., Wheeler, D., & Colbert, B. A. (2013). *Reconstructing Value: Leadership Skills for a Sustainable World*. Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.

Marič, M. (2014). *Avtentično vodenje in moč: Teoretično in empirično raziskovanje* (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Nhat, H. T. (2012). *Čudež pozornosti: uvod v meditacijsko prakso.* Brežice: Primus.

Peterlin, J. (2014). *Razvoj trajnostnega vodenja in mnogotere inteligentnosti: konceptualizacija in multimetodološki raziskovalni pristop* (doktorska disertacija). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Peterlin, J., Dimovski, V., & Penger, S. (2013). Creation of Sustainable Leadership Development: Conceptual Model Validation. *Managing Global Transitions 11*(2), str. 201-216.

Peterlin, J., & Dimovski, V. (2014). Value framework in the 21st century: journey towards collectivism, appreciation and sustainability. Questioning the widly-held dogmas. *Global Business Conference*: str. 302-311. Dubrovnik: Innovation Institute, Zagreb.

Singh, N. N. (2014). *Psychology of Meditation. Hauppauge*. New York: Nova Science Publishers.

Soupios, M. A., & Mourdoukoutas, P. (2015). *The Ten Golden Rules of Leadership: Classical Wisdom for Modern Leaders*. New York: AMACOM.

Tancig, S. (2015). Naši možgani med čuječnostjo in digitalnim svetom. Najdeno dne 23. maja 2016 na spletnem naslovu http://pefprints.pef.uni-lj.si/3311/

Tideman, S. G., Arts, M. C., & Zandee, D. P. (2013). Sustainable Leadership: Towards a Workable Definition. *Journal of Corporate Citizenship, 1*(49), str. 17-33.

Williams, J. G. & Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism, 12*(1), str. 1-17.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Zineta Vilman je magistrirala iz ekonomije na Ekonomski fakulteti v Ljubljani na temo Čuječnost kot dejavnik razvoja trajnostnega vodenja pod mentorstvom prof. Dimovskega. Ima več kot 30 - letno prakso v gospodarstvu v različnih panogah in na različnih ravneh, kar ji je odprlo neposreden pogled v prakse vodenja, ki v večini primerov niso trajnostno naravnane in gledano širše povzročajo družbeno škodo. Zato se je določila, da bo z ozaveščanjem pozitivnih prvin vodenja, kamor spada čuječnost, pripomogla k ozaveščanju in razvoju trajnostnega vodenja, zato je oblikovala program za trajnostno vodenje s čuječnostjo. Je članica Združenja Manager in dejavno vključena v projekt First Lego League, ki podpira razvoj tehnične kulture med mladimi.

Čuječno izkustveno učenje v superviziji

Mindful Experiental Learning in Supervision

Janko Stergar

Osnovna šola Minke Namestnik – Sonje
Partizanska ulica 20
2310 Slovenska Bistrica
janistergar@gmail.com

Povzetek

V prispevku je podana teoretska raziskava konceptov čuječnosti in supervizije. Raziskovalno vprašanje se ukvarja z možnostmi integracije čuječnostnega izkustvenega učenja v razvojno-edukativni model supervizije.

Predstavljeni so nekateri vidiki in modeli čuječnosti. Poudarek je namenjen prikazu integriranja čuječnega učenja z izkustvenim učenjem v čuječno izkustveno učenje. Nato je prikazana integracija razvojno-edukativnega modela supervizije s čuječnostnim izkustvenim učenjem.

Na ta način skuša prispevek omenjeni model supervizije teoretično in praktično obogatiti.

Ključne besede: čuječnost, čuječno izkustveno učenje, izkustveno učenje, razvojno-edukativni model, supervizija

Abstract

Article explores the theoretical concepts of mindfulness and supervision. It poses the research question about the possibility of integrating mindful experiential learning into the developmental-educational model of supervision.

Next, some aspects and models of mindfulness are explored. The emphasis is on the integration of the mindful learning with experiential learning into mindful experiential learning.

In conclusion, article offers a theoretical and practical contribution to the existing model of supervision.

Keywords: developmental-educational model, experiential learning, mindful experiential learning, mindfulness, supervision

1. Uvod

Čuječnost sem pred časom tudi izkustveno prakticiral. To se mi je zdel nujni pogoj, da sem lahko sploh pričel pisati in raziskovati. Tudi zato glede na svojo supervizijsko usmeritev razvojno-edukativnega modela, izhajam iz teorije izkustvenega učenja Davida Kolba (1984), kjer je izkušnja eden izmed štirih načinov razumevanja / doživljanja realnosti.
Predstavljen bo poskus združitve koncepta čuječnosti in izkustvenega učenja v modelu čuječnega izkustvenega učenja (v nadaljevanju ČIU) (Yeganeh in Kolb, 2009). Prikazane bodo nekatere možnosti povezave čuječnega izkustvenega učenja z razvojno-edukativnim modelom supervizije, ki v svoji teoretski zasnovi izhaja med drugim tudi iz teorije izkustvenega učenja (Kolb, 1984). Raziskane bodo možnosti navezave oz. vpeljave čuječnosti v supervizijski proces: predvsem kot neke vrste naravnanosti ali epistemološko izhodišče procesa.

Čuječnost je naravna zmožnost vsakega človeka (Černetič, 2005). Človeku lahko pomaga, da pri učenju lažje prihaja do znanja s transformacijo izkušenj (Kolb, 1984). V prispevku želim osvetliti procesni vidik čuječnosti, kar posledično lahko spremeni tudi našo supervizijsko prakso, in dopolnil nekatere teoretične nastavke razvojno-edukativnega modela.
Čuječnost in čuječnostne prakse so bile v preteklosti že predmet številnih raziskav a v drugačnem kontekstu (npr. Baer, 2003; Brown, Marquis in Guiffrida, 2013; Ellis, 2006; Kabat-Zinn, 2005; Wyatt, 2011). V kontekstu supervizije razvojno-edukativnega modela je bila raziskava A. Semenič (2016), ki pa se je osredotočala bolj na vlogo supervizorja v navezavi s konceptom čuječnosti. Raziskav o možnostih integracije čuječnosti v sam razvojno-edukativni model supervizije še ni bilo narejenih.
Namen prispevka je predstavitev sovpadanja nekaterih dimenzij čuječnega izkustvenega učenja v razvojno-edukativnem modelu supervizije. Boljše poznavanje ČIU lahko pomaga supervizorjem razvojno-edukativnega modela pri izboljšanju njihove prakse ali vsaj širjenju horizonta znanja.

Raziskovalni problem, ki bo raziskan, se nanaša na vprašanje: »Kakšne so možnosti integracije čuječnega izkustvenega učenja v razvojno-edukativni model supervizije?«. Uporabljen bo teoretični raziskovalni pristop.

Najprej bodo predstavljena izhodišča izkustvenega učenja in povezave z razvojno-edukativnim modelom supervizije, nato bo predstavljeno Kolbovo in Yeganehovo razumevanje čuječnega učenja Langerjeve (1997; 2000). Avtorja sta skušala povezati dognanja čuječnega učenja Langerjeve in svoja spoznanja o izkustvenem učenju v nov konstrukt »čuječnega izkustvenega učenja«, ki bo predstavljen v naslednjem poglavju. Na koncu bom skušal čuječno izkustveno učenje povezati z razvojno-edukativnim supervizijskim modelom in nakazati, kje so možnosti za njegovo aplikacijo.

2. Razvojno-edukativni model supervizije in teorija izkustvenega učenja

Na področju pedagoških in socialnih dejavnosti se je v Sloveniji razvil model supervizije, ki se imenuje »razvojno-edukativni model«[3] (Žorga, 1994; 1997). Izpeljan je iz nizozemskega

[3] Pri razvojnih modelih gre za proces supervizije, kjer ne gre zgolj za prenos svetovalne / terapevtske idr. teorij v polje supervizije; so osredotočene na supervizanta, spodbujajo njegovo samostojnost in neodvisnost. Predelujejo svoje težave in rastejo iz njih s svojim tempom. Supervizorji uporabljajo intervencije glede na fazo, v kateri je supervizant. Avtorja povzemata druge, ki trdijo, da so razvojni modeli osredotočeni bolj na učni kot na konzultacijski proces (Page in Wosket, 1994). Razvojni model je uporabno orodje pri pomoči supervizorjem, da natančneje pristopijo k potrebam supervizantov, in da se zavedajo, da je del naloge supervizije, da pomagajo

razumevanja supervizije, a je prilagojen našim možnostim, potrebam in tradiciji. Model temelji med drugim tudi na predpostavkah teorije izkustvenega učenja (Žorga, 2002a).

»Izkustveni učni model zagotavlja okvir za raziskovanje in jačanje ključnih vezi med izobraževanjem, delom in osebnim razvojem« (Kolb, 1984, str. 4).

V razmišljanjih o tem, kaj se v procesu supervizije dogaja, ne smemo torej spregledati, da imamo opraviti z učenjem[4] preko izkušenj oziroma z izkustvenim učenjem. Pri tovrstnem učenju je pomembno, kar je človek izkusil, doživel. Pri tem imamo opraviti tako z objektivnim kot tudi s subjektivnim delom izkušnje. Osebno zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil v izkušnji udeležen, pogosteje celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Da pa se iz izkušnje resnično nekaj naučimo, da začne izkušnja »delovati«, je potreben dialog. Dialog omogoči, da postane izkušnja posamezniku del znanja o samem sebi in o odnosu, ki ga ima do sveta okrog sebe, omogoči mu spremeniti njegovo življenjsko filozofijo.

Eden izmed pomembnejših utemeljiteljev izkustvenega učenja je David Kolb. Učenje vidi kot proces, v katerem se znanje (vedenje) kreira preko transformacij izkušenj (Kolb, 1984). Temeljna elementa sta torej izkušnja in njena transformacija, saj zaznava izkušnje ni dovolj za učenje. Z njo je treba tudi nekaj storiti (Peklaj, 1992).[5]

Žorga (2002a; 2002b) aplicira Kolbova spoznanja na razvojno-eduaktivni model supervizije. Poudari, da je izkušnjo potrebno ustrezno predelati. V učenju, ki je cikličen proces, prihajamo do znanja s transformacijo izkušenj. Način dela z izkušnjo v superviziji razvojno-edukativnega modela torej ustreza Kolbovemu modelu učenja kot cikličnega procesa. V njem se prepletajo štiri aktivnosti (povz. po Žorga, 2002b): konkretna delovna izkušnja oz. v superviziji zgodba o njej, refleksija te izkušnje oz. razmislek o njej, njena abstraktna konceptualizacija oziroma osmišljanje izkušnje, praktično eksperimentiranje oz. delovanje na drugačen (nov) način.

Žorga (2002b, str. 23-29) izpostavi nekatere pomembne točke v poteku procesa učenja v razvojno-edukativnem modelu supervizije:

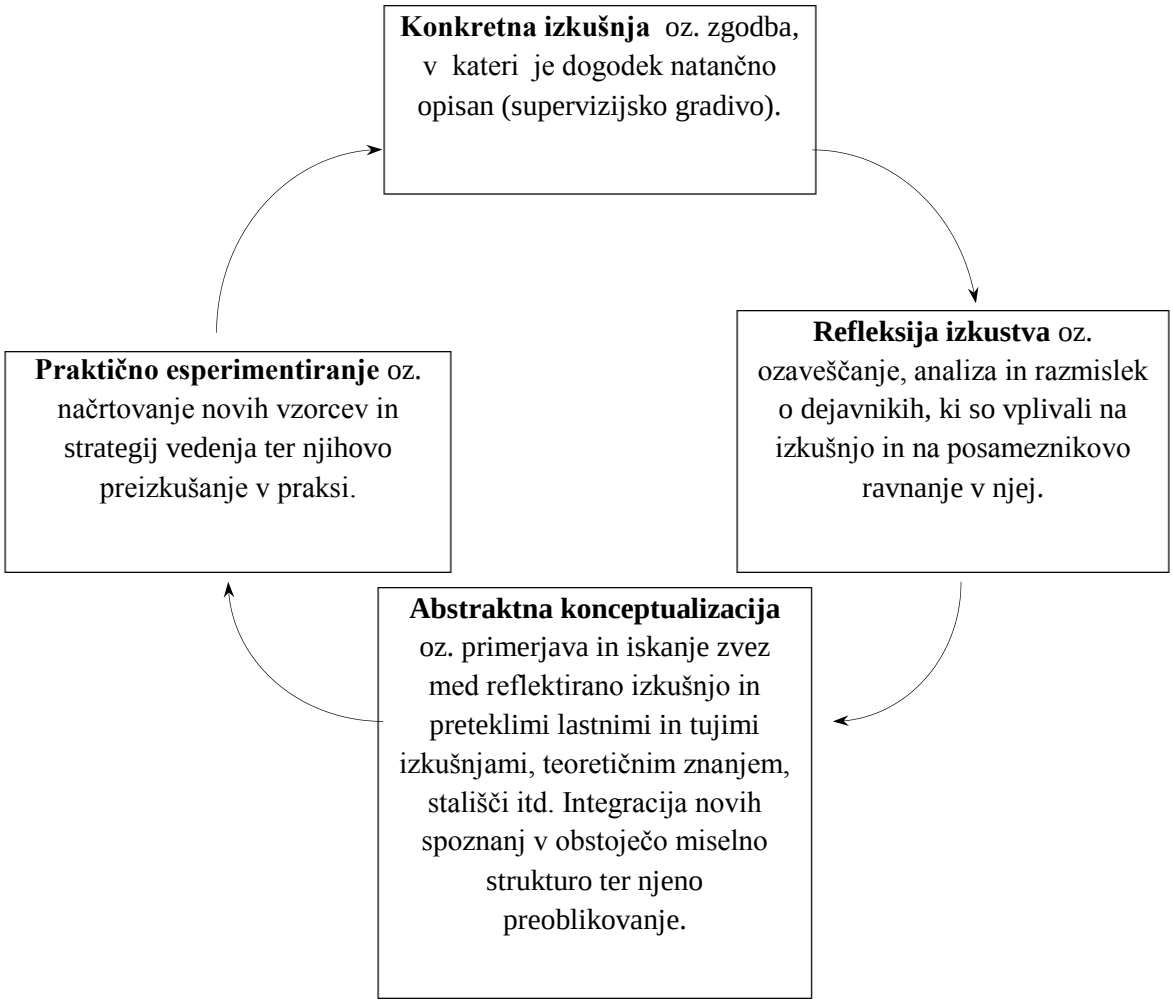
- učni proces se lahko začne na katerikoli točki tega kroga. Pomembno je, da vedno zajema vse štiri dejavnosti. Za razvojno-edukativni model supervizije je bistvena prav predelava in učenje iz poklicnih izkušenj.
- Supervizor naj bi vodil strokovnega delavca v njegovem učnem ciklusu preko teh štirih aktivnosti oziroma štirih faz učnega procesa. Pri tem naj bi oblikoval take učne situacije, ki spodbujajo strokovnega delavca pri prehajanju od ene faze do druge.
- Pomembno je, da potekajo supervizijska srečanja vzporedno z delom, saj lahko na ta način poteka proces učenja v obliki spirale na vedno višjem nivoju (Žorga, 2002).

---

v razvoju supervizantov v okviru razvojnih faz (Hawkins in Shohet, 2000). Model domneva, da se z razvojem supervizantov razvija tudi narava supervizije. Omejitve razvojnega modela so v nevarnosti preveč rigidne uporabe za predpisovanje, kako bi se naj supervizant v določeni fazi obravnaval, brez referenc glede posameznikovih potreb, supervizorjevega stila in enkratnosti odnosa med supervizorjem in sueprvizantom. Hess (1987; v Hawkins in Shohet, 2000) opozarja, da tudi supervizor gre skozi faze svojega razvoja, zatorej je potrebno iskati interakcijo obeh strani v razvojnem procesu. Carroll (1987, v Hawkins in Shohet, 2000) je mnenja, da je bil razvojni model razvit v ZDA in je zatorej potrebno upoštevati omejitve in kulturno različnost. Omejitev je tudi v morebitnem prepričanju supervizorja, češ da je odgovoren za razvoj druge osebe.

[4] »Učenje je celosten proces, ki vključuje integrirano delovanje celotnega organizma: mišljenje, čustva, zaznavanje in vedenje« (Peklaj, 1992, str. 118).

[5] Kot je dejal Drucker (2001): »Ne učimo se iz izkušenj, temveč iz razmišljanja o svojih izkušnjah«. Podobno navaja Tancig (1995, str. 46): »Prikrito oz. praktično znanje je težko poučevati. … Vendar izkušnja sama še ne zadostuje za to, da si izboljšamo praktično znanje. Bolj pomembno je, kako se lahko iz te izkušnje učimo.«



Slika 2: Proces izkustvenega učenja v superviziji (Žorga, 1994, 2002b)

Carroll (2009, str. 41) izpostavlja, da cikel izkustvenega učenja integrira štiri oblike znanja: tacitno znanje (vedeti intuitivno), refleksivno znanje (vedeti zakaj), deklarativno znanje (vedeti to) in praktično ali proceduralno znanje (vedeti kako).
V nadaljevanju bo predstavljen poskus združitve teorije izkustvenega učenja in čuječnega učenja.

3. Povezava teorije izkustvenega učenja in čuječnega učenja – čuječno izkustveno učenje

Yeganeh in Kolb (2009) razumeta čuječnost kot orodje, pripomoček učečim se, da izboljšajo svoj učni potencial v organizacijah, sam pa se bom v nadaljevanju prispevka osredotočil na možnosti izboljšanja učnega potenciala v supervizijski situaciji.

Prišla sta do svoje definicije čuječnosti:
»Čuječnost je stanje, v katerem se posameznik:

1. osredotoči na sedanjost in neposredno izkušnjo;
2. je intencionalno zavesten in pozoren;
3. sprejema življenje kot nastajajoči proces spremembe« (Yeganeh in Kolb, 2009, str. 14).

Shohet (2011) trdi, da čuječnost pomaga k transformacijskemu učenju. Opisuje meta veščine, ki se lahko priučijo in ki lahko ustvarijo prostor, znotraj katerega se reflektira o razmišljanju in občutkih, pri čemer supervizor pomaga razvijati vzdušje, v katerem se lahko raziskuje zavedanje mentalnih modelov, domnevnih svetov in čustvenih stanj.

Z razumevanjem odnosa med čuječnostjo in izkustvenim učenjem in izkustvenimi učnimi stili lahko oblikujemo čuječne izkustvene učne prakse (Yeganeh in Kolb, 2009). Tudi pri delu v supervizijskem procesu razvojno-edukativnega modela.

Individualne spirale učenja potekajo preko učnega kroga s štirimi načini, ki so preferenčni za posameznika. To, kako se posamezniki učijo, oblikuje smer njihovega osebnega razvoja. Kolb (1984) je dokazal, da so učni stili vplivani s tipom osebnosti, kulturo, izobraževalno specializacijo, izbiro kariere in trenutnimi službenimi vlogami in nalogami.

Na hipoteze o odnosu med čuječnostjo in učnimi stili je vplival William James, katerega spoznanja predstavljajo osnovo tudi teoriji izkustvenega učenja. Jamesov (1890, v Yeganeh in Kolb, 2009) poudarek na takojšnji neposredni senzualni izkušnji se osredotoča na izkušnjo tukaj in sedaj, ki je skozi zgodovino označena kot čuječnost. Izpostavlja pomen pozornosti in definira spiralo interes - pozornost – selekcija, podobno kot krog izkustvenega učenja, ki ustvarja kontinuiran tok izkušenj. Te predstavljajo tudi osrednji element čuječnosti.

Zanimivo vzporednico izkustvenega učenja in čuječnosti je opazil tudi Siegel (2010), ki je dejal, da je praksa vračanja begajoče pozornosti nazaj k »tarči« vedno znova »učenje par excellence«. Trdi, da um pogosto zanemari bogatost konteksta, ki naredi izkušnjo unikatno.[6] Namesto tega pogosto avtomatsko etiketira dražljaj, ki bazira na omejeni izpostavljenosti in se premika k naslednjem dražljaju s premalo podrobnim opazovanjem. Naše nalepke delovnih izkušenj kot npr. produktivnih, dolgočasnih, groznih, uspešnih, nujnih, sproščenih ipd. imajo prav tako osnovo v avtomatično kategorizirani izkušnji, namesto na popolni prisotnosti v enkratnem kontekstu trenutka (Langer, 2000).

Podpirajoč povezave med učenjem iz izkušenj in čuječnostjo, je bilo ugotovljeno, da so posamezniki, ki so dosegli visoke rezultate na Langerjevi lestvici čuječnosti, izpostavili kot najpomembnejšo neposredno konkretno izkušnjo v svojem učnem stilu (Yeganeh, 2006). Posamezniki, ki so dosegli visoke rezultate na področju čuječnosti, niso nujno dosegli visokih rezultatov tudi pri refleksivnem opazovanju, predpostavljajoč, da niso bili izgubljeni v mislih ali ruminirajoči, ampak so bili pozorni na svoje izkušnje.[7] Rezultati predvidevajo, da lahko praksa čuječnosti pomaga posameznikom učiti se iz izkušenj na dva načina (Yeganeh in Kolb, 2009):

1. s spodbujanjem fokusa na izkušnjo tukaj in sedaj, ki je ne ovirajo predsodki in pristranskost, kar bi lahko »koristilo« tako supervizorju kot supervizantu in procesu na sploh;
2. učni proces postane intencionalen; supervizant (in supervizor) postane bolj pozoren, kako prehaja sam skozi faze učnega cikla. Supervizor je seveda pozoren tudi na supervizantova prehajanja.

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavita, da čuječnost postane pomembna, ko upoštevamo, *kako* izbiramo procesiranje in učenje iz dogodkov pri našem delu. Trdita, da učni stili določajo način našega procesiranja vsake nove izkušnje, ki povratno določa širino izbir in

[6] S čimer se strinja tudi Langer (2000): kontekst je ključen. Tudi pri razumevanju tega, kar percipiramo kot napako. Napaka je lahko v enem kontekstu, v drugem morda ni.

[7] Samozavedanje z nevrotičnimi motivi je ruminacija; samozavedanje z epistemičnimi motivi pa refleksija (Trapnell in Campbell, 1999). Posamezniki z visoko stopnjo ruminacije imajo nižje samospoštovanje, posamezniki z visoko stopnjo refleksije pa višje samospoštovanje.

odločitev, ki jih vidimo. Izbire in odločitve, ki jih naredimo, po njunem v določeni meri določajo dogodke, s katerimi delamo in ti dogodki vplivajo na naše bodoče odločitve. Zatorej – ljudje ustvarjajo sebe in svoje učne stile preko izbir v vsakokratnih priložnostih, ki se jim odpirajo v življenju. Za mnoge je postal ta učni stil relativno nezaveden, sestavljen iz globoko zakoreninjenih vzorcev in rutin, ko prihajajo v stik z učnimi situacijami. Pravita, da čuječnost lahko da kontrolo nad učenjem nazaj v roke učečega.

Avtorja sta prišla z združitvijo ugotovitev čuječnega učenja[8] in teorije izkustvenega učenja do novega koncepta - »čuječno izkustveno učenje« (prav tam).

ČIU je razvijajoči proces iskanja in produciranja novih učnih možnosti, medtem ko smo pozorni in se zavedamo trenutne konkretne izkušnje (Yeganeh, 2006).

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavljata naslednje značilnosti ČIU:

- ČIU je metakognitivna sposobnost, ko se učeči zavedajo svojega učnega stila in so fleksibilni glede na učno situacijo, v kateri so. Sposobni so kreirati nove kognitivne kategorije s tem, ko se zavedajo, kako razmišljajo med učenjem. Tisti, ki uporabljajo Kolbov inventar učnih stilov pri učenju, se pogosto odločijo, da želijo razviti svojo kapaciteto v eni (ali več) izmed štirih oblik v izkustvenem ciklu učenja. V nekaterih primerih ta odločitev temelji na želji, razviti šibkejšo obliko v svojem učnem stilu, včasih pa lahko gre za izboljšanje sposobnosti v obliki, ki je še posebej pomembna za njihove učne oziroma delovne naloge. Splošna učna učinkovitost je izboljšana, če so posamezniki zelo vešči v doseganju vseh štirih oblik učnega cikla v kontekstualno primernem času.
- V ozadju ČIU je predpostavka, da se kvaliteta izkustvenega učenja izboljšuje s tem, ko so strokovni delavci vse bolj intencionalni. Ključ, da si čuječen med učenjem, je intencionalnost, usmerjenost k cilju. Čuječnost je torej »sredstvo«, ki lahko pomaga, da se učenje dogaja v večji meri intencionalno, da delujemo v manjši meri preko avtomatiziranih vzorcev in rutin, ki so v večini nezavedne. Praktični primeri ČIU: timi lahko izboljšajo zavedanje, kako posamezniki delujejo drug z drugim v specifičnih situacijah in kdo je najustreznejši za določeno delo v timu; vodje lahko upravljajo kompleksne projekte, brez da bi sprejemali prehitre odločitve, ki temeljijo na omejenih informacijah; strokovni delavci lahko postanejo bolj učinkoviti v procesu s tem, da na novo premislijo, kako so bile določene informacije zbrane in upoštevane.

Avtorja (prav tam) poudarita še nekatere »lastnosti« čuječnosti: čuječnost lahko osvobodi um, da misli intencionalno in ustvarja na nove načine. Medtem ko se z meditativnimi čuječnimi praksami lahko prakticira zavedanje sedanjega trenutka (meditacija je namreč močan način disciplineiranja uma v prakticiranju čuječnosti), pa obstajajo tudi prakse za tiste, ki se ne želijo podati v meditacijske programe. Če so ljudje zainteresirani za razvijanje čuječnih izkustvenih učnih veščin, lahko začnejo z rutino čuječnosti bodisi preko meditacije ali pa tudi ne.

---

[8] Izhajata iz ugotovitev E. Langer (1997, 2000), ki čuječnost razume kot aktivno in fleksibilno stanje uma:
- ko smo aktivno zavzeti v sedanjosti,
- zaznavamo nove stvari,
- smo občutljivi na kontekst in perspektivo,
- pravila in rutine nas zgolj usmerjajo,
- prihaja do fenomenološke izkušnje vključenosti.

E. Langer (2000) trdi, da lahko čuječnost dosegamo oz. smo čuječni brez prakticiranja meditacije. Pri čuječnosti gre za preprosto dejanje zarisovanja novih distinkcij. Popelje nas do večje občutljivosti na kontekst in perspektive ter k večji kontroli nad svojim življenjem. Ko smo v t. i. čuječnem učenju, se izognemo ustvarjanju miselnih vzorcev, ki nas po nepotrebnem omejujejo in so bili nepremišljeno sprejeti kot resnični.

Yeganeh in Kolb (2009) torej vpeljujeta v svoj model tudi možnost vpeljave meditativnih praks. Omenjata predvsem prakticiranje čuječnega dihanja.

Avtorja sta ustvarila praktični model čuječnosti in izkustvenega učenja, ki predstavlja različne čuječne prakse, s katerimi se lahko razvija sposobnost opravljanja v eni ali večih oblikah učnega cikla. V nadaljevanju bodo podrobneje predstavljene posamezne faze izkustvenega učenja v razvojno-edukativnem modelu supervizije in poskus integracije z nekaterimi možnostmi za razvijanje posameznih sposobnosti čuječnega izkustvenega učenja.

4. Čuječno izkustveno učenje v razvojno-edukativnem modelu supervizije

4. 1 Konkretna delovna izkušnja in razvijanje sposobnosti za njo

Konkretna delovna izkušnja je zgodba, v kateri je dogodek s strani supervizanta natančno opisan. Tancig (1994) trdi, da je bistvo supervizije v sistematični refleksiji lastnega ravnanja oziroma izkušenj. Zato naj bi se učni proces začel s praktičnimi izkušnjami, ki jih je strokovni delavec pridobil pri opravljanju svojega dela. Izkustvo je pomembno: Siegel (2010) navaja, da je izkustveno prakticiranje pomembno, da se uravnovesi skušnjava pred diskusijami, ki so lahko tudi polne abstraktnih konceptualizacij.

V nadaljevanju so predstavljene opredelitve konkretne delovne izkušnje Žorge (2002b, str. 24-25):

- izkušnjo vnese strokovni delavec v supervizijo tako, da jo posreduje v obliki zgodbe. Zgodbo izbere, jo nato pisno pripravi. Na srečanju tudi ustno predstavi to izkušnjo iz svojega poklicnega življenja, ki si je ne zna pojasniti, ki ga miselno ali čustveno okupira ali za katero si želi, da bi se iz nje česa naučil. V zvezi s to izkušnjo si zastavi tudi določena vprašanja in v procesu supervizije skuša najti odgovore nanje.
- Pomembno je, da je opis izkušnje čimbolj konkreten in natančen. Včasih je lahko koristno supervizijsko gradivo kar dobeseden zapis razgovora. Osebno zaznavanje in doživljanje določenega dogodka je za posameznika, ki je bil udeležen v izkušnji, pogosto celo pomembnejše od objektivnih dejstev. Opisana izkušnja služi v supervizijskem procesu kot učno gradivo; naloga supervizorja je, da zgodbo iz poklicnega življenja strokovnega delavca preoblikuje tako, da se supervizant ob njej lahko uči o sebi in svojem poklicnem ravnanju.
- Supervizant naj bi dobro razmislil, kaj je osnovni problem v opisani izkušnji in si v zvezi z njim zastavil ustrezno supervizijsko vprašanje. Avtorica (prav tam) opozarja, da je to lahko videti enostavno, a je to lahko tudi zahteven proces, saj se dogaja, da se ne zavedamo resničnih problemov, si jih prikrivamo ali da imamo v zvezi z njimi slepe pege. Pogosto se izkaže, da se, pod na videz enostavnim problemom, skrivajo zapletena vprašanja, na katera bi si naj supervizant odgovoril, preden lahko ustrezno ubesedi problem in zastavi ustrezno vprašanje. Končna odločitev o tem, kako bo ubesedil problem, katero vprašanje si bo v zvezi z njim postavil, je vedno v rokah supervizanta. Če supervizor ni dovolj pozoren na supervizantov izbor vprašanj, se lahko zgodi, da se s supervizantom loti analize in razreševanja problema, ki se zdi pomemben njemu, medtem ko supervizant zanj ni resnično zainteresiran.

Na tej točki se lahko kot možnost razvijanja sposobnosti za konkretno delovno izkušnjo vrnem na ugotovitve Yeganeha (2006) ter Yeganeha in Kolba (2009) in jih apliciram v supervizijsko polje:

- potrebno se je vračati na supervizantovo čuječno izkustveno učenje, ki je povezano s čutili, zaznavanjem in neposredno izkušnjo. Neposredno občutenje takojšnjega učnega konteksta je najpomembnejše. Rezultati kažejo, da udejstvovanje v konkretni izkušnji odpira vrata ČIU preko iskanja in produciranja novosti, kar lahko omogoči supervizantu, da ustvari nove kategorije, ki ustrezajo učnemu kontekstu specifične učne situacije. Udejstvovanje v novih izkušnjah poteka preko ozaveščanja. Pri konkretni izkušnji se izpostavlja občutljivost na kontekst, zavestna orientacija k novostim in vključenost, angažiranost supervizanta.
- Razvijanje kapacitete za izkustvo zahteva supervizanta, ki je odprt za neposredno izkušnjo. Neposredna izkušnja obstaja samo v »tukaj in zdaj«, sedanjem trenutku neskončnih globin in širin, ki ne more biti nikdar popolnoma dojet.
- Če je supervizant preveč v razmišljujočem načinu (če je preveč »v svoji glavi«), lahko to inhibira sposobnost dojemanja in čutenja tega neposrednega trenutka. Vključevanje čutov v konkretni izkušnji lahko pripomore k temu, da je supervizant prisoten v trenutku in pozoren na neposredne senzacije in občutja. Ta prisotnost in pozornost sta posebej pomembni za dojemanje odnosov. Tisti, ki mu gre težje pri razmišljanju in je spretnejši pri izkušanju, lahko napiše seznam vsega, kar plava okrog njegovih misli. To lahko vključuje stvari, ki jih »mora narediti«, ideje, skrbi itn., vse, kar moti um. Um pogosto ponavlja te misli, da vzdržuje kontrolo nad njimi. Ko so misli enkrat zapisane, je lažje prakticiranje prisotnosti v tem trenutku, vedoč da je seznam blizu. »Čiščenje uma« je lahko osrednje orodje za menjavo: od abstraktnega mišljenja k prakticiranju vključevanja v sedanjem trenutku.
- Da bi torej supervizant razvil kapaciteto za izkustvo, lahko prakticira opazovanje okolice, medtem ko zavestno preusmerja um stran od besed, ki se pojavijo in se vrača k trenutnemu opazovanju.
- Z globokimi vdihi med samim izkustvom lahko sidra um v trenutnem zavedanju percepcije: vida, zvoka, okusa, tipa in vonja, stran od abstraktnih misli. Če se misli pojavijo v umu, se lahko nežno a odločno refokusira na dihanje, stran od razmišljanja, da bi bil v večji meri prisoten. Globoko dihanje je namreč močna intervencija za izboljšanje sposobnosti za izkustvo. Večina nas diha plitko, posebej, ko počnemo stvari, ki nas odtrgajo od trenutnega zavedanja. Sidrišče za ustvarjanje čuječnega učenja je tako lahko preprosto dihanje s trebušno prepono. Da bi ne pozabil na dihanje, so na mestu vprašanja za preverjanje: npr. »Kako globoko diham v tem trenutku?« Supervizant si lahko pomaga tudi tako, da si na mizo kaj nariše, ali si s pisalom naredi npr. piko na roki, ki ga bo spominjala na dihanje.

4. 2 Refleksija izkušnje in razvijanje sposobnosti za njo

Ko pove strokovni delavec zgodbo, v kateri s pomočjo supervizorja dovolj natančno opiše svoje izkustvo in si zastavi supervizijsko vprašanje, ga supervizor vodi dalje v razmišljanju oziroma refleksiji tega izkustva (Žorga, 2002b). Pri tem strokovni delavec razmišlja o vzrokih in okoliščinah, ki so prispevale k tej izkušnji, odkriva, kaj je pravzaprav skušal doseči, zakaj je ukrepal na določen način oziroma, kateri dejavniki so vplivali na njegove odločitve ter kakšne so bile posledice njegovega dejanja; odkriva tudi svoja občutja in doživljanja, ki jih je imel ob delu, prav tako pa tudi občutja klienta oz. sodelavca in do teh občutij zavzame v procesu refleksije tudi določeno distanco (Žorga, 1994).

Žorga (2002b, str. 25-26) navaja značilnosti te faze učnega procesa:

- Vloga supervizorja: pomaga spoznati supervizantu, da se o vprašanju, ki ga je sprožil, da razmišljati; pokaže mu načine, na katere je mogoče razmišljati o njem in mu s tem olajša proces mišljenja; pomaga mu razvijati sposobnost samostojnega razmišljanja o delu, pri čemer mu ni potrebno poznati njegove realne delovne situacije. Supervizor naj spozna, kaj supervizant misli o tej situaciji, kako jo razume in kakšne dejavnosti izhajajo iz takega razumevanja.
- Supervizant: naj ob podpori in pomoči supervizorja opazuje svojo izkušnjo in skuša zavzeti do nje ustrezno razdaljo in jo analizira »z očmi tretje osebe«. Avtorica (prav tam) poudarja, da to ni vedno enostavno, saj so lahko v zvezi z izkušnjo še zelo živi občutki in čustva, ki jih je sprožil dogodek. Pomembno je, da v trenutkih, ko takšna čustva privro na površje, supervizor nudi strokovnemu delavcu podporo in mu omogoči izraziti omenjena čustva.

Definicij koncepta »refleksija« je veliko. Prvi naj bi ta termin uporabil Dewey leta 1933 (1997, v Rupar, 2014). Ena izmed definicij trdi, da je refleksija »namensko osredotočanje na misli, čustva, senzacije in vedenje, da bi naredili pomen iz teh fragmentov izkušnje. Rezultat te refleksije je ustvariti novo razumevanje, ki lahko pripelje k povečanim izbiram, spremembam ali reduciranju zmede« (Voller, 2009, v Carroll, 2009, str. 43). Refleksija je torej ključen element v supervizantovem učenju; brez refleksije bi bili obsojeni ponavljati iste akcije, živeli bi po receptih drugih, in živeli bi zgolj modrost in učenje, ki bi jim s strani supervizorja ali drugih supervizantov bilo predano, a ne bi bilo njihovo. Refleksija je sposobnost, da raziščejo, vrednotijo, dostopajo, se sprašujejo ali imajo v lasti svoje razmišljanje.

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavljata naslednje možnosti razvijanja sposobnosti za refleksijo izkušnje, ki jih skušam aplicirati v polje supervizije:

- refleksija zahteva čas in prostor. Lahko je inhibirana z impulzivnimi željami in/ali pritiski, da je potrebno iti v akcijo. Lahko je povečana s praksami intencionalnega pogleda na stvari z različnih perspektiv in empatijo. Umirjenost, tišina in utišanje uma spodbujajo globoko refleksijo. Informacijske veščine osmišljanja, zbiranja informacij in analize informacij lahko pomagajo v razvoju in ekspresiji refleksivne oblike učenja.
- Da bi prakticiral to fazo ČIU, lahko supervizant aktivno odkriva kritične trenutke impulzivne akcije in planira ukinitev akcije v tem času s pomočjo čuječnosti. Osredotoči se lahko na fiziološke pokazatelje, ki nakazujejo, da se bo impulzivnost pojavila. Ko se znamenja pojavijo, je potrebno prakticirati preusmerjanje uma supervizanta na refleksijo (v praksi čuječnosti govorijo o nežnem vračanju uma). Supervizant, ki čuti, da (pre)hitro sodi in deluje, se lahko sprašuje: »V kakšno akcijo sem hitel? Lahko sedim z njo še nekaj časa, da se prepričam, da sem intencionalen?« To se lahko naredi na različne načine. Eden izmed predlogov je, da si supervizant programira računalniški koledar/opomnik, ki ga bo opominjal npr. vsako uro. Druga uporabna praksa je, da se posveti enemu izzivu, ki zahteva refleksijo in porabi 10-15 minut, da generira nova vprašanja, s katerimi bi odgovoril na izziv. Ustvari vprašanja zase, o katerih navadno ne bi premišljeval, in se osredotoči na dvom; ni mu potrebno hiteti k temu, da bi imel prav. Supervizant lahko prakticira sprejemanje trenutka z identificiranjem akcij, ki so pozitivne, kot tudi tistih, ko gre zgolj za poskus. S tem lahko ima sam občutek kontrole nad dejavniki, nad katerimi je sicer ne more imeti.

Carroll (2009) se sprašuje, kako naj supervizant postane čuječi praktik, ki reflektira svoje delo in se uči o njem preko refleksije. Izpostavlja (prav tam) Lewina, ki je pri tem gibanju od izkustva k učenju govoril o spirali odkritja, medtem ko bi naj nekateri drugi govorili o

procesu postajanja »retrospektivno introspektiven«. Spomni, da pri refleksiji ne gre zgolj za kognitivni proces, temveč ta vključuje emocije, intuicije, senzacije in telesne izkušnje. Kot enega izmed »notranjih« zahtev, ki spodbujajo refleksijo, navaja Carroll (2009) odprtost – odprt um; biti iskren s seboj, biti odprt s katerokoli resnico, biti dovolj pogumen, da ostaneš z dejstvi.

Carroll (2009) opisuje še več teh »notranjih zahtev«, ki jih v drugi literaturi lahko zasledimo bodisi kot sestavine oz. lastnosti čuječnosti ali posledice čuječnostne prakse in jih lahko vidimo tudi kot vodila za supervizanta: npr. imaginacija kot sposobnost iti preko svojih psiholoških meja in parametrov in si dovoliti druge možnosti; sposobnost ustaviti se, biti pri miru; dobiti distanco; ukiniti vrednotenje; spoštovati intuicijo in čustva kot vodičev k razumevanju; razmišljati kot začetnik; širiti lastno perspektivo; spoprijateljiti se z nepoznanim in neprijetnim; čustveno se zavedati, kaj se dogaja tebi in drugim; misliti in upoštevati dogodke in življenje v širših perspektivah – helikopterska sposobnost.

Tukaj je torej pomemben tudi kontekst: pomen namreč lahko ustvarimo kot del določenega konteksta. Ko ignoriramo kontekst, lahko prenehamo dajati pomene, ki bi jih sicer lahko bilo več (Langer, 1989). Tudi sicer velja, da je eden izmed ciljev supervizijskega procesa, ki je označen kot globalen, »gledati na svet sistemsko« (Kobolt in Žorga, 2006).

4. 3 Osmišljanje izkušnje ali faza abstraktne konceptualizacije in razvijanje sposobnosti za njo

Žorga (2002b, str. 26-27) navaja naslednje značilnosti te faze v procesu supervizije:

- v tej fazi pripeljemo izkušnjo na bolj abstraktno, teoretično raven. Prihaja do interpretacij izkušnje; do iskanja povezav med reflektirano izkušnjo in izkušnjami, ki jih je strokovni delavec imel v preteklosti; do primerjave teh izkušenj z izkušnjami drugih udeležencev supervizije. Pomembno je iskanje zvez z obstoječim znanjem, s teorijami, stališči in z vrednotami supervizanta. Ta se sooča s svojimi obrambami, čustvenimi vsebinami in stili vedenja; prepoznava implicitne teorije, stališča in vrednote, ki usmerjajo njegovo ravnanje in doživljanje in ki določajo referenčni okvir, v katerem zaznava dogodke in vedenje drugih; ugotavlja, kakšen pomen ima ta dogodek zanj osebno in kako vpliva na njegovo delovanje.
- Supervizant prihaja do novih spoznanj, ki jih nato skuša integrirati v svojo kognitivno strukturo in jo reorganizirati na višji ravni. Avtorica (prav tam) opozori na primere pomanjkanja integracije praktičnih in teoretičnih znanj v vsakdanji praksi, ko npr. vidimo, da učitelj pozna teorijo in ve, kakšno je optimalno ravnanje za rešitev določenega problema, a teh znanj pri reševanju problema ne uporabi. Peklaj (1992, str. 120) trdi, da je »aktivno preskušanje novih znanj in njihova uporaba v praksi možna šele takrat, ko je integracija izvedena«. Do integracije pride, ko svojo miselno strukturo preoblikujemo tako, da vključimo vanjo tudi nova spoznanja in jih povežemo z že obstoječimi v novo kvaliteto (Žorga, 2002b).
- Integracijo novih izkušenj in teoretičnih znanj v obstoječe miselne sheme Žorga (prav tam) razloži s procesom ekvilibracije oz. uravnoteženja, o katerem je govoril Piaget (1961, v Žorga, 2002b). Pri soočanju z vedenjem ali doživljanjem, ki si ga z dotedanjimi izkušnjami in znanjem ne znamo pojasniti (lahko gre za naše doživljanje ali za doživljanje in vedenje našega klienta, kolega ipd.), lahko občutimo zmedenost, nemoč in nekompetenco. Pride do porušenega ravnotežja ali disekvilibracije. Supervizant se sooči z informacijami, ki se ne skladajo z njegovimi že obstoječimi miselnimi shemami. V smislu asimilacije izpostavi reflektiranje takega vedenja, mišljenja oz. doživljanja, iskanje dejavnikov, ki so delovali nanj, razlogov, ki so povezani z njim, teorij, ki jih lahko

pojasnjujejo, in novih oblik vedenja in doživljanja, ki bi bile v podobni situaciji tudi možne, kar povzroča prilagajanje nekaterih prvin izkušnje že obstoječim miselnim shemam. Pod vplivom analizirane izkušnje prihaja do preoblikovanja obstoječih miselnih shem, stališč, implicitnih teorij, vzorcev vedenja, doživljanja in mišljenja (akomodacija). Rezultat je novo spoznanje, nove oblike vedenja in doživljanja in posledično postopno delovanje na kvalitativno drugačni, višji ravni. Pri usklajevanju obstoječih stališč, znanj in vzorcev vedenja z novimi izkušnjami ter z na novo pridobljenim znanjem, lahko torej govorimo o procesu uravnoteženja ali ekvilibracije (prav tam).

- Ko supervizant spozna pomen neke izkušnje oziroma nekega dogodka, pogosto uvidi, da je to pravzaprav izkušnja mnogih generacij in da je lahko zapisana tudi že v mnogih strokovnih besedilih. Potrebno je, navaja Žorga (2002b), da vsak sam to spozna. Šele tedaj, ko integrira izkušnjo in njen pomen, postane to tudi njegova modrost.[9] Avtorica še nadaljuje, da ta modrost ni statična; v procesu integracije je namreč potrebno vedno znova pregledovati in preurejati svoja znanja ter spreminjati tudi svojo kognitivno strukturo.[10] Tako se nova teoretična znanja in nova spoznanja, ki si jih v procesu strokovnega razvoja supervizant pridobiva z refleksijo obstoječih izkušenj, integrirajo z nekdanjimi shemami vedenja in zaznavanja v drugačne, nove vzorce poklicnih ravnanj in prepričanj (prav tam).

Yeganeh in Kolb (2009) izpostavita, da abstraktna konceptualizacija od supervizanta zahteva sposobnost kognitivne reprezentacije in manipulacijo idej. Predstavita nekatere možnosti razvijanja sposobnosti za njo. Supervizanta lahko v delovnem (ali supervizijskem) procesu zmotijo močne neposredne emocije, senzacije in pritisk, da deluje (pre)hitro. Predlagata nekatere dejavnosti (prav tam):

- udejstvovanje v razmišljanju je lahko spodbujano s prakticiranjem teoretičnih modelov in ustvarjanjem scenarijev za akcijo. Analitične veščine gradnje teorije, analize podatkov in tehnološkega upravljanja lahko pripomorejo pri razvijanju in izražanju razmišljujoče oblike učenja.
- Prevpraševanje domnev supervizantu lahko pomaga, da se um osredotoči in naredi uporabno teorijo intencionalno in ne avtomatično. Supervizant si naj vzame čas, da vidi svoje domneve iz različnih zornih kotov, s čimer lahko obogati misel.
- Lahko eksperimentira s tem, kako osmisli situacijo, če določena prepričanja niso resnična.
- Lahko razmisli o vlogi, ki jo igra kontekst v določenem mentalnem modelu in kako bi se ta lahko spremenil, če bi se spremenil kontekst. Ustvarjanje kontekstualnega znanja in ne dihotomnega razmišljanja lahko ojača sposobnost supervizantov za abstraktno razmišljanje.
- Prakticiranje fokusirane rutine abstraktnega spraševanja in iskanje odtenkov sive lahko pomaga pri razvijanju sposobnosti, da supervizant misli bolj »polno« v učnih situacijah. Avtorja (prav tam) še opozarjata, da nečuječno menjavanje in preskakovanje od abstraktne konceptualizacije h konkretni izkušnji lahko zmoti učenje v nekaterih scenarijih.[11]

[9] Modrost kot potencial, naravna faza razvoja odraslega. Modrost kot mentalni procesni model se dotika življenja kot celote iz perspektive inteligentnega, svobodnega soočanja z izkušnjami (Žorga, 2007).

[10] Na tej točki je pomembnost čuječnosti kot na dlani. Ne zgolj supervizant, uči in kognitivno strukturo spreminja tudi supervizor.

[11] Zaradi hitrih sprememb, ki smo jim danes vse bolj izpostavljeni, obstaja nevarnost, da smo vedno znova pahnjeni v nov ciklus prehajanja med fazami, še preden končamo prejšnjega (Kobolt in Žorga, 2006) in v avtomatizirano preskakovanje, ki ga lahko vidimo tudi kot posledico »avtomatskega pilota«. Tako nimamo možnosti, da bi izkusili višje stopnje integriranosti in si ustvarili zadovoljiv občutek samospoštovanja. To nas lahko vodi k vse večji frustriranosti, nezadovoljstvu pri delu in občutku trajne nekompetentnosti.

4. 4 Praktično eksperimentiranje oz. delovanje na drugačen (nov) način in razvijanje sposobnosti zanj

Žorga (2002b, str. 28) navaja naslednje značilnosti faze praktičnega eksperimentiranja v supervizijski situaciji:

- V tej fazi je supervizant sposoben gledati na preteklo izkušnjo iz novega zornega kota. Ugotavlja, kaj se je naučil iz nje in kako bi lahko bolje ukrepal v dani situaciji. Na osnovi teh spoznanj in na osnovi ugotovitev, kako bi lahko ravnal na drugačen (zanj nov) način, lahko načrtuje drugačne stile odzivanja, nove vzorce vedenja in nove koncepte, iz katerih bo izhajal pri svojem poklicnem delovanju. Te nove oblike ravnanj lahko v prihodnjih delovnih situacijah preizkuša. Tako preizkušanje mu omogoči novo učno izkušnjo. Naloga supervizorja je poskrbeti, da supervizant varno preizkuša nove oblike vedenja. Avtorica (prav tam) še opozarja, da je pomembno, da supervizant na srečanju dobro pregleda nove možne strategije vedenja in predvidi možne posledice.

Yeganeh in Kolb (2009) pa izpostavita naslednje možnosti razvijanja sposobnosti za praktično ekperimentiranje:

- opozorita, da delovanje na nov način zahteva supervizantovo predanost in vključenost v praktični svet realnih posledic. Na nek način je to tudi osnova učnega cikla, prostor, kjer so notranje preizkušanje, reflektiranje in razmišljanje testirani v realnosti.
- Delovanje supervizanta na nov način je lahko inhibirano s preveliko količino notranjih procesov, v kateremkoli izmed ostalih treh načinov, spodbujano pa je lahko s supervizantovimi pogumnimi iniciativami in cikli ustvarjanja ciljev ter dajanjem povratnih sporočil supervizorja ter spremljanjem same izvedbe. S pomočjo čuječnosti se supervizant lahko zaveda pomembnosti intencionalnosti pri delovanju, posebej, ko bi bilo refleksivno opazovanje varnejše stanje zanj.
- Spraševanje supervizanta o novostih in razmišljujoča vprašanja so lahko varen in čuječ način, da se akcija začne.
- Drug način je, da si supervizant predstavlja idealno vedenje, ki bi ga želel prakticirati. Potem se lahko odloči, katero vedenje bo generativno v določenih učnih situacijah in ga začne čuječe prakticirati.
- Supervizant, ki bi želel premika k akciji pogosteje ali na bolj odločen način, bo pridobil s tem, da bo ozavestil avtomatizirane samoobsodbe, sheme, čustva ali misli ipd., ki podpirajo neakcijo. To lahko doseže preko sprejemanja in z dihalnimi praksami.
- Avtorja (prav tam) še opozorita, da se je potrebno zavedati, da delovanje ni zgolj polnjenje prostora z vedenjem in da je po drugi strani intencionalna prekinitev vedenja lahko prav tako čuječna. S čuječnostjo lahko supervizant postane bolj intencionalen v tem, kako misli ali se vede v določenem okolju. Da bi se bolj zavedal učnega procesa, mora poiskati edinstvene načine udejstvovanja v rutinah trenutnega zavedanja.
- Prakse globokega dihanja lahko pomagajo ustvariti sidrišča za preverjanje misli in vedenj.
- Pomaga lahko, če lahko med srečanjem supervizant identificira ljudi, na katere se lahko obrne intencionalno v učnih situacijah. Ta t.i. konverzacijska sidrišča namreč zagotavljajo

podlago, da ostanejo osredotočeni na čuječno prakso in emocionalno podporo ter ostanejo optimistični.

- Uporaba koučev in supervizorjev, ki prakticirajo čuječnost, je prav tako močno orodje. A Yeganeh in Kolb (2009) poudarita, da bi bilo za začetek ustrezno, da se preizkusi eno ali dve specifični čuječni tehniki, da se proces učenja ne bi ustavil. Ko bi se posamezne tehnike ponotranjile, se lahko dodajo nove. Prepričana sta, da je uporaba čuječnosti v organizacijah v teh turbulentnih časih postala nujna. Sam menim, da tudi v supervizijski praksi.

V osrednjem, najpomembnejšem delu supervizijskega srečanja lahko vpeljemo model čuječnega izkustvenega učenja v celoti (slika 3), saj se faze izkustvenega učenja in čuječnega izkustvenega učenja pokrivajo, drugačen pa je vsebinski in procesni poudarek znotraj posamezne faze ter pričakovana naravnanost supervizorja in posledično tudi supervizantov. Tudi krajša analiza v zaključnem delu lahko poteka na ta način, prav tako način in vsebina izmenjave povratnih informacij.

Konkretna izkušnja	- Dihaj s trebušno prepono-relaksacija fiziološkega stanja. - Osredotoči se na novo vrsto dotika, zvoka, izgleda, vonja, tako da se um nastavi na novo in izklopi avtopilot-a.
Reflektivno opazovanje	- Ozavesti kritične trenutke, ko si impulziven. - Opusti impulzivne misli in akcije. - Raje prakticiraj sedenje z mislimi in čustvi in kot delovanje z/preko njih. - Prakticiraj sprejemanje ne presojanje.
Abstraktna konceptualizacija	- Prevprašuj domneve, ki jih imaš v tem trenutku. - Upoštevaj perspektive drugih ljudi. - Dvomi o svoji osebni »resnici«. - Raje išči sledi sive, kot da razmišljaš v dihotomijah.
Aktivno eksperimentiranje	- Prakticiraj vprašanja o novostih – spremeni konverzacijo s postavljanjem vprašanj, ki generirajo možnosti. - Razmisli o mislih in vedenjih, ki jih občuduješ pri drugem med neko situacijo in jih prakticiraj. - Eksperimentiraj z odzivanjem na ljudi in dogodke na način, na katerega običajno ne.

Slika 3: Čuječno izkustveno učenje: primeri čuječnih praks v štirih fazah izkustvenega učenja (Yeganeh in Kolb, 2009)

Tabela bi lahko služila kot neke vrste iztočnica za delovanje supervizijske skupine ali opomnik za bolj čuječno naravnanost tako supervizantov kot supervizorja med srečanjem in po njem. Seveda ob upoštevanju tega, da supervizor lahko »seting« zgolj organizira, zagotovi primerno atmosfero za učenje in učenje omogoča, a ne more zagotoviti, kaj se bo naučilo (Žorga, 1997).

V uvodnem delu lahko na ta način potekajo odzivi na refleksijska poročila s prejšnjega srečanja.

5. Zaključek

V prispevku je bila prikazana integracija čuječnega izkustvenega učenja in razvojno-edukativnega modela supervizije glede na faze izkustvenega učenja.

Strinjam se s Shohet (2011), da nas čuječnost podpira, da se držimo namena, da smo v izkušnji iz trenutka v trenutek ter v supervizijski konverzaciji s sočutjem in radovednostjo brez sodb. Čuječnostni pristop je po definiciji proces, ki se zdi, da upočasni čas in ustvari prostor, znotraj katerega se lahko razvije zaupanje in razširi zavest. V superviziji torej lahko vstopimo v drugačen vmesni prostor, prostor kontemplacije in prevpraševanja za pridobivanje svežega pogleda, ki lahko pelje do nove vrste akcij. Supervizanti postanejo priče svojim in klientovim procesom in se naučijo narediti to brez sodb. Čuječen pristop v superviziji jim omogoča poglobljeno reflektirati, obnoviti samozavest in učenje iz izkušenj.

V čuječnem poizvedovanju opazujemo naše običajne reakcije in uzremo načine, s katerimi se definiramo z vsebino sicer predhodnih misli ali čustev. Lahko pride do spremembe v vzorcih mišljenja ali do spremembe v odnosu posameznika do svojih misli (misli so zgolj misli, ne nujno verodostojni odraz resničnosti). Na podoben način se opazuje emocije zgolj kot mentalne dogodke in ne kot dele selfa.

Tudi v procesu supervizije pride do sprememb v kogniciji – tako supervizorja kot supervizanta, ki imajo za posledico bolj kritično opazovanje lastnega poklicnega delovanja (opazovalec z udeležbo) supervizanta, oblikovanje poklicne identitete in učinkovitejše obvladovanje stresa (Kobolt in Žorga, 2006). Spremembe v kogniciji so spremljajoči dejavnik razvoja supervizijskega procesa, ki je nikoli zaključena zgodba z nenehnim spreminjanjem in stremljenju k razvoju vseh vpletenih.

Če se vrnem k raziskovalnemu vprašanju: čuječno izkustveno učenje se lahko integrira v razvojno-eduaktivni model supervizije preko različnih poti. Bodisi preko naravnanosti supervizorja, z upoštevanjem nekaterih predstavljenih modelov in predlogov, ki so bili nanizani. Supervizorji lahko postopno in v celoti integriramo znanje o čuječnosti v obstoječo mentalno strukturo (Žorga, 1997), ki je do sedaj temeljila predvsem na idejah teorije izkustvenega učenja.

Čuječno izkustveno učenje se namreč prepleta tudi z eno izmed predstavljenih domnev, na katerih temelji izkustveno učenje (Walter in Marks, 1981, v: Žorga, 1997, str. 155): »Učenje temelji na nepoznavanju odgovora.« Ko ozavestimo to, da odgovora na vprašanje ne poznamo, postanemo ponovno bolj nenavezani in s tem čuječni v svoji intencionalni naravnanosti.

S tem smo že na sledi vsaj eni izmed sedmih naravnanosti v čuječnosti, o katerih govori Kabat-Zinn (2005): naravnanosti (supervizorjevega) začetniškega uma. Začne se odpirati nova spirala učenja. O njej več ob drugi priložnosti.

6. Literatura

Baer, R. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice,10*(2), 125-143.

Brown, A. P., Marquis, A. in Guiffrida, D. A. (2013). Mindfulness-Based Interventions in Counseling. *Journal of Counseling & Development, 91*(1), 96-104.

Caroll, M. (2009). From mindless to mindful practice: On learning reflection in supervision. *Psychotherapy in Australia, 15*(4), 40-51.

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja, 14*(2), 73-92.

Drucker, P. F. (2001). *Managerski* izzivi *v 21. stoletju*. Ljubljana: GV založba.

Hawkins, P. in Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: an individual, group, and organizational approach*. Buckingham, Bristol: Open Universitiy Press.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness.* New York: Delta Trade Paperbacks.

Kobolt, A. in Žorga, S. (2006). *Supervizija – proces učenja in razvoja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Engelwood Clifs: Prentice Hall.

Langer, E. J. (1989). *Mindfulness.* New York: Addison-Wesley.

Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Cambridge, MA: Persesus Publishing.

Langer, E. J. (2000). Mindful Learning, *Current Directions in Psychological Science, 9*(6), 220-223.

Lewin, K. (1951). Field theory in social science. V E. Cartwright (ur.), *Selected theoretical papers*. New York, NY: Harper & Row.

Page, S. in Wosket, V. (1994). *Supervising the counsellor. A cyclical model.* London and New York: Routledge.

Peklaj, C. (1992). Izkušenjsko učenje kot izhodišče za izobraževanje učiteljev. V F. Žagar (ur.), *Kaj hočemo in kaj zmoremo*, str. 117-120. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rupar, B. (2014). *Razvoj refleksivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana.

Semenič, A. (2016). *Čuječnost v supervizijskem procesu* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Shohet, R. (2011). *Supervision As Transformation: A Passion for Learning*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Siegel, D. J. (2010). *The Mindful Therapist: A Clinician's Guide to Mindsight and Neural Integration*. New York: W. W. Norton&Company.

Tancig, S. (1994). Reflection on reflective Learning. *The School Filed, 5*(1-2), 93-106.

Tancig, S. (1995). Conceptualization and construction of practical knowledge. *The School Filed, 6* (1-2), 41-50.

Trapnell, P. D. in Campbel, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(2), 284-304.

Wyatt, L. (2011). *The Role of Mindfulness in Clinical Supervision* (Dissertation). The University of North Carolina.

Yeganeh, B. (2006). *Mindful Experiential Learning.* Dissertation. Case Western Reserve University.

Yeganeh, B. in Kolb, D. (2009). Mindfulness and Experiential Learning. *OD Practioner, 41*(3), 13-18.

Žorga, S. (1994). Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti. *Pedagoška obzorja, 3*(3-4*)*, 157-169.

Žorga, S. (1997). Supervision Process seen as a process of experiential learning. *The Clinical Supervisor 16*(1), 145-161.

Žorga, S. (2002a). Modeli in oblike supervizije. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije* (str. 9-14). Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Žorga, S. (2002b). Razvojno-edukativni model supervizije. V *S. Žorga (ur.), Modeli in oblike supervizije* (str. 15-48). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žorga, S. (2007). The Development of Consciousness Through the Supervision Process . *International Journal of Advanced Counselling, 29*(3-4), 203-211.

Kratka predstavitev avtorja

Janko Stergar je učitelj. Več kot 11 let dela z učenci – otroci in mladostniki s posebnimi potrebami (osebe z motnjami v duševnem razvoju, osebe s čustvenimi in vedenjskimi motnjami). Je profesor sociologije in zgodovine ter magister supervizije, osebnega in organizacijskega svetovanja. Iz čuječnosti se je usposabljal pri IPSI. Je tudi družinski mediator. Rad raziskuje in se uči. Trenutno zaključuje specialno-pedagoško izpopolnjevanje. V nadaljevanju so poti odprte.

Čuječnost kot skrb zase: meditacija, etika, kritična pedagogika

Mindfulness as Care of the Self: Meditation, Ethics, Critical Pedagogy

Mag. Marko Štempihar

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana
marko.stempihar@gimb.org

Povzetek

V tem prispevku se lotevamo premisleka o čuječnosti v povezavi z etiko in kritično pedagogiko. Pokazati poskušamo, da je za dosledno in poglobljeno ukvarjanje s čuječnostjo nujno ukvarjanje s pojmi in idejami, s pomočjo katerih lahko bolje razumemo vsebino etičnih dolžnosti. Čuječnost je v sodobnem svetu pogosto uporabljena kot sredstvo za dosego nekega cilja in je njena vloga potem povsem instrumentalna; na takšen način čuječnost postane še eno od orodij, ki se jih uporabi bodisi kot blago, ponujeno na trgu – kot še en izdelek, ki služi predvsem za izboljšanje zasebnega udobja potrošnikov –, bodisi kot način servisiranja delovne sile, ki ga podjetja v kapitalizmu uporabljajo za to, da bodo delavci bolj produktivni (in hkrati še bolj vpeti v razmerja moči). V obeh primerih je uporaba čuječnosti neetična in v nasprotju z njeno osnovno idejo. S pomočjo avtorjev, kot so Jon Kabat-Zinn, Thich Nhat Hanh, Michel Foucault in Emmanuel Lévinas, poskušamo čuječnost predstaviti kot prakso skrbi zase, ki je vselej tudi že skrb za drugega oz. skupnost – etika je torej v samem jedru prakse čuječnosti. Vprašanje, s katerim začnemo in na katerega na koncu ponudimo tudi neki odgovor, pa je glede možnosti poučevanja čuječnosti oz. za čuječnost. Pokažemo, da je to poučevanje neločljivo povezano s tem, kar so že v antični filozofiji imenovali (na)učiti se živeti, ki ima za svoje osnovno izhodišče etiko vrlin.

Ključne besede: etika dolžnosti, etika vrlin, kritična pedagogika, kritična teorija družbe, meditacija, skrb zase

Abstract

In our article, we tackle reflection on mindfulness in relation to ethics and critical pedagogy. Our aim is to demonstrate that for a consistent and profound practice of mindfulness it is urgent that we study notions and ideas, through which we can better understand the content of ethical obligations. Mindfulness is in the modern world often used as means to achieve a certain goal, which turn the role of mindfulness into something merely instrumental. In this way, mindfulness becomes another tool which is used whether as a commodity, sold in the market (as another product which serves to benefit wellbeing of individual consumers), or as a "repair tool" which is in capitalist economy used by the companies for improvement of productivity of workers and for increasing control over them (and thereby decreasing the degree of their freedom). In both cases is the use of mindfulness unethical. Our intention is to present mindfulness as a practice of taking care of the self, which is always already care for the other or community – ethics is in this way in the very core of mindfulness practice. Our presentation develops as an encounter with the following authors: Jon Kabat-Zinn, Thich Nhat Hanh, Michel Foucault and Emmanuel Lévinas. The initial question of our investigation is about possibilities of teaching (for) mindfulness. To this question, we give provisional answer, which is this: teaching mindfulness is inextricably linked to what was already in the philosophy of ancient Greeks called "learning how to live", and this learning has its basis in the ethics of virtue.

Key words: care of the self, critical pedagogy, critical theory, ethics of duty, ethics of virtue, meditation

1. Uvod

Kako je torej mogoče poučevati (za) čuječnost? V tem vprašanju je namreč kar nekaj predpostavk. (1) Čuječnost je neka vednost, ki jo je mogoče poučevati. Morda gre za nek korpus vednosti, zbirko idej, urejenih sistematično in v skladu z neko metodologijo, narejenih in zapakiranih za uporabo v 'izobraževalne namene'. Ko se v šole poskuša vpeljevati nekaj takšnega, kot je 'čuječnost', je ta predpostavka bržčas v središču takšnih naporov. (2) Obstaja vednost, ki je o samem poučevanju čuječnosti, poučevanje za čuječnost (gre za dve formulaciji, ki imata različen pomen: v prvem pomenu je čuječnost predmet, pozitiven nabor znanja, vednosti; v drugem pomenu gre bolj za neko 'držo' ali naravnanost, relacijo – čeprav zaenkrat še ne moremo zagotovo reči, kateri so členi v tej relaciji ali naravnanosti oz. za naravnanost/relacijo do česa pri tem gre). Če je temu tako, potem obstajajo tudi družbena mesta, ki so zgrajena okrog te vednosti: obstajajo učitelji čuječnosti in obstajajo učenci. Ali natančneje, obstaja vsaj možnost obstoja obojih. (3) Čuječnost je predmet poučevanja ali pa vsaj neka destinacija, smer ali cilj, proti kateremu se giblje/ki ga poskuša doseči učenje.

Zastavljeno vprašanje odpira še nadaljnje spraševanje. Kaj naj bi bilo sploh to, kar poučujemo, ko pravimo, da poučujemo (za) čuječnost ali pozornost (kot prevod angleški besedi *mindfulness* bomo oba izraza uporabljali kot sinonima)? Če bi odgovorili, da poučujemo tehnike meditacije, potem bi s tem nemara rekli, da je čuječnost ena od takšnih tehnik (npr. tehnika budistične meditacije), ki jo lahko usvojimo sledeč določenim postopkom, izvajajoč niz vaj. Toda to bi bilo v nasprotju s samo jedrno zamislijo čuječnosti, ki pravi, da ta ni nekaj, kar delamo ali izvajamo. Čuječnost ni isto kot meditacija, slednja je lahko samo pot k čuječnosti oz. čuječnost je učinek vaj, vendar pa je ponovno v nasprotju s samim *duhom* čuječnosti, če bi nekdo poskušal predpisati eno metodo kot edino pravo in kot tisto, ki zanesljivo vodi k načinu bivanja, ki ga opišemo z izrazom 'čuječnost'.

Je sploh mogoče *pojasniti*, kaj čuječnost je (pojasniti v smislu enoznačno zapisati)? Kot večkrat poudari Jon Kabat-Zinn, je čuječnost *biti* in ne *delati* (»*Mindfulness is* ***being*** *instead of* ***doing***«):

»Tako kot podzemna voda ali ogromna nahajališča nafte ali pa minerali, ki so zakopani globoko v skalah našega planeta, tukaj govorimo o notranjih virih globoko v nas samih, ki so nam prirojeni kot človeškim bitjem, o virih, ki jih lahko koristimo in uporabljamo ter jih privedemo v ospredje – takšni, kot so naše vseživljenjske zmožnosti učenja, rasti, zdravljenja in preobražanja. Kako pa bi se lahko zgodila takšna preobrazba? Ta izhaja neposredno iz naše zmožnosti zavzemanja širše perspektive, dojemanja, da smo mnogo več, kot si navadno mislimo, da smo. Izhaja neposredno iz prepoznavanja in prebivanja v polni razsežnosti našega bivanja, ko smo tisti in tisto, kar *dejansko* smo. Pokaže se, da so vsi ti prirojeni notranji viri – ki jih lahko odkrijemo sami in jih uporabimo za naše dobro – odvisni od naše zmogljivosti utelešenega zavedanja in naše sposobnosti *negovanja* našega odnosa do tega zavedanja. K takšnemu odkritju in negovanju se odpravimo s posvečanjem pozornosti na neki poseben način: namerno, v sedanjem trenutku in brez presojanja.« (Kabat-Zinn, 2013, str. xxvii)

Vednost o čuječnosti torej lahko nastaja samo kolikor nekdo živi čuječe, pri čemer to, kar bi utegnil zaobsegati izraz »čuječe življenje« zopet ni nekaj, kar bi bilo razvidno samo po sebi. Kako potemtakem poučevati (za) nekaj, kar pravzaprav nima povsem jasne opredelitve, česar ni mogoče formulirati tako, da iz te opredelitve potem lahko oblikujemo cilje in učni načrt, ki nam bo omogočal sledenju le-tem (na tem, tj. jasni opredelitvi učnih ciljev in učnih načrtih, pravzaprav temelji vsako poučevanje – vsaj v obstoječem šolskem sistemu)?

Zadržimo se pri začetnem vprašanju in se vprašajmo še naslednje. Ali je čuječnost predmet poučevanja ali pa je 'stranski proizvod', ki nastaja, ko poučujemo nekaj drugega? Oziroma drugače, ali je sploh mogoče poučevati (za) čuječnost, če se ne ukvarjamo še z nečim drugim (kar na prvi pogled morda nima neposredne zveze s kultiviranjem pozornosti, temveč bolj z vednostjo v klasičnem pomenu besede, tj. z artikuliranjem zamisli, idej, konceptov)? In še naslednje vprašanje: katere vednosti (področja vednosti) so še zlasti pomembna (če je sploh mogoče potegniti neko ločnico ter vzpostaviti hierarhijo) za to, da se duh (*mind*) preobrazi v smeri večje pozornosti/čuječnosti? Ena od stalnic razmišljanj o čuječnosti, je namreč tudi tale (morda gre celo za najbolj temeljno razmišljanje o čuječnosti): pri vadbi čuječnosti gre predvsem za preobražanje načina, kako je človek v odnosu do sebe in drugih[12] – vadbo čuječnosti gre torej razumeti kot gibanje v smeri odprtosti, sočutja, senzibilnosti do sebe in drugih. O tem v svojih delih razmišljajo »klasiki čuječnosti«, kot so: Jon in Myla Kabat-Zinn, Thich Nhat Hanh, Paul Gilbert …

2. Poučevanje čuječnosti – poučevanje za čuječnost: 4 hipoteze

Za premislek o pedagogiki čuječnosti bomo tukaj postavili štiri hipoteze, ki jih bomo raziskovali v nadaljevanju. (1) Čuječnost je predmet, ki ga je mogoče poučevati. (2) Čuječnost je predmet, ki ga ni mogoče poučevati. (3) Čuječnost ni predmet, pa vendar jo je mogoče poučevati. (4) Čuječnost ni predmet in ni je mogoče poučevati. – Dodajmo, da z besedo 'predmet' tukaj mislimo nek pozitivno določljiv korpus znanja ali vednosti, idej ali zamisli, ki so sistematično urejene in imajo strukturo, ki jo je mogoče preučevati in posredovati na dokaj nedvoumen način (tako kot se v šolah prenašajo znanja od učiteljev k učencem). Usvojeno znanje pri predmetu pa je potem mogoče preverjati in ocenjevati. Začnimo torej z razmišljanjem o prvi tezi.

2.1 Hipoteza št. 1: Čuječnost je predmet, ki ga je mogoče poučevati

Najprej bi utegnili pomisliti, da moramo o čuječnosti nekaj vedeti, da bi se te lahko naučili. To je vsekakor nujno, saj brez neke predhodne vednosti, ne more biti nobenega spoznavnega napredka. Če se je čuječnosti mogoče naučiti, potem se moramo vprašati, kako je to mogoče oz. kateri so pogoji možnosti učenja čuječnosti? Na katerih predpostavkah, predhodnih razmišljanjih temelji (vsako možno) lotevanje učenja čuječnosti? Še nadalje, kakšni so motivi, ki jih nekdo ima, ko trdi, da se hoče naučiti biti čuječ, živeti čuječe?

Še bolj temeljno vprašanje pri tem pa je, kaj sploh pomeni reči, da nekdo živi čuječe, kakšen je način življenja, ki bi ga lahko opisali kot čuječega? (Več o tem vprašanju bomo spregovorili v nadaljevanju prispevka.)

[12] Kar bomo kasneje s Foucaultom imenovali »tehnike sebstva« in »veščine bivanja«.

Če je torej čuječnost predmet, potem mora obstajati možnost opredelitve njegove vsebine. Nesmiselno bi bilo namreč reči, da nekaj obstaja kot predmet, če ne bi bilo mogoče ničesar povedati o tem, kaj je njegova vsebina. Česa se torej učimo, ko pravimo, da se učimo čuječnosti? Je čuječnost zbirka informacij? Ali čuječnost tvorijo nekakšne veščine ali kompetence (kot se reče v sodobnem žargonu)?

Ena od težav, ki se pojavi v trenutku, ko čuječnost poskušamo opredeliti kot predmet, je tale: ko se nečesa učimo pri predmetih tako, da usvajamo znanja, veščine in kompetence, se s tem oblikujejo tudi neki posebni odnosi med usvojenim znanjem in tistim, ki znanje usvaja. Učenje, ki se izvaja v šolskih ustanovah, namreč ni vrednostno nevtralno. Znanje, ki se v šolah posreduje od učiteljev k učencem, je namreč vselej že prešlo skozi določene mehanizme, ki so vsebino predmetov izbrali, oblikovali, določili metodologijo posredovanja le-te, kar pomeni, da so v učnih praksah na delu vselej neka razmerja moči, kot bi rekel Michel Foucault. Kar se bo v šolah učilo in na kakšen način se bo to počelo, nikakor ni arbitrarno ali naključno oz. tudi to, kar se kaže kot čista in neposred(ova)na volja do znanja že deluje skladno z določenimi družbenimi interesi (šole kot ideološki aparati države morajo skrbeti za reproduciranje ideologije, ki je družbeno vezivo in tisto, kar ohranja vzpostavljena razmerja moči).[13]

Takšen uvid nam sedaj omogoči, da ponovno pristopimo k problemu: če za vsak predmet v procesu poučevanja v šolah torej velja, da je njegova vsebina že posredovana z odnosi oblasti (in torej vsako usvajanje znanja že naddoločajo razmerja moči, saj, kot poudari Foucault (2015, str. 43), oblasti ni mogoče izvajati »brez formacije, organizacije in cirkulacije določene vednosti«), kako bi bilo potem lahko drugače s poučevanjem čuječnosti kot še enega od predmetov? Kolikor bi bila čuječnost predmet, bi nujno postala del istega stroja – z njo in preko nje bi se vzpostavljala ter ohranjala razmerja moči, ki bodo omogočala zlasti neko nemoteno izvajanja oblasti (ter s tem skrbela, da bodo odnosi v skupnosti še naprej temeljili na neenakosti in ustaljenih hierarhijah[14]).

Do takšnega učinka, ko se čuječnost poučuje kot predmet, učinki takšnega poučevanja pa so ravno nasprotni duhu, iz katerega je praksa čuječnosti sploh prišla, zlahka pride ob

[13] »[O]blasti ne smemo obravnavati kot pojav masivne in homogene dominacije – dominacije enega individua nad drugimi, ene skupine nad drugimi, enega razreda nad drugimi –; dobro se moramo zavedati, da oblast, če je le ne gledamo od zelo daleč, ni nekaj, kar se deli med tiste, ki jo imajo in si jo pridržujejo, in one, ki je nimajo in ki so ji podvrženi. Mislim, da bi oblast morali analizirati kot nekaj, kar cirkulira, ali, še bolje, kar se verižno prenaša. Nikoli ni lokalizirana tu ali tam, nikoli ni v rokah samo določenih oseb, nikoli se je ne moremo prilastiti kakor bogastva ali dobrine. Oblast funkcionira. Oblast se izvaja in prenaša v omrežju in v tem omrežju individui ne le cirkulirajo, temveč so hkrati ves čas v položaju, v katerem so izpostavljeni oblasti in v katerem oblast izvajajo. Nikoli niso samo tarče oblasti, ki bi nepremično in pasivno soglašale z njo, vedno so tudi njene preklopne točke. Drugače rečeno, oblast potuje skozi individue, ni jim preprosto naložena.« (Foucault, 2015, str. 38)

[14] Problem s hierarhijami je predvsem v tem, da so pogosto neutemeljene. Ni pa vsaka hierarhija že sama po sebi slaba. Kjer se nekdo ni zmožen odločati v skladu s svojimi najboljšimi interesi (tj. tistimi, ki bodo njemu kot posamezniku ali pa skupnosti, ki ji pripada, omogočili največjo možno dobrobit, tj. razvoj osebnih potencialov ter približevanje etičnim idealom dobrega in pravičnega), tam je povsem upravičeno, da nekdo odloča namesto njega – primer so majhni otroci, ki imajo o sebi in okolju, v katerem so se znašli, preprosto premalo znanja, da bi se lahko samostojno odločali. Kjer pa imamo opraviti z ljudmi, ki so zmožni razmišljati samostojno in lahko sami pridejo do uvida v situacijo, v kateri delujejo, in se zavedajo posledic, ki izhajajo iz njihovih dejanj, pa je vodstvo drugih odveč oz. je celo nemoralno – tam bi morale pedagoške prakse delovati v smeri polnomočenja ljudi za življenje brez vodstva zunanjih avtoritet (edina avtoriteta bi morala tukaj biti njihov razum) – kar je sicer tudi danes mnogokrat razglašeni cilj pedagogike: učiti misliti kritično. O tej temi prim. še klasični Kantov tekst *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?* (Kant, 2006).

kombinaciji z nekim (sicer izjemno problematičnim) razumevanjem čuječnosti, ki se je v današnjem svetu marsikje že kar ukoreninilo. V mislih imamo prakse čuječnosti, ki se uporabljajo z nekim povsem specifičnim namenom. Na primer s čuječnostjo do boljših poslovnih rezultatov, čuječnost za boljše ocene in večjo konkurenčnost na trgu. Ali pa celo še bolj skrajno (čeprav gre najbrž za isti kontinuum): čuječnost v vojski – uporabljana za to, da bodo imeli vojaki globalne imperialne velesile mirnejšo roko in bodo bolj zbranega duha, ko bodo namerili orožje v svoje tarče.

Čuječnost je v naštetih primerih opredeljena kot predmet, za katerega vsekakor velja, da ga je mogoče poučevati (v korporativnem svetu so inštruktorji čuječnosti za svoje pedagoško delo bogato nagrajeni), vendar pa je skrajno problematičen in etično sporen prav namen. Le kako bi bilo mogoče reči, da so cilji poučevanja čuječnosti v zgoraj naštetih primerih ubrani z etičnimi načeli, ki so vpisana v samo jedro tradicije čuječnosti (odprtost, solidarnost, sočutje do vseh živih bitij, skrb za dobro življenje vseh in vsake posameznice ter vsakega posameznika, oblikovanje duha pozornosti in nenasilja, prizadevanje za globalno pravičnost in demokracijo)?

Kjer prevladuje 'storilnostna naravnanost' (ta je v procesu šolanja opazna že zelo zgodaj), je učenje za čuječnost nemogoč poklic. V takšnem sistemu so namreč tudi najbolj empatični, senzibilni, čustveno inteligentni in vsestransko razgledani učenci primorani v razmišljanje, ki daje prednost pragmatičnim pogledom pred drugimi (npr. etičnimi). Zaman je poudarjati, da je znanje vrednota in da se v šolah ne učimo za ocene, če je dejanska praksa ravno nasprotna. Učenci se že zgodaj naučijo zlasti tega, kako bodo prišli skozi proces šolanja s čim boljšimi rezultati – in takšno razmišljanje sploh ni neinteligentno ali ozkogledo, temveč je del strategije preživetja.

Poučevati za nekaj, kar pravzaprav ni usmerjeno k večji storilnosti, temveč k pozornemu zavedanju, h kultiviranju raziskovalnega duha oz. tega, kar je Sokrat imenoval »raziskovanje življenja« – kar zahteva celo zaustavitev in kontemplativno stanje duha (namesto tistega stanja, ki mu vlada nenehna delna pozornost, ki je nujna za to, da nekdo lahko opravlja več opravil hkrati [*multitasking*]) –, je čista utopija.

V svetu, kjer je banalnost zla v razmahu in vladavina instrumentalnega razuma v vzponu (»Znanje naj bo uporabno!«), etična dolžnost kajpada nalaga prav zavzemanje za tovrstne utopije.

2.2 Hipoteza št.2: Čuječnost je predmet, pa vendar je ni mogoče poučevati

Za začetek naj pripomnimo, da poučevanje tukaj razumemo kot nekaj, kar je zavezano etiki, se pravi, da ne gre zgolj za neko objektivno in vrednostno nevtralno prenašanje informacij iz ene možganske posode v drugo, temveč je v njem že vsebovana skrb za dobrobit. Komur v poučevanju ne gre za to, da bi prispeval k dobrobiti drugega, ta poučevanje uporablja za uveljavljanje oblasti nad drugim, kar pa je neetično. Smoter poučevanja bi namreč moral biti v pomoči drugemu, da bo lahko razvil svoje potenciale in se v nekem trenutku samostojno loteval raziskovanja, najvišji cilj pedagoške prakse pa bi moral biti ta, da se človek v procesu učenja (na)uči dobro živeti. Sokrat je bil prav gotovo zgled takšnega učitelja, saj je deloval kot »izginevajoči posrednik«, ali kot nevedni učitelj, tj. kot tisti, ki je v procesu učenja na začetku sicer nujen, vendar le za to, da učenca pripravi, da se bo potem

sam(ostojno) odpravil na pot spoznavanja. Ko je nagovarjal svoje someščane, ni nehal poudarjati, da bi morali ti bolje skrbeti zase, tj. za svojo duhovno blagostanje.

Kolikor čuječnost postane predmet, ki ga je mogoče prodati in kupovati na trgu (in danes imamo lahko vtis, da je domala vse mogoče kupovati in prodajati), potem poučevanje le-te ni več mogoče. Čuječnost kot blago ima sicer menjalno vrednost, nima pa več etične vrednosti. Ko nekaj na trgu postane predmet, potem je za tistega, ki ga prodaja in poskuša z njim služiti, pomemben zlasti dobiček, ki mu ga bo ta predmet prinesel. Na drugi strani pa je potrošniku, ki bo tak predmet kupil, pomembno zlasti to, koliko koristi ali udobja mu bo ta predmet dal v njegovem zasebnem življenju.

Če čuječnost postane takšno tržno blago, potem to lahko začne služiti kot nekaj, kar potrošniki uporabljajo v bolj ali manj sebične namene. Nekdo se lahko nauči meditativnih tehnik, jih izvaja vsak dan s strogo disciplino, in mu njegova praksa postane največja ovira k temu, da bi postal čuječ – še zlasti, ko je o sebi prepričan, da je postal Meditator. Ljudje so danes nagovorjeni, naj postanejo podjetniki sebe, ki nenehno izgrajujejo svoje osebnosti in iščejo načine, kako bodo še bolj konkurenčni v primerjavi z nasprotniki, saj so ujeti v tržno logiko, ki pravi, da je v življenju treba predvsem tekmovati in poskusiti biti pred ostalimi. Solidarnost in sočutje v takšnem svetu nimata nobene vrednosti, kot je v dokumentarcu Adama Curtisa *Stoletje ega*[15] prostodušno pripomnil F. von Hayek.

Če čuječnost uporabljamo povsem instrumentalno (ker bi denimo radi nekam prišli, nekaj dosegli, z njo nekaj bolj učinkovito naredili), smo zašli s poti, delujemo v nasprotju z duhom čuječnosti. Notranji mir, zbranost, usmerjenost v sedanji trenutek, pozorno poslušanje v dialogu z drugimi … vse to so pomembna stanja duha in vrline, vendar pa se le-ta brez prevpraševanja družbenega konteksta, v katerem se pojavljajo, lahko začnejo sesedati v osebni projekt posameznikove obsedene usmerjenosti vase, nikoli dokončanega 'gojenja osebnosti', čisto zbanalizirano gonjo za osebno rastjo, kar vodi k vsebinsko izpraznjenim in intimno votlim oblikam vedenja in bivanja, značilno za narcistično osebnost v času ideologije neoliberalizma.[16]

Opraviti svoje delo v svetu, ki ga določa neusmiljen boj za preživetje, kjer je to, čemur rečemo 'uspeh' pogosto zelo relativna zadeva: relativna v pomenu, da za uspeh nekaterih, mnogi plačujejo visoko ceno (da bi bili nekateri zmagovalci, mora biti na drugi strani vrsta

[15] *The century of the Self.* Dostopno na: https://www.youtube.com/watch?v=eJ3RzGoQC4s

[16] Psihoanalitik Paul Verhaeghe v knjigi *Identiteta* tako ugotavlja: »Ob prelomu tisočletja se je začel dogajati premik od odkrivanja samega sebe do izpopolnjevanja samega sebe, glavni cilj pa je postalo ohranjanje oziroma pridobivanje mladostnega telesa. Danes moramo vsi obiskovati telovadnice za ukvarjanje z modernimi konjički (od bodybuildinga do plesnih vaj) in če to ne pomaga, je tu še vedno botoks ali lepotna operacija. Prevladuje sporočilo 'Bodi večno mlad in seksi!'; ko prekoračiš trideseta, si že za odmet. Hkrati je to obdobje izjemnega naraščanja števila psihičnih motenj, na primer samo-poškodovanja, motenj hranjenja, depresij in osebnostnih motenj. Prvi dve se nanašata na telo, zadnji dve na identiteto. Medtem se je v družbi marsikaj spremenilo, ne da bi večina to sploh opazila: vsi smo veliko preveč usmerjeni vase. Smrt ideologije se kaže v tem, da politične stranke niso več udeležene v tradicionalne razprave. 'Izvoljeni predstavniki ljudstva' le še pohlevno plešejo po taktu, ki ga narekuje gospodarstvo pod taktirko borznih trgov. Stvari so šle tako daleč, da je del politike odločen razpustiti državo in prepustiti državljane same sebi. Ena najpogosteje citiranih izjav Margaret Thatcher je bila: 'Ne obstaja nič takšnega, kot je družba.' In delovala je tako, da se je to tudi uresničevalo. Razgradnja družbe pri ljudeh postopno razjeda občutek za skupnost in jih spreminja v tekmece. Sprva je to imelo svojo dobro plat: vsak je dobil svojo nagrado. Tisti, ki so vlagali največ napora, so želi največ uspeha. Od izpopolnjevanja samega sebe smo prešli k načrtovanju lastnega uspeha. Vendar ni trajalo dolgo, ko je postmoderni Narcis v praznini ogledala, v katerem se je občudoval, odkril ruševine družbe.« (Verhaeghe, 2016, str. 82–83)

poražencev), je hitro lahko moralno sporno. Če čuječnost v takšnem svetu uporabljamo kot metodo za to, da bi prišli do osebnega uspeha, smo na dobri poti, da povsem nečuječe prispevamo k banalnosti zla, ki ga v kapitalizmu povzroča vsakdanji *bussiness as usual*. Kdor je aroganten in v lastni aroganci ne vidi nobenega posebnega problema, ne more biti čuječ. Kdor je agresiven in pohlepen in nima nobenega motiva, da bi naredil spremembo v smeri nenasilja, sočutja in odprtosti, ne bo glede čuječnosti razumel ničesar. Kdor čuječnost uporablja kot trening za to, da bo bolj učinkovit v opravljanju nalog, ki škodujejo ljudem oz. širšemu krogu živih bitij oz. uničujejo planet, je nemoralen. Vadba čuječnosti, ki ne vključuje etične razsežnosti (kar pomeni poglobljeno razmišljanje o tem, kakšne so naše moralne dolžnosti), bo še ena metoda oz. postopek, ki jo kapitalizem potrebuje za to, da bo učinkoviteje izkoriščal delavce, ki so zaradi nečloveških razmer, ki so jim podvrženi v procesu dela, izžeti in prizadeti zaradi nenehnega stresa.

Kadar čuječnost postane tržno blago, se je že izrodila v novo ideologijo, in v primerih, kjer obstaja zgolj kot metoda za zmanjšanje stresa, ni potem čisto nič drugega kot nov način nadzora nad atomiziranimi posamezniki in utrjevanja razmerij gospostva.

2.3 Hipoteza št. 3: Čuječnost ni predmet, pa vendar jo je mogoče poučevati

Kako je mogoče poučevati nekaj, česar sploh ni mogoče zajeti v nabor znanj, veščin, kompetenc, saj le-to zadeva sam način življenja? Torej pri tem sploh ne gre za določeni »nekaj«, o katerem govorimo in kar poskušamo opisati z miselnimi shemami in pojmi – te so namreč vselej nezadostne, da bi v njih zajeli kompleksnost izkustva, za katerega gre. Pa vendar za naše sporočanje in poskus dojetja nimamo na voljo nič drugega, kot so prav takšne sheme oz. pojmi. V trenutku, ko poskušamo misliti neko izkustvo, to lahko naredimo samo z rabo pojmov. Tudi čuječnost je takšen pojem, s pomočjo katerega razmišljamo o izkušnjah oz. s pomočjo katerega duh (*mind*) razmišlja o sebi (se približa razumevanju sebe, postaja *mind-ful*).[17]

Vprašanje, zastavljeno na začetku tega poglavja, vsebuje torej neko aporijo (kako poučevati nekaj, kar pravzaprav sploh ni mogoče določiti kot predmet), kar pa ne pomeni, da nanj ni mogoče dati nobenega odgovora. Da bi se temu približali, bomo se vrnimo k primeru, ki smo ga že dali zgoraj. V mislih imamo Sokrata oz. širše, tipa učitelja, ki bi mu lahko rekli »sokratski učitelj«.

Česa se lahko naučimo, ko opazujemo Sokrata, ki je bil eden od najbolj avtentičnih učiteljev čuječnosti (»Neraziskanega življenja ni vredno živeti«)? Poučevanje za nekaj, česar si ni mogoče lastiti. Sokratski učitelj uči za razmišljanje. Razmišljanje pa ni lastnina, saj je nedokončan, neskončen proces ali način bivanja. Sokratski učitelj poučuje tako, da demonstrira neko držo. Ve, da ne ve ničesar (dokončno, brez možnosti nadaljnje problematizacije). Sokratski učitelj je učitelj čuječnosti, saj je pozoren na tisto prej omenjeno aporijo, ki je vpisana v sam proces učenja. Njegovo delovanje temelji na uvidu, in sicer na

[17] Približevanje razumevanju sebe kajpada ne pomeni isto kot biti poln sebe v smislu egocentričnosti. Kontemplativno razmišljanje o sebi sicer pomeni obračanje k sebstvu, vendar se s tem zgodi nek ključni premik v razumevanju in doživljanju sebe. Ta »sebe« ni več v središču vesolja (kot je v egocentričnosti, kjer se nekdo usmeri vase v pozabi vsega drugega), temveč se vzpostavi neko novo kompleksno razmerje med sebstvom in Drugim. Sebstvo je tukaj doživljeno kot nekaj, kar lahko biva samo v kompleksni relaciji z Drugim (ta izkušnja pogojuje etično skrb, ki vsebuje sočutje, solidarnost in prizadevanje za mirno sobivanje).

temle: realnost ni dokončana, temveč je odprt proces (po-stajanja), ki ga je mogoče misliti. Realnosti ni mogoče totalizirati ali zapreti v model, ki bo pomenil dokončni opis sveta in ki bo vse stvari postavil 'na svoja mesta' (mesta sama so dinamična in v procesu postajanja). Za sokratskega učitelja je izziv tale: kaj pomeni učiti se v tem dinamičnem procesu, ki je življenje sámo? Kako se (na)učiti živeti (če pa je življenje dinamično in sploh ni nekaj, kar bi lahko spremenili v nekaj pozitivno določljivega, tj. spremenili v predmet [učenja])?

Tisto, kar pa sokratski učitelj ve oz. kar zastopa, pa je ideja, da je učenje ali spoznavanje vendarle (kljub naši ne-vednosti, tj. nemožnosti v spoznanje zajeti Celoto) mogoče. Najbolj trdovratna ovira spoznavanju za Sokrata namreč ni nevednost, temveč domnevna vednost. Ne-vednost ni isto kot nevednost ali ignoranca, saj že pomeni neki uvid, ki je ta, da Celota sploh ne obstaja. Ni namreč res, da je zadaj za tokom sprememb in postajanja neka statična in negibna Bit, ki uhaja človeškemu spoznanju zaradi njegove omejenosti. Tudi budisti so imeli takšen uvid, zato so o predmetih razmišljali ne kot o nečem statičnem, temveč kot o nečem, na kar moramo zreti z gledišča dinamike. Vse je gibanje, edina stalnost je nenehna premena. Od tod nauk o ne-jazu, ne-biti. (To kajpada ne pomeni, da ničesar ne obstaja. Ne pomeni, da ni jaza, da ni oseb in predmetov. Pomeni namreč natanko to, da ni ničesar izven procesa po-stajanja, premene, preobrazb, metamorfoz.) Ne-stalnost biti je torej strukturna, ni je mogoče odpraviti, tako kot je tudi Heraklit govori, da 'vse teče' (realnost kot kaotični tok, ki pa je vendar urejen, saj mu vlada Logos).

Premislimo še idejo, ki druži denimo navidezno tako heterogena miselna prostora, kot sta ta, ki ga na eni strani oblikuje in naseljuje Sokrat, na drugi strani pa je idejni prostor budizma. To idejo bi lahko izrazili takole: nenavezanost, neoklepanje, neposedovanje, skratka biti kot ne-imeti. Biti brez lastnine – če je čuječnost namerna pozornost, usmerjenost duha v vsak trenutek, ki pride, sprejemanje tega oz. odprtost do njega brez presojanja, potem bi bilo oklepanje miselnih navad, vzorcev mišljenja, stereotipov in okostenelih idej pravo nasprotje čuječega bivanja.[18]

Stalnice pa so (nujne) iluzije. Te držijo svet vsakdanjega življenja skupaj. Vednost nastaja onkraj iluzij, tam, kjer ima nekdo pogum seči onkraj videzov. Tudi Platonova votlina je pripoved o tem. Sence so predmeti, za katere verjamemo, da so natanko takšni, kot se kažejo očem. Vklenjenost v verige je v oklepanju senc kot iluzij. Življenje zunaj votline (ki je pravzaprav metafora za čuječnost – šele takrat človek dejansko vidi, kot pravi Platon, medtem ko je vse do tedaj taval v poltemi) pa je prakticiranje svobode. Če še enkrat naredimo vzporednico: čuječnost kot odprtost do tistih razsežnosti življenja, ki se odpirajo, ko se človek ne oklepa več mnenj in stereotipov, ki si jih je ustvaril o svetu, drugih ljudeh in o sebi. Sence so enodimenzionalna mnenja ali domneve. Človek je njihov ujetnik, kolikor jih zamenja za resnico o svetu. Ko spozna mnenja kot domneve, spoznava tudi to, da obstaja nekaj onkraj teh

[18] K razmišljanju o sokratskem učitelju dodajmo še tole vprašanje: ali je sokratski učitelj v šolskem sistemu, ki ga naddoloča kapitalistični imperativ uporabnosti, sploh mogoč – in ali je v takšnem sistemu čuječnost sploh mogoče vzdrževati in se je lotevati na zaresen način? Problem z učenjem v šolah je namreč prav v tem, da je ključni poudarek drugje: v današnjih šolah se uči zlasti za to, da bo nekdo znanje lahko *uporabil*. Z 'uporabo znanja' je tukaj mišljeno nekaj, kar z znanjem počnemo, da bomo s tem izboljšali predvsem svoje materialno blagostanje (več znanja → boljša kariera, večji družbeni ugled, več denarja …). 'Znanje mora biti uporabno' – ta krilatica danes pomeni, da mora znanje prinašati dobiček (ki se meri v količini kapitala – temu, zopet v žargonu, rečejo 'dodana vrednost'). Če danes v šolah torej mislimo resno, ko pravimo, da želimo učiti in vzgajati (za) pozornost, potem bi morali razmišljati o radikalni spremembi izvajanja pouka, ki zahteva tudi korenite sistemske spremembe.

mnenj. Nekaj, kar je neskončno kompleksnejše in zapletenejše ter bolj skrivnostno, kot si domišlja vsakdanja pamet: resnica, ki pa je ni v onstranstvu, saj je resnica **o** samih videzih ali mnenjih. Zato Platon tudi reče, da se mora osvobojenec nujno vrniti v votlino. Zunaj nje namreč ni niti resnice niti življenja. Ker pa je popotovanje duše neskončno, lahko rečemo, da je čuječnost drugo ime za takšno popotovanje (o tem priča tako Platonova prispodoba o votlini kot opisi čuječnosti kot popotovanja po tistih razsežnostih naših eksistenc, ki so vselej že tukaj, pa vendar ji stalno zanemarjamo o spregledujemo … Platonov osvobojenec in Buda kot Prebujeni[19]).

Ali torej obstaja hierarhija vednosti (področij vednosti), ki so še zlasti pomembna, da se duha pripravimo, da bo bolj pozoren in čuječ?

Ponovno vzemimo nek primer. Ko se je v stari Grčiji rojevala filozofija (npr. misleci, ki so jih kasnejši klasifikatorji poimenovali 'jonski naravoslovci'), je bila ta predvsem usmerjena k raziskovanju narave. Hkrati pa so filozofi preiskovali tudi duha. Heraklit kot eden največjih mislecev je ob razmišljanju o ustroju svetu zapisal tudi tole: »Jaz sem preiskoval sebe.« Za Pitagoro pa je bila matematika govorica narave, hkrati pa so bili pitagorejci tudi mistiki, ki so razmišljali o harmoniji vesolja, glasbi, ki uglašuje tudi človekovo dušo. Aristotel je v svoji *Metafiziki* o pitagorejcih zapisal tole:

»V času, ko so živeli ti filozofi [Levkip, Demokrit, Heziod, Empedokles in Anaksagora], in že pred njimi, so tisti, ki jim pravijo pitagorejci in ki so se posvetili študiju matematike, prvi poskrbeli, da je napredovala; in ker so bili vzgojeni v tej (vedi), so bili mnenja, da so njena počela hkrati počela vsega, kar biva. Ker pa so števila po naravi prva med temi počeli, se jim je zdelo, da lahko v številih (bolj kot v ognju ali zemlji ali vodi) uzrejo veliko podobnosti s stvarmi, ki bivajo in nastajajo. Po njihovem je tako neka določena lastnost[20] števil pravičnost, neka druga je duša in um, spet tretja je primeren čas in podobno lahko rečemo za vse druge; prav tako pa so v številih videli tudi lastnosti in razmerja glasbenih harmonij. Ker se je torej zdelo, da tudi vse drugo (svojo) celotno naravo uravnava po številih, ta pa so prva v vsej naravi, so predpostavili, da so prvine števil tudi prvine vseh bivajočih stvari in da je celotno nebo harmonija in število. In vse, za kar so pokazali, da se v številih in glasbenih harmonijah ujema z dogajanjem na nebu, z njegovimi deli in z vesoljnim redom v celoti, so zbrali in smiselno povezali …« (Diels in Kranz, 2012, str. 415, 417)

Znano je, da je Tales nekoč izjavil, da je vse narejeno iz vode. Morda pa je nekoliko manj znano njegovo reklo, da je kozmos poln bogov. Prav slednje pa zdi zelo blizu temu, čemur se s sodobnim izrazom reče *mindfulness*, kot namreč zavedanje o tem, da je duh neskončen oziroma, če se izrazimo bolj, da so širjave duha brezmejne. Anaksagora pa je za počelo vsega postavil Um, »kajti pravi, da je Um samovladen, da ni pomešan z ničimer, da pa vse (stvari) ureja sam, tako da prehaja skozi vse. […] [S]amo ta je namreč med bivajočimi (stvarmi) preprost, nepomešan in čist. Temu istemu počelu pripisuje oboje: tako spoznavanje kot gibanje, saj pravi, da Um giblje vesolje.« (Diels in Kranz, 2012, str. 559, 561)

Za starogrške filozofe, kot so Heraklit, Tales, Anaksagora, Pitagora, Platon in Aristotel (če naštejemo samo nekatere) je torej ukvarjanje z vednostjo o svetu (naravi, matematiki, duši)

[19] Prim. Platon, 1995; Kabat-Zinn, 2005.
[20] Lastnost db. utrpevanje; stanje (*páthos*).

vselej tudi že spoznavanje sebe, način, kako duh raziskuje sebe,[21] ter hkrati oblikovanje neke posebne drže, ki bi jo bilo mogoče primerjati s sodobnim izrazom 'čuječnost'.

Ukvarjanje z znanostjo je torej za Stare vselej tudi **duhovna praksa** in etika skrbi zase (ko nekdo raziskuje duha, se tudi že posveča skrbi za duševno dobrobit). Kot odgovor na vprašanje glede hierarhije vednosti glede na pomembnost, ki bi jo posamezna področja utegnila imeti za prasko čuječnosti, tako lahko podamo naslednji odgovor: ni toliko pomembno, s katerim področjem spoznavanja se ukvarjamo, kot je pomembno, *kako* se ukvarjamo z njim. Vsako znanstveno oz. raziskovalno delo je namreč lahko tudi duhovna praksa, ki vodi k pozornejšemu, bolj čuječemu bivanju. V šolah bi se morali učiti zlasti takšnega pristopa k raziskovanju (namesto, da se glave učencev trpajo z informacijami, ki jih niso osmislili). To bi bilo kritično mišljenje v pravem pomenu besede: kultiviranje ljubezni do vednosti same – ne glede na področje, s katerim se nekdo ukvarja.[22]

K rečenemu pa samo še tole: kdor se hoče poglobljeno ukvarjati s čuječnostjo, ta naj se vrača k izročilu Starih.

Zaključimo torej lahko, da je čuječnost tisto, česar se je mogoče učiti, pa čeprav ne more biti predmet učenja. Drugi zaključek pa bi bil, da učenje – kolikor nima nekega določenega predmeta – šele tukaj postane zares vredno, da se ga lotevamo. Predmet takšnega učenja namreč hkrati obstaja in ne obstaja: obstaja, saj predmet tukaj ni nič drugega kot življenje sámo v vsej svoji kompleksnosti, ne obstaja pa kot nekaj pozitivno določljivega, kar bi nekdo lahko spravil v svojo malho in se potem bahal naokrog, češ kako moder da on je (kot so to počeli sofisti v Antiki in kot to počnejo njihovi novodobni nasledniki).

Manifest za *čuječo znanost* – Jon Kabat-Zinn:

»Razmislimo še enkrat o 'vesolju', ki smo mi sami. Na neki ravni je naše telo skoraj povsem prazen prostor (oz. množica polj) z redkimi žarišči močno zgoščene energije, ki ji rečemo masa. Če gremo po lestvici navzgor, so ta žarišča najprej strune, nato kvarki, elektroni, protoni in nevtroni, nato pa še atomi. Potem pa, če gremo še naprej, opazimo združevanje atomov v majhne molekule in nato v srednje velike molekule, makro molekule (kakršne so encimi in proteini) in mega molekule, kot je DNK, tako rekoč glavno nahajališče 'programske opreme', ki poganja in ureja univerzum življenja na tem planetu. Potem pa so tukaj še mega združbe molekul (organele), kot so ribosomi, endoplazemski retikulum in Golgijev aparat (ali ni že sam zven teh besed skrivnosten in nadvse speven?).

Vse to opisuje le majhen delež vsebine ene same celice v telesu, ki je, kot smo videli, zgrajeno iz nepredstavljivega števila celic, ki vse izvirajo iz ene same celice, oplojenega jajčeca, ki je nastalo iz dveh celic, vsaka od teh prihajajoča iz po enega starševskega vesolja, ki sta se združili, ker sta se (v običajni različici) združili telesi naših staršev.

---

[21] Anaksagora s Heglom: *Ko razmišljamo o vesolju, vesolje (kot duh) razmišlja skozi nas.*

[22] O čemer so pričali tako antični misleci (predsokratiki, Platon, Aristotel, stoiki …) kot tudi renesančni in razsvetljenski intelektualci. V 20. stol. je bil eden takšnih intelektualcev Carl Sagan, ki je zapisal: »Če kdaj dosežemo točko, ko bomo mislili, da popolnoma razumemo, kdo smo in od kod prihajamo, nam bo spodletelo. Mislim, da to prizadevanje ne vodi v samozadovoljno zadoščenje ob poznavanju odgovora, niti k domišljavemu občutku, da je odgovor pred nami in da moramo opraviti samo še en poskus, da ga najdemo. Iskanje je ovenčano s pogumnim namenom, da pozdravi vesolje, kakršno je v resnici; ne vsiljuje mu naših čustvenih nagnjenj, temveč pogumno sprejme, kar nam razkrije.« (Sagan, 2011, str. 154)

Ali dejansko kdaj *izkusimo* vse to, ali kdaj dojemamo sebe na takšen način, pa čeprav samo za trenutek? Pri čemer dojemanja ne mislim zgolj v smislu abstraktnega mišljenja – pa čeprav poglobljeno premišljevanje in znanje fizike in kemije in biologije in kognitivne znanosti pri tem lahko pomaga – temveč skozi zavedanje, skozi občutenje, zaznavanje, skozi utelešeno dojemanje, dopuščanje, da naš um naseli in napolni telo, od dihajoče kožne ovojnice pa vse do mišic in sklepov in kosti in jeter in pljuč, vse do včasih utripajočih genitalij, do vselej utripajočega srca in krvi in možganov in do vsega drugega, kar bi utegnili hoteti priklicati v zavest v zvezi s čustvi, organi in tkivi, vse dol do samih celic, še bolj navzdol do ribosomov in kromosomov in encimov, ki se marljivo lotevajo dela (če temu lahko rečemo delo) znotraj tega sveta, ki je na tej ravni večinoma sestavljen iz vode [Tales se vendarle ni motil! – op. M. Š.], pa do molekul, atomov, kvarkov in strun, pa do praznine, ki je med njimi in znotraj njih, vključno s sedmimi ne odvitimi (kako pa naj drugače govorimo o njih – kot o ne-neodvitimi?) dimenzijami same realnosti ali narave.

Drugače rečeno, ali se lahko zavemo vsega, kar smo, na ravni materialnega in nematerialnega, objekta in subjekta, in še onkraj subjekta in objekta, prav v tem trenutku, hkrati? Ali lahko uvidimo, se zavemo, uresničimo, vpijemo živi čudež in skrivnost vsega tega ter dejstvo, da vse to deluje, da lahko mislimo, da se lahko gibljemo in hodimo, da lahko prebavljamo hrano, da se lahko ljubimo, imamo otroke in jih vzgajamo vse do njihove odraslosti, da smo zmožni najti hrano in pomen, da ustvarjamo umetnost in glasbo, da se srečujemo in kar je morda na koncu, da spoznavamo sebe?« (Kabat-Zinn, 2005, str. 601–602)

2.4 Hipoteza št. 4: Čuječnost ni predmet in ni je mogoče poučevati

Ko razmišljamo o možnosti poučevanja čuječnosti/za čuječnost, se soočamo z zahtevnim pedagoškim izzivom, saj ni čuječnosti brez etične drže. O tem bomo razmišljali v nadaljevanju tega poglavja.

Etika je vzgoja za nenasilje. Učenje čuječnosti pomeni kultiviranje drže, ki vključuje skrb za dobrobit človeštva in biosfere kot kompleksnega sistema, v katerem živa bitja eksistirajo v medsebojni povezanosti in odvisnosti. Je mogoče poučevati etiko oz. vzgajati za vrlino? To je vsekakor mogoče poskušati narediti, vendar pa je pri tem vselej prisotna kar velika mera negotovosti: ali lahko zares vemo, da je etično delovanje učinek neke določene vzgoje ali pa nekega procesa učenja/poučevanja? Če to lahko vsaj domnevamo, pa se pri tem spraševanju znajdemo pred novo težavo: kateri elementi vzgoje oz. katere ideje v procesu učenja in poučevanja so pri tem bistveni? Kaj natanko je v vzgoji tisto, kar ima za svoj učinek etično delovanje? Kako sploh vzgajati za etiko? O katerih idejah govoriti (in kako o njih govoriti[23]), da bo sporočilo, ki bo posredovano, zagovor etike?

Če razmišljamo o čuječnosti v povezavi s pedagogiko, potem se nam zastavlja še tole vprašanje: kdo ima danes sploh možnost ukvarjati se z meditacijo, kdo ima priložnost delati na sebi in živeti čuječe? Ali to velja čisto za vsakega človeka? Na primer ljudje, ki delajo po 12 ali 14 ur na dan težka fizična dela, ki dejansko nimajo časa za nič drugega kot za stvari, ki jim omogočajo preživetje – kaj bi tem ljudem lahko pomenila vadba čuječnosti? Mar slednja

[23] Morda je ravno v tem srž tega spraševanja: med načini, kako nekdo govori o nečem, je lahko célo vesolje razlike – en način bo tisti, ki bo omogočal svobodno prevpraševanje povedanega, odprto razpravo in razmislek, medtem ko bo drugi spoznavni horizont dokončno zaprl in se bo iztekel v indoktrinacijo, ki že pomeni prepoved nadaljnjega spraševanja.

ne predpostavlja neke ravni blagostanja, ko se človeku ni več potrebno ukvarjati zgolj s preživetjem, ampak ima dejansko čas, da se lahko posveča sebi?

Zares bi bilo cinično, če bi ljudem, ki vsak dan opravljajo težka, zdravju nevarna in slabo plačana dela (kot na primer delavci, ki na neznosni poletni vročini polagajo asfalt) predpisali trening čuječnosti, češ da bo to rešilo vse njihove življenjske tegobe. Tovrstni treningi tudi ne bodo rešili temeljnih težav ljudi, ki nimajo niti osnovnih dobrin za preživetje in umirajo zaradi lakote ali vojn. Pa vendar se zdi, da ima njihov položaj veliko opraviti s tem, kako tisti drugi, privilegirani del človeštva živi svoja življenja. Če med slednjimi ne bi bilo toliko brezumja (*mind-lessness*) in bi etiko vzeli zares, potem najbrž tudi ne bi dopuščali, da se dogajajo takšne krivice, kjer en del človeštva plačuje visoko ceno za lagodje in blagostanje drugih.[24]

Sočutje, ki je torej nujna komponenta kultiviranja pozornosti,[25] se tako ne more ustaviti pri čustvih pomilovanja ali žalosti zaradi usod drugih. To je preprosto premalo, mnogokrat pa prikriva brezbrižnost, ki se ne upa odkrito izraziti, in nepripravljenost odreči se celo najmanjši količini lastnega ugodja – tudi če bi takšno odrekanje znatno prispevalo k izboljšanju položaja soljudi.

Sočutje ali empatija sta v bistvu drugače poimenovana solidarnost, ta pa je vselej že delovanje za dobrobit soljudi, sodelovanje v skupnem prizadevanju, da bi ustvarili pravičnejši, mirnejši svet, v katerem bo več medsebojnega razumevanja in možnosti za dostojno življenje. Zdi se torej, da moramo v trenutku, ko rečemo nekaj takšnega kot: treningi čuječnosti, učenje pozornosti, sočutje ipd., spregovoriti tudi o boju za globalno pravičnost in demokracijo. Kdor je čuječnost vzel zares, deluje politično, saj si prizadeva za obe prej omenjeni vrednoti.[26]

Odprtost in sprejemanje kot jedro etike pozornosti je torej tudi začetek nekega radikalnega angažmaja[27]:

»Ko sem bil v Vietnamu, je bilo veliko naših vasi bombardiranih. Skupaj z meniškimi brati in sestrami sem se moral odločiti, kaj naj naredimo. Ali naj ostanemo v samostanih ali naj zapustimo dvorane za meditacijo, da bi pomagali ljudem, ki trpijo zaradi bomb? Po temeljitem premisleku smo se odločili, da storimo oboje – da gremo ven in ljudem pomagamo ter da to storimo pozorno. Temu smo rekli angažirani budizem. Pozornost mora biti angažirana. Če vidimo, moramo tudi delovati. V čem je sicer korist tega, da vidimo?« (Nhat Hanh, 2004, str. 105–106)

Morda je eden od konceptov, ki je najpogosteje razumljen narobe, koncept ne-delovanja oz. ne-prizadevanja (koncept, ki ga najdemo tako v budizmu kot tudi v daoizmu[28]): srž tega

[24] Brezumje v sodobnem svetu, ki je naselilo najvišje ravni političnega odločanja, ne grozi več samo enemu delu človeštva, ampak je postala globalna nevarnost. Eden najbolj zaskrbljujočih primerov takega brezumja je tale: na političnem prizorišču se je pojavil človek, ki arogantno zavrača vsako razmišljanje o nevarnosti podnebnih sprememb in nujnosti delovanja, da bi preprečili katastrofalne posledice le-teh. Na volitvah temu človeku uspe pridobiti dovolj glasov, da postane predsednik najmočnejše države na svetu … Prim. še Chomsky, 2016.

[25] Glej Gilbert, 2013.

[26] Mar ni zgled takšnega delovanja prav Thich Nhat Hanh, ki ga opisujejo kot enega najbolj cenjenih živečih mojstrov zena na svetu, hkrati pa gre za človeka, ki je s svojim zgledom prepričal Martina Luthra Kinga, da je povzdignil svoj glas zoper vojno v Vietnamu?

[27] Pri tem je pomembna beseda 'radikalno'. Kot je namreč pokazala Hannah Arendt, je le dobro lahko radikalno, temeljito, gre v samo jedro eksistence, torej varuje tisto, kar mora ostati nedotakljivo – medtem ko gre zlo vselej v ekstreme, kar pomeni, da ruši in prestopa meje, ki jih nihče ne bi smel prestopiti.

naj bi bila, da nikamor ni treba priti, da se za ničemer ni treba gnati. Takšna drža utegne biti v kapitalističnem svetu subverzivna. Toda težava je v tem, da nekdo lahko iz tega sklepa, da je potem dobro biti nedejaven, pasiven, da si za ničemer ne gre prizadevati, da je pač najbolje 'iti s tokom', kot se reče, in se prepustiti stvarem. To bi potem lahko pomenilo tudi sprejemanje stvari, a zlahka pokažemo, da v nekaterih primerih stvari ni dobro zgolj sprejemati, tj. si ne prizadevati, da bi jih predrugačili. Npr. ljudje, kot je bil nacistični zločinec Eichmann, in njemu podobni – ti si gotovo niso prizadevali, da bi karkoli spremenili, saj so zlasti ubogali in potem o tem govorili celo kot o svoji najvišji dolžnosti.

Da bi bolje razumeli naravo etične zahteve, s katero se soočimo, če smo dovolj čuječi (in soočenje z etično zahtevo je vsekakor dobro, saj brez etične drže ni človekovega dostojanstva, kot nas je poučil Kant – svet pa se utaplja v brezbrižnosti in cinizmu), bi se bilo dobro obrniti k judovskemu filozofu Emmanuelu Lévinasu – še enemu izjemnemu učitelju čuječnosti (ključne zamisli filozofa so prav občutljivost, senzibilnost, odpiranje in odgovornost). Po Lévinasu biti čuječ najprej pomeni soočiti se z radikalno zahtevo, ki prihaja od Drugega kot obličja (razlike). Etična drža tukaj pomeni odpiranje (neskončnemu) Drugemu, ki je v jedru vsake »osebnosti«.

»Človeškost v zgodovinskem in stvarnem bitju, preboj subjektivnega, človeška duševnost v svoji izvirni čuječnosti ali streznjenju, je bit, ki se sama odvezuje vseh pogojev biti: to je *ne-se-bičnost* (*des-inter-essement*). […] Sam vzdržujem drugega in sem zanj odgovoren. […] Dejansko moramo opredeliti identiteto človeškega jaza iz odgovornosti, to je, iz postavitve ali odstavitve suverenega jaza v zavesti samega sebe – iz njegove odstavitve, ki je prav njegova odgovornost za drugega. Odgovornost je to, kar pripada izključno meni in je *človeško* ne morem zavrniti. To breme je najvišja čast za mojo edinstvenost. Moj jaz je nezamenljiv in je jaz samo, kolikor sem odgovoren.« (Lévinas, 1998, str. 66–67)[29]

Zakaj Lévinas govori o neskončnem Drugem oz. tudi o neskončni drugosti (*altérité*)? Obstaja presežek v vsakem človeškem bitju, za vsakega človeka velja, da je ne-identičen s sabo, da ga ni mogoče skrčiti na niz atributov, ki mu jih utegne nekdo pripisati kot »osebnosti« (pa četudi je ta nekdo on sam, ki naj bi domnevno najbolje poznal sebe). Ne-identiteta tukaj ne pomeni, da ne obstajajo konkretne posameznice in posamezniki, pomeni le, da identitet teh ni mogoče dokončno pozitivno določiti, jih opisati, klasificirati in spremeniti v predmet našega opazovanja. Vsak človek je neponovljivo posamično človeško bitje in kot takšen je nenadomestljiv. Do drugega nas torej veže odgovornost, etika pa je neskončno zahtevna, saj nikoli ne moremo priti do tistega mesta, ko bomo lahko rekli, da smo dokončno izpolnili svoje dolžnosti, ki jih imamo v odnosu do Drugega.[30] Z drugimi besedami, etika ne dopušča samozadovoljstva ali stanja, v katerem se lahko do konca življenja trepljamo po ramenih, češ kako dobri da smo. Vselej bo obstajala vsaj še ena dolžnost, ki bo čakala, da jo nekdo prevzame na svoja ramena in jo izpolni, kakor to zmore.[31]

---

[28] Glej Watts, 2008.

[29] Etika pozornosti po Lévinasu: odpiranje Odprtosti (neskončnemu Drugemu), ki je v nas samih, v kateri vselej-že smo. Prim. še besedilo M. Heideggra *Besinnung* (Heidegger, 2006; zanimivo je, da so v angleščino delo prevedli z naslovom *Mindfulness*). Komentar k Heideggru bi zahteval še veliko več prostora, kot ga imamo tukaj na voljo, tako da ostajamo samo pri njegovi omembi.

[30] Zato Simon Critchley govori o etiki kot o *infinitely demanding*. Prim. Critchley, 2008.

[31] Kant je v svoja razmišljanja o etiki prispeval ključni koncept, ki je koncept dobre volje. Dobra volja ne pomeni delovati tako, da se nekdo tolaži, rekoč, da je vselej že naredil vse, kar je lahko (da bi izpolnil dolžnost). Dobra volja pomeni dati *dejansko* vse od sebe, vse, kar nekdo sploh lahko da od sebe, da bo dolžnost izpolnjena. Prim.

Čuječnost je po Lévinasu etična zadržanost do drugega. Zahteva (Drugega), ki se prek drugih naslavlja na nas, je ta, da brezpogojno spoštujemo razliko, ki jo zastopa/uteleša (vsak) drugi. V medsebojnih odnosih vselej obstaja skušnjava, da bi drug drugega obravnavali kot neosebe, tj. da bi se vedli bodisi kot gospodarji bodisi kot hlapci. Tej skušnjavi ljudje pogosto popustijo, s čimer prispevajo h generiranju krivic in trpljenja, ki izhajajo iz odnosov gospostva in hlapčevstva. Čuječnost kot zadržanost se pokaže v pripravljenosti prisluhniti Drugemu in razmišljati o trpljenju, ki ga proizvajajo razmerja moči oz. dominacije. Če je eden od atributov čuječnosti tudi drža sprejemanja, ta torej nikakor ne more pomeniti sprijaznjenosti s stvarmi, kakršne so. Odprtost in sprejemanje je predpogoj razumevanja, ta pa je temelj (pozornega ali umnega) *delovanja*.[32]

Etika čuječnosti je etika nenasilja (v odnosu do Drugega). Nasilje tukaj ni nujno fizično, saj obstaja oblika nasilja, ki je pravzaprav predpogoj vsakega empiričnega pojava, ki ga zaznavamo kot nasilje (fizično ali psihološko). To je tisto nasilje, ki prekrši temeljno zahtevo, ki se preko obličja drugega naslavlja na nas. To zahtevo Lévinas strne v prepovedi »Ne ubijaj!«.[33] Ta prepoved ni kršena samo takrat, ko nekdo dejansko izvrši umor, temveč je prekršena vsakič, ko je drugost drugega izničena v tem, da je zvedena na istost. Ko nekdo od drugega pričakuje, da bo privzel neko prav določeno identiteto (»Bodi takšen, kot jaz pričakujem, da boš!«), je ta poteza že znak nasilja in celo izraz smrtne grožnje (če nas drugi ne bo ubogal, bo izključen iz občestva, izbrisan – družbena izključenost pa lahko pomeni tudi simbolno smrt, od simbolne smrti do dejanske pa pogosto ni prav velike razdalje).

Čuječnost po svoji naravi nasprotuje fašizmu, avtoritarnosti, zatiranju in uničevanju človekovega dostojanstva. Pomeni namreč, kot smo zgoraj dejali z Lévinasom, skrb za razliko, negovanje le-te v odprtih medsebojnih odnosih. Kdor je čuječ, je tudi upornik z (etičnim) razlogom oz. mandatom, ki s svojim delovanjem priča za vse našteto.[34]

Če sklenemo razmišljanje o tezi, da čuječnost ni predmet in je ni mogoče poučevati, potem moramo reči, da čuječnosti kot načina življenja, v katere jedru je etika, ni mogoče poučevati zato, ker to, za kar naj bi poučevali, sploh ni nekaj določenega in tudi ni nekaj, kar bi se dalo zvesti na raven splošnega. Le kako pa naj bi poučevali nekaj, kar je strogo vzeto singularno (vsak način življenja je namreč edinstven in neponovljiv)? Dodati pa moramo še, da je za čuječnost potrebno predano in poglobljeno ukvarjanje z idejami. Refleksija, temeljito premišljevanje o intimnem in družbenem ter odnosih med njima, analiza mikrofizike oblasti

---

še Lévinasov odgovor v intervjuju: »Drugi nas postavi v položaj, v katerem imamo dolžnost brez krivde, toda naša dolžnost zaradi tega ni nič manjša. Hkrati pa pomeni tudi breme. To breme je težko in prav to je tisto, čemur rečemo dobrota. Sled neskončnega je vpisana v mojo dolžnost do drugega, v trenutku, ki sovpada z njegovim klicem.« (Lévinas, 1999, str. 106)

[32] Kot je nekoč pripomnila Hannah Arendt: »Poskušam razumeti, da bom lahko bolje presodila, kaj je treba storiti.« – Prim. še komentar Zygmunta Baumana k Lévinasovim delom: »Drugost Drugega je enaka njegovi enkratnosti; vsako Obličje je eno in edino, njegova edinstvenost pa se upira pogosti neosebnosti pravila. Njihova brezkompromisna singularnost naredi večino ali pa celo vse stvari, ki napolnjujejo vsakdanja življenja slehernega človeškega bitja iz mesa in krvi, čisto odveč in nepomembne: težnja po preživetju, samozavest ali celo samo-poveličevanje, razumsko zoperstavljanje ciljev in sredstev, preračunavanje dobičkov in izgub, iskanje ugodja, želja po miru ali oblasti. Vstop v Lévinasov etični prostor zahteva, da si vzamemo čas in izstopimo iz toka vsakdanjih poslov in opravil ter da pustimo ob strani njegova običajna pravila in navade.« (Bauman, 2008, str. 42–43) Zadnji stavek nemara še najbolje opiše prakso čuječnosti.

[33] »To obličje drugega, brez pomoči česarkoli, brez zaščite, ki je razgaljen mojemu pogledu in v svoji nemoči ter umrljivosti je tudi ta, ki mi ukazuje: »Ne ubijaj!« V obličju drugega je torej najvišja avtoriteta, ki ukazuje …« (Lévinas, 1999, str. 104)

[34] Glej še delo Thich Nhat-Hanha *Čudež pozornosti* (Nhat Hanh, 2012).

ter angažirano delovanje so vse nujne sestavine čuječe eksistence. Čuječnost zato ne more biti nekakšno poglabljanje vase ob pozabi vsega drugega, temveč mora vključevati razmišljanja o sebi v oz. kot relacijah z drugimi (in Drugim), z drugimi besedami, čuječe bivanje se nujno posveča premišljevanju o medsebojnih odnosih, življenju skupnosti oz. temu, kar ljudje imamo (in kar bi lahko imeli) med sabo, ter s tem vprašanju pravičnosti in dobrega življenja – to premišljevanje pa je vselej tudi že delovanje za družbo solidarnosti in enakosti.[35] Pri vadbi čuječnosti gre torej bistveno za preobražanje načina, kako je človek v odnosu do sebe in drugih – vadbo čuječnosti razumemo kot gibanje v smeri odprtosti, sočutja, senzibilnosti do drugega, kar vse pomeni tudi angažiranost, ki sloni na etični drži (angažiranost kot prizadevanje za globalno pravičnost); z Lévinasom smo rekli, da gre za odpiranje neskončnemu Drugemu kot pogoju pravičnosti.[36]

3. Zaključek

Čuječnost kot skrb zase nikakor ni nekaj novega, čeprav se zdi, da se o čuječnosti govori šele v zadnjih nekaj desetletjih (kot je na enem od nedavnih predavanj poudaril Jon Kabat-Zinn, bi pred tridesetimi leti na njegovem predavanju srečali komajda koga, ki bi mu bil pripravljen prisluhniti, danes pa so takšna srečanja postala že kar množična). V sklepnem delu se ozrimo še k enemu od virov, s katerim si lahko pomagamo pri razumevanju čuječnosti in njenih etičnih konotacij. V mislih imamo antično etiko vrlin, tukaj pa se bomo omejili na enega od njenih najpomembnejših predstavnikov, na Aristotela.

Splošneje pa bi lahko čuječnost umestili v zgodovinski in pojmovni kontekst etik, ki si za svoj cilj zastavijo (pre)oblikovanje človekovega sebstva (v smeri vrlin) in razvijanje tega, kar je Michel Foucault v *Zgodovini seksualnosti* imenoval »veščine bivanja« oz. »tehnike na sebi«:

»[P]rav tu je naloga zgodovine mišljenja v nasprotju z zgodovino obnašanj ali predstavljanj: da določi okoliščine, v katerih človeško bitje 'problematizira' to, kar samo je, to, kar dela, in svet, v katerem živi. Toda, ko sem zastavil to zelo splošno vprašanje in ko sem ga zastavil grški in grško-rimski kulturi, se mi je zazdelo, da je bila ta problematizacija povezana s sklopom postopkov, ki so imeli v naših družbah zagotovo velik pomen: s tem, čemur bi lahko rekli 'veščine bivanja'. S tem je treba misliti na premišljene in prostovoljne postopke, s katerimi ljudje, ne samo da si določajo pravila vedenja, temveč skušajo sami sebe preoblikovati, se spremeniti v svojem edinstvenem bitju in narediti iz svojega življenja delo, ki ima nekatere estetske vrednosti in ustreza nekaterim stilnim kriterijem.« (Foucault, 2010, str. 168)

Za antično etiko vrlin je ključno vprašanje tole: kakšni naj postanemo? Kako naj človek oblikuje svoj značaj, katere dispozicije in naravnanja naj si prizadeva razviti v stalna zadržanja, ki se jih imenuje vrline? Gre za vprašanje dobrega življenja. Toda pomembno pri

[35] Prim. še Štempihar, 2016. Sklep našega razmišljanja v tem članku je bil, da je čuječnost treba misliti skupaj z idejo komunizma. Pričujoči prispevek je v bistvu nadaljevanje te ideje.

[36] »Zastavljam vprašanje pravičnosti: Kdo je v pluralnosti bitij tisti drugi *par excellence*? Kako naj presodimo? Kako naj primerjamo druge med seboj – enkratne in neprimerljive? Oseba, za katero je nekdo odgovoren, je enkratna, tisti, ki je odgovoren, pa ne more prenesti svoje odgovornosti na koga drugega.« (Lévinas, 1999, str. 102) Ves etični zastavek kritične pedagogike je torej v tem poskusu poučevanja (ne)predmeta, ki ga v resnici ni mogoče poučevati.

tem je, da je ta zadržanja mogoče razviti v stalnosti samo z vztrajno vajo. Človek nima vrline že kar kot prirojene ali po naravi, temveč postane vrl, kolikor vrline vadi oz. izvaja (tako kot glasbenik postane virtuoz, če vztrajno vadi tehnike izvedbe nekega dela). Skrb zase (ki jo bomo primerjali s tem, kar je v nekem drugem besednjaku dobilo ime čuječnost) je v prizadevanju oblikovati svoje življenje skladno z vrlinami (pomen teh pa se neposredno določa z idejo dobrega [življenja]). Spremeniti sebe, spremeniti svoje življenje, oblikovati svoje življenje kot umetnik oblikuje svoje delo … vse to so stalnice v etiki vrlin oz. tega, kar je Foucault imenoval »skrb zase«. Ta pa je vselej že etična, saj vsebuje skrb za skupnost (»biti kot biti-za«, če se ponovno navežemo na Lévinasa) – ko se nekdo sprašuje, kaj je dobro zanj, se mora vprašati, kaj je najvišje dobro za človeka kot takšnega. Vrlina pomeni prizadevati si za dosego tega najvišjega dobrega v življenju v skupnosti.

Za sklep tega prispevka bomo le skicirali nekaj glavnih potez Aristotelove etike, saj se v njej na nek poseben način izkristalizira ideja skrbi zase kot čuječnosti.

Aristotel si v svojem delu *Nikomahova etika* zastavi tole vprašanje: če obstajajo posamična dobra v vsakdanjem življenju (ta dobra so določena s smotri, ki jim človek sledi, ko nekaj počne), kaj je potem najvišje dobro (tj. tisti končni smoter, zaradi česar ljudje počnemo vse, kar pač počnemo)? Aristotelov odgovor je, da je ta končni smoter (ali najvišje dobro) srečnost, pri čemer takoj pristavi, da izraz »biti srečen« zelo verjetno pomeni isto kot »dobro uspevati« in »dobro živeti«.

»Srečnosti si želimo vedno le zavoljo nje same, nikoli ne zaradi česa drugega. Čast, naslado, razumnost in vsakršno sposobnost izbiramo sicer tudi zavoljo njih samih – saj bi se zanje odločili tudi če nam ne bi prinesle nič drugega; izbiramo pa jih tudi za dosego srečnosti, ker smo prepričani, da nas bodo osrečile. Srečnosti pa nihče ne izbira zavoljo prej naštetih vrednot, pa tudi ne zavoljo kakega drugega smotra.« (Aristotel, 2002, str. 57–58)

Srečnosti tukaj ne gre razumeti kot neko duševno stanje, kot npr. ko se nekdo v nekem trenutku počuti srečnega (brez skrbi, ko ga navdajajo občutki veselja ali radosti …). Aristotel namreč za srečnost uporabi izraz »evdajmonija«, kar bi bolje opisali če bi k temu dodali deskriptorje, kot so: uspevanje, (duhovno) blagostanje, izpolnjenost itd. Evdajmonija je izpolnitev življenjskega smotra, kolikor ima vsak človek v sebi potenciale, da tega doseže. Ključno pri tem je, da človek (pre)oblikuje sebe, da kultivira značaj tako, da ga bodo karakterizirale vrline, to pa lahko naredi takrat, kadar je njegovo delovanje v skladu z vrlino.[37]

Človekova vrlina se torej izkaže v tem, da nekdo uspe združiti svojo vednost (glede tega, kar je najvišje dobro za človeka) s svojim delovanjem oz. da sta vedenje in delovanje tega človeka medsebojno skladna. Aristotel govori o »pametnosti« (gr. *phronesis*) kot o tisti vrlini, ki nekomu omogoča dober preudarek, tj. praktični razum ali zmožnost delovati skladno s spoznanji glede dobrega življenja.

Čuječnost bi torej lahko razumeli kot evdajmonijo, ki je skrb zase v najboljšem pomenu besede: pozornost kot skladnost v mišljenju in delovanju, kot doslednost, ki izhaja iz pravilnega uvida v situacijo (za kar je potrebno poglobljeno in natančno razmišljanje) in dober preudarek (ki pa ni mogoč, kolikor je človekov duh v stanju letargije in brezbrižnega vdajanja

[37] »Če pa je to tako, tedaj pridemo do zaključka, da je človekovo najvišje dobro udejstvovanje duše v skladu z vrlino; in če je teh vrlin več – njeno udejstvovanje v skladu z najvišjo vrlino. In to v toku polnega življenja.« (Aristotel, 2002, str. 59)

kapricam) – delovanje, ki je usmerjeno k najvišjemu dobremu. Srečnost po Aristotelu torej ni stanje sebičnega samozadovoljstva in hedonistična brezbrižnost do vsega drugega in vseh drugih, temveč se izraža v pozorni skrbi za to, kar je dobro življenje za človeka, ki vselej živi v neki skupnosti. Skrb zase je torej vselej že skrb za druge in obratno.

Naša spraševanja o tem, kako poučevati (za) čuječnost so se tako zgostila v še naslednjih vprašanjih: če nam gre za poučevanje čuječnosti, kako potem vzgajati za dobro življenje v skupnosti (pametnost, preudarnost in kar je še drugih vrlin)? Kako poučevati za to, da bodo učenci znali skrbeti zase?

Kako (se) naučiti skrbeti zase? To vprašanje je treba brati na dva načina. Drugi način je tale: če hočemo poučevati (za) čuječnost, potem se moramo tudi mi kot pedagogi naučiti skrbeti zase. Ta skrb pa ni mogoča brez posvečanja vprašanjem glede dobrega življenja, odgovornosti, etičnih dolžnosti, pravičnosti (v) skupnosti … Pri učenju čuječnosti/za čuječnost gre namreč za nič manj kot za učenje živeti dobro/pravično (ali z Lévinasom: živeti v odgovornosti do Drugega).

Kot pedagogi imamo torej nalogo, da poučujemo ne samo čuječe (v smislu empatije in prijaznosti), temveč tudi, da učencem pomagamo pri njihovem iskanju poti k dobremu življenju. Šele tedaj bo poučevanje za čuječnost izpolnilo svojo etično nalogo, saj bo pomenilo učenje skrbeti zase, ki bo evdajmonija v zgoraj opredeljenem pomenu: kot etična skrb, ki vključuje prizadevanje za dobro življenje (v) skupnosti.[38]

4. Viri in literatura

Aristotel. (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.

Bauman, Z. (2008). *Does ethics have a chance in a world of consumers?*. Harvard University Press.

Chomsky, N. (2016). Trump in the White House: An Interview with Noam Chomsky. *Truthout*. Pridobljeno s http://www.truth-out.org/opinion/item/38360-trump-in-the-white-house-an-interview-with-noam-chomsky

Critchley, S. (2008). *Infinitely demanding: Ethics of commitment, politics of resistance*. London, New York: Verso.

Diels, H. in Kranz, W. (2012). *Fragmenti predsokratikov*. Ljubljana: Študentska založba.

Foucault, M. (2010). *Zgodovina seksualnosti*. Ljubljana: ŠKUC.

Foucault, M. (2015). *»Družbo je treba braniti«: predavanja na Collège de France (1975-1976)*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Gilbert, P. (2013). *The Compassionate Mind: a new approach to life's challenges*. Robinson.

Heidegger, M. (2006). *Mindfulness*. Continuum.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.

[38] To skrb smo v svojem prispevku poskusili orisati kot vselej že etično, saj združuje skrb za dobrobit sebe in drugih.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation.* Piatkus.

Kant, I. (2006). *Zgodovinsko-politični spisi*. Ljubljana : Založba ZRC, ZRC SAZU, 29–37.

Lévinas, E. (1998). *Etika in neskončno; Čas in drugi*. Ljubljana. Družina.

Lévinas, E. (1999). *Alterity and transcendence.* London: The Athlone Press.

Nhat Hanh, T. (2004). *Mir v vsakem koraku: meditacija v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Iskanja.

Nhat Hanh, T. (2012). *Čudež pozornosti: uvod v meditacijsko prakso.* Brežice: Primus.

Platon. (2005). *Država*. Ljubljana: Mihelač.

Sagan, C. (2011). *Bogastvo znanstvenega izkustva: osebni pogled na iskanje boga*. Ljubljana: Modrijan.

Štempihar, M. (2016), *Filozofska ozadja čuječnosti*. Prispevek predstavljen na *Mednarodna konferenca Mindfulness 2016.* Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov1

Verhaeghe, P. (2016). *Identiteta*. Mengeš: Ciceron.

Watts, A. (2008). *Dao: pot vode*. Nova Gorica: Eno.

Kratka predstavitev avtorja

Marko Štempihar je profesor filozofije na Gimnaziji Bežigrad. Avtor monografije *Potrtet nomada: Deleuzova socialna filozofija.* Svoje prispevke redno objavlja v reviji FNM in v spletnem časopisu Za-misli.

Happiness and Peace in Daily Mindfulness

Rev. Dharma Sen

Mahachulalongkornrajavidyalaya University
Thailand

Summary

It's indeed challenging to live with mindfulness and peace in the society. As the human population is increasing drastically with their material expectations, science, rapid update technology advancement and hustle and bustle of life have made the people in the world restless, confusing and intolerance. People everywhere look for medical assistance to improve their health and mental happiness but modern medicine only can cure our physical sickness but not our mental sickness to have inner peace within ourselves. There are so much to be learning and understand with suggestions and various methods in Buddhist mediation for mindful living which are very helpful and beneficial to this world. Through this paper I will discuss various methods to practice mindfulness in Buddhist meditation to elaborate upon how Buddhist monks in the 21st century are more creative and intellectual in their personal careers and with their doctrinal propagation. Their true solid knowledge is identified towards achieving goals, offering significant contributions, and overcoming various barriers in mediation practice to gain inner peace and happiness and wisdom.

Key words: Mindfulness, Compassion, Wisdom and Enlightenment.

1. Introduction to Buddhist meditation

The meaning of meditation is development of mind or cultivation of mind. It guides us to avoid unwholesome mental factors and makes our mind calm and concentrated. Usually our mind is shaking. It is unable to be brought to one point as by its nature it is wandering here and there to various objects. It is hard to stop this situation of the mind. One should not try to stop it by force. If one's mind works on an agenda, that person should see with vision and try to concentrate on that agenda. Bringing one's mind to one place is developing concentration. The more one's mind is calm it will help to concentrate on things clearly. The main purpose of Buddhism is to provide the knowledge to calm one's mind. Once the mind is cleared of the happenings around it, that person can feel healthier than usual. This status is called *cittasamādhi* (concentration of mind). As far as our mind is in this *samādhi*, it steps towards absorptions and supernormal powers. Without stopping at this point, if the practitioner develops his mind further, it may lead him to attain *nibbāna*, the final aim of Buddhism.

Trying too hard to concentrate or too lightly will not bring any expected results. It must be done according to the capacity of the mind and the person should be clear regarding his mental strength.[39] When one practices with unusual effort, it leads him to have a restless

[39] AN. IV. *Soṇasutta*

mind, and when once practices meditation with less effort, it leads him to have lazy mind.[40] A balanced mind can gain the fruits of meditation.

2. New Findings of the Helpfulness of Meditation

Meditation is not a new word for Asia although it is relatively new to the West. But as time passed when the Western world came to know more about Buddhism and Hinduism, they started to take more interest in meditation. Especially they too accepted meditation as a simple answer to most of the mental disorders most people have. With the development of modern technology people began to become more stressed, life became more complicated, which deteriorated the mental conditions of many people, and hence they started to look towards meditation as a simple way to remove stress in their minds and make them calmer to accept the changing conditions in life.

According to discussions on mental problems, mental disorders of a person are divided into two sections. One is called psychoses and the other neuroses. The person who suffers from psychoses meditation doesn't support much as the mental condition is a result of the disorder of the nerves in one's brain which cannot be cured with meditation. However, mindfulness meditation has been found to be somewhat successful in treating people with psychoses such as borderline personality disorder and schizophrenia, at least with some symptoms. Meditation has also been shown to have real effects on the structure of the brain, the thickening of the cortex, etc.

Certain bodily sicknesses are developed through frustration of the body. Frustration occurs through the effort the body makes to satisfy the body but because of certain barriers the body cannot get the satisfaction required, which results in frustration. The anxiety surrounds receiving something or doing something and when that person fails to appease the anxiety, frustration takes over the body. Under such circumstances the modern world is now looking to the practice of Buddhist Meditation to overcome these problems and to have a clear and light mind. According to the Buddha, there is no comparable happiness the same as the happiness of mind.[41]

3. Challenging to live with Mindfulness

As the world population is increasing rapidly the people nowadays are moving too fast with the modernization to adjust their living. To maintain the advancement they working hard to earn and caring to have more and more processions to be happy and wealthy. But the moment they come to understand that their lives have become a robotic way of living where the money cannot truly bring inner happiness and peace then the mind start to think and seek

---

[40] *Accāraddhaṃ viriyaṃ uddhaccāya saṃvattati. Atilīnaṃ viriyaṃ kosajjāya saṃvattati. Tasmātiha tvaṃ soṇa viriyasamataṃ adhiṭṭhaha*. Ibid

[41] *Nāhaṃ bhikkhave aññaṃ ekadhammaṃ pi samanupassāmi yaṃ evaṃ bhāvitaṃ, bahulīkataṃ sulhāvahaṃ hoti, yathayidaṃ cittaṃ*. AN.I. *Sukhabhācittasutta*

for happiness. But once they come to this point they become more and more restless, upset and worried finally become physically weak and mentally ill. Human mind is very tough to control and understand just to explain that the Buddha said to his followers "one is one's own refuge, who else could be the refuge?[42]This was uttered by the Buddha the Blessed one. In order to make his disciples understand he admonished to "be a refuge to themselves and never to seek refuge in or help from anybody else.[43] In the Buddhist perspective the Man's position is supreme, man can be the master of his own and there is no any force or power that can control his judgment over his destiny. And to control over our own mind the Buddha preached '*Anapanasati Sutta*'[44] Mindfulness of Breathing. He expounded that there are four methods that we should do as a beginner to work on mindfulness.

4. The four foundations of mindfulness

4.1 Contemplation of the body (Kayanupassana)

The Buddha pointed out that there are four foundations of mindfulness. First of four foundations of mindfulness, meditator must try to be aware of every single phenomenon within the body.

Element/*dhātu* Experienced as:

1. Earth (*pathavi*) solidity, hardness-softness, extension
2. Fire (*tejo*) temperature, heat-cold, maturing
3. Water (*āpo*) liquidity, fluidity-contraction, cohesion
4. Air (*vāyo*) motion, mobility, distension

Our body consists of just four great elements and thus these can be observed in meditation practice. The mindfulness of in-&-out breathing established & pursued so as to be of great fruit, of great benefit. When you breathe in, the air hits your nostrils. That is experience of *Vayo* (air). You feel cool or hot at that time is you experience *Tejo* (fire). At the hitting place, hardness or softness can be felt. That is *Pathavi* (earth). The nature of cohesion and contraction is Apo (water). In breathing out process, all are the same except the air hits your nostrils on its out way back. Learn this process and use the knowledge to practice meditation so that you become fully aware of rising and passing away of all existence.

4.2 Contemplation of feelings (Vedananupassana)

When you keep sitting with great mindfulness, tiredness or hotness might increase in feeling. If so, you need to change your notion mind from in-breath and out-breath to the feeling you have now. There are three kinds of feeling. They are as following:

1) Pleasant feeling (*Sukkhavedana*)

2) Unpleasant feeling (*Dukkhavedana*)

---

[42] Dhp.XII4.
[43] D II (Colombo,1929), P.629(*Mahāparinibbāna-Sutta*)
[44] MN 118 PTS: M iii 78, *Anapanasati Sutta*: Mindfulness of Breathing, translated from the Pali by *Thanissaro Bhikkhu*- http://www.accesstoinsight.org/tipitaka/mn/mn.118.than.html

3) Equanimous feeling (*Upekkhavedana*)

When the meditator has one of three feelings, his notion mind must focus on the feeling, but it is only a feeling, not an ego or "I." This mindfulness and wisdom become helpful in developing greater and more profound mindfulness and wisdom, enabling him to discard the erroneous conceptions of things in terms of "I" and "mine." Buddhist meditation admonished meditators to make aware of the difference between the feeling and mine separately and not to mix them up.

4.3 Contemplation of consciousness (Cittanupassana)

When you focus on in-breath and out-breath, undoubtedly your mind does not stay with them for a long but wandering. At that time, you need to focus on wondering mind that is appearing and make mental note on them with mindfulness and wisdom. Among five sensorial aggregates, (*Khandhas*)[45] the consciousness-group have to be focused on. *Moegoke Sayadaw* pointed out that there are (13) kinds of consciousness, five insider consciousness, six outsider consciousness, and two residence consciousness.

- **Five outsider consciousness:** 1. Eye-consciousness, 2. Ear-consciousness, 3. Nose-consciousness, 4. Tongue-consciousness, 5. Body-consciousness.
- **Five insider consciousness**: 1. Greed consciousness, 2. Hatred consciousness, 3. Delusive consciousness, 4. Disinterested consciousness, 5. Loving kind consciousness, 6. Wise consciousness
- **Two home consciousness:** 1. Out-breath consciousness, 2. In-breath consciousness

The meditator has to prioritize two home consciousnesses as they are host consciousness. If other outsider consciousness comes by, pay attention on that one and make mental note "Seeing, seeing, seeing or hearing, hearing, hearing" and so forth. Unless a particular guest, stay with home consciousness. The two consciousness of in-breathing and out-breathing is just a mind, not an ego or "I" or mine. No two consciousnesses occur at the same time but one by one. There are three parts in each consciousness. They are "started moment", "stable moment" and "ended moment" and try to make aware of each part in each consciousness.

4.4 The Contemplation of the mental-objects (Dhammanupassana)

The contemplation of the mental-objects (*Dhammanupassana*) is meditator focus the mind on the natural processes as they really are. It is not watching the movement of the feelings, bodily and mental actions. Objects coming through the six gates of senses must be observed but just the nature of objects, not in the form of objects. In five sensorial aggregations, *Sannakkhandha* and *Kankharakkhandha* are the object of the *Dhammanupassana*. The meditator can develop anyone of the four foundations of mindfulness depending on the situation and disposition, no matter what it is. Let's take one example here. There is the '*Shwedagone Pagoda*'[46] platform at which has four stairways in

[45] (*Khandhas*,) Aggregates usually translated into English, Prior to the Buddha, the Pali word *khandha* had very ordinary meanings: A *khandha* could be a pile, a bundle, a heap, a mass.
[46] The *Shwedagon Pagoda* is the most famous landmark of Yangon. The 99 meter high gold plated stupa on a small hill is visible from much of the city.

four different directions. A pilgrim can choose any direction and stair, no matter where it is and he will reach on the platform at the end of the stairway. Therefore, do not concern about where but how either way we can reach to our destination. According to *Mokegoke Sayadaw* said that there are three levels of mindfulness.

5. Together with Mindfulness and Wisdom

The way *Moegoke Sayadaw*[47] strongly recommended is the mindfulness and wisdom are kept together in meditation practice. That is called *Yuganaddha* (Harmonious technique). Like the speed of yoke with two oxen making them close together when they pull plough, it is actually fast. If mindfulness and wisdom are work together harmoniously, you will reach your destination faster. Then the Buddha has explained in *Mahasatipatthana Sutta*[48] that the manner in which *Anapanasati*[49] has to be cultivated. One breathes in mindfully, breathes out mindfully. From birth to death this function of in-breathing and out-breathing continues without a break, without a stop.

In order to reach nirvana there are three levels in meditation practice.

I. The first level is knowledge of conformity with the truth (*Yathabhuta nana*) that the meditator has to cultivate meditation so that he became aware of what truth is.

II. The second level is Knowledge of dispassion (*Nibbinda* nana) that the meditator needs to cultivate so that what comes through the six sense doors is arid and boring for him.

III. Final level is cultivation so that the meditator can see the cessation of all form of existence. As soon as the meditator reaches this level, he attains *nirvana*[50].

After these three levels, the meditator gets rid of all defilements and obtains nirvana that is ultimate goal of all Buddhist. It's common that practicing meditation to become aware first, and then to get arid and bored and finally to see cessation. So, this advice is absolutely trustworthy and practice meditation accordance with this instruction. These three levels can be more concisely mentioned as insight knowledge (*Vipassana* nana) and the path knowledge (*Magga nana*). [51] This is how both *Vipassana* Nana and *Magga* nana can be explained:

1. *Vipassana* nana is like dawn
   Magga nana is like sun rise
2. *Vipassana* nana is like a street
   Magga nana is like a road
3. *Vipassana* nana is like gathering garbage up
   Magga nana is like burning it down

---

[47] A well-known meditation master in Myanmar under whom I got my long-term meditation retreat for further details- http://www.dhammaweb.net/mogok.html

[48] The *Mahāparinibbāṇa Sutta* is *Sutta* 16 in the *Digha Nikaya*, a scripture belongs the *Sutta Pitaka* of Theravada Buddhism. It concerns the end of Gautama Buddha's life.

[49] "*Ānāpāna*". The *Pali* Text Society's *Pali*-English Dictionary. Digital Dictionaries of South Asia, University of Chicago.

[50] Nirvana- is most commonly associated with Buddhism, and represents its ultimate state of soteriological release and liberation from rebirths in *saṃsāra*. "Nirvana". Random House Webster's Unabridged Dictionary.

[51] *Magganana* is one of the sixteen stages, that is, knowledge by which defilements are abandoned and are overcome by destruction.

4. *Vipassana* nana is like drying the wood off
   Magga nana is like burning them down

By practicing meditation, the meditator's concentration will become stronger and stronger and he will have wonderful experience that is obstacle to higher *Dhamma* (doctrine) experience. As the Buddha pointed out that the" All that we are the result of what we have thought. It is founded on our thoughts. It is made up of our thoughts. If one speaks or acts with an evil thought, pain follows one, as the wheel follows the foot of the ox that draws the wagon. All that we are is the result of what we have thought. It is founded on our thoughts. It is made up of our thoughts. If one speaks or acts with a pure thought, happiness follows one, like a shadow that never leaves.[52] When our mind control us we do what come to our thoughts and

6. Conclusion

Therefore, to conclude this presentation on the need to reform Buddhism is a philosophy and practice that is enormously concerned with the nature of mind and its many delusions, misinterpretations and cravings but, happily for us, sees a way out through higher consciousness and mindful practice in our daily life. The four foundation of mindfulness Buddha had given the priority in teachings leads to a thorough engagement with lived reality. And through such an engagement with one's self, the world and reality that one is able to achieve a profound knowledge, supreme happiness, calmness, a deep sense of well-being. This paper discussed some significant methods of practicing mindfulness. Buddhist meditation is to elaborate upon how Buddhist monks in the 21st century are more creative and intellectual, calm, thoughtful and consistence to achieve the final goal called *Nibbana* and to doctrinal propagation. This paper will help one to be enthusiastic and gritty to identify solid knowledge overcoming various barriers in daily life through mediation practice to gain inner peace and happiness and wisdom.

7. References

D II (Colombo,1929), P.629(*Mahāparinibbāna-Sutta*)

MN 118 PTS: M iii 78, *Anapanasati Sutta*: Mindfulness of Breathing, translated from the Pali by *Thanissaro Bhikkhu*- http://www.accesstoinsight.org/tipitaka/mn/mn.118.than.html

Nāhaṃ bhikkhave aññaṃ ekadhammaṃ pi samanupassāmi yaṃ evaṃ bhāvitaṃ, bahulīkataṃ sulhāvahaṃ hoti, yathayidaṃ cittaṃ. AN.I. Sukhabhācittasutta

Müller & Maguire, 2002. *Dhammapada* 290

The *Mahāparinibbāṇa Sutta* is *Sutta* 16 in the *Digha Nikaya*, a scripture belonging to the *Sutta Pitaka* of Theravada Buddhism. It concerns the end of Gautama Buddha's life.

[52] Sacred Books of the East, Vol. 10: The *Dhammapada* and *Sutta Nipata*, Chapter1-2, the twin-verses. by Max Müller and Max Fausböll, [1881], at sacred-texts.com

"*Ānāpāna*". The *Pali* Text Society's *Pali*-English Dictionary. Digital Dictionaries of South Asia, University of Chicago.

Random House Webster's Unabridged Dictionary

Sacred Books of the East, Vol. 10: The *Dhammapada* and *Sutta Nipata*, Chapter1-2, the twin-verses. by Max Müller and Max Fausböll, [1881], at sacred-texts.com

About the Author

Rev. Dharma Sen has a strong medical nursing background and profound Buddhist analytical knowledge from Assumption University and Mahachulalongkorn University, in Thailand. As an international researcher he has won several impromptu speech championship trophies from many countries and a gold medal in Speech Olympics Thailand 2016. As a Buddhist missionary monk he has fluency in seven languages and comprehensive knowledge of Buddhist meditation and philosophy. As an experienced meditation master and dhamma preacher, he has also published a few articles in the Wat Bangsao Dong journal and university magazines; and serves as the Secretary of the Bangladeshi Students Association in Thailand.

Vpeljava Čuječnosti (Mindfulness) v podjetje HIT d.d.

Introduction of Mindfulness into the Company HIT d.d.

Darjo Žižmond

HIT d.d.
darjo.zizmond@hit.si

Povzetek

Za zaposlene v podjetju predstavlja prakticiranje sekularne Čuječnosti kvantni skok v dobro. Za modernega, zahodnega človeka, izurjenega za odlično delovanje v analitično-razumskem svetu, je nadgradnja s Čuječnostjo podobna skoku v neznano. Vendar obstajajo trdni in varni temelji za tak skok. Dandanes obstaja izjemno veliko znanstvenih raziskav, ki tako osebno nadgradnjo priporočajo. Predsednik uprave podjetja HIT d.d., ki zaposluje 1.700 ljudi, se je za ta korak odločil 5.januarja 2016.

Ključne besede: Mindfulness, čuječnost, praksa, Tibet, kontemplativna znanost, analitično-razumska znanost.

Abstract

For employees in the company, practicing Mindfulness represents quantum leap into the good. For modern western man, trained for perfect functioning in the analytical-rational world, the upgrade with Mindfulness is similar to the jump into the unknown. But solid and safe ground exists for this jump: today exceptionaly many scientific research studies exist, which recommend such a personal upgrade. President of management board of the company HIT d.d., company with 1.700 employees, decided for this step on the 5th of January 2016.

Keywords: Mindfulness, practice, Tibet, contemplative science, analytical-rational science.

1. **Uvod**

Resna kriza podjetja pred leti, prezadolženost, velik upad osebnih dohodkov in vprašljiva bodočnost so bili pogoji, ki so omogočili, da je postala ideja Čuječnosti sprejemljiva za veliko slovensko podjetje s 1.500 zaposlenimi.
Vpeljava Čuječnosti predstavlja namreč za podjetje kvantni skok.

2. Znanost, zavest in mindfulness

2.1 Kontemplativna znanost

Človeštvo razvitega zahodnega sveta uporablja znanost, ki temelji na analitično-razumskem pristopu (Wallace, 2009). Tak pristop se na zahodu močno uporablja tudi v poslu in tudi v življenju samem. Analitično-razumski pristop zahodne znanosti deluje na način objektivnega zunanjega opazovalca, ki od zunaj meri kazalce preizkusa, kazalce dogajanja. Vse to je dolgo časa lepo delovalo in tudi še lepo deluje, dokler smo na nivoju dovolj grobih struktur (Dalai Lama, 2004). Da ta pristop lepo deluje, se lahko preprosto prepričamo: avtomobili vozijo, računalniki delujejo, centralna kurjava nas v mrzlih dneh greje, v Ameriko lahko potujemo z letalom. Tehnika deluje.

Analitično-razumska znanost se je pričela soočati z vedno večjimi težavami ob poglabljanju v zelo fino strukturo materialnega sveta: v subatomski svet, v svet, kjer pričneta veljati kvantna fizika in kvantna mehanika in kar je tu najpomembnejše: kjer opazovalec s svojim opazovanjem – meritvijo, vpliva na opazovano (Austin, 1999; Wallace, 2011).

Po tibetanskem budističnem pojmovanju je eden izmed bistvenih preskokov na poti proti razsvetljenju trenutek, ko zavest prične opazovati zavest; ko zavest prične opazovati samo sebe. Če povemo to na bolj zahodni način: Ko opazovalec prične opazovati opazovalca; / Ko opazovalec prične opazovati samega sebe. / Takrat, ko opazovalec (raziskovalec) prične opazovati vpliv svoje zavesti na opazovan raziskovan pojav in obratno (Dalai Lama, 2006).

2.2 Zavest, praksa Shamata in Mindfulness

Raziskovanje zavesti je, v znanstvenem svetu na zahodu, ena najbolj vročih raziskovalnih tematik v zadnjih 15 letih (Wallace, 2011). Seveda pa materialistično naravnana zahodna znanost še vedno enači zavest in psihološke pojave z možgani. Večina zahodnih znanstvenikov je še vedno mnenja, da so ti pojavi le izraz kemičnih procesov v možganih. Zato je pogosto slišati, da je 21.stoletje »The Brain Century« (Ricard, 2001).
Tibetanska budistična praksa Shyiné v 9 stopnjah (v Sanskritu Shamata) lahko zavzetega praktikanta ob ustreznih pogojih v dveh do treh letih pripelje do stanja, ko lahko štiri in več ur koncentrirano, nenaporno, jasno, popolnoma v miru, super-intenzivno opazuje izbrani objekt ali pojav. Tako kot bi razpršeno svetlobo skoncentriral v laserski žarek in tako njen učinek povečal 1000-kratno (Wallace, 2006).

Predstavljajte si zahodnega znanstvenika, ki s to kontemplativno prakso samega sebe tako spremeni in nadgradi! To je izjemna priložnost za zahodne znanstvenike 21.stoletja! Znanstveniki novega kova (Dalai Lama, 2004).

To, da so naši zahodni umi zelo zelo razpršeni, lahko človek dojame brez sence dvoma šele takrat, ko se nekaj časa ukvarja s čuječnostno meditacijo, ko v miru opazuje »mineštro« v svojih mislih, občutenjih, čustvih, eno čez drugo (Tolle, 2007).
Sekularna Čuječnost izhaja iz prej omenjene starodavne tibetanske budistične tradicije Shyiné. Uporablja 1.stopnjo od celotne 9-stopenjske prakse (Wallace, 2006).
Prvoosebna izkušnja:

> Na podlagi moje osebne začetniške in skromne izkušnje vidim, da gre za res nekaj izjemnega, da gre za nekaj, kar pade iz vseh dosedanjih okvirjev, da gre za kvantni preskok, ki na novo določi prav vse - na dobro. Trdnost , da se po mojem začetniškem 1. kilometru opravljene poti splača vztrajati na poti dolgi 100 kilometrov, mi daje spremljanje učenj pristnih izvornih tibetanskih budističnih učiteljev in druženje z njimi.

2.3 Človeštvo ne obstaja samo zadnjih 100 let

Nečesa izredno pomembnega se moramo zavesti: Človeštvo ne obstaja samo zadnjih 100 let. Ljudje so živeli in znali preživeti tisočletja in desettisočletja pred današnjim modernim časom. In v teh časih je bila ponekod na planetu razvita kontemplativna znanost. Na starodavnem Tibetu je bilo eno izmed najoosnovnejših orodij kontemplativne znanosti to, kar poznamo v zahodnem izrazoslovju kot Čuječnost (Sogyal, 1994).

2.4 21.stoletje je stoletje priložnosti

21.stoletje je stoletje takšne priložnosti, kot je človeštvo do sedaj še ni imelo. Stoletje, ko lahko življenja, temelječa na analitično-razumskih znanostih, nadgradimo s kontemplativno znanostjo (Ricard, 2015). Kontemplativna znanost je bila v najbolj kvalitetni obliki vse do leta 1959 najbolje ohranjena na Tibetu (Dalai Lama, 2009). Zaradi Maove vojske, ki je leta 1959 okupirala Tibet in uničenja tisočev samostanov, ki so bili nosilci teh kontemplativnih modrosti in praks, se je veliko tibetanskih budističnih modrecev odločilo za odhod iz Tibeta (večinoma v Indijo). Dalai Lama je spoznal, da je napočil pravi čas, da se te, do takrat skrivne, modrosti in prakse predajo v dobrobit celotnemu človeštvu. Tako ima danes celo človeštvo priložnost, da s praksami, preizkušenimi na več-deset-tisočih ali celo več-sto-tisočih ljudeh, na praksah, ki preverjeno dajejo rezultate, kvalitetno obogati svoje življenje in izvede v svojih življenjih kvantni preskok: **na dobro**.

2.5 Potek vpeljave Mindfulness v podjetje HIT d.d.

Prvoosebni opis:
S pošiljanjem previdnih Mail-ov na tematiko Mindfulness/Čuječnost v oddelek v katerem sem zaposlen: v Informatiko, sem pričel jeseni 2013. Kot sem pričakoval, je bilo kar precej zasmehovanj in šal na to temo. Nekateri sodelavci in sodelavke, ki so se že zavedali, da kontemplativnost obstaja, so bili previdno tiho. Nihče od njih se ni izpostavljal….niti nisem tega pričakoval. S stališča običajnega »vrtenja kolesja« v podjetjih, je nastop s tako tematiko zelo tvegan in zahteva občutno mero poguma in trdnosti, da to kar želiš ljudem prenesti, res »drži vodo«. Sam sem to trdnost črpal predvsem iz naslednjih virov:

- Dolgoletno-celoživljensko zanimanje za duhovne tradicije človeštva.
- Podpora s strani nekaterih članov slovenske budistične skupnosti Palpung Ješe Čoling in predvsem lame Ani Karma Wangmo. Od omenjenih sem dobival tudi linke na konkretne članke v zvezi s sekularno Čuječnostjo.

- Študij literature in video posnetkov o sekularni Čuječnosti, predvsem »očeta« zahodne Čuječnosti: Dr.Jon Kabat Zinn-a.
- Študij zelo obsežne knjige renomiranega ameriškega nevroznanstvenika Dr.James Austina, ki je obenem zen-budist in osebno pozna oba pristopa znanosti (analitično-razumski in kontemplativni) (Austin, 1999).
- Študije znanstvenih raziskav objavljenih v uglednih znanstevnih revijah, ki so raziskovale meditacijo in kontemplativne prakse (Scientific American, New Scientist, Nature).
- Študij tibetanske in druge budistične literature (desetine knjig).
- Spremljanje učenj pristnih tibetanskih budističnih učiteljev. Dalai Lama, Karmapa, Shechen Rabjam Rinpoche, Ringu Tulku Rinpoche, Gyalton Rinpoche, Garchen Rinpoche, Ayang Rinpoche, Tai Situ Rinpoche, Lho Ontul Rinpoche, Sangye Nyenpa Rinpoche, Mingyur Rinpoche, Lama Tsewang, Gangten Tulku Rinpoche, Geshe Thubten Soepa itd...
- Lastna izkušnja čuječnostnih meditacij.
- Knjige novejših avtorjev duhovne literaure. Predvsem bi pa tu poudaril avtorja Eckhart Tolle-ja in tu predvsem njegova knjiga **Zdaj** in še bolj **Sporočilo Tišine**. (Tolle, 2005, 2006, 2007).
- Motivacija za širjenje idej Mindfulness mi je tudi spoznanje, da je dandanes, tako v našem podjetju, kot v Sloveniji in Evropi veliko ljudi »*lačnih pri polni mizi*.« Vse to kar imajo jih pušča prazne.

Po enem letu in pol (pomladi 2015), poslanih 30 Mail-ih in ne ravno velikemu zanimanju za to tematiko v oddelku kjer delam, sem pripravil študijo »Mindfulness v podjetju HIT d.d.« in jo julija 2015 predstavil delavskemu direktorju, septembra 2015 pa predsedniku uprave družbe. Predsednik je o povedanem in o študiji razmišljal dalj časa in me v začetku januarja 2016 obvestil, da se je odločil ZA vpeljavo Mindfulness v podjetje, za tiste, ki jih to zanima, na diskreten način.
Tako se je ustanovila Mail lista prostovoljno prijavljenih na tematiko Mindfulness/Čuječnost. Po letu in pol je na listi 85 prostovoljno prijavljenih, poslanih je bilo okrog 150 Mail-ov. V Mail-ih so vsebovana vsa teoretična ozadja in znanstvene raziskave na tematiko sekularne Čuječnosti, tako da prejemniki Mail-ov pridobijo trdno teoretično ozadje te čudovite starodavne prakse.
Izvedenih je bilo več učenj prakse Čuječnosti, katerih se je udeležilo 42 zaposlenih. Dvo-in-pol-urno učenje prakse (v katerem se izvedejo 3 meditacije), v povezavi z omenjenimi Mail-i dajo udeležencem na razpolago vse tisto potrebno vedenje, da lahko še isti dan pričnejo s tem, kar imenujem **'eno-mesečni življenski preizkus':** (Wallace, 2006)

- Vsak dan v prostem času redno izvajaj 24 minut čuječnoste meditacije in čez dan nekajkrat po 1 minuto in čez 1 mesec boš pri sebi dobil(a) odgovor, ali na tej »Čuječnosti« kaj je ali ni. Nihče drug ti tega spoznanja ne more dati.

3. **Zaključek**

Vpeljava sekulariziranih kontemplativnih znanosti v življenja modernih ljudi 21.stoletja je velika priložnost. Je priložnost, ki lahko življenja ljudi temeljito spremeni na bolje. Združitev zahodnih analitično razumskih znanosti s (sekulariziranimi) kontemplativnimi znanostmi Tibeta verjetno predstavlja ravno tisto zmagovito kombinacijo, ki jo človeštvo od nekdaj išče (Dalai Lama, 2013).

4. **Literatura**

Austin, J. (1999). *Zen and the Brain*. MIT Press.

Coleman, G., Jinpa, T. (2006). *The Tibetan Book of the Dead*: First Complete Translation (Penguin Classics). Penguin.

Dalai Lama. (2013). *Beyond Religion: Ethics for a Whole World*. Rider.

Dalai Lama. (2009). *Transcendent wisdom*. Snow Lion.

Dalai Lama. (2003). *Stages Of Meditation: Training the mind for wisdom*. Rider.

Dalai Lama. (2006). *The Universe in a Single Atom : The Convergence of Science and Spirituality.* Random House USA Inc.

Dalai Lama. (2009). *The Leader's Way: Business, Buddhism and Happiness in an Interconnected World.* Nicholas Brealey Publishing.

Dalai Lama. (2012) *Towards The True Kinship Of Faiths: How the World's Religions Can Come Together.* Abacus.

Dalajlama. (2004). *Etika za novo tisočletje*. Učila International.

Dalajlama. (2004). *Pot do sreče. Razmišljanje o smislu življenja.* Učila International.

Dalajlama. (2002). *Umetnost življenja. Vodnik k zadovoljstvu, sreči in izpolnitvi.* Učila International.

Goleman, D. (2004). *Destructive Emotions: A Scientific Dialogue with the Dalai Lama.* Bantam.

Houshmand Z,, Wallace A. (1999). *Consciousness At The Crossroads: Conversations With The Dalai Lama On Brain Science And Buddhism*. Snow Lion.

Ricard, M. (2007). *Happiness: A Guide to Developing Life's Most Important Skill.* Little, Brown and Company.

Ricard, M. (2015). *Altruism: The Power of Compassion to Change Yourself and the World.* Little, Brown and Company.

Ricard, M. (2001). *The Quantum and the Lotus: A Journey to the Frontiers Where Science and Buddhism Meet.* Crown.

Shantideva. (1997). *A Guide to the Bodhisattva Way of Life.* Snow Lion.

Sogyal Rinpoche. (1994). *The Tibetan Book of Living and Dying.* HarperSanFrancisco.

Teasdale, J.; Segal, Z.; Kabat-Zinn, J. (2007). *The Mindful Way Through Depression: Freeing Yourself from Chronic Unhappiness.* Guilford Press.

Tolle, E. (2007). *Zdaj! Resnično tvoj je samo ta trenutek.* Ganeš.

Tolle, E. (2009). *Nova zemlja - Prebujeno in zavestno življenje.* Ganeš.

Tolle, E. (2006). *Živeti v sedanjem trenutku.* Ganeš.

Tolle, E. (2011). *Eno z vsem življenjem.* Ganeš.

Tolle, E. (2005). *Sporočilo tišine.* Ganeš.

Wallace, A. (2006). *Attention Revolution: Unlocking the Power of the Focused Mind.* Wisdom Publications.

Wallace, A. (2011). *Stilling the Mind: Shamatha Teachings from Dudjom Lingpa's Vajra Essence.* Wisdom Publications.

Wallace, A. (2011). *The Four Immeasurables: Practices to Open the Heart.* Wisdom Publications.

Wallace, A. (2009). *Contemplative Science: Where Buddhism and Neuroscience Converge.* Columbia University Press.

Wallace, A. (2011). *Meditations of a Buddhist Skeptic: A Manifesto for the Mind Sciences and Contemplative Practice.* Columbia University Press.

Wallace, A. (2004). *The Seven-Point Mind Training.* Snow Lion.

Wallace, A. (2012). *Minding Closely: The Four Applications of Mindfulness.* Snow Lion.

Kratka predstavitev avtorja

Darjo Žižmond, dipl.univ.inž.strojništva, vseh 33 let delovne dobe dela na področju Informatike. Na področjih programiranja, podpore različnih programskih sistemov, podpore pametnih telefonov Android, PC Podpore, podpore Microsoft-ovim produktom in na področju poučevanja. Že dolga leta išče poti in možnosti za združitev analitično-razumskih znanosti in kontemplativnih znanosti. V svoji usmeritvi stalno v iskrenem zanimanju za znanost.

Razvijanje čustev pri otrocih

Developing Emotions in Children

Polonca Krobat

Otroški vrtec Šmarje pri Jelšah
polona.krobat@gmail.com

Povzetek

V vrtec so vključeni otroci, ki imajo ogromno znanja, tehnoloških veščin, čustva pa prepoznavajo in obvladujejo zelo slabo. Slabo zaznavajo svoje občutke ter občutke drugih, prav tako pa imajo zaznavne težave in le s težavo delujejo v skupnosti z vsemi čuti. Vzgojitelji smo tisti, ki moramo poskrbeti za celosten razvoj otroka a smo tudi sami mnogokrat preveč storilnostno naravnani in premnogo krat pozabimo na tako pomembno področje razvoja kot je razvoj čustvene inteligence in spoznavno - zaznavni razvoj.

Ključne besede: čustvena inteligenca, čutila, občutki, otroci, vzgojitelji.

Abstract

In kindergartens, we can find children with a large amount of knowledge and technological skills, but with level of emotional development. They are very poor at sensing their own feelings and feelings of others, they have perception difficulties and have difficulties functioning in the society with all their senses. Teachers are the ones who have to take care of the wholistic development of a child, but we are mostly too much oriented towards productivity and often forget about a very important area of emotional intelligence and cognitive – perception development.

Key words: children, emotional intelligence feelings, senses, teachers.

1.Uvod

Vsak september, ko vzgojitelji prevzamemo novo skupino otrok imamo polno ciljev, ki jih želimo v šolskem letu doseči. Otroci prihajajo v vrtec vedno bolj računalniško pismeni, imajo ogromno teoretičnih znanj o raznih stvareh in vzgojitelji smo tisti, ki se čutimo dolžni vsa ta znanja nadgrajevati in vzgojiti prave male genije. Iščemo nove načine motivacije, teme in dejavnosti, ki bi otroke pritegnile. Otroke vodimo od prihoda v vrtec pa do odhoda domov ter verjamemo, da je takšen način dela za ta mala bitjeca najboljši.
Pa je to res najbolje kar lahko otrokom dajemo, sem se v zadnjih letih vse pogosteje spraševala. Vedno bolj jasno mi je postajalo, da to kar počnemo morda ni najboljše za naše zanamce. Zakaj? Otroci so ves čas bivanja v vrtcu bombardirani z vnaprej pripravljenimi novimi podatki, novimi izkušnjami, proste igre pri kateri bi lahko resnično urili svojo socialno in čustveno inteligenco in strukturirali nove podatke skoraj ni več. Kurikulum za vrtce pa nam vendar narekuje, da je potrebno otroka vzgajati celostno, mu nuditi možnosti za mentalni in psihosocialni razvoj, zakaj ta drugi del postavljamo na stranski tir? Seveda sem morala pričeti pri sebi in ozavestiti, da je prosta igra in moje opazovanje dinamike skupine in posameznika prav tako pomemben, če ne najpomembnejši delček v mozaiku predšolske vzgoje.

Že pred časom me je življenjska pot vodila k raziskovanju čuječnosti in k meditaciji. Vplivi meditacije name so očitni, mirnejše in razsodnejše delovanje, sprejemanje sebe in drugih, opazovanje, ozaveščanje in sprejemanje občutkov in reakcij v različnih življenjskih situacijah in to je to kar želim otroke naučiti. Nekatere prvine čuječnosti sem v skupini že izvajala – priložnostno, v preteklem šolskem letu pa sem začutila, da je prišel čas, da dejavnosti pričnem izvajati bolj sistematično in z jasnim ciljem; otrokom dati orodja s katerimi bodo zmogli ob prepoznavanju svojih čustev in občutkov sobivati v današnji družbi. Zadala sem si dva temeljna področja, ki sta bila rdeča nit skozi celo šolsko leto, čustva in čutila, ta dva področja pa zato, ker zmorejo otroci vedno manj ubesedit, obvladovat in sprejet svoja čustva in občutke, ki jih pri tem obdajajo. Izgubili pa so tudi stik z zaznavanjem okolice s čutili, saj je svet današnjih otrok vse bolj virtualen.

2. Čustva

Čustva so psihični pojav in niso prirojena, zato pri novorojenčku, ki še nima razvitih psihičnih struktur ne moremo govoriti o čustvovanju oziroma o doživljanju celotnega spektra čustev. Novorojenček občuti ugodje in neugodje, kar je biološko odzivanje na zadovoljevanje njegovih potreb. V prvem letu se z razvojem psiholoških struktur pričnejo razvijati in izražati nekatera čustva (strah pred tujci, ločitvena tesnobnost). Čustvene reakcije odraslih na otroka in na njegove čustvene reakcije so ključnega pomena čustvenega razvoja posameznika. Vsi pomembni odrasli v otrokovem življenju smo sokreatorji otrokovih miselnih predstav o čustvih, ki jih otrok ponotranji in na svoj način uporabi v danih situacijah. Na enak način nastajajo tudi čustva, ki jih otrok čuti do sebe – čustvene reakcije, ki jih odrasli namenimo otroku le-ta ponotranji in jih občuti v odnosu do sebe. Vsi pomembni odrasli v otrokovem življenju predstavljajo model kdaj so izražanje čustev in občutki sprejemljivi in kdaj ne ter tako vede ali ne vede usmerjajo otrokovo čustvovanje (Rutar Leban).
Otroci se v predšolskem obdobju že srečujejo s čustvenimi stanji, katerih še niso sposobni ubesediti, obvladati ali se spoprijeti z njimi in kot vzgojitelji smo dolžni poskrbeti za razvijanje čustvene inteligence in razvoj stabilnih otrok, saj čustvovanje v precejšnji meri zaznamuje otroka za celotno življenje.

2.1. Prepoznavanje in izražanje čustev:

Prepoznavanje čustev je v veliki meri rezultat učenja, ki vključuje znanje o pomenu različnih situacij, gest, lastnih čustvenih izrazov in drugih značilnostih čustvenega izražanja, katere večinoma pridobimo z vsakodnevnimi izkušnjami. Pri prepoznavanju čustev posamezniki velikokrat povežejo izraze čustev z ustrezno situacijo ali vedenjem. Prepoznavanje lastnih čustev pa pogosto vključuje kombinacijo naslednjih vidikov: opisa situacije, določenega vedenja in specifičnega doživljanja (Smrtnik Vitulić, 2004).
Izražanje čustev je pogosto nezavedne narave, zato so elementi čustvenih izrazov dokaj zanesljivi kazalci čustvenih stanj (Smrtnik Vitulić, 2004). Čustva v vsakodnevnih situacijah lahko prepoznamo z opazovanjem izrazov in jih na tak način tudi znanstveno preučujemo. Posameznik z izražanjem čustev sporoča svojo vpletenost v določeno situacijo (Smrtnik Vitulič, 2004).
Vsak dan smo se pogovarjali o čustvih, jih prepoznavali pri sebi, vrstnikih, v zgodbah. Najprej je bila naloga otrokom zelo težka, predvsem pri zaznavanju kompleksnejših čustev, zato smo jim v pomoč naredili obraze, ki prikazujejo določena čustva. Kadar otrok čustvenega doživljanja ni zmogel ubesediti, nam je prikazal z obrazom kakšna čustva se porajajo v njem. Ta način se je izkazal za zelo uspešnega, saj so otroci sami brez vzpodbude, ogromno krat, ko

so imeli kakšne težave, pa niso vedeli kako jih rešiti z obrazom pristopili k odraslemu in neverbalno izkazali stisko, tako smo lahko prisotni odrasli vodili pogovor s posameznikom ali mu nudili samo toplo in razumevajoče naročje. Samostojno so dejavnost nadgradili tako, da so obraze uporabljali tudi kadar je med posamezniki prišlo do nesoglasij pri igri – namesto kričanja, prerekanja ali celo fizičnega nasilja, so vrstniku pokazali obraz z izraženim čustvom. Vedno redkeje so se otroci zatekali k odraslemu po pomoč v konfliktni situaciji, vedno redkeje je bilo potrebno posegati v reševanje sporov, saj so otroci lastna čustva prepoznali, ubesedili ter ustrezno reagirali v stresni situaciji.

2.2. Uravnavanje čustev

Skupen izraz, za začasno ali trajno prilagajanje kakovosti in intenzivnosti posameznih komponent čustev določeni situaciji ali drugim ljudem, imenujemo uravnavanje čustev. Ljudje lahko zavestno ali nezavedno uravnavamo svoja čustva – pri zavestnem uravnavanju psihičnih procesov posameznik voljno upravlja s čustvi, pri nezavednem pa nima uvida v proces upravljanja z njimi (Smrtnik Vitulić, 2004).
Uravnavanje izražanja čustev pomeni, da znamo čustva na nek način izraziti z besedami in vedenjem – na primer, ko smo jezni, povemo kaj doživljamo in skušamo s svojim vedenjem spremeniti okoliščine, ki vplivajo na našo jezo (Kompare, 2002).
Lamovec, (Čustva, 1991) navaja, da ljudje najpogosteje uporabljamo tri načine nadzora nad čustvi, in sicer ekspresivni, kognitivni in telesni. Pri prvem spremenimo izraz ali vedenje z namenom, da spremenimo doživljanje.
Otroci v skupini predvsem niso zmogli uravnavati neprijetnih čustev, v njim neprijetni situaciji so ali prišli »zatožit« ali neprimerno reagirali (verbalno in neverbalno nasilje). Otrokom smo s ponujenimi dejavnostmi (prepoznavanje lastnih čustev, obrazi, igre vlog…) pomagali k ozaveščanju in kasneje obvladovanju čustvenih izbruhov. Ponosna sem predvsem na dosežek dečka, ki je v afektivnem vedenju metal stole, brcal v pohištvo, udarjal z glavo ob tla in bežal. Deček je v začetku leta imel vsaj štiri velike izbruhe na teden, nikoli nisem mogla predvideti situacije kaj in kdaj ga bo pahnilo čez rob. Počasi smo skozi opisane dejavnosti tudi pri tem dečku dosegli občutno zmanjšanje števila čustvenih izbruhov, po dveh letih doslednega dela in vztrajanja smo prišli do točke, ko lahko rečem, da se zmore deček umiriti brez pretiranih čustvenih izbruhov, da svojo stisko zazna in poišče strategijo za umirjanje, ki mu v trenutni situaciji najbolj ustreza. Poleg učenja zavedanja čustev, smo ogromno delali tudi na obvladovanju čustev in sicer z naslednjimi elementi čuječnosti povzeto po knjigi Čuječnost – Kako najti mir v ponorelem svetu (Williams, M., Penman D.,2015):

2.2.1. Meditacija

Namestili smo se v udoben položaj, dogovorili smo se ali bo to sede ali leže, kadar smo meditirali sede, smo poskrbeli, da je bila naša hrbtenica vzravnana, noge ne prekrižane, stopala pa trdno na tleh, kadar smo ležali smo se ulegli na hrbet, roke so počivale ob telesu z dlanmi obrnjenimi navzgor proti stropu, noge pa iztegnjene in ne prekrižane. Pozornost smo usmerili k zaznavanju fizičnih občutij ob stiku telesa s tlemi oz. stolom, nato pa smo se fokusirali na vsak del telesa posebej od prstov na nogi, pa vse do glave. Na enak način smo izvajali meditacijo ob glasbi. Vedno smo se po meditaciji pogovorili o občutkih, čustvih med meditacijo ter počutju po meditaciji.

2.2.2. »Osredotočanje na telo in dihanje«

Pri osredotočanju na dihanje smo se prav tako udobno namestili sede ali leže, ter ob vsakem izdihu ali vdihu opazovali kako se nam trebuh vboči oz. izboči, poslušali ali vdih oz.

izdih slišimo, opazovali ali je naše dihanje hitro ali počasno. Pri tej meditaciji je bilo ob uvajanju prisotnega veliko nemira, smejanja, otroci so drug drugega prijemali, klicali, dihanje pospeševali ali pa dih zadrževali, tudi pri tej obliki meditacije so otroci z mnogokratnim ponavljanjem pričeli zavestno opazovati svoje telo, dihanje in kasneje o svojih občutkih tudi spregovorili. Nekateri so vajo izvajali občasno tudi na ležalniku, ko smo se odpravili k počitku in kasneje svoje občutke delili tudi z mano. To vajo sem povezala tudi z različnimi zgodbami za vodeno vizualizacijo ter na tak način pripomogla k umirjanju in zavedanju občutkov.

2.2.3. »Meditacija triminutni oddih«

Pripravili smo kotiček za umik, kamor se je posameznik umaknil, ko je bil žalosten, razburjen, besen. V kotičku je veljalo pravilo, da posameznik, ki potrebuje stik s samim sabo, sede vzravnano na stol zapre oči in prepozna svoja občutja, misli, neprijetne ali nelagodne občutke, nato pozornost preusmeri k telesnim občutjem ter oboje sprejme, nadaljuje z usmerjanjem pozornosti k dihanju, vdihu ter izdihu, gibanju trebuha ob dihanju. Otrokom je bilo najprej zabavno umakniti se v kotiček, kasneje pa je kotiček resnično zaživel, saj so se otroci umaknili vanj, ko so to potrebovali, ko so rabili oddih od družbe, dejavnosti ali pa ko niso našli druge poti.
Opisane dejavnosti smo izvajali dnevno ter pri vseh otrocih dosegli odlične rezultate, otroci so znali bolje kontrolirati svoje reakcije na občutke, čustva in občutke so bolje ozavestili, manj pogosto so čustva in občutke potlačili saj so jih znali sprejeti, manjkrat so za pomoč pri reševanju konfliktov prosili odraslo osebo, prav tako je skupina bolje funkcionirala kot celota. Kričanja in drugega verbalnega nasilja je bilo vsak mesec manj, prav tako se fizično nasilje med posamezniki skoraj ni več ponavljalo. Deček z izrazitimi čustvenimi reakcijami se je vse bolj umirjal in obvladoval svoje izbruhe.

3. Čuti

Ljudje svet okrog sebe zaznavamo s čutili, organi, ki nam omogočajo sprejemanje najrazličnejših dražljajev iz okolja. Različne vrste dražljajev sprejemajo različna čutila: svetlobo zaznavamo z očesom, zvoke sprejemamo z ušesom, vonje zaznamo z nosom, okuse z jezikom, s kožo pa temperaturo, ugodje in bolečino. Naša čutila so zapleteni organi, v katerih opravljajo nalogo zaznavanja posebne celice – čutnice, ki so občutljive za določene dražljaje. Informacije o dražljajih, ki jih zaznajo čutnice, potujejo iz čutil po živcih v možgane, katere le-ti obdelajo, mi pa se zavedamo, kaj se dogaja okoli nas.
Otrok sprejema svet predvsem preko svojih čutil. Življenje v gosto poseljenih mestih, hrup, prevelika raba AV sredstev, gneča ter premočno začinjena in z ojačevalci okusov pripravljena hrana neugodno vplivajo na naša **čutila,** ki so narejena za blažje dražljaje iz narave, kakršni so na primer petje ptic, piš vetra, dežne kaplje, vonj cvetlic in božanje sonca. Zato je pomembno, da otrokom omogočimo dejavnosti, s katerimi si čutila krepijo in spoznajo prvinske dražljaje iz narave.

3.1. Vid

Zelo pomemben čut za spoznavanje okolja je vid. Oko je čutilo, s katerim ločimo svetlobo od teme, barvo, obliko, velikost, gibanje in oddaljenost predmetov. Otroke v predšolskem obdobju je nujno potrebno vzpodbujati k opazovanju, saj se otroci v računalniški dobi vsemanj igrajo na prostem ter igre opazovanja.

V vrtcu smo otrokom pripravljali dejavnosti za urjenje vida. Igrali smo se s svetlobo in senco, z barvami, iskali različne predmete na slikah, na sprehodih opazovali ptice v letu, živali na travniku… Na začetku in koncu šolskega leta je bila opravljena anketa in sicer je vsak otrok odgovoril na vprašanje, kaj vse je opazil na sprehodu? V septembru so otroci odgovarjali zelo skopo, največ stvari je opazila deklica in sicer jih je naštela osem, vsi ostali otroci so jih našteli manj, najmanj sta bila le dva. Ob koncu šolskega leta je bil rezultat veliko boljši, saj je najmanj deset stvari opazil deček, največ pa ista deklica kot na začetku šolskega leta in sicer osemindvajset.

3.2. Sluh

Je prav tako kot vid eno izmed najpomembnejših čutil. Dražljaji za sluh so zvočni valovi, čutnice zanje pa se nahajajo globoko v notranjem ušesu. Zunanje in srednje uho omogočata, da pridejo dražljaji do njih.
Z otroci smo se igrali igre prepoznavanja različnih zvokov, prisluhnili smo zvokom v naravi in jih skušali prepoznati čim več, večkrat smo leže na travniku zaprli oči in poslušali zvoke, ki so prihajali iz okolice. Razlikovali smo glasne in tihe zvoke ter ob njih skušali opredeliti ugodje ali neugodje.
Tudi za sluh je bila opravljena anketa na začetku in na koncu šolskega leta in tudi tokrat so bili otroci uspešnejši ob koncu leta. Največ zvokov na začetku šolskega leta je naštel deček in sicer pet, najmanj tudi deček – le enega. Ob koncu šolskega leta pa je največ zvokov, devetnajst naštela deklica, najmanj pa deček - sedem različnih zvokov.

3.3. Vonj

Ljudje zaznamo vonjave, ko pridejo njihovi hlapi do sluznice v nosni votlini, v kateri se nahajajo čutnice. Te čutnice so občutljive na neznatne vonje, ki pridejo do njih z vdihanim zrakom. Vohanje je tudi življenjskega pomena, saj s pomočjo vonjev ugotovimo ali so v zraku kakšne škodljive snovi, ki jih z očesom ne vidimo. Prav tako ima velik pomen pri hranjenju, saj je od prijetnega vonja odvisen naš tek in interes za hrano.
Vsak dan smo vonjali hrano, uredili smo si zeliščni vrt, ter prepoznavali vonje na njem, v difuzorju smo imeli eterična olja primerna za otroke (sivka, citrusi, evkaliptus…), na sprehodih in v gozdu smo zaznavali vonjave. Prepoznavali smo vonje z zavezanimi očmi in prav to je bil del evalvacije uspešnosti. Na začetku šolskega leta je najmanj vonjev z zavezanimi očmi prepoznal deček in sicer dva, največ pa deklica in sicer pet, na koncu šolskega leta je najmanj vonjev zaznal deček štiri in največ deček osem.

3.4. Okus

V ustih se nahajajo čutnice za okus, da se snovi iz hrane raztopijo in vzdražijo čutnice potrebujemo slino. Največ čutnic je na konici, korenu in ob robovih jezika in razločujejo le štiri glavne okuse in sicer: slano, kislo, sladko in grenko. Za sladko so občutljive predvsem čutnice na konici jezika, za grenko na korenu jezika, za kislo in slano pa na robovih jezika.
Z otroci smo delali poskuse, kje najbolj okusimo sladke, slane, kisle in grenke stvari. V naravi smo nabirali gozdne sadeže in plodove ter jih razvrščali po okusu, sami smo si pripravljali različno hrano ter okušali posamezne sestavine ter končni produkt, hrano smo dalj časa žvečili ter tako bolje doživeli pravi okus hrane. Hrano smo okušali z zavezanimi očmi, ter poskušali ugotoviti, katero hrano smo okusili. Anketa za prepoznavanje okusov ni bila izvedena.

3.5. Tip

Čutnice za dotik, temperaturo in bolečino imamo po vsej površini kože. Čutnice za tip so občutljive na dotik in pritisk. Največ jih je na dlaneh, podplatih, na blazinicah prstov, na ustnicah in drugje. Z otipavanjem spoznavamo obliko, velikost, površino in težo predmetov.
Z otroci smo veliko hodili bosi – po različnih terenih (asfalt, trava, pesek, mivka, voda, listje, vejice, koruza, mah…) prav tako smo vse te snovi tipali z rokami, nekatere s celim telesom. Otrokom je bila najprej hoja po pesku, koruzi, vejicah neprijetna, z večkratnim ponavljanjem pa so pričeli uživati. Poleg tega smo se igrali razne masaže, tipali tople in hladne predmete, otroke sem tudi povprašala po prijetnih in neprijetnih občutkih na koži. Tudi za tip anketa ni bila izvedena.
Vse vrste čutil pa smo združevali v meditaciji s hrano, otroci so dobili ponujeno določeno vrsto hrane (košček sadja, suho sadje, orešček), najprej smo hrano opazovali in raziskovali iz vseh zornih kotov le z očmi, nato smo ugotavljali ali je hrana mehka, trda, topla ali hladna, morda gladka ali hrapava, ali lahko vidimo skozi njo… Hrano smo gnetli med prsti in raziskovali njeno teksturo, jo vonjali ter ugotavljali ali je vonj močan ali ga je komaj zaznati. Hrano smo dali v usta, jo v ustih raziskovali z jezikom ter pričeli žvečiti, žvečili smo jo dalj časa, ter poskušali odkriti čim več okusov, šele nato smo hrano pogoltnili. Po zaužitju hrane je posameznik ugotavljal ali mu je v ustih ostal kakšen okus, morda kakšen občutek, želja po novem koščku hrane. Po meditaciji smo se pogovarjali o občutkih, okusu, vsak je lahko povedal kaj je občutil tako na fizičnem kot na psihičnem nivoju.
Ob uvajanju te vrste meditacije, so otroci potrebovali zelo veliko verbalnega in neverbalnega vodenja, hiteli so in ponujeno hrano zelo hitro pogoltnili, prav tako so bili opisi njihovih občutij zelo skopi, po nekajkratni ponovitvi te vaje pa so otroci pričeli v dejavnosti uživati, povezali so se s koščkom hrane, ki so ga imeli, ga resnično opazovali z vsemi čuti ter natančno opisali kaj so ob meditaciji doživljali. Sami so pričeli »igro« vnašati v obroke ter pri svojem omizju pripovedovali vrstnikom kaj in kako so doživeli ob določeni hrani.

3. Zaključek

Vzgojitelji smo so kreatorji otroških življenj in tudi od nas je odvisno kaj bomo otrokom ponudili in česa jih bomo skušali naučiti. Zagotovo je prepoznavanje in obvladovanje lastnih čustev temelj za zdravo življenje tudi v odrasli dobi, prav tako pa je ključnega pomena razvoj čutnih zaznav. V preteklem šolskem letu sem ugotovila, da je prepoznavanje, ozaveščanje in obvladovanje čustev tema, ki bi morala biti del vsakdana vsakega otroka, saj lahko otroci le z izkušnjami in s primernim čustvenim delovanjem odraslih razvijajo svoja čustva in sprejemljive reakcije na notranje stanje, zagotovo načrtno uvajanje teh tem tudi pozitivno deluje na vse prisotne odrasle, saj moramo še bolj ozavestiti naše neverbalne odzive v danih situacijah, saj smo le čustveno stabilni odrasli lahko dober vzor. Predvsem pa sem spoznala, da otroci sedaj bolj kot kdaj prej potrebujejo stik z naravo, ozaveščanje vseh stvari, ki jih z čutili lahko zaznamo, saj je družba naravnana tako, da so otroci vedno več časa prepuščeni televiziji, računalniški tehnologiji in nimajo več prepotrebnega stika z naravo, vzgojitelji pa imamo moč in dolžnost, da otroke popeljemo nazaj k zaznavanju sebe in narave.

4. Literatura

Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2002). Psihologija – Spoznanja in dileme. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Lamovec, T. (1991). Čustva. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Rutar Leban, T. Razvoj in nastanek čustev, Pedagoški inštitut, pridobljeno 20.06.2017 iz http://raollla.pei.si/wp-content/uploads/sites/3/2014/02/Custva_gradivo.pdf

Smrtnik Vitulić, H. (2004). Čustva in razvoj čustev. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Williams, M., Penman D.(2015); Čuječnost − Kako najti mir v ponorelem svetu, Učila International, Tržič.

Kratka predstavitev avtorice

Polonca Krobat je žena in mamica treh otrok, po izobrazbi je diplomirana vzgojiteljica. Svojo pot v vzgoji in izobraževanju je pričela pred petnajstimi leti v vrtcu Rogaška Slatina kot pomočnica vzgojiteljice, po petih letih dela v vrtcu, je kot učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja na osnovni šolo Šmarje pri Jelšah delala dve leti, nato pa sem po porodniškem dopustu zasedla delovno mesto vzgojiteljice v vrtcu Šmarje pri Jelšah, kjer je zaposlena še danes. Živi meditacijo, ki ji pomaga lažje prenesti vse izzive življenja, svoja spoznanja želi prenesti tudi na otroke, saj se zaveda, da je to največ kar jim lahko da.

Za notranji mir smo odgovorni sami

We Ourselves are Responsible for our Inner Peace

Zvonko Krobat

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah
zvonko.krobat@os-smarje.si

Povzetek

Učitelj se srečujemo v svojem življenju z velikimi obremenitvami. Na nas pritiskajo starši, nadrejeni, pa tudi sam sistem ni ravno naravnan prijazno posamezniku. Odnosi v družbi so čedalje slabši, na delovnih mestih je vse več nezaupanja in nezdrave tekmovalnosti. Le srečen učitelj je lahko dober učitelj in vsak mora dojeti, da je za srečo v največji meri odgovoren sam in da lahko le vsak sam poišče notranji mir in zadovoljstvo.

Ključne besede: nezaupanje, notranji mir, obremenitve, odnosi, učitelj.

Abstract

Teachers are faced with great strains in our everyday lives. We are pressured by parents, superiors, as well as by the system, which is not reall friendly to an individual. The relationships in the society are getting worse and there is an increasing level distrust and unhealthy competitiveness at workplace. Only a happy teacher can be a good teacher and everyone must realize that his own/her own happiness depends on himself/herself, as well as finding his/her inner peace and contentment.

Key words: distrust, inner peace, relationships, strains, teacher.

1.Uvod

Kot pomočnik ravnatelja se dnevno srečujem z mnogimi obremenitvami. Moje delo me sicer zelo veseli a je hkrati naporno, dnevno stik z otroci, starši, sodelavci, novi projekti, pritiski z ministrstva, nižanje plač, na drugi strani dom, žena, otroci, prijatelji. O prostem času in hobijih sem do nedavnega lahko le sanjal, saj so me nenehno preganjale službene in družinske obveznosti. Napor in obremenjenost je resno načelo moje zdravje in šele takrat sem dojel, da sem zase, svoje zdravje in počutje odgovoren sam. Pričel sem raziskovati, kaj lahko naredim za lastno boljše počutje. Žena je že kar nekaj časa redno meditirala in pomislil sem, da bi meditacija lahko bila prvi korak k mojemu boljšemu jutri. Udeležil sem se seminarja o meditaciji ter pridobil nekaj teoretičnih znanj in navodil za meditiranje. Prve tedne mi je bilo težko, saj si nisem znal vzeti časa zase pa tudi moji možgani niso znali izklopiti, po glavi mi je rojilo nešteto stvari. Na srečo je moja žena vedela, da na začetku poti potrebujem pomoč in vzpodbudo, z nasveti in preprosto s tem da je bila ob meni, mi je vlivala voljo, da sem vztrajal.

Redno sem meditiral in zelo kmalu sem opazil spremembe na sebi, na svojem dojemanju dogodkov in reakcijah v določenih situacijah, seveda je spremembe v mojem delovanju

opazila tudi okolica. Meditacija me je vodila v nadaljnje raziskovanje čuječnosti, organizacije lastnega časa ter komunikacije, skupek vsega pa je spremenil moje življenje na bolje, posledično pa tudi življenje vseh ljudi okrog mene.

2. Meditacija in čuječnost

Številne raziskave kažejo pozitivne učinke čuječnosti, kot so: zmanjšanje stresa, povečana kakovost življenja, izboljšanje depresij in anksioznosti, izboljšanje partnerskih odnosov, povečanje imunske odpornosti ... Černetič (2016) povzema ugotovitve dr. Elisha Goldsteina o vplivu čuječnosti na možgane. Izvajanje čuječnosti je povezano s povečanjem hipokampusa (to je področja možganov, odgovornega za učenje in spomin), s povečanjem prefrontalnega korteksa (racionalnega dela možganov) in z zmanjšanjem amigdale (centra za strah in tesnobo). Čuječnost torej lahko v veliki meri pripomore k večji psihični stabilnosti, poleg tega pa izvajanje čuječnosti spremlja tudi povečanje možganskih struktur, povezanih z empatijo in sočutjem.

Vsako jutro pred odhodom v službo ter zvečer pred spanjem namenim dvajset minut časa meditaciji, takrat poskušam čim bolj izklopiti svoj um in počistiti nepotrebno navlako, ki se je nabrala. V službi si občasno po težjih sestankih predvajam meditativno glasbo, ki name deluje sproščujoče, ob njej se napolnim s pozitivno energijo in močjo za nadaljevanje delovnega dne.

Čuječnost mnogi povezujejo z meditacijo, vendar je meditacija le košček v mozaiku. Prakticiranje čuječnosti se ne uporablja le v primerih večjih težav, ampak je namenjena tudi soočanju z vsakodnevnim stresom, pomaga nam, da se osredotočimo, umirimo, smo manj anksiozni in depresivni.

Največkrat delam vaje *hvaležnosti*, ko ozavestim, za kaj vse sem v svojem življenju lahko hvaležen. Vajo izvajamo tudi doma z otroki in prav fascinantno je, kakšne malenkosti osrečujejo otroke in kako nam lahko prav otroci pokažejo pot k odkrivanju sreče in zavedanju resničnih potreb ljudi. *Vaje za opuščanje navad* so mi prihranile marsikatero stresno situacijo, pa vendar so določene situacije v začetku pri meni izzvale stres, saj so nekatere navade bile tako globoko zakoreninjene v meni, da sem čutil odpor do spremembe, vendar mi je sedaj mnogo lažje, ker se ne obremenjujem z »malenkostmi« vsakdana. Z vajo *spomin na resnične dogodke* sem ozavestil svoja čustva in občutke. Vaja vzame le nekaj minut, zato nisem imel težav z izvajanjem, največkrat sem ozaveščal dogodke povezane s službo, ter tako ozavestil, zakaj sem se za ta poklic odločil, kaj mi prinaša veselje… V začetku sem imel napisan list z začetki povedi, na katere sem si odgovarjal; »V službi me razveseli…«, »Za poklic učitelja sem se odločil, ker…« , sedaj pa listkov več ne potrebujem, saj mi je to postalo način življenja. *Meditacija triminutni oddih,* pa ima zame dodano vrednost saj jo lahko uporabim kjerkoli in kadarkoli, vedno ko naletim na težavo, mnogokrat jo izvajam v službi, ko se počutim preobremenjenega, znerviranega... Vajo lahko izvajam kjer koli, meni je najbližje izvajanje sede na stolu z zaprtimi očmi, saj tako tudi izvajam svoj ritual dnevne meditacije. Čimbolj natančno skušam prepoznati svoja občutja, misli, neprijetne ali nelagodne občutke, nato pozornost preusmerim še k telesnim občutjem ter vse skupaj sprejmem kot del življenja. Ne poskušam jih spreminjati ali celo zanikati. Nadaljujem z usmerjanjem pozornosti k dihanju. To vrsto oddiha uporabljam pred javnim izpostavljanjem, pred in med sestanki s sodelavci ali starši. Vedno po tem oddihu se počutim mirneje, lažje strokovno in primerno komuniciram, lastnih čustev pa ne potlačim in si s tem ne uničujem zdravja.

Vaje čuječnosti so pomemben gradnik čustvene inteligence, saj pomembno vplivajo na razvoj le-te. Biti čustveno inteligenten v najširšem pomenu besede pomeni, da znamo v življenju vzpostaviti pravilne odnose. Najprej so to odnosi do samega sebe in do soljudi, do živih bitij, do narave, do stvari, dogodkov in nazadnje do tistega, kar je preseženo v človeku

in zunaj njega. Pravilen odnos je torej tisti odnos, ki vsem vključenim subjektom omogoča, da se spreminjajo, se učijo in postajajo boljši (Novak Škarja, 2004, str. 6).

Čustveno inteligentnim ljudem ni pomemben le zunanji videz in to, kaj si drugi mislijo o njem, predvsem jim je pomemben odnos do samega sebe, notranji mir in zadovoljstvo.

Kanoy (2014) pravi, da je namen čustvene inteligence preprosto pomagati ljudem, da se bolje zavedajo svojih čustev in tega, zakaj jih doživljajo, nato pa jih učinkovito nadalje uporabiti v svojih odzivih in odnosih.

Čustvena inteligenca in čuječnost sta med seboj tesno povezani, saj lahko vsak posameznik s pravilnim vadenjem čuječnosti krepi tudi čustveno inteligenčne veščine, zlasti odpornost proti stresu.

3. Tibetanske vaje

Raziskovati sem pričel tudi Tibetanske vaje, le-te so sklop petih vaj, znanih tudi kot »vrelec mladosti«. Tibetanske vaje izvajajo menihi že več kot 2500 let, kot tradicionalni obredi so se prenašali iz roda v rod. Z vsakodnevnim izvajanjem obredov in zdravo prehrano so sposobni zaustaviti ali vsaj upočasniti proces staranja, vsi so vitalni, polni energije in zdravja. Njihova skrivnost je bila skrbno varovana in dolgo časa skrita. Zgodba o tibetanskih menihih - lamah, ki so vsi mladostni in zdravi prebivali v nekem odmaknjenem samostanu v Tibetu, pa je med službovanjem v Indiji prišla na ušesa polkovniku britanske vojske, ki se je odločil, da sam preveri, ali govorice držijo. Po več letih iskanja je našel samostan in tam ostal dve leti, spoznal je njihovo skrivnost – pet tibetanskih obredov, ki jih menihi izvajajo vsako jutro ob sončnem vzhodu. Ob vrnitvi domov je o vajah navdušeno pripovedoval prijatelju Petru Kelderju, ki ga po dolgih letih ni prepoznal, ko se je pojavil na njegovih vratih. Namesto bledikavega gospoda s palico je pred njim stal mladosten in postaven moški s črnimi lasmi. Peter Kelder je bil nad pripovedjo in polkovnikovo preobrazbo tako navdušen, da je vse to leta 1939 predstavil v knjigi Oko razodetja (Eye Of Revelation). Knjiga je bila kasneje predelana in razširjena, izšla je z naslovom Ancient secret of fountain of youth, postala pa je prava uspešnica. Skrivnost tibetanskih menihov je tako razkrita in predstavljena tudi ostalemu svetu. Knjiga je doživela veliko ponatisov in prevodov, med drugim tudi v slovenščino - Vrelec mladosti in Vrelec mladosti 2, založbe Vale – Novak.

Vaje telesu omogočijo pretok energije, povežejo telo, um in duha, hkrati pa telo sprostijo. Čeprav sistem izgleda preprosto, je njegovo delovanje kompleksno in njegovi učinki intenzivni. **Tibetanske vaje pomlajevanja vračajo vitalnost in življenjsko energijo**, telo pa postaja vse bolj zdravo ter gibljivo. Omenjene vaje lahko pomagajo vsakomur, ki jih izvaja redno, da se bo počutil mlajšega, bolj zdravega in zadovoljnega.

Pet obredov deluje po načelu osnovne življenjske energije (prana, chi). Naša življenjska energija se giblje skozi sedem energijskih središč v telesu - čaker. Skozi čakre vstopa oziroma izstopa življenjska energija v našo avro in v naše fizično telo. Vsaka od sedmih glavnih čaker je povezana z eno od žlez z notranjim izločanjem (endokrine žleze), ki izločajo hormone. Hormonsko ravnovesje pa je ključno za naše zdravje, vitalnost in mladosten videz. Z izvajanjem tibetanskih obredov si tako vsako jutro uravnavamo delovanje žlez in hormonov, kar nas vodi do vseh pozitivnih sprememb v telesu. (http://complementaris.si/Tibetanske-vaje-pomlajevanja-vrelec-mladosti/)

Tibetanske vaje sem pričel izvajati počasi s tremi ponovitvami vsake vaje, po jutranji meditaciji. Svojo pozornost sem usmeril k poslušanju telesa, če sem zaznal bolečino sem prenehal z izvajanjem določene vaje. Po približno tednu dni sem število ponovitev povečal na sedem ponovitev, moje telo se je odzvalo z odobravanjem, zato sem ponovitve po petih dneh povečal na petnajst, po dobrih treh tednih pa sem prišel do enaindvajsetih ponovitev, pri čem

vztrajam tudi danes. Še zmeraj pa sem zelo pozoren na pravilno dihanje (vdih-izdih), ki je pri Tibetančkih izrednega pomena.

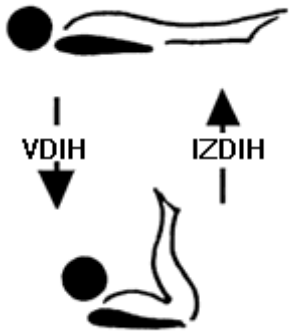
3.1. Vrtenje – energija (slika 1)

Stojimo vzravnani, s stopali trdno na tleh, noge so v širini ramen roke so v odročenju (vodoravno glede na tla v višini ramen), dlani so odprte in obrnjene navzdol, prsti tesno skupaj, zavrtimo se okoli svoje osi v smeri urinega kazalca.

Slika 1: Vrtenje

3.2. Zrak – moj um je čist in umirjen (slika 2)

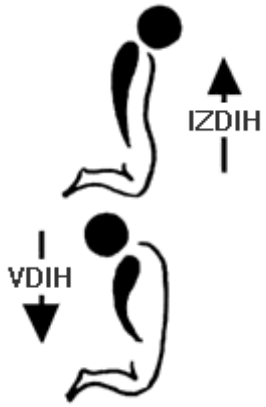
Ta vaja se izvaja leže na hrbtu, nogi sta skupaj, roki iztegnjeni ob telesu, z dlanmi obrnjenimi navzdol, prsti tesno skupaj. Nekaj sekund počivamo, ob vdihu dvignemo glavo, brada se dotakne prsi, nato dvigujemo še vzravnane noge dokler gre brez bolečine, ob izdihu spustimo noge in glavo na tla. Dihanje: med dvigovanjem glave in nog globoko vdihujemo, v končnem položaju zadržimo dih in med spuščanjem popolnoma izdihnemo in se sprostimo.



Slika 2: Zrak

3.3. Voda – sem prilagodljiv in predvidljiv (slika 3);

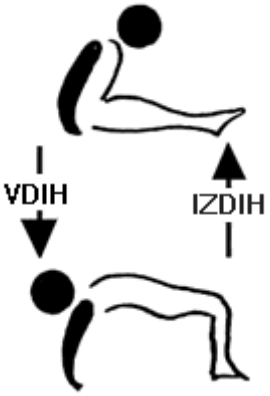
Vajo izvajamo kleče na kolenih z ravnim hrbtom in dvignjeno zadnjico, stopala spodvijemo noter, tako da se prsti nog opirajo na tla, z rokama se primemo za zadnji zgornji del stegen tik pod zadnjico, med izdihom spustimo glavo, tako da se brada dotakne prsi (hrbtenica ostane ravna), med izdihom nagnemo glavo in rame nazaj, se opremo na stegna, hrbtenica se ukrivi nazaj (da bi preprečili poškodbo hrbtenice, moramo takrat, ko se nagnemo nazaj, ritnici stisniti) in se vrnemo v začetno pozicijo. Dihanje: med spuščanjem glave naprej popolnima izdihnemo, med ukrivljanjem nazaj globoko vdihujemo, pred izdihom zadržimo dih



Slika 3: Voda

3.4. Zemlja – sem močan in uravnotežen (slika 4)

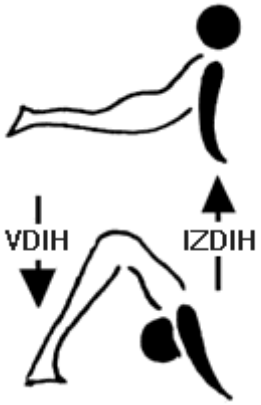
Vajo izvajamo sede na tleh z nogami iztegnjenimi v širini ramen in vzravnano hrbtenico, dlani položimo na tla ob bokih, med izdihom sklonimo glavo in se z brado dotaknemo prsi, med vdihom nagnemo glavo nazaj kolikor lahko in hkrati dvignemo telo tako, da se kolena upognejo in roke vzravnajo. Kratko zadržimo dih in napnemo vse mišice v telesu, ob izdihu pa se vrnemo v začetno pozicijo in sprostimo mišice. Pred naslednjo ponovitvijo vaje počivamo kakšno sekundo. Dihanje: Ob spuščanju glave naprej počasi in popolnoma izdihnemo. Ob ukrivljanju glave nazaj in dvigovanju telesa globoko vdihujemo, kratko zadržimo dih in napnemo mišice. Ob spuščanju spet izdihnemo.



Slika 4: Zemlja

3.5. Ogenj - sem pozitiven in motiviran (slika 5)

Vajo izvajamo leže na trebuhu roke so obrnjene z dlanmi navzdol ob prsih, stopala so zavihana navznoter tako da se s prsti opiramo v tla, dvignemo sprednji del trupa tako, da iztegnemo roki, glavo pa nagnemo čim bolj nazaj, z vdihom položimo brado na prsi in dvignemo telo v črko V – roke in noge so iztegnjene. Zadržimo dih in z izdihom spet položimo spodnji del trupa na tla, medtem, ko se zgornji del opira na iztegnjene roke. Dihanje: Polno vdihujemo, ko dvigujemo telo, kratko zadržimo dih in polno izdihujemo, ko spuščamo telo. Pri vseh ostalih vajah vdihujemo in izdihujemo skozi nos. Pri tej vaji vdihujemo skozi nos in izdihujemo skozi usta.



Slika 5: Ogenj

Po zaključku vaj se za nekaj minut uležem na tla in se popolnoma sprostim. Po mesecu dni rednega izvajanja sem opazil spremembe v počutju, počutil sem se kot prenovljen.

4. Zaključek

Dojel sem, da sem za lastno počutje odgovoren samo in izključno sam. Mnogokrat prej sem to trditev slišal, a je nisem sprejel, saj sem bil mnenja, da ne morem biti dobre volje in sproščen, če me čaka toliko dela, če sem na delovnem mestu v vlogi odgovornega za ogromno stvari... Sedaj pa sem prepričan, da trditev drži, do tega spoznanja pa so me pripeljali delo na sebi in svojem počutju, ozaveščanje trenutkov ter pridobljena znanja s samoizobraževanjem in raznimi tečaji. Spoznal sem, da sem v enaki meri čustveno, razumsko, materialno in duhovno bitje. Če zanemarim kateri koli vidik svojega bogastva, mi ne bo uspelo uživati v celovitosti svoje lepote (Šimleša, 2012).

4. Literatura

Černetič, M. (2016). Kako čuječnost deluje na možgane? Pot naprej – psihoterapija, psihološko svetovanje in izobraževanje. Pridobljeno:http://www.potnaprej.si/index.php?option=com_content&view=article&id=136:kako-ujenost-deluje-na-mogane&catid=45:ujenost&Itemid=67 (26. 7. 2016).

Kanoy, K. (2014). Čustvena inteligenca pri otrocih. Ljubljana: Založba Vita.

Novak Škarja, B. (2004). Razvijanje čustvene inteligence. Vzgoja, 6(23), 6−7.

Pravst, J. (2010): Vrelec mladosti – 5 tibetanskih vaj pomlajevanja, pridobljeno 1.7.2017 iz http://samospoznanje.johnymas.info/?id=8
Razkrita skrivnost tibetanskih menihov, spletna stran centra za osebnostno rast in odnose Complementaris, http://complementaris.si/Tibetanske-vaje-pomlajevanja-vrelec-mladosti/, pridobljeno 26.7.2017

Šimleša, B. (2012): Šola življenja, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Williams, M., Penman D.(2015); Čuječnost − Kako najti mir v ponorelem svetu, Učila International, Tržič.

Kratka predstavitev avtorja

Zvonko Krobat, mož in oče, je po izobrazbi profesor fizike in proizvodno tehnične vzgoje. Na osnovni šoli Šmarje pri Jelšah je zaposlen devetnajst let, najprej kot učitelj tehničnega pouka, kasneje kot učitelj fizike, sedaj pa opravlja delo pomočnika ravnatelja.

II

MINDFULNESS IN EDUCATION

ČUJEČNOST V IZOBRAŽEVANJU

Neskončne poti k čuječnosti v učiteljevem življenju in delu

Endless Paths to Mindfulness in a Teacher's Life and Work

Marija Frangež

III. gimnazija Maribor
marija.frangez@guest.arnes.si

Povzetek

Poklic učitelja ni le izvajanje pouka, ampak vključuje mnoge druge dejavnosti. Tako je bolj ali manj z vsemi poklici, kar je dandanes žal povezano s hitrim tempom potrošniške družbe. Vsak učitelj se sam sooča in spoprijema z vsemi obveznostmi, ki mu jih nalaga njegov poklic. Ena od rešitev je vključevanje čuječnosti v delo z dijaki, ne samo pri pouku, ampak tudi v vse druge dejavnosti. Izobraževanje, vzgoja in čuječnost bi morale hoditi z roko v roki na poti razvoja vsakega posameznika. Mnogi primeri iz prakse kažejo, da je to povsem mogoče. Še več, s čuječnostjo dosegamo izjemne odzive pri dijakih, učitelji pa s tem dobivamo potrditev, da smo na pravi poti. Zastavljeni cilj za delo v prihodnje je s tem povsem jasen: čuječnost naj postane obvezni del vzgojno-izobraževalnega procesa. Učiteljem in dijakom je potrebno dati možnost spoznati čuječnost ter jim predstaviti vse pozitivne učinke le-te na psihično in fizično zdravje posameznika. Možnosti je veliko, potrebujemo le nekaj poguma in trdno odločenost, da bomo to počeli. Učitelj lahko vključi čuječnost v sam pouk ali se ji posveča v okviru drugih šolskih in obšolskih dejavnosti. Odzivi, komentarji, izkušnje in pričakovanja dijakov so več kot pozitivni. Sodobni učitelj bi moral odgovorno sprejeti nove izzive v luči čuječnosti, se posvetiti dijakom s prijazno pozornostjo in sprejemanjem.

Ključne besede: čuječnost, osebnostni razvoj, poklic učitelja, pozornost, primeri iz prakse.

Abstract

Teachers' work involves not only teaching, but also many other activities. This is more or less the same with all professions due to unfortunate rapid pace of the consumer society. Teachers confront themselves with all obligations imposed on them by their profession. One of the solutions is to integrate mindfulness into their work with students, not only in class, but in all other activities as well. Education, upbringing and mindfulness should go hand in hand in the process of development of each individual. Many examples from work in class show that this is definitely possible. Moreover, excellent students' responses have been received, providing solid confirmation that with mindfulness teachers are on the right track. The goal set for the future work is absolutely clear: mindfulness should become a compulsory part of the education process. Teachers and students should be given the opportunity to become aware of mindfulness and learn about all its positive effects on mental and physical health. There are numerous options. All teachers need is some courage and firm determination to carry it out. They can incorporate mindfulness in their lessons or any other school and out-of-school activities. Students' responses, comments, experiences and expectations to date have been more than positive. With mindfulness in view, modern teachers should meet new challenges with great responsibility and dedicate to their students with kind attention and acceptance.

Key words: attention, examples from work in class, mindfulness, personality development, teaching profession.

1. Uvod

Učitelj naj bi imel kar se da veliko pozitivnih in zglednih lastnosti ter vrlin, vendar je le človek. V svoji nepopolnosti lahko teži k idealom, kar pa ni mogoče, če ne pozna sebe, nima stika s svojo zavestjo, ne zna prisluhniti v prvi vrsti sebi, da bi lahko poslušal in slišal dijake. Zato mora iskati poti, po katerih pripelje sebe do stanja prijazne pozornosti, usmerjene v sedanji trenutek. Zatem lahko to prenese v delo z dijaki. Namen članka je prikazati primere iz prakse, kjer je bila v veliki meri prisotna čuječnost; s tem pa dokazati, da je čuječnost ne le možno vključiti v delo učitelja, ampak je v tem poklicu neizogibna in potrebna. Učitelj ni v šoli zgolj zaradi pouka. Ko začuti in se odloči, da se bo pred dijaki razgalil tudi kot človek (ne samo kot učitelj), se vzpostavi vez, ki temelji na zaupanju, pozornem poslušanju in sprejemanju ne le z ušesi, ampak z zavestjo, da se v danem trenutku gradijo mostovi med generacijami. Članek je retrospektiva dosedanjega dela z dijaki, izkušenj, ugotovitev in uspehov, ki so bili doseženi v veliki meri s pomočjo čuječnosti, ter perspektiva za nadaljnje delo v luči čuječnosti.

2. Pot k čuječnosti

Ko se ozrem nazaj, bi svojo pot k čuječnosti najbolje opisala z mislijo Thomasa Edwarda Lawrencea *Velike stvari imajo majhne začetke*. Ljudje se velikokrat zbudimo šele ob neprijetni izkušnji, ob požirku pelina, ki nas navdaja z grenkobo, vendar hkrati tudi zdravi, še bolje – uči. Zame sta bili ti lekciji bolezen moje prijateljice in smrt v družini. Takrat sem z njihovo pomočjo (tudi če fizično niso bili več prisotni) preživela, stopila v stik s samo seboj in živela naprej.

Odrasel človek v sodobnem svetu nima veliko časa, ko bi se lahko popolnoma distanciral od svojega poklica. Vsi poklici, ki imajo opraviti z ljudmi, predvsem pa z otroki in najstniki, zahtevajo celega človeka: srce in dušo, razum in čustva, trdo roko in razumevajoče sprejemanje, resnost in sočutje. Pred vsem tem pa mora biti v človeku – učitelju ljubezen do otrok. To sem poudarila tudi v prispevku lokalne radijske postaje, ki ga je na temo poklicev pripravil moj bivši dijak, Miha Dajčman. Izjemno ponosna sem nanj in na njegovo razmišljanje, "… da je sicer poklic učitelja pogosto podcenjen, čeprav je njegova naloga skrb za celostni razvoj učencev. To pomeni, da učiteljevo delo ni zgolj posredovanje znanja, temveč je učitelj pomembna oseba tudi pri vzgajanju prihodnih generacij. Ker učitelji za vedno zaznamujejo naše življenje in se trudijo, da bi nam pomagali, je na mestu misel Marka Twaina, da se je plemenito učiti, še bolj plemenito pa je učiti druge." (Dajčman, Radio City Maribor, 15. junij 2017).

Posredovanje strokovnega znanja je zelo pomembno. Pri prenašanju učiteljevih lastnih življenjskih izkušenj, dognanj in spoznanj pa se sproži v njem ter dijakih čuječnost. V takšnih trenutkih se stkejo vezi za vse življenje, dijaki čutijo učiteljevo pristnost. Če se skupno razmišljanje in pogovor dotakneta vsaj nekaj dijakov, jih je učitelj za življenje naučil več kot pri nekaj urah pouka. Spoznavanju in tkanju vezi so namenjene predvsem razredne ure. Žal so te prepogosto (k temu te kot razrednika sili sistem) namenjene opravičevanju izostankov in pogovoru o učnem uspehu (ocenah). Projekt Razredne ure malo drugače je bil za sodelujoče učitelje novo upanje. S poudarkom na osebnostnem razvoju in vrednotah nam je dal nov zagon, pogum in vedenje, da nismo v šoli le zato, da posredujemo strokovno znanje, ampak da smo v prvi vrsti ljudje, ki vzgajamo s svojim lastnim zgledom, srčnostjo, pozornostjo, sočutjem, sprejemanjem in z ljubeznijo.

Ko sem kot mlada učiteljica prvič prevzela vlogo razredničarke, mi je bilo rečeno, da sem kot razredničarka dijakom druga mama. Temu sem se na vse pretege upirala, danes razumem,

da takrat tega nisem bila sposobna sprejeti. Za vse je potreben čas, veliko lastnega učenja in zorenja, seveda pa vsi ti procesi stečejo lažje s čuječnostjo. Le če se trudimo biti zares pozorni, poslušati sebe in druge, lahko dozorevamo ter najdemo takšen način vzgajanja, ki bo obrodil sadove.

Tudi doživeto dojemanje umetnosti nas velikokrat vodi k čuječnosti. Dokaz za to je pouk književnosti, ki lahko dijakom prinese največ z učiteljevim navdušenjem. Če se razvije v nekaj več, kot je bil pogovor z eminentnima gostoma (gospo Vesno Vuk Godina in gospodom Tonetom Partljičem) o komediji Oscarja Wilda, Vzoren soprog, pri čemer dijaki ne le aktivno sodelujejo, ampak poglobljeno doživijo in odlično interpretirajo literarno besedilo, je doprinos k učenju življenjskih modrosti še toliko večji.

3. S pomočjo čuječnosti do uspešnega projekta

Na III. gimnaziji Maribor smo v šolskem letu 2008/2009 na Zavod Republike Slovenije za šolstvo prijavili inovacijski projekt s področja Razredna klima kot kriterij kakovosti delovanja šole z naslovom Razredne ure malo drugače. Namen projekta je bil osmisliti razredne ure in jim dati vsebino, ki bo poskrbela za osebnostni razvoj. Izhajali smo iz vrednot (sočutje, potrpežljivost, hvaležnost, odgovornost, vztrajnost, spoštovanje in samospoštovanje, ljubezen), ki so bile predstavljene v delavnicah v vseh oddelkih 1. in 2. letnikov naše šole. Poleg vodje projekta (Nasta Ovin, prof.) nas je sodelovalo še petnajst učiteljev. Vsi smo najprej izvedli delavnico o komunikaciji, s katero smo postavili temelje za nadaljnje delo.

Leta 2008 se v slovenskih šolah o čuječnosti še ni govorilo, vendar je moč trditi, da smo s tem projektom v veliki meri uvajali oz. začeli utirati pot čuječnosti, jo na nek način "nezavedno urili". Najprej se je ta proces sprožil v učiteljih. Že z začetno delavnico o komunikaciji, ki smo jo sicer skupaj pripravili, smo ugotovili, da se je potrebno v tematiko poglobiti, jo začutiti in oceniti svoje lastne veščine komunikacije. Izhodišče ali temelj vseh, ki poučujemo, mora biti ljubezen do otrok. Vse, kar jim želimo podati, mora biti predstavljeno z navdušenjem; za vsem, kar učimo, moramo stati, vendar biti tudi odprti do drugih mnenj in pogledov, za kar je zagotovo nujno potrebna empatija. Če nimamo zmožnosti, da se vživimo v čustva drugih, je učni proces zgubil vse človeške komponente. Smo kot robot, ki zgolj posreduje znanje, vendar so na drugi strani mladi ljudje s svojim bogatim miselnim in čustvenim svetom, polni pričakovanj, najstniških tegob, strahu, negotovosti, vedoželjnosti, razigranosti …

Presenetljivo je bilo, kako dobro so dijaki sprejeli delavnice v okviru razrednih ur, kljub temu da se je namesto razrednika v učilnici pojavil neznani učitelj in se z dijaki pogovarjal o dobri ter uspešni komunikaciji. Anketni vprašalniki, kjer so dijaki ocenili delavnice, so pokazali, da je bila skoraj 90 % dijakom razredna ura všeč, saj so prisluhnili drug drugemu, lahko so izrazili svoje mnenje, se sproščeno pogovarjali in se tudi nekaj naučili. Vsi ti odgovori kažejo na to, da so bili dijaki pri teh urah čuječni. Bili so prisotni v danem trenutku, saj so aktivno sodelovali, se zares poslušali, bili so sproščeni in izrazili so željo po več podobnih urah.

Pred vsemi sodelujočimi učitelji je bil nov izziv – pripraviti učno uro o določeni vrednoti. Spoštovanje sem izbrala iz občasnega lastnega nezadovoljstva nad nespoštovanjem učiteljev (ne samo s strani dijakov, ampak tudi staršev in družbe). Razmišljanje o spoštovanju nas zelo kmalu privede do spoznanja, da je potrebno vzporedno razmišljati tudi o samospoštovanju oz. ga vzeti za izhodišče. "Samospoštovanje je čustvo, ki izhaja iz pozitivne podobe o sebi, čeprav to še ni dovolj, da bi pri sebi opazili kakšne pozitivne lastnosti. Pomembno je, da jih vrednotimo in visoko cenimo. Bolj ko posameznik ceni nekatere svoje lastnosti, bolj se bo spoštoval. Samospoštovanje je stalen odnos do sebe, ki temelji na zavesti o lastnih kvalitetah

in občasnem čustvu samospoštovanja. Samospoštovanje se začne takrat, ko je nekdo prepričan, da ima kakšno pozitivno lastnost in ko začne to lastnost visoko vrednotiti. Pri osebi, ki je zmožna našteti vsaj tri takšne lastnosti, samospoštovanje postane stabilno." (Milivojević, 2008, Viva).

Dijake sem prosila, naj naštejejo tri lastnosti (vrednote), ki jih pri sebi cenijo. Naloga ni bila lahka, vendar so vsi zmogli našteti vsaj eno ali dve. To jim je uspelo tudi s pomočjo čuječnega opazovanja in osredotočanja nase, na osebnostne lastnosti in vrline.

"Spoštovanje je čustvo, ki ga − podobno kot ljubezen − čutimo do druge osebe, vendar ne do te osebe kot celote, marveč do neke prvine njenega bitja. Drugo osebo spoštujemo, ko menimo, da ima lastnosti, ki jih mi visoko cenimo." (Milivojević, 2008, Viva).

Po pogovoru so dijaki rešili osebnostni test o spoštovanju. Opomnila sem jih, naj bodo pri reševanju iskreni, saj rezultatov ne bo potrebno deliti z drugimi; morda jih bodo doživeli kot priznanje ali opozorilo. Sledila je skupna razprava o besedilu, ki ponazarja rezultat testa (visoko, povprečno ali nizko spoštovanje), in je več kot dobra iztočnica za poglobljen razmislek o nas samih ter odnosu do soljudi. Izjemno pomembno je, da vedno in povsod sledimo načelu spoštljivega odnosa do vseh, naj gre le za bežno komunikacijo ali bolj ali manj poglobljen odnos. Spoštujmo tudi sami sebe (samospoštovanje), spoštovanje drugih pa si moramo prislužiti.

V učnem procesu se vedno izkažejo za zelo prepričljive primeri iz življenja ljudi, ki jih dijaki poznajo in občudujejo. Izbrala sem slovenskega športnika, Primoža Kozmusa, in francoskega pevca, Sébastiena Izambarda (Il Divo). Kozmus je v svojem poslovilnem pismu omenil tudi spoštovanje, zagotovo ne naključno. Le slutimo lahko, kakšno bitko je moral v sebi biti naš vrhunski športnik, da je zmogel zapisati: "Čas je za slovo. Olimpijski in svetovni prvak je dovolj, več ne zmorem. Rad vas imam! Zbogom!" (Kozmus, 2009). Življenjska zgodba Sébastiena Izambarda je zanimiva z vidika motivacije. Z družbenega dna se je s svojo lastno voljo in strokovno pomočjo dvignil med zvezde. Najboljši terapevt je bila in verjetno še vedno je glasba, ki jo izvaja in ustvarja. Poleg tega je član dobrodelnih organizacij, sodeluje pa tudi pri solidarnostnih projektih.

Del delavnice je bil pogovor o razmišljanju Damjane Šmid, soc. pedag., Sporočilo Malega princa, ki navaja: "Človek, ki se zaveda sebe in svojih potreb, svojih močnih in šibkih strani, bo lažje iskal in tudi našel svoje vrednote. Osnova za to je vsekakor spoštovanje sebe in drugih ljudi. Bolj kot se zavedamo sebe, lažje razumemo druge. O vrednotah drugih nam ni potrebno soditi, dovolj je, da živimo svoje." (Šmid).

Osnova je torej stik s samim seboj, ki ga lahko dosežemo s čuječnostjo, prijazno pozornostjo do sebe, svojih misli, dejanj, čustev, brez obsojanja in sramu. Ob tem ne smemo pozabiti na "razmišljanje s svojo glavo in tisto malo reč poleg srca, ki se ji reče – vest. Dokler bo vest v naših srcih, bo tudi upanje." (Šmid).

4. Spoznavanje literature s čuječnostjo

Na III. gimnaziji Maribor smo januarja 2015 pripravili pogovor o komediji Oscarja Wilda, Vzoren soprog (Oscar Wilde, An Ideal Husband), z naslovom Na poti življenja med ideali in stvarnostjo, saj je bila komedija istega leta novost na maturi iz angleščine. Dijakom sem poleg ur rednega pouka, ki so namenjene književnosti, želela ponuditi nekaj več. Vabilu sta se prijazno odzvala izjemna gosta, gospa Vesna Vuk Godina, ugledna antropologinja, in gospod Tone Partljič, pisatelj, dramatik, dramaturg, umetniški vodja, scenarist, nekoč učitelj, politik in poslanec ter dijak naše šole. Oba sta iskriva, prodorna, odkrita, kritična sogovorca, z neverjetno širino znanja in duha. Na pogovor smo povabili dijake 4. letnikov mariborskih

gimnazij z namenom, da bi jim širili obzorja, jih spodbudili h kritičnemu razmišljanju o idealih in stvarnosti nekoč in danes, o človeški naravi, ljubezni ter prijateljstvu.

Seveda do tega ne bi prišlo, če me ne bi delo navdušilo predvsem z neštetimi vzporednicami s sodobnostjo, vnovičnim dokazom, da človeška narava ostaja ista skozi stoletja in da v svoji biti vsi težimo k temu, da bi ljubili, bili ljubljeni, sprejeti in spoštovani. Človeštva si brez umetnosti ne znamo predstavljati. Umetnost se nas zares dotakne in nas povsem prevzame, le če smo v stanju čuječnosti. Če se ji ne predamo in ne namenimo naše popolne pozornosti, jo doživimo zgolj površno. Ta čarobnost se ne zgodi vedno in vsem. Ljudje smo različni, na nas vpliva na milijone faktorjev in dražljajev. Ena od nalog učitelja je dijakom približati umetnost. Kako to storiti s komedijo, ki je stara več kot sto let in ni nastala na naših tleh? Možnosti so brezmejne, vendar če učitelja delo zares ne prevzame, se zgodi še eno od mnogih posredovanj učne snovi dijakom. Kadar pa je "na delu" čuječnost, se zgodi čarovnija. Že pri pouku sem opazila večje zanimanje dijakov, njihovo sodelovanje, njihove iskrive komentarje, ki so bili zanimivi in smiselni. Pri načrtovanju pogovora z gospo Vesno Vuk Godina in gospodom Tonetom Partljičem sem dve dijakinji ter dva dijaka prosila za branje odlomkov iz komedije, ki so popestrili dogajanje in služili kot iztočnice za vprašanja gostoma. Ko smo se pripravljali na pogovor in vadili branje odlomkov, smo se povsem spontano pogovarjali o protagonistih Vzornega soproga, njihovih dejanjih, željah, življenju, prijateljstvu, sočutju, ljubezni, človeški naravi in idealih. Takrat sem prejela največje darilo, ki ga učitelj lahko dobi. Dijaki so v procesu uživali, prisluhnili so drug drugemu, komentirali dogajanje v komediji in odnose med protagonisti, vlekli vzporednice s sodobnostjo in z lastnimi izkušnjami. Presenetilo me je njihovo zrelo razmišljanje o odnosu moški ženska, o ljubezni, odpuščanju in prijateljstvu – o temeljnih odnosih in vrednotah v življenju slehernega človeka. Vsak je črpal iz svojih izkušenj, a smo kljub generacijskim razlikam pristali in prisegli na (pravo) ljubezen, ki zmore vse. Čuječnost je igrala veliko vlogo pri sprejemanju in posredovanju besedila, vsi dijaki so se vživeli v svoj lik ter ga odlično interpretirali na dogodku.

Literatura nam nudi brezmejno polje poglobljenega premišljevanja o življenju, o tem, kdo smo in kaj si želimo. Moramo ji dati priložnost in tudi s pomočjo čuječnosti odpreti srce ter s tem sebi in drugim dati nove priložnosti.

5. Predstavitev čuječnosti dijakom

Konec šolskega leta (junija) vlada v šoli stres, zaznati ga je moč med dijaki in učitelji. Ocenila sem, da je to obdobje kot nalašč za pogovor o vseh stiskah, težavah, neprespanih nočeh zaradi skrbi za prihodnost ali/in zaradi slabe vesti ali kakršnegakoli obtožujočega razmišljanja o preteklosti. Dijakom sem zastavila nekaj vprašanj o trenutnem počutju, napetosti, stresu, predvsem pa me je zanimalo, kaj v takšnih trenutkih storijo, kako si pomagajo. Najpogostejši odgovori so bili: spanje, poslušanje glasbe, jok, šport, sprehod, ogled TV serij ali filmov. Nekateri dijaki so navedli zabavo, hobije, igro z domačimi ljubljenčki, pogovor s prijatelji, uživanje sladke hrane, branje knjig in na moje veliko presenečenje se je pojavil tudi odgovor: "Sedem in globoko diham." Pogovor sem nadaljevala v smeri pomena dihanja, ki ga sestavljata vdih in izdih. Se ga sploh zavedamo, mu posvečamo dovolj pozornosti, glede na to, da je vdih prvo dejanje vsakega človeka, ko priveka na svet in izdih zadnje, ko svet zapušča? "Dihanje je eno najglobljih človekovih dogajanj. Človek preživi brez hrane več tednov, brez vode ali spanja nekaj dni, brez zraka pa je v nekaj minutah mrtev. Prav imajo torej vzhodnjaška pojmovanja, ki menijo, da glavno življenjsko energijo sprejemamo vase z dihanjem." (Ramovš, 2016). Pogovor je kmalu privedel do omembe joge in meditacije, ki ju je nekaj dijakov že preizkusilo. Nato sem dijake pozvala k ogledu kratkih

posnetkov, ki govorijo o čuječnosti, brez da bi to besedo izpostavljala (vsi posnetki so v angleškem jeziku, saj poučujem angleščino).

Zgodba o dveh volkovih, ki simbolizirata dobro in zlo v vsakem od nas, nas privede do spoznanja, da bo zmagal tisti, ki ga hranimo. Samo od nas samih je torej odvisno, po kateri poti bomo šli. Poti groze, strahu, maščevanja, zavisti in zaskrbljenosti ali po poti sočutja, ljubezni, velikodušnosti, resnicoljubja in miru (https://www.youtube.com/watch?v=vzKryaN44ss).

Zanimiv je tudi posnetek, kjer mladi govorijo o čuječnosti in njenem pomenu v življenju. S pričevanji vrstnikov o vsakdanjih tipičnih opravilih in obveznostih se dijaki najlažje poistovetijo (https://www.youtube.com/watch?v=kk7IBwuhXWM).

Po teh dveh posnetkih sem usmerila pogovor na besedo MINDFULNESS in njen slovenski prevod. Nekateri so besedo že slišali, čeprav niso znali natančno pojasniti njenega pomena. Skupaj z dijaki smo zelo na kratko povzeli, kako smo pomen besede razumeli iz posnetkov. Nato sem dijake pozvala, naj si ogledajo še naslednji posnetek, ki je zelo zanimiv, življenjski in izjemno poučen. Vedno znova me fascinira, kako so najbolj pomembne stvari v življenju preproste, kar pa ne pomeni, da jih vsi znamo živeti. Shauna Shapiro je mednarodno priznana strokovnjakinja za čuječnost. Z izjemnimi zgodbami iz svojega lastnega življenja in življenja ljudi, ki so ji prišli na pot v njeni karieri, nam odpre oči in srce. V drugo smo si ogledali posnetek po delih, saj so me zanimali odzivi dijakov, njihovo razmišljanje in komentarji (https://www.youtube.com/watch?v=IeblJdB2-Vo).

Del 1: Nihče ni popoln – popolnost ni mogoča, sprememba pa je. Vsi imamo to sposobnost, da se spremenimo, učimo, rastemo, neglede na okoliščine. Morda so prav te tiste, ki nas lahko nekaj naučijo, nas v to celo prisilijo, vendar je čuječnost zagotovo tista, ki nam zelo uspešno in učinkovito pomaga na poti k spremembam.

Del 2: Ob zgodbi Shaune Shapiro, ki je pri 17. letih imela operacijo hrbtenice, po kateri ni mogla hoditi, sem dijake pozvala, naj z vsemi podelijo morebitne podobne lastne izkušnje ali izkušnje kogarkoli, ki ga poznajo. Gospo Shapiro je njena izkušnja pri 17. letih pripeljala do čuječnosti in takrat je ugotovila, da je zelo težko biti prisoten in pozoren v sedanjem trenutku. Misli nam zelo rade odtavajo v preteklost ali begajo po prihodnosti. Raziskava ameriške univerze Harvard kaže, da nam misli begajo v povprečju 47 % vsega časa, kar pomeni, da skoraj polovico življenja zamudimo s tem, ker ne znamo biti prisotni v sedanjem trenutku.

Del 3: Neuspeh nas velikokrat vodi do obsojanja sebe in drugih, nepotrpežljivosti in raznih frustracij. Če tem mislim in občutjem posvetimo preveč pozornosti, v sebi gojimo ter urimo le-te in ne čuječnosti. Rešitev je (seveda le na prvi pogled) zelo preprosta: kar urimo, postaja močnejše. Možganski centri za pozornost, učenje in sočutje so bolje razviti pri ljudeh, ki meditirajo. Gre za rast novih nevronov kot odziv na ponavljajočo prakso. Čuječnost ne pomeni le pozornosti, ki jo usmerimo v sedanji trenutek, ampak je zelo pomembno tudi, kako to naredimo – s prijaznostjo, dobroto in z ljubeznijo.

Del 4: Čuječnost ima mnogo pozitivnih, ugodnih in blagodejnih učinkov na človekovo fizično in psihično zdravje. Pred dvajsetimi leti so bile narejene prve raziskave o tem, danes jih je na tisoče. Eno od dognanj je, kako čuječnost (prijazna pozornost) pozitivno vpliva na premagovanje univerzalnega občutka sramu, ki ga ljudje (ne glede na spol, starost, okolje) pogosto občutimo. Žal ti občutki sramu in samoobtoževanja povzročijo, da centri v možganih, ki so namenjeni rasti in učenju, ne delujejo. Še več, sramu se želimo izogniti, stvari, ki se jih sramujemo, potiskamo na stran, se pred njimi skrivamo, čeprav le-te potrebujejo največ pozornosti – prijazne pozornosti. Ta nam vlije pogum, da se s sramom in podobnimi občutki soočimo, poleg tega pa nas preplavi z dopaminom, ki prebudi učne centre v možganih, spodbuja mišljenje, domišljijo, nas dela dejavne, živahne in dobre volje.

Del 5: Zgodba o delu z vojnimi veterani s posttravmatsko stresno motnjo, pri čemer je bil uporabljen model čuječnosti kot namerno posvečanje pozornosti s prijaznostjo, je srce parajoča. Vsako leto umre več veteranov zaradi samomora, kot jih umre na bojiščih. Vojaki nosijo v sebi veliko bolečine in sramu. Tudi v pretresljivo izpoved vojaka, ki je menil, da si ne zasluži izboljšanja svojega psihičnega in fizičnega zdravja zaradi vseh grozot, ki jih je storil in doživel, je posegla čuječnost. Po njegovi izpovedi je bilo kljub vsej grozi na obrazih njegovih kolegov moč zaznati le sočutje in prijaznost, nobenega obsojanja. V njem se je porajalo upanje, in sicer spoznanje, da človek ni le skupek svojih preteklih dejanj in doživetij, ampak ima vedno možnost izbire. Vsak se lahko spremeni, vendar sprememba zahteva prijazno pozornost in ne sramu. Za prijazno pozornost pa je potrebno veliko urjenja in vaje.

Del 6: Ob osebni zgodbi Shaune Shapiro o boleči ločitvi spoznamo, da se čuječnosti nikoli povsem ne naučimo, vendar to ne pomeni, da nad njo obupamo. Prav v najhujših trenutkih nam pomaga, da spet zaživimo in nadaljujemo pot k upanju ter ljubezni.

6. Izvajanje meditacije

Čuječnost sem dijakom predstavila z zgodbo o dveh volkovih, ki jo pripisujejo avtohtoni ameriški tradiciji. Bila je kot nalašč za uvod, saj smo v šolskem letu 2016/2017 začeli sodelovati z naravnim govorcem, ki prihaja iz Amerike. To ni bilo edino srečno naključje (ali je bila morda usoda). Gospod se že vrsto let ukvarja z meditacijo in prosila sem ga, naj jo izvede z dijaki pri pouku.

Po uvodni uri, ki je opisana v prejšnjem poglavju, je o meditaciji spregovoril gospod Zachary David Bevelacqua. Povedal je le nekaj osnovnih načel, opozoril dijake na pomen osredotočenja na eno samo stvar (najlažje je, če je to naše dihanje), ki naj bo kot sidro, ki nas vedno znova pripelje nazaj, tudi če misli odtavajo drugam. Razložil je tudi, da meditacija ni nobena verska ali duhovna dejavnost, gre preprosto za ohranjanje zdravega duha v zdravem telesu. Pozval je dijake, naj ne razmišljajo o ničemer, naj le za 30 sekund zaprejo oči in se osredotočijo samo na temo, ki nastane ob zaprtju vek. Nato jih je vprašal, ali je komu uspelo biti brez misli. Nihče ni odgovoril pritrdilno. Pomiril jih je, da je to povsem normalno. Hkrati je iz lastnih izkušenj zatrdil, da bodo z izvajanjem meditacije dobili "orodje za življenje", predvsem v stanju stresa. Po vprašanju, ali so pripravljeni na kratko vajo, sem bila presenečena, s kakšnim navdušenjem so vsi dijaki predlog sprejeli. Sledila je meditacija z osredotočanjem na dihanje in posamezne dele telesa. Proti koncu meditacije je ponovno poudaril, da je povsem normalno, da se tekom meditacije pojavijo misli. Takrat se spomnimo na naše "sidro" – dihanje. Osredotočimo se na vdih in pri tem opazujemo, kako ga čutimo. Vdih zadržimo, nato izdihnemo in misli usmerimo na občutenja ob izdihu. Meditacija se je zaključila z nekaj vdihi in izdihi ter pozivom, naj se počasi zavedo svojega telesa in odprejo oči.

Sledil je pogovor o počutju po meditaciji. Večina je opisala svoje občutke kot zaspanost. Gospod Bevelacqua je izpostavil, da je eden glavnih razlogov za meditacijo sprostitev. Le-ta je predpogoj za spanec, torej so bili dijaki na dobri poti. Ena od dijakinj je navedla bolečine v vratu, čemur je sledil zanimiv komentar. Meditacija nas velikokrat pripelje do nečesa, kar smo morda spregledali in potrebuje našo pozornost. Nekdo je vprašal, kako naj doseže, da ne bo zaspal. Ena od rešitev je, da poskušamo vzravnano sedeti in ne ležati. Na vprašanje, če so se že srečali z meditacijo ali podobnimi vajami, sta dve dijakinji odgovorili pritrdilno. Ena je

obiskovala tečaj joge, druga je nekaj podobnega izvajala v osnovni šoli s svojo učiteljico. Zanimiva je bila pripomba slednje, da je bilo tokrat povsem drugače in da meni, da ji je uspelo. V osnovni šoli naj bi si predstavljali, da so kot oblaček, ki lebdi na nebu, kar pa njej nikakor ni uspelo. S preprostim osredotočanjem na dihanje in telo je bilo zanjo očitno bistveno lažje.

Z željo, da nadaljujemo s podobnimi vajami in pogovori v naslednjem šolskem letu, smo dijaki in učitelja zadovoljni zaključili šolsko uro.

7. Delo učitelja včeraj, danes in jutri

Udeležba na seminarju Učno in vedenjsko zahtevni otroci – naš izziv je bistveno prispevala k ponovnemu razmisleku o čuječnosti ter večjemu vključevanju le-te v delo učitelja. Odločitev o predstavitvi čuječnosti dijakom je padla, sledila je izvedba meditacije v sodelovanju s kolegom. Izjemno pozitivno presenečena sem bila nad odzivi dijakov, predstavitev čuječnosti jih je pritegnila, v pogovor so se vključevali s pozitivnimi komentarji. S predlogom, da se preizkusimo v vodeni meditaciji z gospodom Bevelacquo, so se dijaki več kot strinjali. Bili so kot majhni otroci, ki jim ponudiš čokolado. Po enem samem poskusu so bili tako navdušeni, da so postali načrti za nadaljnje delo več kot jasni.

V naslednjem šolskem letu bomo za dijake organizirali srečanja v okviru obveznih izbirnih vsebin (proste izbire), kjer bomo govorili o čuječnosti, izvajali meditacijo in povabili k sodelovanju strokovnjake s tega področja. Naše delo bomo konstantno spremljali z vidika kvalitete, napredka, izboljšav, pozitivnih učinkov in vsega, kar bodo srečanja zbudila v udeležencih, tako dijakih kot mentorjih. Veselim se dela z dijaki izven okvirov pouka, kjer se praviloma osredotočamo na znanje in je v ospredju um. Kot trdi Šorli: "Zavest je zmeraj in le sedaj, um pa je v preteklosti ali v prihodnosti. In šola daje vso pozornost umu, zavesti pa sploh ne obravnava. Zavest je os, na kateri se vrti kolo uma. Če zavesti ni, kolo obstane." (Šorli, 2017, str. 66). Vodilo naših srečanj bo umiritev uma in teženje k pozornosti, ki jo usmerimo v sedanji trenutek s prijaznostjo, dobroto in ljubeznijo. "Mladostniku smo dolžni pokazati pot k sebi, potem pa se bo on sam najbolje odločil, v katero smer ga kliče življenje, kateri so njegovi naravni talenti, ki mu bodo omogočili preživljanje." (Šorli, 2017, str. 67).

8. Zaključek

Delo z mladostniki je nenehen izziv, neskončno učenje in velika odgovornost. Poklic učitelja ne predstavlja samo njegovega strokovnega znanja, ampak tudi sposobnost vzpostavitve pristnega stika z dijaki. Dosežemo ga lahko s čuječnostjo – prijazno pozornostjo in prisotnostjo v danem trenutku. S tem dijakom in sebi damo vedeti, da poslušamo in slišimo, sprejemamo in ne obsojamo, se učimo drug od drugega. Pri tem ne morem mimo slogana III. gimnazije Maribor *Ne za šolo, za življenje se učimo*, ki vodi k razmisleku, kaj lahko učitelj poleg strokovnega znanja še nudi mladi generaciji. Eden od odgovorov je zagotovo: "Šola mora v mladem človeku predvsem spodbujati duha, ki je človekov resnični vodnik skozi življenje, temelj telesnega in duševnega zdravja ter notranje sreče." (Šorli, 2017, str. 67). S takšnim pristopom so ne le pouk, ampak tudi vse vzporedne dejavnosti (projekti, prireditve, dogodki, delavnice, srečanja) uspešnejše, poglobljene, doživete; dijaki in učitelji pa pri samem procesu čuječni.

Tega se ne da doseči čez noč, vsak učitelj si mora to želeti sam pri sebi. Učitelje bi bilo potrebno s tem seznaniti, organizirati predavanja in delavnice v šolah, kjer pa se zgodba ne

začne in ne konča. V imenu osebne rasti, notranjega zadovoljstva in miru bi morali prevetriti našo družbo ter njene nazore. Tako bi vsak otrok s čuječnostjo stopil v stik že s svojimi starši, nadaljevalo bi se s čuječimi vzgojitelji v vrtcih in učitelji v šolah ter univerzah. Krog bi bil sklenjen in bili bi na dobri poti k oblikovanju nove zavesti, ki vodi k miru, dobroti, ljubezni ter sprejemanju. Prihodnost je v vnašanju čuječnosti v šole in nasploh v vzgojo naših otrok. Kritično spremljanje odzivov, rezultatov, mnenj, deljenje izkušenj in nasvetov pa je nujno potrebno na raznih srečanjih ter nacionalnih in mednarodnih konferencah.

9. Literatura

Kozmus, P. (2009). Pismo Primoža Kozmusa. Pridobljeno s http://partibrigada42.blogspot.si/2009/10/pismo-primoza-kozmusa.html

Milivojević, Z. (2008). Samospoštovanje in spoštovanje. *Viva*. Pridobljeno s http://www.pozitivke.net/article.php/Zgodba_Ordinacija_Spostovanje_Samosposto

Ovin, N. (2013). Inovacijski projekt Razredne ure malo drugače. V V. Horvat (ur.), *Zbornik ob 150- letnici III. gimnazije Maribor* (str. 209–213). Maribor: III. gimnazija Maribor.

Ramovš, J. (2016). Dihanje. Pridobljeno s http://www.kresnik.eu/dihanje_clanek_566.html

Shapiro, S. (2017). The Power of Mindfulness: What You Practice Grows Stronger. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=IeblJdB2-Vo

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Šmid, D. Sporočilo Malega princa. Pridobljeno s http://www.vrtecandersen.si/tl_files/DOKUMENTI/sola-za-starse/povzetki-srecanj/Pokazimo-otroku-prave-vrednote.pdf

Šorli, S. A. (2017). Mladostniku smo dolžni pokazati pot k sebi. *Sensa,* junij/julij 2017, 65–67.

Vtič Tršinar, D. (2004). *Iskalci biserov.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Wikipedia (2017). Pridobljeno s https://en.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9bastien_Izambard

(How Mindfulness Empowers Us. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=vzKryaN44ss)

(Mindfulness: Youth Voices. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=kk7IBwuhXWM)

Kratka predstavitev avtorja

Marija Frangež je profesorica angleškega in slovenskega jezika, zaposlena kot učiteljica angleščine na III. gimnaziji Maribor. V dvajsetih letih je službovala na štirih srednjih šolah z različnimi izobraževalnimi programi (srednje poklicno izobraževanje, srednje strokovno izobraževanje, poklicno-tehniško izobraževanje in splošna gimnazija), poleg tega pa poučevala angleščino predšolske, osnovnošolske otroke, odrasle in upokojence na zavodih v Mariboru (Academia, Lingva, Doba in Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza). Trenutno se poleg obveznega strokovnega dela posveča čuječnosti in posredovanju ter uvajanju le-te v šolo med dijake.

Projekt Čuječnost v šolah – naši začetki

Mindfulness in Schools Project – Our Beginnings

Maja Bajt, Katja Žugman, Katarina Cerar

Društvo za razvijanje čuječnosti, Zaloška cesta 10, 1000 Ljubljana
www.cujecnost.org
maja.bajt@cujecnost.org; katja.zugman@cujecnost.org; katarina.cerar@cujecnost.org

Povzetek

V Sloveniji se v zadnjih letih šele spoznavamo s čuječnostjo. Programov, s katerimi bi čuječnost sistematično uvajali v šole še nimamo. V sledečem prispevku predstavljamo nekaj dosedanjih izkušenj s projektom znotraj katerega izvajamo uvodne tečaje čuječnosti pri učiteljih v dveh slovenskih šolah.

Ključne besede: čuječnost, program čuječnosti, šola, učitelji.

Abstract

Mindfulness based programmes have become increasingly popular in the last few years, especially abroad. We don't have any systematically implemented school-based programmes in Slovenia. The following article highlights experience with implementation of mindfulness based programmes for teachers in two Slovene schools.

Keywords: mindfulness, mindfulness programme, school, teachers.

1.0 Uvod

Programi uvajanja čuječnosti v šole so v tujini v zadnjih nekaj letih močno priljubljeni in razširjeni. V Veliki Britaniji je zaradi številnih koristi, ki jih ima razvijanje čuječnosti za učence, v načrtu celo postopno sistematično uvajanje v izobraževalni sistem (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015). Večina uspešnih programov (Mindfulness in Schools, Mindful Schools) narekuje postopno uvajanje čuječnosti v šole: najprej je potrebno s čuječnostjo seznaniti in opolnomočiti učitelje, saj le na ta način lahko ustvarimo primerno okolje, da čuječnosti učimo učence. Za uspešen prenos čuječnosti je potrebno poleg teoretičnega znanja tudi izvajalčeva lastna izkušnja v obliki redne prakse (Mieklejohn idr., 2013, Mindfulness All-party Parliementary Group, 2015; Mindful Schools, 2016).

V Sloveniji je pojem čuječnosti v zadnjih letih sicer čedalje bolje prepoznan, vendar pa učitelji v glavnem nimajo praktičnih izkušenj z njo. V šolskem letu 2016/2017 smo sodelavci Društva za razvijanje čuječnosti s pomočjo sofinanciranja Mestne občine Ljubljana pričeli s

pilotnim izvajanjem projekta Čuječnost v šolah v dveh ljubljanskih srednjih šolah. Do prijave na konferenco Eduvision 2017 je bil zaključen tečaj na eni od obeh šol.

2.0 Uvodni program čuječnosti za učitelje

Pri učiteljih smo uporabili standardni 8-tedenski uvodni tečaj čuječnosti (vsako srečanje 2 uri in pol, 8 tednov zapored). Tečaj je zasnovan po načelih programov MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction, Kabat-Zinn, 2013) in MBCT (Mindfulness Based Cognitive Therapy, Segal idr., 2013), njegov osrednji cilj pa je pridobivanje veščin, s katerimi lahko udeleženci po zaključku tečaja nadaljujejo samostojno prakso čuječnosti, ki jim pomaga pri zmanjševanju subjektivnega doživljanja stresa ter pripomore k bolj kakovostnemu življenju. V tečaju učitelji pridobijo osnove čuječnostne meditacije, teoretičnega razumevanja čuječnosti, kar pomeni, da se med drugim seznanijo tudi s tehnikami za srečevanje z močnimi in doživljajsko neprijetnimi občutki, dobijo podporo pri delu na sebi in za razvijanje vsakodnevne prakse čuječnosti. Učitelje spodbudimo, da spretnosti uporabijo pri skrbi zase in za svoje dobro počutje kot tudi pri delu v šoli (z učenci, sodelavci, starši).

Uvodni program ni eksplicitno spremenjen za učiteljsko populacijo, saj velja, da naj učitelj, če naj veščine čuječnosti učinkovito prenese na učence (z izvajanjem programov za učence), sprva sam vzpostavi lastno prakso čuječnosti (Albrecht idr., 2012; Emerson idr., 2017). Vzpostavljanje osebne prakse čuječnosti pa temelji na širših osnovah, kot je poklicna usmerjenost posameznika. Poučevanje čuječnosti naj tako izhaja iz lastne izkušnje o tem, kaj čuječnost je in kako vzpostavljanje čuječne pozornosti vpliva na vsakodnevno doživljanje. Podobno so osnovni program uporabili tudi drugi avtorji (npr. Gouda idr., 2016; Gold idr., 2010)

2.1 Zakaj najprej uvodni program za učitelje?

Učiteljski poklic spada med enega najbolj stresnih poklicev. Raziskava o doživljanju stresa med slovenskimi učitelji in vzgojitelji kaže, da večina učiteljev doživlja svoj poklic kot močno stresen, 40% jih je izgorelih (Slivar, 2009). Problematika stresa pri slovenskih učiteljih je resen problem, ki pušča posledice na posameznikovo življenje in delo. Poleg zdravstvenih, psihičnih in čustvenih pokazateljev stresnosti (različna obolenja, bolečine v hrbtu, glavoboli, anksioznost, depresivnost, izgorelost, motnje spanja, razdražljivost …) so posebej zaskrbljujoče: distanciranje od težav sodelavcev in učencev, manjša tolerantnost in potrpežljivost v odnosih, manjša angažiranost za vsakodnevno delo, čustveno neangažirano izvajanje pouka (»odpikati uro«), nezadovoljstvo z delom, cinizem, pogosti konflikti, nesodelovanje s sodelavci in učenci, izgubljanje prvotne motivacije in občutka poslanstva za učiteljsko delo. Težave se kažejo tudi na organizacijski ravni kot slaba kakovost pouka, nizka delovna morala, odsotnosti, slabi odnosi med sodelavci (Drobnič Vidic, 2014; Slivar, 2009).

Evalvacijski in raziskovalni izsledki programov čuječnosti za učitelje nakazujejo, da lahko osebna praksa čuječnosti izboljša učiteljevo duševno blagostanje, zmanjšuje se subjektivno stresno doživljanje krepi učiteljev osebni in profesionalni razvoj, samoučinkovitost, vrača

motivacijo za učiteljsko delo, krepi sposobnost obvladovanja vedenja v razredu, pripomore k vzpostavitvi in ohranjanju podpornih odnosov z učenci, zagotavljanju podpore pri poučevanju ter čustvenem in socialnem razvoju učencev, izboljšanju razredne klime in splošnega vzdušja v šoli. (Gouda idr., 2016; Flook idr., 2013; Mieklejohn idr., 2012; Roeser idr., 2012).

Opolnomočenje učiteljev posredno učinkuje tudi na učence. Program učiteljem pomaga pri razvijanju lastne prakse čuječnosti, hkrati pa pripomore tudi k utelešenju navad čuječnosti in vedenjskih praks v razredu. Čuječno poučevanje je ključni element za uspešno integracijo čuječnosti v šolski prostor, učitelji, ki imajo lastno prakso čuječnosti v razred prinašajo ključne elemente čuječnosti (sprejemanje, prisotnost, odprtost, radovednost) tako s svojo prisotnostjo kot tudi v odnosih z učenci (Lomas idr. 2017; Mieklejohn idr., 2012). Raziskave kažejo, da višja stopnja čuječnosti pri učencih pozitivno vpliva na šolski uspeh (Lopez-Gonzales idr., 2016)

Poučevanje je veliko več kot prenos znanja na učence in izmenjava kognitivnih informacij med udeleženimi. Duševno blagostanje učencev je v veliki meri odvisno od odnosne kompetentnosti učiteljev, saj učenci v odnosih razvijajo pomembne odnosne veščine, kot je dobro komuniciranje, poslušanje, razumevanje nebesedne komunikacije ipd. V odnosih razvijajo modele o tem, kako so sami vključeni v svet okoli sebe in kako odnosi delujejo. Različne odnosne izkušnje ustvarjajo v otrokovih možganih nevronske poti, ki določajo kako bo učenec tvoril odnose skozi celo življenje (Siegel in Payne Byrson, 2013). Zdravi odnosi se oblikujejo, ko učitelj v razredu vzpostavlja avtentičen stik z učenci, ko je resnično prisoten in je sposoben videti otroka kot individualno osebo (Juul in Jensen, 20XY). Biti avtentičen pomeni biti sposoben izraziti svoje misli, občutke, vrednote, cilje in meje. Ni realno pričakovati, da bo človek postal avtentičen hipoma, gre za počasen proces (Juul in Jensen, 2011). Z razvijanjem čuječnosti, kjer gre prav tako za postopen proces, posameznik razvija sprejemanje, prisotnost, odprtost in radovednost; sposobnosti in lastnosti, ki prav tako opredeljujejo avtentičnost in so bistvene za razvoj odnosne kompetentnosti (Juul in Jensen, 2011)

3.0 Projekt Čuječnost v šolah

Zasnovo projekta Čuječnost v šolah smo predstavili na lanski konferenci Eduvision 2016. V letu 2016 smo se prijavili na Javni razpis za sofinanciranje preventivnih programov na področju različnih vrst zasvojenosti v Mestni občini Ljubljana za leto 2017 in pridobili sredstva za izvedbo dveh uvodnih tečajev čuječnosti za učitelje. Do prijave na konferenco Eduvision 2017 je bil zaključen tečaj na eni od obeh šol, drugi se bo izvajal jeseni 2017.

Uvodni tečaj čuječnosti sta izvajali usposobljeni sodelavki Društva za razvijanje čuječnosti, ki imata poleg poglobljenega znanja s področja čuječnosti (strokovni vidik) tudi vzpostavljeno lastno prakso čuječnosti (izkustveni vidik) ter izkušnje z delom z otroci in mladostniki.

Pred pričetkom programa sta izvajalki po telefonu izvedli osebne pogovore z vsemi udeleženci in jim tudi natančno predstavili program. Vsako srečanje je trajalo dve uri in pol. Udeleženci programa so prejeli na začetku vsakega srečanja izročke, po vsakem srečanju pa elektronsko pošto z izročki ter zvočnimi posnetki vodenih vaj ter povzetkom srečanja. V gradivu je bila povzeta vsebina vsakokratnega srečanja, tako opis vodenih meditacij, teoretične vsebine kot tudi različne izsledke znanstvenih raziskav s področja čuječnosti. Dodani so bili dnevniki vadbe, kamor so vpisovale svoje izkušnje za lastno uporabo.

Potek in teme izvedenih delavnic:

Delavnica - 1. srečanje: Prepoznavanje avtomatskega pilota: Čuječni odnos do doživljanja

Delavnica - 2. srečanje: Soočanje z ovirami: Spoznavanje navad našega uma

Delavnica - 3. srečanje: Zavestna prisotnost v sedanjem trenutku skozi telo v gibanju: Prepoznavanje odpora in razvijanje sprejemanja

Delavnica - 4. srečanje: Soočanje s stresom: Odziv namesto avtomatske reakcije

Delavnica - 5. srečanje: Skrb zase: Razvijanje prijaznega odnosa do lastnega doživljanja - moč iz sočutja

Delavnica - 6. srečanje: Misli niso dejstva - kako lahko vidimo misli drugače - interpretacije in zavestna izbira odziva

Delavnica - 7. srečanje: Biti s težavo: Sprejemanje doživljanja kot osnova nadaljnjega delovanja

Delavnica - 8. srečanje: Čuječno naprej

V prvem delu programa (1. do 4. srečanje) so udeleženci preko praktičnih vaj razvijali svojo sposobnost usmerjanja in vzdrževanja pozornosti na izbrano mesto osredotočanja (telo, dih, zunanji dražljaji). Preko teoretičnih vsebin in prakse se razvija specifičen način vzpostavljanja in ohranjanja pozornosti: na prijazen, sprejemljiv način. Teoretične vsebine v prvem delu so zajemale prepoznavanje avtomatičnosti v delovanju/razmišljanju. Preko praktične izkušnje ter teoretičnih vsebin so se udeleženke vadile v prepoznavanju ločenosti dražljaja od osebne interpretacije dražljaja. Spodbujali smo razvijanje sposobnosti prepoznavanja lastnega doživljanja (misli, čustva, telesne zaznave) ter natančnejšega ubesedenja zaznav.

V drugem delu (5. -7. srečanje) so bile teoretične vsebine (in praksa) usmerjene v razvijanje prijaznosti do in sprejemanja lastnega doživljanja, v razvijanje sposobnosti manjše identifikacije s trenutnimi mislimi/čustvi. Manjša identifikacija z določenimi mislimi omogoča prepoznavanje drugih vidikov situacije ter s tem tudi večanje sposobnosti izbire v delovanju.

Skozi program so bile predstavljene tudi specifične vsebine za učitelje (krajše meditativne vaje za lastno učiteljevo prakso, oblikovanje strategij soočanja z doživljanjem ter ravnanja v težavnih trenutkih).

Izvedba programa je bila tudi ustrezno evalvirana, s pomočjo kvantitativnih (spletna anketa) in kvalitativnih metod raziskovanja (poglobljeni intervjuji).

4.0 Kratek povzetek evalvacije izvedbe uvodnega tečaja čuječnosti za učitelje

4.1 Razlogi za udeležbo

Sodelujoči učitelji so se za udeležbo odločili tako iz osebnih kot iz strokovnih razlogov. Močno je bila prisotna radovednost, saj so o čuječnosti že slišali, pa vendar so bile informacije precej neenotne in so želeli lastne izkušnje. Na srečanja so prihajali pripravljeni na sodelovanje, v opravljanje domače vadbe so vložili veliko pozornosti, prav tako so intenzivno sodelovali pri podajanju izkušenj.

4.2 Koristi prakse čuječnosti za učitelje in uporabnost koncepta

Z vidika učiteljevega osebnega dela v šoli so udeleženci prakso prepoznali kot kar precej uporabno, z več osebne (domače) prakse bi bili najbrž vplivi še močnejši. Pomembno je spoznanje, da dejansko lahko drugače ravnajo v stresnih situacijah: bolj umirjeno lahko zadržijo sodbo in avtomatično reakcijo; mirneje lahko sprejmejo drugačne interpretacije, vidike drugih ljudi, sodelavcev in učencev; lažje, bolj mirno sprejmejo dejstva, proti katerim se nima smisla boriti. Večja prijaznost do sebe z manj samoobtoževanja je boljše izhodišče za nadaljnje delovanje, nasprotno od samoobtoževanja, ki te ohromi. Zavedanje, da lahko delujemo le v tem trenutku, boljše zavedanje tega trenutka, opuščanje večopravilnosti: vse to vodi do manj napetosti in boljše ter lažje opravljeno delo ter hkrati tudi v večje zadovoljstvo s samim seboj.

Učitelji so program prepoznali kot kvalitetno zastavljen. Izvedba programa temelji na nekritičnosti, odprtosti in dopuščanju drugačnega mnenja, kar vodi v nova spoznanja, ki izhajajo iz lastne izkušnje in ne iz razumevanja le teoretičnih izhodišč.

Z vidika uporabe v razredu z učenci so udeleženci najprej izrazili pomisleke, tako glede svoje trenutne usposobljenosti kot tudi glede nepremišljenega prenosa do otrok in mladostnikov. Otroci in mladostniki potrebujejo orodja, načine, kako delati s svojimi čustvi in občutji in bi jim poznavanje in redno izvajanje te prakse prišlo zelo prav toda program bi moral biti zelo premišljen. Večina sodelujočih učiteljev je menila, da naj bi program vključeval mladostnikom primerne kratke vaje s kratkimi teoretičnimi informacijami, izvajal naj bi se redno, pet do največ deset minut ob koncu ali začetku ure. Z uvajanjem čuječnosti bi bilo po njihovem najbolje začeti v manjših skupinah učencev, ki jih izvajalec pozna. Izvajalec naj bi namreč vedel, kdo izmed učencev bi lahko imel ob izvajanju teh vaj težave.

Nujno bi bilo omogočiti podporo, če bi prišlo do težav. Udeleženci so bili soglasni v tem, da bi sami potrebovali še bolj poglobljeno osebno prakso ter še nadaljnje, bolj praktično

izobraževanje, kako vsebine prenesti v razred. Hkrati pa so bile soglasni, da otroci in mladostniki takšno znanje potrebujejo in da bi moralo biti vključeno v šolski sistem.

5.0 Zaključek

Sodelavci Društva za razvijanje čuječnosti prepoznavamo pomembnost postopnega uvajanja čuječnosti v šole, zato skušamo v našem projektu najprej s čuječnostjo seznaniti učitelje, na način da jih povabimo k razvijanju lastne prakse čuječnosti. Na ta način se krepi njihova psihično odpornost, prepoznavanje dobrobiti prakse čuječnosti in na ta način se postavljajo temelji za uspešno integracijo čuječnosti v šolski prostor.

6.0 Literatura

Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 1–14

Drobnič Vidic, A. (2014). Specifični stresorji pri poklicu učitelja. *Delo in varnost, 6*, 41–48.

Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. in Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: s systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness* (2017) https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. in Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Education, 7*(3). doi: 10.1111/mbe.12026

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., Hulland, C. (2009). Mindfulness-based stress reduction (MSBR) for primary school teachers. *Journal of child and family studies 19*(2), 184-189

Gouda, S., Loung, M. T., Schmidt, S. in Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in Psychology7*:590. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00590

Juul, J. in Jensen, H. (2011). Krepitev odnosne kompetence pedagoških delavcev. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih. 15* (374), 61-74.

Kabat-Zinn, J. (2013): *Full Catastrophe Living. Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York: Bantam Books Trade Paperbacks.

Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education, 61*, 132-141.

Lopez-Gonzales, l., Amuito, A., Oriol, X. in Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness of high school students: influence on classroom climate and academic performance. *Revista de Psicodidactica, 21*(1), 121-138. doi:10.1387/RevPsicodidact.13866

Mieklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Bourke, C., Pigner, L. in dr. (2013). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resillience of Teachers and Students. *Mindfulness,3*(4).

Mindful Schools (2016). Gradivo za udeležence seminarja Mindful School Educator.

Mindfulness All-Party Parliamentary Group (2015). Mindful Nation UK. Pridobljeno s www.mindfulnessintiative.org.uk

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli.* Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete: Birografika Bori.

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: an emerging area of research and practice. *Child development perspectives (6)*2, 167-173.

Segal, Z., Williams, M., Teasdale, J. (2013). Mindfulness Based Cognitive Therapy for Depression. New York: Guilford Press.

Siegel, D., Payne Bryson, T. (2013). Celostni razvoj otroških možganov. Domžale: Pogled.Waere, K. (2012). Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People. .b. The Mindfulness in Schools Project. Pridobljeno s https://mindfulnessinschools.org/.../MiSP-Research-Summary-2012.pdf

Slivar, B. (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih. SVIZ.

Kratka predstavitev avtoric

Mag. Maja Bajt je univerzitetna diplomirana psihologinja, ki strokovna vodja projekta Čuječnost v šolah pri Društvu za razvijanje čuječnosti. Že več kot desetletje je zaposlena na področju promocije duševnega zdravja na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje. Je tudi višja predavateljica na magistrskem študiju Promocija zdravja Fakultete za zdravstvo Angele Boškin, Jesenice.

Katja Žugman je magistrica zakonskih in družinskih študij, stažistka zakonske in družinske terapije, organizacijska vodja projekta Čuječnost v šolah pri Društvu za razvijanje čuječnosti. Že deset let deluje kot specialistka za mladinsko delo za otroke in mladostnike ter družine v Javnem zavodu Mladi zmaji.

Katarina Cerar je profesorica športne vzgoje, študentka doktorskega študija na Fakulteti za šport, s tematiko raziskovanja vpliva čuječnosti in dihalnih tehnik v vzgojno-izobraževalnem procesu. Je izvajalka uvodnih programov čuječnosti pri Društvu za razvijanje čuječnosti.

Urjenje čuječnosti ob vstopu v šolo

The Mindfulness Training At The Start Of School

Jožica Podvratnik

OŠ Koroški jeklarji, Javornik 35, Ravne na Koroškem, Slovenija
jozica.podvratnik@guest.arnes.si

Povzetek

Učitelji in njihovi učenci so kot udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa vsak dan postavljeni pred nove izzive, ki jih morajo premagati, da so lahko pri svojem delu zadovoljni in uspešni. Ker je sodoben način življenja večkrat utrujajoč, se lahko v življenju posameznika pojavi nezadovoljstvo, izčrpanost in stres. Da bi se izognili morebitnim težavam ali bolezenskim stanjem, je potrebno v vsakdanjik vpeljati novosti in spremembe, ki so navdihujoče in zadovoljujoče.

Čuječnost je prav gotovo ena izmed inovativnih tehnik, ki z uvajanjem v šolski sistem prinaša izboljšave pri delu in počutju vseh udeležencev. Najprej se morajo s prednostmi čuječnosti seznaniti in se o tem izobraziti učitelji, šele potem lahko usvojeno znanje uspešno prenašajo na svoje učence. Različne tehnike čuječnosti za umiritev telesa in duha se lahko začnejo uvajati že pri majhnih otrocih, ki vstopijo v šolo. Čuječnost se lahko izvaja vsakodnevno pri večini dejavnosti, ki potekajo v šoli.

Ključne besede: čuječnost, inovativnost, izboljšave, urjenje, zadovoljstvo.

Abstract

Teachers and students certainly have to deal with different challenges of everyday education and training process. That is the way how to achieve the success and satisfaction. Our modern life style and hard work can usually cause dissatisfaction, exaustion and stress. What is more, there can even occur different diseases. The best way to avoid all these problems is to accept some new changes which can get involved in our teaching methods.

First of all, the innovations can quickly satisfy us and they can also be inspiring. Moreover, the vigilence which has been introduced as a new technique in our school system can bring a lot of improvement in the teaching process according to welfare of the participants.

Particularly when children enter the primary school, it is important to use the techniques that help to calm the body and mind. Also it is important we can use these techniques through various daily school activities. However, teachers need to be familiar with the advantages of the innovations which they can include in to the learning process successfully.

Keywords: improvement,innovation, mindfulness, satisfaction, training.

1. Uvod

Učitelji se pri opravljanju svojega poslanstva vedno znova srečujejo z različnimi izzivi sodobnega časa, ki jim morajo biti kos, da lahko uspešno opravljajo in nadaljujejo svojo poklicno pot. Nemalokrat se morajo prilagoditi in ustreči zahtevam delovnega okolja: vodstvu zavoda, sodelavcem, staršem in učencem, ki pred njih sleherni dan postavljajo nova vprašanja in nove zahteve. Zaradi vedno novih nalog, ki jih je potrebno izpolniti, je postala vloga učitelja v sodobni družbi zelo zahtevna.

Vloga učitelja ni samo izobraževanje, ampak mora biti uspešen tudi pri vzgoji učencev, zato se šole imenujejo vzgojno-izobraževalne ustanove; tam se torej izvajata in dopolnjujeta obe dejavnosti. Učitelji na začetku svoje poklicne poti se pogosto znajdejo v težavah, ker težko ugotovijo, kateri pristopi bi njihovim učencem najbolj ustrezali, da bi učno-vzgojni proces nemoteno in uspešno potekal skozi celo šolsko leto.

Vsak začetek je težak, ne glede na to, za kateri poklic se človek v življenju odloči. Z leti službovanja in opravljanja dela se naberejo izkušnje in pričakovanje, da bodo v prihodnosti vzorci enostavnejši in bolj pričakovani, ritem dela pa zadovoljujoč in izpolnjujoč. Ker se nemalokrat zgodi, da nam življenje ne nudi vsega, kar pričakujemo, je potrebno načrte za prihodnost spremeniti in si jih prilagoditi.

Vsakodnevni ritem v razredu lahko postane rutinski, s ponavljajočimi se vzorci, na ta način ne more več zadovoljiti potreb in ciljev učiteljev in učencev določenega razreda. Učitelj lahko postane nezadovoljen, kar se vsak trenutek izraža tudi na razpoloženju učencev in celoten utrip se lahko prenese tudi na druge ravni življenja in ljudi v bližini. Nezadovoljstvo ima različen vpliv na ljudi. Večino časa se le delno zavedamo notranjih napetosti in tega, kaj počnemo v življenju in z življenjem, ter posledic, ki jih imajo naša dejanja in misli (Kabat-Zinn, 2011).

Nekateri so pripravljeni stvari spremeniti in vpeljevati novosti, pri drugih se negativna energija kopiči in jim lahko povzroči različne zdravstvene težave.

2. Čuječnost v vzgoji in izobraževanju

Ob vsakodnevni rutini, hitenju, naglici in opravljanju obveznosti pridemo do spoznanja, da v naše življenje vstopata napetost in izčrpanost. Večkrat se počutimo žalostno in razdražljivo in kljub močnemu prizadevanju, da bi se nezadovoljstva otresli, se stvari ne spremenijo. Da bi umirili nemirne in razpršene misli, lahko vedno pogosteje iščemo mir v naravi, se udeležujemo raznih terapij in izvajamo različne dihalne vaje.

Dandanes se toliko stvari ne zavedamo, delujemo, kot da smo na avtopilotu in nas vodi nekdo drug. Ampak to navado lahko spremenimo. Kako? Tako da usmerjamo pozornost na telo, da se **začnemo čutiti prisotni v njem, da se zavedamo svojih občutkov, okolice ves dan** (Spasojević, 2015).

Škobalj (2017) navaja, da potrebujemo nekaj, kar bo obliž, zdravilo in odgovor na zahteve sodobnega življenja.

Čuječnost je prav gotovo ena izmed številnih inovativnih tehnik, ki jo različni strokovnjaki priporočajo za vzpostavitev nadzora nad lastnim umom in telesom. Vaje za povečevanje čuječnosti zelo vplivajo na naše zdravje, dobro počutje in srečo; to kažejo zdravstveni in medicinski dokazi (Williams in Penman, 2015).

Čuječnost je ključ vsake dobre in uspešne vzgoje in predstavlja podlago, na kateri temeljijo vse vzgojne metode. Brez čuječnosti je odgovornost samo ena od najpogostejših ponavljanih besed brez vsebine. Šele čuječnost ali budnost razgrne vse pomene in koristi odgovornosti.

Vsaka od nepogrešljivih kvalitet dobi pri vzgoji svoj pomen le, če jo pregnetemo s čuječnostjo (Škobalj, 2017).

Na razpolago je ogromno strokovnega gradiva, literature in člankov, kjer lahko vsak trenutek odkrijemo, raziščemo, spoznamo in se naučimo novih tehnik čuječnosti. Zavedati se moramo, da je čuječnost kvaliteta, ki jo je potrebno načrtno vzgajati najprej v nas samih, šele nato jo lahko začnemo deliti med ostale. Zaradi koristi, ki jih čuječnost prinaša v vsakodnevno življenje, se lahko odločimo, da ta način načrtnega usmerjanja pozornosti, opazovanja in doživljanja sedanjega trenutka približamo našim prvošolcem tako, da se bodo z našo pomočjo in usmerjanjem lotili raziskovanja in odkrivanja. Novosti prinašajo veliko dela in vloženega truda, obenem pa tudi neskončno paleto možnosti, ki pripeljejo do sprememb na bolje.

3. Urjenje čuječnosti ob vstopu v šolo

Čuječnost lahko postane del našega vsakdanjika, zato je potrebno vaje začeti izvajati že takoj ob vstopu otrok v šolo. Vstop v šolo je prav gotovo ena izmed pomembnih prelomnic v življenju otrok in cele družine. Življenjski ritem se spremeni, otroci imajo naenkrat več obveznosti in tudi odgovornosti, kar lahko nekaterim povzroča stiske, stres, strah pred šolo in včasih tudi odpor.

Ko otroci prestopijo šolski prag, so njihove sposobnosti zelo različne. Vsak posameznik je drugačen in ima svoje posebnosti in lastnosti. Pri delu je vse pogosteje opaziti, da je vedno več učencev, ki imajo zelo nizko stopnjo koncentracije in odkrenljivo pozornost. Pri pouku so zelo nemirni in se težko osredotočijo na vsebine, ki so predmet obravnave.

Učence je potrebno na zanimiv in prijazen način podpreti, da urijo spretnost čuječnosti in jo razvijajo z redno dnevno disciplino, kajti le tako lahko postane del njihovega vsakdana.

3.1 Urjenje čuječnosti pri različnih dejavnostih

Vaje čuječnosti se lahko izvajajo vsak dan pri večini dejavnosti, ki potekajo v razredu. Krepimo fokus – pozornost: Kako biti v sedanjem trenutku (Bajt, 2016). Začeli smo že prvi šolski dan, ko so se učenci predstavljali svojim novim sošolcem in prijateljem. Igrali smo se igre, katerih namen je bil spoznavanje:

- Predstavimo se:
  Vsak učenec dobi svoj obroč. Razporedijo se po prostoru in stopijo v obroč. Damo navodilo: "Deklice, predstavite se!" Vsaka deklica bo šla do enega izmed dečkov, se z njim rokovala, mu povedala svoje ime in nekaj o sebi. Deklice se nato vrnejo v svoje obroče. Sedaj so na vrsti dečki. Igro večkrat ponovimo, učenci naj se predstavijo vedno komu drugemu.
- Potujoči klobčič:
  Sedimo v krogu. Vodja pove svoje ime in klobčič poda prvemu tako, da pridrži začetek vrvice. Kdor je dobil klobčič, prav tako pove ime, poda klobčič in pridrži vrvico. Nikogar ne izpustimo. Ko so vsi na vrvici, mrežo razpletejo v obratni smeri in ponovijo imena. Klobčič pripotuje nazaj do vodje.

Ko so se učenci že bolje spoznali in si zapomnili njihova imena, smo se igrali še naslednjo igro:

- Koga pogrešamo?

Otroci skačejo po prostoru. Ob določenem znaku zamižijo in počepnejo. Učiteljica pokrije enega od otrok z rjuho. Na vnovičen znak otroci odprejo oči in ugotavljajo, koga pogrešajo, kdo je pod rjuho.

Učenci so se ob igranju dobro počutili in sprostili, pozabili so na morebitne stiske in strahove, obenem so lahko bili brez predsodkov pozorni na to, kar se je dogajalo okrog njih.

S pomočjo čuječnosti smo tekom šolskega leta igrivo in radovedno raziskovali, kako smo ustvarjalni, in se prepustili navdihu vsakega trenutka.

Preden smo pričeli s poukom, smo se večkrat udobno namestili na blazinah in se sproščeno pogovarjali o določenih vsebinah, ki so bile aktualne v tistem času. Tako so se učenci umirili, lahko so spregovorili, o čemer so želeli, in se tako brez naglice pripravili na dejavnosti, ki so sledile.

Šolski dan smo zaključili s pogovorom, kdo nam je polepšal dan (učenci so si izbrali prijatelja dneva in komentirali, zakaj so izbrali prav njega). Prav tako smo vpeljali pregled lepih dogodkov dneva (učenci so pripovedovali, kateri dogodki so jim bili tekom šolskega dneva najbolj všeč).

Učenci so iz odpadnega materiala izdelali hišico počutja, kamor so lahko ob vsaki priložnosti postavili figurico s svojim imenom in na ta način izrazili svoje trenutno počutje in razpoloženje.

Slika 1: Izdelava hišice počutja

Iz odpadnega materiala so pri tehniškem dnevu v skupinah izdelovali igrače, s katerimi so se lahko med odmori igrali. Deklice so izdelale hišico za punčke, dečki pa robota. Med drugim so se morali učenci med izdelovanjem uriti v strpnosti, prilagajanju, dogovarjanju, poslušanju in spoštovanju drug drugega.

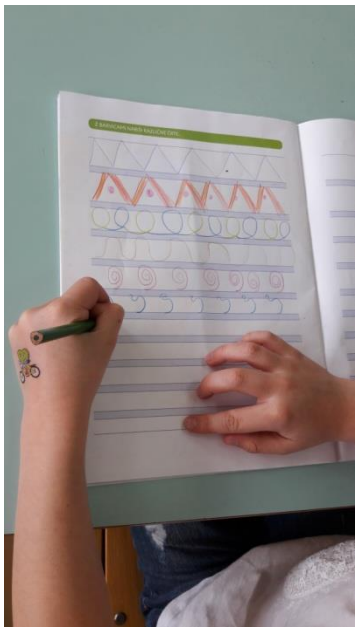
Sliki 2 in 3: Skupinsko izdelovanje uporabnih igrač

3.2 Urjenje čuječnosti pri šolskih predmetih

Za ustvarjanje pozitivnega vzdušja v razredu in zagotavljanje pozornosti pri učencih smo uvedli vaje čuječnosti tudi pri vseh učnih predmetih, ki so v učnem načrtu za prvi razred. Vključili smo jih v učni proces v različnih delih učne ure. Po potrebi smo jih prilagodili počutju učencev. Občasno smo jih izvajali na začetku učne ure kot učno motivacijo, večkrat so predstavljale osrednji ali glavni del, na koncu ure pa so vaje služile umirjanju učencev.

3.2.1 Slovenščina

V prvem razredu se do konca meseca maja učenci naučijo zapisati velike tiskane črke slovenske abecede, pred tem pa je potrebno izvajati predopismenjevalne vaje. Učenci so se urili v risanju različnih črt z različnimi barvami. V nadaljevanju so s črtami risali barvne vzorce. Pri vajah so se urili v natančnosti, vztrajnosti in sproščenosti.



Sliki 4 in 5: Risanje barvnih vzorcev (urjenje v vztrajnosti in natančnosti)

Čuječnost so pri obravnavi književnih del vadili predvsem z igro vlog, svoja občutja ob branju književnih del pa so izrazili tudi v risbah.

Nekateri učenci so med poukom bolj nemirni in ne zmorejo sedeti na svojem mestu z nogami na tleh. V ta namen smo večkrat uporabili igračo krokodila, ki je napolnjen s težjimi kroglicami in ga namestili nemirnemu učencu na noge (največ petnajst minut).

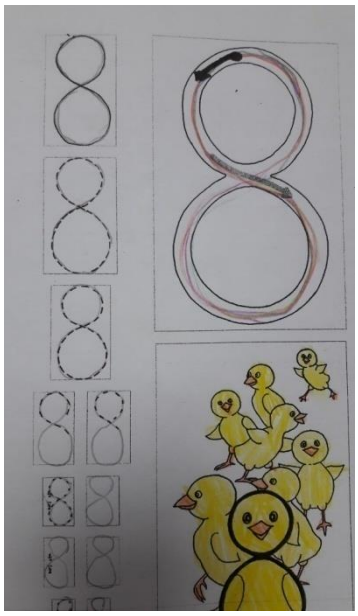
Govorni nastop z vnaprej pripravljeno temo je za nekatere učence zelo neprijetna izkušnja. Težko se glasno in razločno izražajo pred svojimi sošolci in učiteljem. Da smo se izognili nepotrebnim stresnim situacijam, smo imeli tudi za te priložnosti pripravljeno igračo krokodila, ki so jo učenci med govornim nastopom vzeli v naročje, da so se lažje sprostili in z večjo mero samozavesti pripovedovali.

Sliki 6 in 7: Uporaba igrače za pomoč pri koncentraciji

3.2.2 Matematika

Učni načrt za prvi razred osnovne šole zajema tudi pravilno zapisovanje števil do 20. Pri učenju zapisa števil do 10 so učenci z različnimi barvicami že zapisana števila večkrat

prevlekli v smeri puščice. Zopet so morali paziti na natančnost in se pri tem osredotočiti na nastajanje barvnega števila.



Slika 8: Prvo srečanje z zapisom števila 8

3.2.3 Spoznavanje okolja

Ena izmed tehnik čuječnosti je tudi opazovanje in ta je pri spoznavanju okolja prišla še posebej v ospredje. V sklopu učnega načrta so učenci ves teden opazovali vreme in svoja opažanje risali v tabele. Podobno vajo so ponovili, ko so v tabelo risali, kako vse dni v tednu skrbijo za svoje zdravje. K zdravju spada tudi zdrava prehrana, zato so v skupinah izdelovali prehransko piramido. Skupinsko delo zahteva veliko mero strpnosti, prilagajanja in sodelovanja, zato je ta aktivnost zelo dobrodošla pri urjenju teh veščin.

Sliki 9 in 10: Izdelovanje prehranske piramide

Spomladi smo posejali krešo in posadili fižol. Opazovali so rast rastlin in tudi v tem primeru opažanja predstavili z risbami.

Sliki 11 in 12: Opazovanje rasti rastlin in beleženje opažanj

3.2.4 Glasbena umetnost

Tudi pri pouku glasbene umetnosti obstaja ogromno vaj in tehnik čuječnosti, ki jih lahko učenci spoznajo in se jih naučijo na zanimiv in inovativen način, kajti – kar je inovativno, je vedno zanimivo.

Ob poslušanju različnih glasbenih zvrsti smo spodbujali učence, da so spregovorili o občutjih, ki so se jim porajala ob tem. Glasbene vsebine so nato izrazili še z gibanjem, plesom in likovnim izražanjem.

3.2.5 Likovna umetnost

Eden izmed ciljev likovne umetnosti je tudi sproščeno likovno izražanje z različnimi materiali.

Odločili smo se, da bomo imeli med poukom likovne umetnosti razredno čajanko, s priporočilom, da čaj pijemo počasi, po požirkih, čuječe (The Mindfulness Project, 2015). Med pitjem smo ga večkrat poduhali, da smo občutili toploto. Nato so učenci risbice čajnih skodelic po lastnih idejah in navdihu okrasili z različnimi barvami.

Sliki 13 in 14: Barvanje čajnih skodelic

3.2.6 Šport

Večini učencev so ure športa zelo pri srcu. Na tej starostni stopnji so za tovrstne dejavnosti zelo notranje motivirani, zato je potrebno le malo dodatne zunanje motivacije, ki služi bolj za usmerjanje k aktivnostim.

Pri športu se učenci razgibajo, sprostijo, obenem pa se na zabaven način naučijo novih spretnosti in veščin. Obstaja veliko igric, ki jih lahko uporabimo že na samem začetku učne ure športa in služijo uvodni motivaciji. Skozi šolsko leto so nam bile v pomoč mnoge inovativne in motivacijske športne igre za otroke na tej starostni stopnji (www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf).

Take so na primer:

- Atomčki:
  Učenci prosto tekajo po prostoru. Zakličemo neko število in en del telesa (npr. tri, komolec). Učenci se morajo hitro postaviti v skupine po tri in se dotakniti s komolci. Kdo bo najhitrejši?
- Čarovnik:
  Čarovnik lovi učence in jih spreminja v palčke. Ujeti učenci postanejo palčki – hodijo v počepu. Po minuti lova preštejemo palčke in določimo novega čarovnika..
- Kačji kralj:
  Eden izmed učencev je kačji kralj – v roki drži kolebnico, vleče jo za sabo in teče po prostoru. Ostali učenci skušajo stopiti nanjo. Komur to uspe, postane novi kačji kralj.

Tekom učne ure se učenci zelo razživijo, zato se je potrebno umiriti, da počasi in sproščeno zapustijo telovadnico. Na koncu učne ure smo zato izvajali vaje za umirjanje, npr.:

- Impulz prijateljstva**:**
  Učenci stojijo v krogu in se držijo za roke, oči imajo zaprte. Nekdo narahlo stisne roko sosedu na desni, ta stori isto svojemu sosedu in tako impulz potuje v krogu.

- Sproščanje:
  Učenci ležejo na tla, zaprejo oči, se sprostijo, globoko dihajo. Hodimo med njimi, kogar pobožamo po glavi, vstane in tiho hodi v koloni za nami. Ko so v koloni vsi učenci, odidemo v razred.

4. Zaključek

Uvajanja čuječnosti v šolski sistem se je potrebno lotiti premišljeno in ob upoštevanju različnih dejavnikov. Učenci se med seboj razlikujejo po interesih in sposobnostih, prav tako pa prihajajo v šolo z različnim predznanjem. Nekatere tehnike čuječnosti so zato učencem bližje, druge pa nanje nimajo pričakovanega učinka. Od njihovega trenutnega razpoloženja je tudi odvisno, kako se bodo odzvali na inovacije in novosti.

Vsakodnevno prizadevanje, da bi se učenci otresli nezadovoljstva in bi bili v šoli srečni, je pripomoglo k temu, da smo vseskozi uvajali nove pristope in tehnike čuječnosti.

Pri učencih, ki šele prestopijo šolski prag, je potrebno vaje prilagoditi njihovi razvojni stopnji in jim jih približati do stopnje, da jih pritegnejo in so na njih osredotočeni. Zato smo se velikokrat posluževali raznih motivacijskih iger in ustvarjalnih idej, ki so nas skozi šolsko leto navduševale ter nas vodile do novih spoznanj in pozitivnih izkušenj.

Izkušnje in odkritja, ki smo jih delili s prvošolci, so nam odprla nova spoznanja, ki so nam obogatila življenje. Vseskozi so se učni cilji uspešno prepletali s tehnikami čuječnosti. V bodoče nameravamo z začetim nadaljevati in vpeljevati nove vaje in tehnike čuječnosti v naše zasebno in poklicno življenje, za lastno zadovoljstvo in da bomo lahko zadostili nenehnim zahtevam sodobnega sveta.

5. Literatura

Bajt, M. (2016). *Čuječnost. Poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli.* Pridobljeno s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf

Kabat – Zinn, J. (2011). *Kamorkoli greš, si že tam. Z meditacijo iz spanca avtomatizma v vsakdanjem življenju.* Ljubljana: Iskanja.

Otok peska. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu.* Pridobljeno s www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf

Spasojević, N. (2015). *6 načinov, kako vnesti čuječnost v vsakdan!* Pridobljeno s *www.svetloba.si › Čuječnost* ww.svetloba.si/cujecnost/5-nacinov-kako-vnesti-cujecnost-v-vsakdan

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

The Mindfulness Project. (2015). *Sem tukaj in zdaj. Ustvarjalna pot k čuječnosti.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu.* Tržič: Učila.

Kratka predstavitev avtorice

Jožica Podvratnik je profesorica razrednega pouka in sedemnajst let poučuje v prvi triadi na Osnovni šoli Koroški jeklarji.
Vsa leta službovanja se dodatno izobražuje na različnih seminarjih in študijskih konferencah (dve leti je vodila študijsko skupino za Mežiško dolino), sodeluje v šolskih strokovnih aktivih in jih pogosto tudi vodi. Kot večletni kulturni koordinator sodeluje pri organizaciji kulturnih dogodkov v šoli in v kraju. Kot razredničarka svoje učence vsako šolsko leto vključuje v mnoge projekte in jih pripravlja na tekmovanja, primerna njihovi starostni stopnji. Zanimajo jo inovacije, ki izboljšujejo vzgojno-izobraževalni proces, zato se je odločila za uvajanje čuječnosti v svojem oddelku.

Čuječnost v kamišibaju

Mindfulness in “Kamishibai”

Simona Nagode

OŠ 8 talcev Logatec
nagode.simona@gmail.com

Povzetek

Prepletanje kamišibaja in čuječnosti: premagovanje stresa pri nastopih, zbranost in osredotočenost, kreativnost in razvijanje pozitivne samopodobe.
Učenci se v vseh triletjih osnovne šole srečujejo z govornim nastopanjem na različnih področjih z zelo raznolikimi vsebinami. Želimo, da bi bila to zanje čim bolj prijetna, čim manj stresna predvsem pa obvladljiva izkušnja. Pri tem lahko združimo japonsko tehniko pripovedovanja »kamišibaj« in čuječnost. Obe razvijata osredotočenost in kako učenje zbranosti. Pri kamišibaju pripovedujemo ob majhnem lesenem odru (butaju), pri čemer nastopajoči na domiseln način prikaže besedilo v 12–16 slikah. Prepletanje kamišibaja in čuječnosti vidimo kreativnem razmišljanju in inovativnosti. Učiteljeva vloga je, da učence vzpodbuja pri kreativnem razmišljanju in ga uporablja kot učilo oz. didaktično sredstvo nekajkrat v šolskem letu, v različnih učnih procesih. Učenci so aktivni: besedilo po temeljiti analizi razdelijo na bistvene dele, izberejo likovno tehniko, izdelajo gradivo, vadijo pripovedovanje in nastopijo pred publiko. Izdelki so zato izrazito individualizirani. Učenci se s svojimi kamišibaji poistovetijo; so suvereni in uspešno nastopajo. Tu pa je tretje stičišče: razvijanje pozitivne samopodobe in premagovanje stresa.

Ključne besede: čuječnost, kamišibaj, kreativnost, nastopanje, samopodoba

Abstract

Interaction of “kamishibai” and mindfulness: overcoming stress at performances, how to gather composure and focus, creativity and developing positive self-image. In all nine years of primary school pupils meet with speech performances of artistic texts and natural/social sciences. We want this to be as pleasant and as less stressful as possible, and above all manageable. Here we can combine mindfulness with a Japanese storytelling technique "kamishibai". Both develop focus and teach a child to be gathered and calm. In the kamishibai we are telling a story at a small wooden stage (“butai”) where the performer displays a text in 12-16 pictures in an imaginative way. Interlacing of kamishibai and mindfulness is in creative thinking and innovation. The teacher's role is to stimulate students in creative thinking and use kamishibai as a learning tool or didactic means several times in a school year, in different learning processes. Students are active: after the thorough analysis they divide the text into essential parts, choose illustration technique, create materials, practice narration and appear before the audience. The product of their work is therefore distinctly individualized. Pupils identify with their kamishibai; they are sovereign and successful performers. That leads to the third common point: developing positive self-image and overcoming stress.

Key words: creativity, kamishibai, mindfulness, performance, self-image

1. UVOD

Beseda čuječnost pomeni »izostreno zavedanje«. Gre za občutek, da vsak hip vemo, kaj delamo, ko se vrši neko dejanje. Kot nadalje razmišlja M. Williams, ljudi navdihuje ideja notranjega miru v ponorelem svetu (Panman, 2016). Prav tako kamišibaj prevzame s svojo preprostostjo slike, besede in očesnega stika. Energija nas med pripovedjo odpelje proč od hitenja v varno zavetje pravljic. Vse se za kratek čas ustavi.

Čuječnost povečuje divergentno mišljenje in ustvarjalnost, ki vključuje dva procesa: najprej razmišljanje, potem pa proizvajanje (Panman, 2016). Vse to potrebujemo pri izdelavi kamišibaja. Tekst moramo najprej analizirati in potem ustvariti posamezne slike. Učitelj ustvari spodbudno učno okolje, v katerem bodo učenci lahko sproščeni, suvereni, kreativni. Kamišibaj je pripomoček, s katerim učne cilje dosegamo po drugačni poti. Preko kamišibaja učenci pridobivajo ne samo na učnem področju, ampak tudi na samozavesti, pozitivni samopodobi. Urjenje v čuječnosti v osnovni šoli pomaga učencem pri boljšem osredotočanju na učno snov, boljšem uravnavanju čustev in razvijanju pozitivne samopodobe. Z vajami jim pomagamo, da se uspešneje osredotočijo na delo in premišljeno premagujejo stresne situacije (Košenina, 2016).

Slika 1: *Samozavesten nastop*

2. KAJ JE KAMIŠIBAJ

Kami (po japonsko) pomeni papir, *šibaj* pa je gledališče, drama. Kamišibaj je pripovedovanje besedila ob lesenem odru (butaju). Gre za domiselni prikaz besedila v 12–16 slikah. Glede na izhodiščno vsebino so lahko kamišibaji tudi krajši ali daljši. Kamišibajkar svoj odrček (butaj) postavi na mizo, ob njem stoji ali sedi. Zgodbo pripoveduje prosto ali pa

jo ima zapisano na zadnji strani slik in jo bere. Kamišibaj je komorno gledališče – okrog butaja in pripovedovalca ali bralca se zbere do 40 gledalcev.

Glede na namen lahko uporabljamo umetnostni in neumetnostni kamišibaj. Medtem ko pri umetnostnem izvajalec likovno in besedno interpretira književno delo ter s tem predvsem sledi estetskosti in vzbujanju čustev, je pri neumetnostnem v ospredju poznavanje besedilne vrste. Kljub tej delitvi je za učenca pri obeh vrstah kamišibaja neizogibno, da k delu pristopi dejavno, ustvarjalno in na povsem svoj način. To pomeni, da je zgodba avtorska, ljudska oz. umetna. Ustvarjalni proces pa je v vseh fazah nastajanja izrazito avtorski: tako slika kot pripoved.

Kamišibaj je gledališče. Ob začetku gledališke predstave se dvigne zavesa, pri kamišibaju pa se podobno odprejo vratca. Nastopajoči nas povabi v svojo pripoved: zagledamo prvo sliko, na kateri sta navedena naslov in avtor besedila. Nastopajoči prične s pripovedovanjem in s svojo prezenco vzpostavi razmerje med sabo, butajem in gledalcem. Z očesnim stikom in artikuliranim ter doživetim govorom ohranja komunikacijo v trikotniku, v katerem zaokroži energija (kiokan). Butaj tu služi kot medij/prenosnik, ki učencu pomaga pri premagovanju treme, saj ni povsem izpostavljen: butaj ga delno zakriva, tu prevzema vlogo lutke, za katero se skrijemo in je naš vmesnik oz. prenosnik; nastopajoči pa roke zaposli z vlečenjem slik.

Na zadnji sliki sta poleg besede 'konec' navedeni še imeni pripovedovalca in/ali ilustratorja. Te slike nastopajoči nikoli ne izvleče, da v butaju ne bi zazevala luknja. Namesto tega počasi zapre vratca butaja, v katerem se skladišči energija do naslednjega nastopa.

3. ČUJEČNOST V PROCESU NASTAJANJA KAMIŠIBAJA

Ustvarjalni proces se začne z izbiro izhodiščnega umetnostnega besedila oz. družboslovne/naravoslovne teme. Besedilo temeljito analiziramo in razdelimo na bistvene dele. Nato presodimo, na kakšen način jih bomo predstavili. Sledi izbira likovne tehnike, kadriranje, skica kadrov in izdelava gradiva. Naslednji korak je vaja v pripovedovanju ob vlečenju slik iz butaja. Nazadnje z izdelanim kamišibajem čimbolj prepričljivo nastopimo pred publiko.

Čuječnost nam omogoča, da se v sebi najprej zberemo in osredotočimo (fokusiramo) ter nato pri delovanju izhajamo iz svojega centra. Dejanja, ki izhajajo iz čuječnosti, so dosti bolj zbrana in učinkovita. Ne delujemo iz avtomatskega pilota, temveč storimo, kar in koliko je dejansko potrebno (in optimalno) v dani situaciji.

Dr. Elisha Goldstein predlaga tehniko, ki nam je lahko v pomoč pri čuječnem delovanju. Izvajamo jo v štirih korakih.

Prvi korak: Ustavi se!

Drugi korak: Vdihni in izdihni. Opazuj svoje dihanje.

Tretji korak: Opazuj se, kako si: svoje misli, čustva, razpoloženje, želje, telesne občutke ipd.

Četrti korak: Stori, kar je v tistem trenutku najbolj relevantno (Černetič, 2005).

Te korake uporabimo pred nastopom in tako še dodatno znižamo stres. Prisotni smo tukaj in zdaj. To nam pomaga, da smo kasneje povezan z gledalci, kar je za nastop še posebej pomembno, saj začutimo sebe in gledalce ter tako povečamo možnost, da energija/kiokan steče oz. je še močnejša. To je stanje mirne, odprte zavesti; stanje uma, ki ne sodi. Gre za t. i. prezenco – zavedanje in je namenjeno temu, kar se dogaja prav zdaj (Panman, 2016). Tako stanje pripovedovalca pripelje do združitve z občinstvom. Takšno zavedanje lahko vključuje tako notranje (npr. misli, čustva) kot zunanje dogajanje, npr. zvoke (Černetič, 2005). Z vajami iz niza čuječnosti se učenci še lažje umirijo in zberejo.

3.1 ČUJEČI UČITELJ

Vloga pedagoga oz. učitelja je, da vodi kreativni proces v prvi fazi, ko učenec šele spoznava zakonitosti kamišibaja. Kasneje je le še spodbujevalec, ki omogoča drugačno in kreativno razmišljanje ter spodbuja medpredmetnost in kroskurikularnost. Potrebno je, da dobro pozna zakonitosti kamišibaja, da je na tem področju strokovno usposobljen in predvsem sam navdušen nad njim.

Zares dober učitelj-kamišibajkar si bo najprej ogledal kvalitetne kamišibaje, nato izdelal svojega in z njim nastopil pred (svojimi) učenci. S tem bo zgradil intimen odnos do kamišibaja, pa tudi učenci ga bodo doživeli v drugačni vlogi. Tak učitelj bo lahko presegel monotonost, uniformiranost in pričakovane okvirje, v katerih učenci razmišljajo. Dovolil bo več in spodbujal širše razmišljanje, pri učencih pa krepil njihova močna področja. Ob uspešnem usmerjanju učitelja bodo pri izdelavi inovativni in ustvarjalni. Kljub enotnim navodilom in enaki vsebini bodo izdelali popolnoma individualizirane kamišibaje. Učitelji lahko največ pripomorejo s tem, da so pripravljeni biti čuječni in čuječnost poučevati v šoli. Pomembno je, da razumejo pozitivne učinke učenja čuječnosti, da vztrajajo in si vsak dan vzamejo čas za ozaveščanje svojih misli (Košenina, 2016).

3.2 ČUJEČNOST UČENCA MED NASTAJANJEM KAMIŠIBAJA

Učenec je glavni ustvarjalec v vseh fazah: pri pripravi in izvedbi gradiva, interpretaciji vsebine in nastopu. V predpripravi na kamišibaj se učenec uri predvsem v poslušanju in branju. V procesu izdelave pa pride do prenosa kognitivnih aktivnosti v izražanje s svinčnikom na papir. Ko učenec izdeluje kamišibaj, nadgradi omenjeni sporazumevalni zmožnosti še s pisanjem in govorom.

Dodana vrednost kamišibaja je tudi likovno izražanje. Vizualne podobe si veliko lažje prikličemo v spomin kot besede (Russel, 1987). Zato je kamišibaj tudi odlična mnemonična tehnika za usvajanje/utrjevanje učne snovi. V povezavi s čuječnostjo in meditacijo se izboljšuje tudi delovanje možganov (Panman, 2016). Sicer kamišibaj lahko vzporejamo s plakatom in računalniškimi predstavitvami (Powerpoint ipd.), vendar se izkaže za učinkovitejšega. Podobe in asociacije, ki pri kamišibaju nastajajo, so del učenčevega razmišljanja, predznanja. Učenci se morajo umiriti in raziskati svoj domišljijski svet, znanje in izkušnje ter poiskati lastne asociacije. Iščejo torej ideje, povezujejo vse, kar znajo. Spodbuja se razmišljanje v čim širšem polju asociacij pri čemer čuječnost lajša pot idejam, ki se pojavijo iz največjih globin uma. To povečuje divergentno mišljenje – najčistejšo obliko ustvarjalnosti, ki prikliče ideje od nikoder, povsem iznenada in pogosto brez ukaza (Penman, 2016). Povezujemo povsem različna dejstva in koncepte.

Ko učenci delajo v skupini, se dopolnjujejo in spodbujajo; ideje se prepletajo. Pri individualnem pa delu se vsak usmeri v svoje izkušnje. Pred učencem je prazen list, ki ga mora oblikovati sam, v paru ali skupini. Pri tem ne bo zgolj pritiskal na tipke in kopiral informacije in slikovno gradivo s spleta, temveč bo primoran razmišljati na svoj način. Pustil bo svoj prstni odtis. Pri plakatu je sicer ravno tako zelo malo teksta in veliko slikovnega gradiva, vendar je moč kamišibaja v energiji (kiokanu), v poudarku na sosledju sličic (slike so med seboj v odnosu, tvorijo zaokroženo zgodbo) in večji soodvisnosti med risbo in besedilom. Prvotna zunanja motivacija (ogled učiteljevega kamišibaja, učiteljevo vodenje in usmerjanje ter spodbujanje) preide v notranjo, ko je učenec ustvarjalno vznemirjen. Zaveda se, da je izrazno svoboden, zato začuti željo po ustvarjanju in izdelovanju. Preko celotnega aktivnega procesa čuti, da je to njegov lasten izdelek. Z njim se poistoveti, postane suveren in zato prepričan vase, njegova prezenca je prepričljiva. S tem ko lahko odkrije in izrazi svoja

močna področja (besedno ali likovno izražanje, prepoznavanje bistvenega sporočila in nizanje na premici dogajanja, domišljija …), krepi samopodobo in samozavest ter okrepi socialno interakcijo s publiko. Aktivni poslušalec/gledalec sprejema predstavitev na nezavednem nivoju, ker zbrano in v tišini spremlja govorno in slikovno predstavitev. Hkrati pa je s pozornim sledenjem zgodbi čuječ in energijsko povezan s pripovedovalcem. Nastopajočemu sporoča, da je bil v procesu in pri predstavitvi uspešen.

4. PROCES NASTAJANJA KAMIŠIBAJA V PRVI TRIADI

V nadaljevanju sta predstavljena dva primera dobre prakse.

4.1 POEZIJA

Niko Grafenauer: SAM
Področje: slovenščina, poezija, 1. razred
Učni cilji: učenec pesmico memorira, se nauči na pamet, jo pove samostojno, tekoče, glasno in razločno.

Učenec naj bi se že v procesu nastajanja kamišibaja naučil pesmico na pamet, sličice so mu

v pomoč kot asociacije ali slikovna podpora.

V uvodu so učenci razmišljali, katera opravila morajo opraviti zjutraj, preden odidejo v šolo oz. katera so opravili in katera zmorejo narediti sami. Ko so v mislih prišli do opravila, ki ga zmorejo narediti, so si čestitali tako, da so si položili dlani desne in leve roke na prsi.

Po tej uvodni motivaciji so poslušali učiteljevo interpretacijo pesemi N. Grafenauerja z naslovom Sam. Sledila je obravnava pesmice, pogovor o Pedenjpedu: kakšen je, kaj zmore, česa ne in kaj še bo zmogel.

Sledila je predstavitev tehnične izvedbe mini kamišibaja in strukture dela: list v velikosti A4 razdelimo na četrtine in izdelamo papirnati kamišibaj. Na prvi list so preslikali besedo SAM. Vzeli so nov list in narisali: »se sam oblači«. V vodenem razgovoru so razmišljali, kaj lahko obleče, kako se oblači, kje ima oblačila, katera in kakšna oblačila … Vsak učenec je na sredino lista naslikal svojo podobo. Nato so ob učiteljevem vodenju ustvarjali po pomenskih enotah. Naslednja sličica je bila: »se sam počeše«. Ugotavljali so, da ima lahko različne lase: dolge, kratke, skodrane, umazane; različen glavnik: zelen, majhen … Pojavilo se je vprašanje, kako bodo to naslikali, da se bo dobro videlo. Eden od učencev je dobil rešitev: narišimo samo glavo, roko in glavnik. V razredu se je razvnela nevihta možganov, razvilo se je polno idej. Ob skupinskem in individualnem usmerjanju so dokončali kamišibaj.

Ob koncu učnega procesa so že nastopali drug za drugega. Pesmico so se naučili na pamet v šolskem kreativnem okolju v dnevu ali dveh. Po izkušnjah iz prejšnjih let so potrebovali največ teden dni šolske in domače priprave. Najbolj dragoceno pa je, da je bil prav vsak kamišibaj poseben, unikaten. Ko so govorili pesmico, so seveda pogledovali sličice, ki so jih asociativno vodile. Sicer bi učenec pogosto potreboval učiteljevo pomoč, tako pa je le pogledal sličico in samostojno nadaljeval. Učenec je dobil ob nastopu informacijo, da zmore, tako je pridobil na samozavesti. Skozi njemu lastno sliko si je zapomnil pesem.

Slika 2: *Učenci v procesu izdelave*

4.2 LJUDSKA PRIPOVED

Koroška ljudska: Medved išče pestunjo

Področje: slovenščina, umetnostno besedilo, 1. razred

Učni cilji: učenci narišejo svojo čutno-domišljisko predstavo književne osebe, izražajo predstavo književnega prostora in jo primerjajo s sošolčevo, obnovijo zgodbo tako, da dogajanje prikazujejo z uporabo niza sličic, pri pripovedovanju pravljic uporabljajo pravljični ton.

Učenci so poslušali glasno branje pravljice in se z učiteljem pogovorili o vsebini. Zakaj je medved iskal pestunjo, kaj je ponudil živalim za plačilo, kje je imel spravljene medenjake, katere živali so želele paziti njegove medvedke, zakaj je izbral zajčka? Po pogovoru so učenci pravljico ponovili z vodeno gibalno improvizacijo. V malem vadbenem prostoru, kjer so se lahko prosto gibali, so gibalno opisovali medveda: kakšno je njegovo telo, noge, šape, kako se giba, kako vleče za seboj vrečo medenjakov. To so ponovili za vse živali: vrano, volka in zajčka. Ozavestili so dele telesa, gibanje in oglašanje živali. Vsak izmed učencev je raziskoval svoj gibalni izraz. Učitelj jih je pri raziskovanju le vodil.

Pravljico so nato razdelili na dele, jo »skadrirali«. Ugotovili so, da ima 9 delov. V 9 parih oz. trojicah so pričeli z delom. Dobili so oštevilčene risalne liste s skiciranim robom. Z učiteljem so se pogovoril, kateri del pravljice bo narisal/a posamezen par/trojica. Pred slikanjem so ponovili, kako si sledijo deli pravljice ter posebnosti oz. značilnosti: deli telesa,

gibanje, dogajanje (npr. medved seka drva: veliki, hitri, zatikajoči zamahi, velika, kosmata, umazana šapa). Dobili so navodilo, da lahko narišejo nekaj od blizu ali pa od daleč. Npr.: lahko le medvedjo šapo, ki drži sekiro, ali pa celega medveda, ki je izgubljen v gozdu med visokimi drevesi; velik, dolg, zavit, na koncu zakrivljen kljun srake; zajčka, ki ovohava medenjake s smrčkom od daleč, blizu, morda se njegove brčice kar zavijajo od slastnih medenjakov; sledi razigranih medvedkov v blatu, listju, luži, travniku; njihove ritke, ki so lahko oblečene v različne hlačke; male repke … Učitelj jim mora razburkati domišljijo in jim nanizati možnosti, da začutijo širino in svobodo ter izberejo njim najbližjo, smešno, primerno asociacijo in jo naslikajo. Učenci, ki so slikali prvi del pravljice, so sedeli za isto mizo in se o vsebini svojega dela pogovarjali, dopolnjevali. Tu lahko govorimo o sodelovalnem učenju, o prepletanju in nadgrajevanju idej.

Med slikanjem so se učenci že pripravljali na nastop. Po končanem likovnem delu so se združili v skupino, ki je sestavljala vse dele zgodbe. Slike so v pravilnem vrstnem redu vstavili v odrček. Vsak je pripovedoval svoj narisani del. Pripovedovali in ilustrirali so vsi učenci – bili so uspešni, pridobili so na samozavesti in želji po nastopanju. Med nastopom so morali pozorno spremljati nastop sošolca, da so vedeli, kdaj se vključijo in smiselno nadaljujejo pripoved.

5. ZAKLJUČEK

Menim, da pred vsakim začetkom likovnega ustvarjanja kamišibaja vzpostavimo delček čuječnosti, saj se moramo zazreti v svoje misli, poiskati ideje in šele nato pričeti ustvarjati. Raziskave kažejo, da je redno izvajanje prakse čuječnosti posameznikom pomagalo vzgojiti dolgoročno in globoko izkušnjo notranjega miru, dobrega počutja in višjega vrednotenja samega sebe, vključno z zmanjšanjem stresa, tesnobe in depresivnosti (Černetič, 2005).

V tem šolskem letu so učenci s kamišibajem izvedli še neumetnostno besedilo: govorni nastop Jaz se predstavim. Izdelali so ga individualno in ga predstavili v treh šolskih urah. Za zaključek kamišibajkarskega ustvarjanja pa so pripravili umetnostno besedilo Lojzeta Kovačiča Najmočnejši fantek na svetu. Slikovni del so izdelali v paru, govornega pa samostojno. Iz zadnjega primera je možno navesti največ refleksij: kar nekaj deklic je želelo večkrat ponoviti govorni nastop, ena izmed njih je povedala, da je kamišibaj igra, dečka, ki pogosto ne končata likovnih izdelkov, sta tu z navdušenjem in uspešno pripovedovala, deček, ki je bilingvist in je pri izražanju zelo zadržan, je želel prvi pripovedovati in je suvereno nastopal. Med nastopom so bili zbrani, osredotočeni na pripoved in vlečenje slik. Ob zaključku so bili uspešni, predvsem pa zadovoljni – na njihovih obrazih so se risali nasmehi. Ne pozabimo pa tudi na gledalce, ki so se z radovednostjo posedli okoli butaja in si želeli vedno novih pripovedi. Tako kot čuječnost sodi med sodobne pristope poučevanja, verjetno tja sodi tudi kamišibaj, ki ga želimo približati učitelju kot zelo učinkovit didaktičen pripomoček.

Slika 3: *Osredotočenost na sliko*

6. SEZNAM LITERATURE

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. Psihološka obzorja, 14 (2): 73–92.

Černetič, M. Pridobljeno s http://potnaprej.si/index.php?option=com_content&view=article&id=158:ujenost-in-akcija&catid=45:ujenost&Itemid=67

Košenina, K. (2016) Priročnik 50 vaj za urjenje čuječnosti. Pridobljeno s http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/

Panman, D. (2016). Čuječnost za ustvarjalnost. Tržič: Učila

Russell, P. (1978). Knjiga o možganih. Ljubljana: DZS

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Elektronski vir. Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo, 2011. Učni načrt za slovenščino, 2011.

Kratka predstavitev avtorja

Simona Nagode je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok z nazivom svetovalka. Opravlja poklic druge učiteljice v 1. razredu na OŠ 8 talcev v Logatcu, vodi dramski krožek, s katerim so prejeli več nagrad, pripravlja prireditve, vključena je v tabore za nadarjene in je v Inovacijskem projektu kamišibaj. S kamišibajem se intenzivno ukvarja zadnja tri leta. Preizkuša ga v domačem okolju in v učnem procesu, s sodelavkami pa organizirajo festivale, gostujejo na različnih dogodkih. Tudi preko kamišibaja želi, da bi učenci razvijali kreativnost in pridobivali znanje na drugačen način.

Krepitev družbene in čustvene občutljivosti s poudarkom na nenasilju

Strengthening Social and Emotional Sensitivity with Highlights on Non-violence

Mirjam Marguč

Srednja zdravstvena šola Celje
mirjam.marguc@gmail.com

Povzetek

Šole vse bolj veljajo za mikrokozmos širših družbenih skrbi, saj šolskega okolja ni mogoče izločiti iz napetosti, ki vladajo v družbi. Aktivno in dosledno odzivanje na vzroke in pojav nasilja je ključno v okviru šole kot ustanove. Demokratičnega vedenja in odgovornosti se najbolje naučimo v demokratični šoli in v okolju, ki s šolo aktivno sodeluje. Med vrstniki se dogajajo različne oblike nasilja, fizično, psihično, spolno, ekonomsko in spletno nasilje. Naloga šole kot celote je zagovarjanje nenasilne kulture. Šola mora sprejeti jasen sistem vrednot, ozaveščati o resnosti problematike nasilja, spodbujati sodelovalno organizacijsko strukturo, oblikovati šolski red, zagotoviti prisotnost in nadzor učiteljev, poskrbeti za prostorsko ureditev ter izvajati preventivne programe za mladino. V prispevku so predstavljene preventivne delavnice »Izberem nenasilje«, ki obravnavajo nasilje kot družben problem in poudarjajo pomen nenasilnega vedenja in ničelne tolerance do nasilja.

Ključne besede: nasilje/nenasilje v šoli, učenec/dijak, učitelj

Abstract

Schools are increasingly considered a microcosm of the wider societal concerns, as the school environment cannot be excluded from the tension prevailing in the society. Actively and consistently respond to the causes and the phenomenon of violence is crucial in the context of the school as an institution. Democratic behavior and accountability are best learned in a democratic school environment in which the school participates actively. Among peers happen different forms of violence, physical, psychological, sexual, economic and online violence. The task of the school as a whole is advocating non-violent culture. The school must adopt a clear system of values, to raise awareness of the seriousness of the problem of violence, promote collaborative organizational structure, to create school policy, to ensure the presence and supervision of teachers and provision of spatial organization and implement prevention programs for youth. The article presents the preventive workshop "Select nonviolence" that deal with violence as a social problem and emphasize the importance of non-violent behavior and zero tolerance for violence.

Key words: teacher, the pupil/student, violence/non-violence at school

1. Uvod

Nasilje je najbolj pogosta oblika kršitev človekovih pravic, ki prizadene vse ljudi. Mladi so mu izpostavljeni od zelo rane mladosti, pogosto doma, izpostavljenost nasilju pa se nadaljuje skozi proces socializacije. Zato so izkušnje in znanje mladih pomemben prispevek k oblikovanju konkretnih strategij za preprečevanje nasilja. Mlade, s katerimi delamo, lahko navdušimo ne le za rast lastne osebnosti, marveč tudi za delovanje v svetu okoli njih.

Ko govorimo o pomembnosti kontekstualne narave nasilja, pa moramo poudariti tudi dejstvo, da ni samo pravo tisto, ki določa kakšno vedenje je še v mejah dopustnega. Da lahko neko dejanje opredelimo kot nasilno, ga moramo najprej kot takšnega zaznati in prepoznati – in ravno na področju družbenega prepoznavanja nasilja se ne le v svetu temveč tudi v državah članicah Sveta Evrope še vedno pojavljajo velike razlike. V različnih okoljih smo priča določenim oblikam nasilja, ki so nekje bolj sprejemljive od drugih, in določenemu ravnanju, ki ga ponekod sploh ne sprejemajo za nasilno. Različne ravni osveščenosti in odzivnosti na nasilje so najbolj zgovoren dokaz za to.

Zavedati se moramo, da je lahko vsakdo žrtev ali povzročitelj nasilja in, da se nasilju ne da povsem izogniti. Prav tako lahko vsakdo v določeni situaciji odreagira na način, ki bi ga lahko v tem smislu označili kot nasilnega. Tudi zato moramo proti nasilju delovati vsi: krivcev zanj ne smemo iskati v »drugih«, prav tako ne smemo na »druge« prenesti odgovornosti za njegovo preprečevanje. Šele ko nasilje nehamo obravnavati preko zavajajočega ločevanja na dobre in slabe, lahko tisti, ki so vključeni v preprečevanje nasilja, pojasnijo, da je nasilje »priučeno« in se ga je zato mogoče tudi »odučiti« – če se lotimo prepričanj in predpostavk, ki ga povzročajo, in zanje prevzamemo odgovornost (Titley, 2005 v Mladi in preprečevanje nasilja).

2. Nasilje v šoli

Šole vse bolj veljajo za mikrokozmos širših družbenih skrbi, saj šolskega okolja ni mogoče izločiti iz napetosti in nasilja, ki vladajo v družbi in iz lokalnih skupnosti, kjer se šole nahajajo. Poleg tega pa postajajo šole kot pomembni dejavniki socializacije preobremenjene v zapletenem in neskladnem prehodu mladih v odraslost in delovno življenje. Nekdanji tradicionalni dejavniki, ki so zagotavljali varnost v šolskih klopeh, kot so šolska pravila in odnosi med učenci oz. dijaki in učitelji, pri preprečevanju nasilja žal nimajo več enake vloge. Nasilje v šoli je kategorija, ki zajema izredno različne situacije tako glede na stopnjo in intenzivnost, kot tudi glede na vzroke in žrtve. Pojavlja se lahko le občasno in nenamerno ali pa se stopnjuje v nenehno, ponavljajoče se nadlegovanje in viktimizacijo. Dejanj, ki ogrožajo integriteto in varnost posameznikov, morda niti ne opazimo, dokler se ne pokažejo njihove posledice. Ko obravnavamo nasilje v šoli, najpogosteje govorimo o nasilju med učenci/dijaki. V nekaterih primerih postaja problem nasilje učiteljev nad učenci/dijaki, je pa vse bolj zaskrbljujoče tudi nasilje učencev/dijakov nad učitelji. Nasilje v šolah moramo obravnavati kot preplet vplivov širše družbe in za šolo specifične dinamike ter odnosov (Titley, 2005).

2.1 Vrstniško nasilje

Vrstniško nasilje (bullying) je praviloma namerna, ponavljajoča se uporaba fizičnega, psihičnega, spolnega, materialnega ali spletnega nasilja nad drugim vrstnikom. Kadar gre za enkraten dogodek nasilnega vedenja in je prisotna izrazita razlika v fizični ali psihični moči

med povzročiteljem in žrtvijo, prav tako govorimo o vrstniškem nasilju. Sullivan (2011) opredeljuje, da gre pri vrstniškem nasilju za:

- zavestno in ponavljajoče se vedenje,
- agresivno vedenje,
- manipulativno vedenje,
- izključevalno vedenje,
- nasilje ene ali več oseb proti eni ali več osebam, ki so šibkejše (fizično, psihično ali socialno) od povzročitelja.

Žrtev vrstniškega nasilja je otrok, ki je dlje časa izpostavljen agresivnemu vedenju in zlorabi moči s strani vrstnika ali skupine vrstnikov. Nasilje, ki ga doživlja, povzroči pri otroku številne posledice, saj postopoma prične destruktivno vplivati na njegov učni uspeh, socialno vključenost in zdravje. Z uporabo termina žrtev (Lešnik Mugnaioni, Koren, Logaj in Brejc, 2009) ne mislimo, da je otrok, ki preživlja vrstniško nasilje, povsem nemočen, brez moči in energije, saj žrtev nasilja praviloma potrebuje veliko moči, da preživi in se vsakodnevno sooča z nasiljem. Povzročitelj vrstniškega nasilja je otrok, ki dlje časa izvaja nasilje nad vrstnikom in zlorablja svojo premoč. Pri tem je v procesu ustrahovanja in nadzora nad vrstnikom vse močnejši, kar vodi v vse večje neravnovesje v moči (Pušnik, 2012). Opazovalci so vrstniki, ki zaznajo nasilje med vrstniki, ga neposredno opazujejo ali celo spodbujajo k nadaljevanju nasilja, a vanj aktivno ne posegajo, ne izvajajo nasilja, a žrtve ne zaščitijo. Vzroki za takšno vedenje so različni: strah pred povzročiteljem, ne želijo se izpostaviti, ne zaupajo, da bodo odrasli ustavili nasilje, slabe izkušnje iz preteklosti, menijo, da to ni njihov problem, tiha identifikacija s povzročiteljem in drugo. Otroci, ki so v obeh vlogah (Pušnik, 2012), enkrat kot žrtve, drugič kot povzročitelji nasilja, niso redki. Viktimiziranost v šoli povečuje verjetnost, da se bo otrok žrtev sčasoma tudi sam pričel vesti nasilno (Muršič, 2012). Žrtve se namreč različno odzovejo na nasilje in nekateri otroci se odločijo za nasilno povračilo.

Med vrstniki lahko pride do več oblik nasilja, najbolj pogoste in aktualne so spodaj naštete.

Fizično nasilje: grizenje, brcanje, porivanje, suvanje, vlečenje za lase, pljuvanje, praskanje, boksanje, udarci, klofute in druge oblike fizičnih napadov, fizično poškodovanje.

Psihično – verbalno nasilje: žaljenje, zmerjanje, posmehovanje, podcenjevanje, žaljenje po telefonu, zmerljivke povezane z imenom, rasistične pripombe, ogovarjanje, širjenje lažnih in zlonamernih govoric, zaničevanje, ščuvanje, grožnje.

Psihično – neverbalno nasilje: direktno - mimika obraza, nesramne kretnje, zaničljive geste; indirektno - manipuliranje/uničevanje prijateljstva, sistematično izključevanje, ignoriranje, izolacija, pošiljanje (anonimnih) strupenih opazk, ogovarjanje, molk kot sredstvo pritiska.

Spolno nasilje: namigovanje na spolnost in šale s spolno vsebino, opolzko gestikuliranje in govorjenje, nadlegovanje zaradi pripadnosti spolu, nagovarjanje na spolnost, prikazovanje pornografskega materiala, otipavanje, zalezovanje, spolni napad.

Materialno/ekonomsko nasilje: izsiljevanje/nasilni odvzem denarja ali druge lastnine, poškodovanje/uničenje osebne lastnine in šolskih potrebščin, odvzem in uporaba telefona.

Spletno nasilje: namerno in ponavljajoče nadlegovanje in/ali ustrahovanje preko interneta, mobilnih telefonov in drugih informacijsko-komunikacijskih tehnologij, kot npr. pošiljanje žaljivih sporočil, pošiljanje ali objavljanje škodljivih, neresničnih ali krutih izjav, objavljanje občutljivih, zasebnih informacij (npr. zasebnih sporočil ali fotografij), pošiljanje ali objavljanje obdelanih fotografij na žaljiv način, prilaščanje druge identitete z namenom

osramotitve in škodovanja, obrekovanje na forumih, blogih ali socialnih omrežjih, izključevanje iz spletne skupnosti oz. spletne skupine prijateljev, snemanje nasilnih ali drugače neprimernih videoposnetkov (npr. šolskih pretepov) in razpošiljanje ter objavljanje teh posnetkov na spletu, pošiljanje grozilnih sporočil z namenom zastraševanja in izsiljevanja.

Rezultati raziskav v Sloveniji so pokazali, da je v OŠ več kot 20 % otrok žrtev vrstniškega nasilja, povzročiteljev pa približno 12 %. V SŠ je žrtev 8 %, povzročiteljev pa 6 %. Mesta dogajanja so večinoma: stranišča, jedilnica, šolsko igrišče, hodniki in garderobe (Aničić idr., 2002 v Nasilje-nenasilje).

Načela obravnave vrstniškega nasilja so (Lešnik Mugnaioni in Klemenčič, 2014; Filipčič in Klemenčič, 2011): ničelna toleranca do nasilja, žrtvi verjamemo, individualno doživljanje nasilja: ne sodimo nasilja po lastnih čustvih in izkušnjah, nasilno vedenje je izbira, za nasilje je odgovoren povzročitelj, ne minimaliziramo nasilja, ne obljubljamo, podpiramo žrtev pri iskanju izhoda iz nasilne situacije, upoštevamo moč vpletenih subjektov, pozorni smo na zlorabo moči, ne soočamo žrtve in povzročitelja, ne prelagajmo odgovornosti za ukrepanje na druge. Vrstniško nasilje lahko zaznamo na več načinov: o izkušnji z nasiljem lahko spregovori žrtev sama, lahko nas o tem obvestijo njeni sošolci/vrstniki, lahko smo priča nasilju, o zaznanem nasilju nam lahko povejo tudi sodelavci ali pa starši. Zaznava nasilja pa je odvisna tudi oz. predvsem od občutljivosti učiteljev/vzgojiteljev do nasilja, kar pomeni: - Opaziti dogajanje. - Poslušati in slišati. - Prepoznati klic na pomoč. - Prepoznati oblike nasilja. - Prepoznati lastnosti pojava samega in tistih, ki so vpleteni vanj. - Biti pozoren na dejavnike, ki delujejo kot dejavniki tveganja. - Biti pozoren na svoje vedenje, odzivanje, komunikacijo. - Dopolnjevati znanje. - Iskati pomoč, če sami ne znamo/zmoremo.

2.2 Delavnice »Izberem nenasilje«

Ko poskušamo mlade naučiti, da prepoznajo možnost izbire, ki jim je na voljo, in posledice, ki jih prinaša nasilje, ali ko jih spodbujamo k razvijanju drugačnih oblik obnašanja in odzivanja, je tako neformalno kot formalno izobraževanje bistvenega pomena. Šola mora jasno zagovarjati stališče nenasilne kulture (razvijanje pozitivne šolske klime, podpora nenasilnega reševanja konfliktov, jasna strategija preprečevanja nasilja). Pomembni dejavniki so: jasen sistem vrednot, ozaveščanje mladostnikov o resnosti problematike nasilja, sodelovalna organizacijska struktura, jasno oblikovan šolski red, prisotnost in nadzor učiteljev, prostorska ureditev ter izvajanje preventivnih programov za mladostnike.

Na Srednji zdravstveni šoli Celje od leta 2011 za dijake izvajamo preventivne delavnice z naslovom »Izberem nenasilje« v okviru obveznih interesnih dejavnosti. Delavnice vodita svetovalna delavka in učiteljica, ki sta se usposabljali v projektu »Izberem nenasilje« v organizaciji Društva Ključ. Delavnice so preventivni program, ki obravnava nasilje kot družben problem. Dijaki spoznajo opredelitve nasilja, poglobijo znanje o vseh vrstah in oblikah nasilja, pridobijo osnovne informacije o trgovini z ljudmi, razmišljajo o značilnostih in pojavnih oblikah vrstniškega nasilja in nasilja na delovnem mestu, spoznavajo vlogo storilca, žrtve in opazovalcev nasilnega vedenja ter ozavestijo posledice, ki jih pušča nasilno vedenje. Program se zaključi z zaprisego o izbiri nenasilja na individualni prostovoljni ravni.

2.3 S tehnikami čuječnosti do nenasilnega vedenja

Društvo za razvijanje čuječnosti le-tega opredeljuje kot način zavedanja lastnega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Čuječnost pa pomeni

tudi pozornost na zaznavanje v okolju – zavestno usmerjanje pozornosti na dogajanje in doživljanje na prijazen, radoveden in sprejemajoč način brez obsojanja. Pri vzgoji so se kot učinkoviti pokazali naslednji stebri (Škobalj, 2017): urjenje čuječnosti, pomen odgovornosti, vzgoja uma, zgled, kritično mišljenje, razvijanje odnosa do znanja in družbena odgovornost. Kako najti stik z mladimi? Pogosto se pritožujemo, da so mladi negotovi, neodgovorni in brez zadostne motivacije. Zavedati se moramo, da te težave niso omejene le na mlade. Pomembno je, da se osredotočimo na rešitve, kar pa brez prepoznavanja problema ni mogoče narediti. Potrebna je pomoč pri zbranosti in usmerjanju, kajti brez tega je nemogoče stopiti v globino katerega koli problema, ga videti oziroma razumeti v celoti. Slednje je pogoj za iskanje najustreznejše rešitve. Ključno je torej krepiti osredotočenost uma, kar pomeni sposobnost reševanja problemov in doseganje zadovoljstva in uspeha.

Kako pri mladostniku s pomočjo čuječnosti spodbujati k nenasilju? Cilj delavnic o nenasilju je spodbuditi mladostnike k prepoznavanju nasilja in opolnomočenje z veščinami za nenasilno ravnanje. Izvajalec delavnic usmerja potek dela, spremlja počutje v skupini, spodbuja empatijo in nudi podporo. Mladostnike usmerja s pomočjo tehnik čuječnosti. Ne sme dovoliti izpostavljanja posameznika ali obravnave konkretnega primera, ki se je zgodil v skupini ter dopustiti obsojanja. Prav tako naj se izvajalec izogiba pretirani teoretični razlagi, le-to naj skuša čim bolj vplesti v praktične vaje s primeri. Nabor tehnik čuječnosti za razvijanje zavedanja nenasilja:

- Zavedanje in prepoznavanje nasilnega ravnanja.
- Sprejemanje in ozaveščanje misli, čustev in občutkov v zvezi z nasiljem.
- Urejanje misli, čustev in določanje odnosa do problematike.
- Ozaveščanje običajnega odziva – refleksija preteklega ravnanja.
- Zavedanje dogajanja in posledic nasilnega ravnanja.
- Spreminjanje načina razmišljanja, delovanja.
- Izbira ustreznejšega odziva in reševanje problematike v zvezi z nasiljem.

Delavnice potekajo v obliki praktičnih vaj, katere zajemajo anonimen primer nasilja, ki ga mladostniki opredelijo v ustrezno vrsto in obliko nasilja, ga po zgoraj naštetih tehnikah ovrednotijo, izberejo odziv na nasilno ravnanje ter predlagajo rešitve. Ob tem zaznavajo način lastnega doživljanja, ga usmerjajo in sprejemajo. Ob koncu delavnic so sposobni ustreznega odziva na nasilje oz. nenasilne komunikacije ter so spodbujeni k ničelni toleranci do nasilja.

Mladostniki z delavnicami pridobijo naslednje veščine (Bajt, 2016):

- krepitev pozornosti, potrpežljivosti, strpnosti,
- sprejemanje brez obsojanja,
- uravnavanje lastnih čustev in krepitev pozitivnih čustev,
- izboljšanje odnosov do sebe in drugih,
- krepitev možnosti izbire,
- podpora pozitivnih lastnosti,
- prepoznavanje lastne in družbene odgovornosti,
- krepitev kritičnega mišljenja.

Gre za osebnostni razvoj mladostnika, pri katerem se vrši proces spoznavanja, sprejemanja ter lastnih sprememb in sprememb drugih. S čuječnostjo namreč spreminjamo navade našega uma, ravno to pa je korist oziroma dodana vrednost tovrstnih dejavnosti.

3. Zaključek

»Temeljna demokratična pravica otroka je, da se počuti v šoli varnega, da so mu prihranjena zatiranje in ponavljajoča se, namerna ponižanja (Olweus, 1999 v Pečjak, 2014).« Preprečevanje nasilja je temeljni del izobraževanja za demokratično družbo in izobraževanje, ki skuša spodbujati pluralizem, enakopravnost spolov, spoštovanje človekovih pravic in mirno reševanje sporov. Aktivno in dosledno odzivanje na vzroke in pojav nasilja je še posebno pomembno v okviru šole kot ustanove. Ni dvoma, da se lahko demokratičnega vedenja in odgovornosti najbolje naučimo v demokratični šoli in v okolju, ki s šolo aktivno sodeluje. Šolskim ustanovam se zato priporoča, da:

- v šolski program uvedejo načine za preprečevanje nasilja in pobude ozaveščanja;
- poskrbijo za demokratično delovanje šol, predvsem s priznavanjem primernega mesta učencem/dijakom in njihovim staršem;
- podprejo učitelje in učence/dijake v skupnih akcijah za preprečevanje nasilja v šoli;
- omogočijo formalno in neformalno vrstniško izobraževanje v šoli, saj je vpliv vrstnikov zelo pomemben v življenju mladih in nudi resnične ter kredibilne alternative nasilju in družbenemu poveličevanju le-tega;
- se pri preprečevanju nasilja povežejo z lokalnim okoljem (Titley, 2005).

Mladim potrebujejo jasno mejo med dopustnim in nedopustnim vedenjem, zavzeti moramo stališče, da je kakršnokoli nasilje nedopustno. Tako izoblikujejo vrednostni sistem, v katerem je nasilje izključeno in obsojano. Preprečevanje nasilja v šolah in izobraževanje ter vzgajanje otrok in mladostnikov v duhu nenasilja naj bo dopolnjeno tudi z dejavnostmi šole, ki spodbujajo pozitivno vzdušje v šoli, otroci morajo imeti možnost za kvalitetno preživljanje prostega časa tudi znotraj šole, pri čemer pa ni nujno, da so te dejavnosti organizirane izključno v okviru šole (Bučar-Ručman, 2004). Nasilje je ukoreninjeno v okoliščinah in se nenehno spreminja, zato morata politika in izobraževalna praksa upoštevati, da je treba tudi strategije za njegovo preprečevanje nenehno spremljati in ocenjevati. Pri tem je ključnega pomena aktivna vključitev mladih kot partnerjev v preprečevanju nasilja.

4. Literatura

Bajt, M. (2016). *Čuječnost. Poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli.* Vadba čuječnosti v razredu. Pridobljeno s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/cujecnost_zs_marec_2016.pdf

Bučar-Ručman, A. idr. (2004). *Nasilje in mladi*. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center.

Filipčič, K. in Klemenčič, I. (2011). *Obravnavanje nasilja v družini. Priročnik za zaposlene v vzgojnoizobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Lešnik Mugnaioni, D. in Klemenčič, I. (2012). Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli. V: *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Kranj: Šola za ravnatelje, 33-57.

Mladi in preprečevanje nasilja: Priporočila za mladinsko politiko. (2005). Ljubljana: Urad za mladino Republike Slovenije, 33-34.

Muršič, M. (2012). »Prekiniti krog nasilja.« V: *(O)krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, 7-42.

Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol. (2002). Ljubljana: i2, 103-115.

Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava. (2009). Kranj: Šola za ravnatelje.

Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli.* Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Pušnik, M. (2012). »Nasilje v šoli v krogu nasilja.« V: *(O)krog nasilja v družini in šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, 107-143.

Sullivan, K. (2011). *The Anti-bullying Handbook.* London: Oxford University Press.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorice

Mirjam Marguč je redno diplomirala na VZŠ Maribor in se leta 1999 zaposlila v SB Celje, pred 8 leti je opravila pedagoško-andragoške izpite in se zaposlila na SZŠ Celje, leta 2012 pa je magistrirala na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije.
Ima 18 let delovnih izkušenj, od tega 10 let na področju zdravstva (ginekološko-porodniška stroka zdravstvene nege), katerega zadnjih 8 let povezuje s šolstvom (učiteljica strokovnih predmetov zdravstvene nege, poučuje teoretične vsebine in praktični pouk na šoli in v bolnišničnem okolju).

Čuječnost – skrb za učitelja in učenca

Mindfulness – Care for Teacher and Pupil

Majda Primec

Osnovna šola Oskarja Kovačiča
majda.primec@gmail.com

Povzetek

Hiter tempo življenja se odraža tudi v delu in življenju v šoli. Učenci so nemirni in napeti, učno in vedenjsko zahtevni, njihovo razpoloženje pogosto niha. Učitelji so preobremenjeni in izgoreli. Ob veliki delovni vnemi in skrbi za druge pozabljajo nase. Da bi zmogli nositi težo bremen svojega poklica in biti opora svojim učencem v razredu, morajo poskrbeti tudi zase. Poskrbeti zase pomeni biti čuječ, se zavedati sebe in okolja, razmišljati jasno in osredotočeno, biti tukaj in zdaj. Čuječ učitelj svoje izkušnje zavedanja prenaša tudi na učence. Sproščenost učitelja in učencev pripomore k boljši zbranosti, osredotočenosti pri pouku, pripomore k boljšemu počutju. Sproščeni učenci med učnim procesom delujejo umirjeno, zavestno, izkazujejo razumevanje, so bolj sočutni in lažje sprejemajo različnost, so manj kritični in bolj zadovoljni. Pri tem jim pomagajo tehnike in metode v obliki različnih meditativnih vaj, zgodb, glasbe, ki jih lahko učitelj spontano vključuje v pouk. Notranje zadovoljstvo učitelja in učencev daje boljše učno-vzgojne rezultate, pripomore k zdravju učitelja in učencev ter k bolj polnemu in zadovoljnemu življenju.

Ključne besede: čuječnost, osredotočena pozornost, sprostitev, stres, učenci, učitelj, zadovoljstvo.

Abstract

Fast way of life is also expressed in school life and work. Pupils are restless and tense, educationally and behaviourally demanding, they commonly experience mood swings. Teachers are overloaded and burnt-out. They often forget to take care of themselves due to working with great deal and taking care of others. To be able to carry the burden of their job and support their pupils they must take care of themselves. Taking care of oneself means to be mindful, be aware of oneself, think clearly and be focused, to be here and now. A mindful teacher transfers his or her experience to pupils. If the teacher and pupils are relaxed, everyone is more focused, centered and feels better. During the learning process a relaxed pupil is calm, wilful, expresses comprehension, is more sympathetic, accepts diversity more easily, is less critical and more satisfied. There are certain technics and methods which help doing just that, for example meditative exercises, stories and music, which can be incorporated into the learning process by the teacher. Inner satisfaction of the teacher and pupils enables better educational and behavioural results and supports health of both the teacher and pupils. Furthermore, it enables fuller and satisfied way of life.

Key words: focused attention, mindfulness, pupils, relaxation, satisfaction, stress, teacher,.

1. Uvod

Razmišljujoči človek si postavlja vprašanja o sebi, svojem delu, o tem, kako krmariti v toku s sodobnim časom. Današnji hiter tempo življenja nas zelo hitro posrka vase in že se vrtimo v začaranem krogu prehitevanja samega sebe. Da bi izstopili iz »vrtiljaka«, se moramo najprej tega zavedati, šele potem lahko naredimo spremembo. Zavedanje je trenutek, ko lahko izstopimo iz ustaljenega načina delovanja ter spremenimo naš odnos in odzive. Na ta način pridobivamo nove izkušnje (Smith, 2013). Danes imamo vedno več možnosti za pridobivanje znanj, ki nam pomagajo biti kos vsakodnevnim stresnim situacijam doma in na delovnem mestu.

Vse več delovnih obveznosti in obremenitev utruja učitelje. Iščemo odgovore na vprašanja, kako »izstopiti iz vrtiljaka«. Na lastni koži izkušamo preobremenjenost, izgorelost, nezadovoljstvo. Nestrpno impulzivno vedenje učencev občutimo kot breme. V razredu se vse več ukvarjamo z reševanjem slabih odnosov in konfliktnih situacij kot pa s samim učenjem. Ob koncu delovnega dne smo utrujeni in izčrpani (Smith, 2012). Tudi učenci šolsko okolje velikokrat doživljajo zelo stresno. Proces, ko otrok išče svoje mesto v skupini, ko se mora tudi sam prilagajati, sprejemati omejitve in pravila, je za učenca lahko zelo naporen. Da bi se učenci v razredu počutili povezane in varne, da bi znali izraziti sebe in dosegli, česar so sposobni, potrebujejo varno, ljubeče in podporno okolje. K ustrezni emocionalni in socialni klimi pripomore učitelj, ki je tudi sam umirjen, poln energije, delovnega elana in notranjega zadovoljstva.

Izobraževanja na področju osebnosti, človekovih potreb, čustev in misli nas spodbujajo k razmišljanju, kako bi s temi znanji učinkovito pomagali sebi in tudi svojim učencem. Nove veščine smo začeli preizkušati v razredu. V članku bo predstavljenih nekaj vaj, ki jih najpogosteje izvajamo pri pouku. Z njihovo pomočjo poskrbimo zase, za svoje telo, umirimo čustva, misli ter enak odziv izzovemo tudi pri učencih.

2. Čuječnost v šoli

2.1. Čuječi učitelj

Učiteljski poklic je eden izmed najlepših poklicev. Pravi učitelj svoj poklic opravlja z žarom in predanostjo. Vendar pa je njegovo delo pogosto zelo stresno. Njegov delovnik se ne začne s šolskim zvoncem in ne konča z zadnjo uro pouka. Vsak dan mora krmariti med različnimi čustvenimi stanji učencev, staršev, sodelavcev. Delo se vedno zavleče v popoldne ali celo v naslednji dan, nikoli ni vse postorjeno. Poučevanje zahteva celega človeka. Danes smo vse pogosteje priča prevelikemu stresu učiteljev. (Smith, 2012). Ugotavljamo, da učiteljski poklic zahteva zavestno in čuječe delovanje človeka. Potrebno je najprej poskrbeti zase, preden lahko pomagamo tudi drugim. Čuječ človek se zaveda moči lastne zavesti. Zaveda se svojih potencialov, ki mu omogočajo, da vpliva na kakovost svojih odnosov in svojega življenja. Poznavanje in vnašanje veščin čuječnosti v vsakodnevno prakso mu omogoča, da s pomočjo lastne zavesti izstopi iz nekonstruktivnih vzorcev čutenja, vedenja in mišljenja. Zavedanje mu daje moč, svobodo in neodvisnost. S poznavanjem metod in pristopov lahko pomaga tudi drugim, lahko jih uporabi za skupno rast. To je pot do ustvarjanja harmonije v življenju. Ko človek deluje v skladu s samim seboj, je njegova notranja moč večja, stres pa bolj obvladljiv (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016).

Učenje veščin čuječega delovanja, sproščanja, razumevanja in zavedanja sebe, razumevanja drugih, prebiranje najrazličnejše literature na temo duhovnosti, obiskovanje

predavanj, seminarjev in večletno izobraževanje pojem čuječnost pomagajo povezati s pojmom zavedanje: biti tukaj in zdaj, se postaviti v stanje opazovalca, ne obsojati ali spreminjati, le opazovati, biti navzoč (Tolle, 2010). Le tako lahko nova znanja in veščine vnašamo v svoje delo z učenci. Opazujemo delovanje ter odzive telesa, čustev in misli najprej pri sebi, nato pa tudi pri učencih. Ob spoznavanju sebe postanemo bolj čuječi do drugih, posebno do učencev v razredu, do staršev, sodelavcev, drugih ljudi. Ko razumemo sebe, se lažje vživljamo tudi v vedenje, čustva in odzive drugih.

Učenec želi biti v okolju, kjer biva in preživlja svoj čas, sprejet, opažen, ljubljen. Šola je prostor, kjer učenec preživi velik del dneva, se druži z učiteljem in sošolci. Ta čas pomembno vpliva na otrokov psihosocialni razvoj. Otrokova potreba po sprejetosti, ljubezni, pomembnosti se kaže v njegovem vedenju, delovanju. Na to najbolj vpliva okolje, iz katerega prihaja. Otroci si doma pridobijo pozornost na tak ali drugačen način. V skupini se morajo vsaj deloma prilagajati in pozornost učitelja je pogosteje kot na posameznika usmerjena na skupino. Danes je proces otrokove socializacije, prilagajanja in ustvarjanja ustrezne klime v razredu v primerjavi s preteklostjo veliko bolj zahteven in stresen. Pomembno je, da ima učitelj pristen in spoštljiv odnos do otrok. Znati mora vzpostaviti stik s skupino in hkrati s posameznikom. Imeti mora spretnosti za vzpostavljanje prijetnega vzdušja v razredu. Učiteljeva naloga je, da otroke spodbuja k prijaznim in spoštljivim odnosom, pri tem pa mora biti zgled s svojim lastnim vedenjem. Na tem mestu učitelj nastopi kot človek, pedagog, moderator, voditelj, ki ne sledi le učnemu načrtu, ciljem in zunanjim pritiskom. Čuječi učitelj lahko s svojo energijo in zgledom pomaga svojim učencem, staršem, sodelavcem. Učencu nudi varnost, ga spodbuja, mu vliva voljo in pogum na poti pridobivanja znanja in ustvarjanja zadovoljnih medsebojnih odnosov. V polnosti pomaga otroku razvijati njegove potenciale in njegovo osebnost na najboljši možen način.

2.2. Čuječe delo z mlajšimi učenci

Razredni učitelji vsak dan sprejmemo v razred skupino otrok, ki pridejo »z vseh vetrov«. S seboj prinesejo svoja doživljanja, navade, občutke, čustva…Vpliv sodobnega časa, elektronike in nenehnega hitenja se tako kaže tudi v učilnici. V razredu učenci hrepenijo po pozornosti in pomembnosti, a se morajo stalno prilagajati skupini in šolskemu načinu dela. To pa ni vedno lahko. Vsak po svoje se srečujejo s preprekami. Za nekatere postavljanje meja pomeni velik pritisk, ki se mu le stežka prilagodijo. Pogosto so nestrpni, razdražljivi, včasih tudi agresivni. Učitelji opažamo, da se učenci vse težje zberejo in da je njihova pozornost kratkotrajna. Učenci ne sodelujejo drug z drugim, vsak posameznik izraža svoje interese. V razredih je vse več otrok, ki imajo motnje pozornosti in hiperkinetične motnje, zaradi katerih pouku težje sledijo. Posledično ima vse več učencev dodatno strokovno pomoč, da lahko nadoknadijo znanja, ki jih zaradi omenjenih motenj in zunanjih dejavnikov v razredu ne dobijo.

Tudi učitelji pridemo v razred s svojimi občutki, doživljanji in čustvi. Mešanica različnih čustvenih stanj in pričakovanj vseh navzočih v učilnico prinaša napetost. Delovna vnema tako hitro pade. Za uspešno delo in usvajanje znanj moramo učitelji poskrbeti za uglašenost in povezanost skupine, saj učenci pri delu potrebujejo določeno mero pozornosti in zbranosti. (Smrtnik in Vitulić, 2011).

Ugotavljamo, da se zaradi skrbi zase bolje počutimo. To je povod, da razmišljamo, kako se na podoben način približati učencem. Šolske obveznosti želimo narediti manj stresne in obremenjujoče, zmanjšati vedenjske in druge motnje ter tako tudi sebi omogočiti prijetno in navdihujoče poučevanje. Postopoma nekatere vaje sproščanja in zavedanja prilagodimo mlajšim učencem ter jih pričnemo uporabljati pri vsakodnevnem delu v razredu. Ko začutimo napetost in utrujenost, se poslužimo ene izmed tehnik za umiritev, počitek, sprostitev ter k

izvajanju povabimo še učence. Tako poskrbimo zase in hkrati za učence. Prvi odzivi nekaterih otrok so čudenje, smeh, zabava. Njim zavestno ne posvečamo pozornosti. Pozorni smo na tiste, ki nam sledijo. Postopoma vse pogosteje k sodelovanju pritegnemo tudi vedenjsko zahtevnejše učence. Takoj je čutiti sproščenost in umirjenost učencev, nadaljnje delo pa je zato bolj efektivno. Da sprostitvene prekinitve pouka ne postanejo dolgočasne, jih spontano prilagajamo in spreminjamo. Zavestno razmišljamo o različnih možnostih izvedb. Še vedno prebiramo literaturo, uporabljamo znanja iz različnih predavanj in seminarjev. Vaje izbiramo glede na stanje, situacije, klimo v razredu.

2.2.1. Telo

Kadar prisluhnemo svojemu telesu, nas to lahko veliko nauči. Telo je platno, kjer se odseva naše počutje. Biti s svojim telesom je najbolj naravno stanje. Danes se zavedamo, da sta telo in naša duša med seboj tesno povezana. Pri sprostitveni vzgoji spodbujamo učence, da spoznavajo svoje telo in z njim navežejo stik, da postopoma pričnejo svoje telo dojemati zavestno. Zavedanje telesa prinaša zavedanje samega sebe, poveča otrokovo čutenje in samozavest, vpliva na razvoj otrokove duševne trdnosti (Menih in Srebit, 1996). Cilj sledečih telesnih vaj je, da učenci pridobijo tesnejši stik s telesom, se ga postopoma zavedajo, ga krepijo in sprostijo.

Jutranje branje

V šolskih letih 2013/14 in 2014/15 smo na šoli sodelovali v projektu Bralna pismenost. Učitelji v prvi triadi smo si med drugim zastavili nalogo, da učencem vsak dan glasno beremo in na ta način postanemo njihov »bralni model«. Vsako jutro smo se z učenci zbrali v krogu in v nadaljevanjih brali izbrano knjigo. Naloga se je izkazala za zelo uspešno, saj so se učenci ob poslušanju zgodb umirili in zbrali ter se kot razred povezali.

Branje je pripomoglo k boljši zbranosti in bogatenju besednega zaklada otrok. Učenci so ob poslušanju učitelja kot bralnega modela v interpretativnem branju prepoznali vzorec branja in se umirili. Kasneje so vsaj del delavnega procesa lažje in bolj zbrano sledili šolskim obveznostim. Omenjeno dejavnost še vedno redno vnašamo v pouk, saj na učence pozitivno deluje. Otroci te starosti zelo radi poslušajo pripovedovane ali brane zgodbe. Samoiniciativno pripravijo prostor in izberejo zgodbo, ki jim jo nato beremo.

Jutranja »telovadba«

Zjutraj pridejo učenci v razred različno razpoloženi. Nekateri so polni energije, drugi še povsem zaspani. Da bi se razred umiril in jih povezal v istem razpoloženju, se poslužujemo jutranje telovadbe. Učenci se tako razgibajo, umirijo in pripravijo na šolsko delo. Najprej skupaj stoje pretegnemo telo, zazehamo, globoko vdihnemo in izdihnemo tako, da zrak počasi iztiskamo skozi priprte ustnice – učenci izdihnejo na »sssssss«. Pri naslednjem izdihu brbramo z ustnicami – »brbrbrbrbr«. Stresemo roke in pocepetamo z nogami. Nato učenci sedejo in se pripravijo za pouk. Zjutraj je otroke najlažje pritegniti k sodelovanju. Pri jutranjem razgibavanju radi sodelujejo vsi učenci, učitelj pa na ta način »uglasi« skupino, ki nato vsaj nekaj časa uspešno sledi pouku.

Čuječe razgibavanje telesa

Vaje za razgibavanje telesa z učenci največkrat izvajamo pri uri športa, velikokrat pa se tudi med poukom umaknemo iz učilnice na hodnik in razgibamo svoja telesa. Pri vajah za razgibavanje telesa učence vedno vodimo in se trudimo, da bi učenci ob vajah zavedno

raztezali in okrepili svoje telo. Vaje izvajamo skupaj in počasi. Najprej se sprostimo, prepustimo, stresemo roke in noge. Nato postopoma izvajamo razgibavanje posameznih delov telesa. Pretegujemo se v vse smeri, vaje izvajamo na tleh, včasih v dvojicah. Učence ves čas opominjamo, da so do svojega telesa prijazni, ljubeči, da je telo »njihov dom«. Vzpodbujamo jih, da svoje gibanje izvajajo v skladu z dihanjem. S tem načinom vadbe jim skušamo vzbuditi ljubezen do svojega telesa, jih opozarjamo, da s seboj in z drugimi ravnajo prijazno. Razložimo jim, da je telo občutljivo. Usmerjamo jih k opazovanju in razlikovanju prijetnih in neprijetnih telesnih občutkov. Učenci tako postopoma začutijo posamezne dele telesa, se jih začnejo zavedati, odkrivajo svojo gibčnost in meje vzdržljivosti. Učijo se spoštovanja svojega telesa in telesa drugega.

Sprostitev po športu

Konec ure športa namenimo umirjanju telesa in uma. Učenci ležejo na tla, v krog, v obliki sonca Roke položijo ob telo, sprostijo noge, zaprejo oči (slika 1, slika 2). Po navodilih najprej napnejo celotno telo – napnejo mišice obraza, udov, trupa in napetost zadržijo nekaj trenutkov. So »zelo močni«. Na znak sprostijo napetost. To ponovijo dva- ali trikrat. Ko napetost popustijo, jih povabimo, da spremljajo svoje dihanje: kako zrak vstopa in izstopa skozi ustno votlino, opazujejo dviganje in spuščanje svojega trebuščka (slika 3) (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016). Nato se podajo na vodeno miselno potovanje: ob pripovedovanju zgodbe jih popeljemo jih na travnik, med dišeče rastline in na toplo sonce, med brenčanje čebel v poletnem vetru… Zgodbo njihovega miselnega potovanja stalno spreminjamo, prilagajamo jo letnemu času, razpoloženju dneva. Otrokom vedno pripovedujemo o pozitivnih, toplih, prijetnih doživljajih.

Ob koncu miselnega potovanja se spet »vrnejo v svoje telo«, začutijo svoje dihanje, svoje roke in noge (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016). Nato se premaknejo, obrnejo na trebušček, počasi zlezejo na vse štiri in se nekajkrat pretegnejo kot mačka. Dvignemo se v položaj »strehe« in se močno pretegnejo
(slika 4). Z rokami potujejo k nogam in se počasi dvignejo. Stresejo roke in noge, nekajkrat poskočijo. Drug za drugim se v četici mirno vrnejo v učilnico.

Slika 1: Krog v obliki sonca

Slika 2: Povezanost

Slika 3: Sprostitev telesa

Slika 4: Raztezanje v »strehi«

Elektrika

Učenci se postavijo v krog, obrnjeni v sredino kroga in se primejo za roke (slika 5). Lahko zaprejo oči. Dogovorimo se, v kateri smeri bo igra potekala in kdo bo igro začel. Učenec, ki začne, stisne roko sošolcu, le ta stisk roke z drugo roko »pošlje« naslednjemu učencu. Tako poteka elektrika. Igro se lahko igramo v več različicah – eden izmed učencev lahko npr. v sredini kroga opazuje, kje potuje elektrika (Peternel, 2005).

Z igranjem te igre učenci krepijo zbranost. Naučijo se, kako svojo pozornost usmeriti le na eno stvar, na svoje občutke. Fizična povezanost v igri krepi povezanost celotne skupine. Pogosto se namreč dogaja, da se učenci nočejo ali bojijo držati za roke, preko igre pa je lažje doseči njihov fizični stik. Vrstni red otrok v krogu pa z namenom medsebojnega povezovanja tudi večkrat zamenjamo.

Slika 5: Igra »Elektrika«

Risanje po hrbtu

Učenci v parih sedejo na tla. Eden riše predmete, risbice, črke na hrbet sošolca, drugi pa skuša miže prepoznati motiv. Nato si vlogi zamenjata.

Otroci se morajo pri igri umiriti, utihniti, se osredotočiti na občutke, saj le tako uspešno prepoznajo narisano. To pa je tudi cilj omenjene vaje. Otroci pri risanju motivov po hrbtih sošolcev zelo uživajo in vajo radi izvajajo. Na začetku se radi pozabavajo, nato pa se umirijo in sprostijo.

2.2.2. Misli

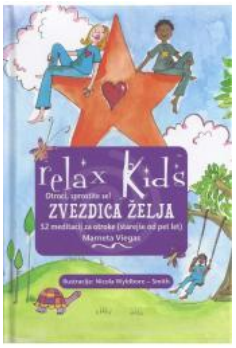
Otroci svet dojemajo na svojstven način. Radi se igrajo, saj se skozi igro odmaknejo in potopijo v svoj domišljijski svet. Od tam črpajo ustvarjalnost in življenjsko moč. Z odraščanjem to sposobnost počasi izgubljajo, šolski prostor velikokrat zatira njihovo domišljijo in ustvarjalnost. Učenci se vse težje zberejo. Smisel sledečih vaj je, da se otroci vrnejo v svoj notranji svet miru, iz katerega lahko črpajo ustvarjalnost in moč za vsakodnevne izzive (Ožek, 2014).

Branje zgodb po metodi *Relax kids*[53]

Učenci odložijo delo. Dlani položijo na mizo, čelo položijo na dlani, zaprejo oči in prisluhnejo zgodbi iz zbirke *Relax kids* (slika 6). Zgodbe otroke preko vizualizacije vodijo na domišljijsko potovanje, ki pripomore k sprostitvi in zbranosti. Otroci umirijo svoj um.

Zgodbe učencem preberemo, kadar pa potrebujemo trenutek zase, zgodbo predvajamo na zgoščenki. Tako se skupaj z učenci tudi sami umirimo in sprostimo.

Ko se zgodba zaključi, otroci še nekaj trenutkov obsedijo v tišini. Pustimo jim dovolj časa, da se v miru vrnejo s svojega miselnega potovanja. Če želijo, lahko pripovedujejo o svojih občutkih in doživetjih. Nato se pripravijo za nadaljnje delo. S pomočjo miselnih zgodb se učitelj in učenci ponovno umirijo in povežejo, kar pripomore k efektivnemu in sproščenemu delu.



Slika 6: Naslovnica knjige Relax kids – Zvezdica želja

»Počitek za možgane«

Učenci odložijo delo. Dlani položijo na mizo, čelo položijo na dlani, zaprejo oči. Prisluhnejo nežni glasbi. Ob glasbi usmerjamo njihove misli, da se osredotočajo na dogajanje v glasbi. Prepoznavajo instrumente, razmišljajo, kaj nam je skladatelj želel sporočiti. Med »počitkom« se neslišno gibljemo po razredu in položimo roke na rame učencem, ki za umiritev potrebujejo več časa. Učence pobožamo, morda za trenutek postojimo ob njih. Na koncu si tudi sami vzamemo trenutek za počitek, sedemo, zapremo oči in poslušamo glasbo. Tako se povežemo s sabo in z razredom. Utišamo glasbo, povabimo učence, da premaknejo glavo, jo podprejo z rokami, podrgnejo dlani, jih položijo na obraz in počasi odprejo oči. Skupaj se pretegnemo, zazehamo.

Učinek vaje je podoben kot pri miselnem potovanju po metodi *Relax kids.* Učenci se umirijo, sprostijo, razred pa se medsebojno poveže.

Lepo presenečenje je bilo, ko je eden izmed učencev izrazil željo, da bi vodil meditacijo. S spodvitimi nogami je sedel na mizo pred tablo in preostalemu razredu dajal navodila, kako naj se sprostijo. Sošolci so mu pozorno sledili. To je bilo zares lepo doživetje.

[53] Viegas. M. (2013). *Relax Kids Zvezdica želja, 52 meditacij za otroke*. Ljubljana. Založba Star Elysium.

Učenci po nekaj ponovitvah v večini sprejmejo ponujen način dela. Da je ta praksa postala del njihovega vsakdana, vemo, ker pogosto sprašujejo: »Kdaj bomo meditirali?« ko sami začutijo potrebo po sprostitvi in tišini.

Opazovanje misli

Vaja, v kateri se učenci učijo opazovati svoje misli, je ena izmed variacij vaje »počitek za možgane«. Osrednji cilj te vaje pa ni sprostitev, pač pa zavedanje toka misli.

Učenci odložijo delo. Dlani položijo na mizo, čelo položijo na dlani, zaprejo oči. Povabimo jih, da spremljajo svoje dihanje in opazujejo dviganje in spuščanje trebuščka. Vodimo jih, da z mislimi potujejo po svojem telesu od glave, preko vratu na trup, roke, noge in nazaj. Nazadnje se ustavijo pri glavi. Tako se zavejo svojega telesa. Nato jih povabimo, da se osredotočijo na svoje misli. Opazujejo, kako misli pridejo in gredo. Vsaki misli poskusijo dati ime (slika 7). Po končani vaji lahko učenci, ki to želijo, povedo, kako so poimenovali misli (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016).

Učenci se pri poimenovanju misli zabavajo. Imena, s katerimi njihovi sošolci poimenujejo misli, se jim zdijo zanimiva in zabavna.

Slika 7: Opazovanje misli

Miselno potovanje

Vajo lahko izvajamo sede ali leže. Sede učenci dlani položijo v naročje, zaprejo oči in nekaj trenutkov samo opazujejo svoje dihanje. Leže položijo roke na trebušček. Opazujejo svoje dihanje. Učenci sledijo učiteljevemu vodenemu potovanju. Začutijo svoje telo: trebušček, ki se dviga in spušča. V mislih se pobožajo in objamejo svoje telo. Nekaj trenutkov samo poslušajo nežno glasbo ali zvoke iz okolice. Sledijo svojemu vdihu in si predstavljajo, kako gre z dihom v telo lučka. Ob vsakem vdihu osvetli del telesa: roke, noge, trebušček, glavo…

Poslušamo življenje

Vaja je podobna zgoraj opisanima vajama za umirjanje in opazovanje misli. Tudi tu se učenci udobno namestijo, zaprejo oči in svojo pozornost usmerijo na dihanje. Nato vodeno

svojo pozornost usmerijo na okolico in prisluhnejo zvokom, dogajanju v bližnji in daljni okolici, zvokom v razredu ali zunaj razreda. Pri tem jih »zmotimo« s kratkim oglašanjem različnih ritmičnih instrumentov in drugih pripomočkov. Po nekaj minutni vaji učenci pripovedujejo o svojih občutkih in doživljanju. Povejo, kako so se med vajo počutili, kaj so slišali, prepoznali, občutili, kaj jih je motilo, kaj jim je bilo všeč. Vajo izvajamo tudi zunaj razreda, ko se z učenci odpravimo na igrišče. Tam lahko prisluhnejo zvokom okolice, petju ptic, šumenju drevja, ropotanju vozil… Vaja je namenjena učenju zaznavanja preko čutil in opazovanja dogajanj zunaj sebe.

2.2.3. Čustva

Čustva so del nas, del našega življena. Zaradi njih se počutimo prijetno ali neprijetno, smo uspešni ali neuspešni, pripomorejo k učinkovitosti, omogočajo nam občutiti srečo. Naše razpoloženje je odvisno od tega, katera čustva prevladujejo ter kako se z njimi soočamo. Sodobni čas ni naklonjen čustvenemu odzivanju. Otroci pa svoja čustva izražajo v veliko večji meri in hitro spreminjajo čustvena razpoloženja. So pozorni opazovalci, zato jim odrasli težko prikrijemo svoja prava čustva. Otroci se čustvenih odzivov navadno učijo od bližjih odraslih (Levec, 2014). V šoli učitelji vse pogosteje doživljamo, da se učenci neustrezno čustveno odzivajo. Cilji sledečih vaj so: prepoznavanje in poimenovanje čustev, ki jih učenci doživljajo, sprejemanje negativnih čustev in občutkov, soočanje z njimi, ustrezno odzivanje nanje, razvijanje empatije, iskanje pozitivnosti.

Pantomima čustev

Učenci imajo na kartončku narisane obraze, ki izražajo čustva ali pa so le-ta zapisana z besedo (slika 8). Učenec izvleče kartonček in zapisano ali narisano čustvo z mimiko predstavi sošolcem, ki ugibajo, kaj je prikazal.

Pri pantomimi je v začetku potrebna razlaga, saj vsi učenci ne poznajo vseh poimenovanj čustev in ne vedo, kako jih pokazati. Postopoma so učenci poleg osnovnih čustev (veselje, ljubezen, žalost, jeza, strah), predlagali, katero čustvo še lahko zapišemo in kako bi ga prikazali (Levec, 2014).

Slika 8: Kartončki z imeni čustev

Vaja je za učence zabavna, smejejo se mimičnim izrazom svojih sošolcev. V razred prinaša vedrino. Ob tem prepoznavajo čustva, jih poimenujejo in se jih učijo izražati.

Dober sem! Prijazen sem! Super sem!

Učenci pogosto drug drugemu rečejo kaj, kar jih prizadene. Da bi se lažje vživeli v drugega in razumeli, kako se drugi počuti, razvijali empatijo, jim ob taki priložnosti preberemo zgodbo o fantu – njihovemu vrstniku. Vsako jutro se zbudi z občutkom, da je dober, prijazen, da je super. Vsako jutro se počuti: Dober sem. Prijazen sem. Super sem. Te tri

stavke napišemo na tablo in še na papir z velikimi tiskanimi črkami. Nato jih večkrat skupaj z učenci preberemo. Zapremo oči in jih ponovimo.

Zgodbo nadaljujemo tako, da je opis dogodkov v dnevu dečka čim bolj podoben dnevu, ki ga preživljajo otroci. Deček je od takrat, ko vstane in vse dokler ne gre spat, prizadet zaradi ostalih, ne da bi bil sam kaj kriv. Mama vpije nanj, bratje mu nagajajo, sošolci mu govorijo grde besede…Vsakokrat, ko je deček prizadet, odtrgamo delček lista, na katerem so napisani prijazni stavki. Tako učenci vidijo in občutijo, da vsakokrat izgine delček dečkovih dobrih občutkov. Ko gre deček zvečer spat, ostane le majhen del lista (Levec, 2014).

Ta zgodba se učencev zelo čustveno dotakne. Prilagodimo jo lahko tudi na druge načine. Lahko si učenci zapišejo stavke in jih imajo v svoji torbi ter jih trgajo, režejo, če so v dnevu prizadeti.

Cilj vaje je zavedanje: »Ravnaj z drugim tako, kot želiš, da oni ravnajo s tabo.« To je bilo letošnje leto tudi razredno vodilo. Kadar je prišlo med učenci do sporov ali celo fizičnih obračunov, so se »povzročitelji« lažje opravičili učencu, ki so ga prizadeli.

Poročila sošolcev

V razredu imamo škatlo, v katero lahko učenci odložijo sporočila svojim sošolcem. Preko sporočil se lahko sošolcem zahvalijo, jih pohvalijo, izrazijo želje o odnosih, sporočijo, če jih je morda kaj prizadelo, potrlo, razžalostilo. Sporočila so lahko podpisana ali anonimna, ne smejo pa biti žaljiva. Enkrat tedensko jih pregledamo in se o njih pogovorimo. Tako se lahko izrazijo tudi učenci, ki so komunikacijsko manj spretni ali pretirano zadržani.

Refleksija dneva

Ob koncu pouka sedemo z učenci v krog. Skupaj se primemo za roke in začutimo toplino drug drugega. S stiskom rok se povežemo. Povabimo učence, da povedo eno ali več lepih stvari, ki so se jim ta dan zgodile, vtisnile v spomin. Tudi učitelj pove učencem, za kaj je v dnevu hvaležen in kaj bi lahko naslednji dan naredil bolje. Povabimo jih, da nam to povedo tudi učenci, ki to želijo (Trampuž A. in Trampuž M., 2013–2016).

S to vajo učence navajam, da so pozorni na lepe stvari, ki se jim vsak dan dogajajo, saj nas to dela zadovoljne in bolj srečne.

3. Zaključek

Z obremenitvami učiteljskega poklica se danes uspešno soočamo tudi zaradi čuječega delovanja, ki ga vnašamo v svoj vsakdan. Pri pouku skupaj z učenci redno prakticiramo vaje za umirjanje uma in telesa.

Pri prvem poskusu vaj za umirjanje je bil učinek pri učencih nad pričakovanji. Presenetljivo dobro so sledili vodenju. Umirili so se tudi zelo živahni učenci. Po vaji je bilo delo bolj učinkovito in v prijetnem razpoloženju. To je spodbuda, da s prakso nadaljujemo.

Kot dan ni enak dnevu, so različne tudi izvedbe in učinki vaj. Zgodi se, da so učenci tako razdražljivi in nemirni, da za umirjanje niso dovzetni. Če je možnost, jih takrat peljemo na igrišče ali v šolsko avlo, da se z igrami z žogo, lovljenjem in tekom fizično utrudijo. Po fizični aktivnosti je umirjanje učinkovitejše. Tako je nastala »sprostitev po športu«.

Vaje vključujemo v pouk nenačrtno. Izbiramo jih glede na počutje učencev in svoje počutje. Pri tem moramo biti čuječi, da učni proces pravočasno prekinemo in pomagamo učencem, da se sprostijo. Kadar zamudimo trenutke, naletimo pri učencih na odpor. Kadar je

pri učencih viden napredek, smo radostni, saj je to spodbuda, da s takim načinom dela nadaljujemo. Če odzivi niso taki, kot bi želeli, ne obupamo in si rečemo: »Jutri je nov dan«.

Včasih se zdi, da vaje nimajo pravega smisla. Spet drugič je to tisto, kar naredi dneve boljše, lepše, nas pa zadovoljne, povezane, srečne. To pa ima smisel.

Največkrat so učenci za izvajanje vaj zelo dovzetni. Tudi vedenjsko zahtevnejši učenci se postopoma, po več ponovitvah »zlijejo« s skupino, saj so najpogosteje ravno oni tisti, ki nas »spomnijo«, da morda vsi skupaj potrebujemo odmor. Pri njih je opazen največji napredek.

Kadar delujemo, pridejo spremembe in uspeh same po sebi. To pa je naš cilj. Delovati in opazovati. Ta sporočila prenašamo tudi učencem in staršem. Vsakega napredka pri učencih in starših se iskreno veselimo. Vse to je življenje. Veliko naredimo že, če se za trenutek ustavimo, ozavestimo, potrudimo. Čuječnost, zavedanje nam pomaga »živeti bolj lahkotno« (Trampuž, 2016). Pomaga nam, da dogodke sprejemamo, jih ne želimo na silo spreminjati in se ne obsojamo. Vlagamo svojo energijo in ne pričakujemo rezultatov. Ti pridejo sami. Ko pri sebi in pri učencih med delom začutimo napetost, nemir, nestrpnost, jih povabimo v trenutek sprostitve.

4. Literatura

Levec, A. (2014). *Socialne igre kot pomemben pristop k čustvenem opismenjevanju, gradivo za seminar*. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne.

Levec, A. (2014). *To smo mi: gradivo za seminar*. Ljubljana.

Menih, K, Srebit. R. (1996). *Potovanje v tišino - prostitvena vzgoja za otroke*. Ljubljana. DZS.

Ožek, R. S. (2014). *Čustveno opismenjevanje v vzgojno izobraževalnih procesih, gradivo za seminar*. Ljubljana.

Peternel, S. (2005). *Prvih pet minut*. Nova gorica. Založba Educa.

Smith, J. (2012). *Iznajdljivi učitelj*. Ljubljana. Založba Rokus Klett.

Smrtnik, Vitulić. H. (2011). *Spoznavanje otrok v razredu*. Ljubljana. Tiskarna Littera picta d.o.o..

Tolle, E. (2010). *Živeti v sedanjem trenutku*. Kranj. Založba Ganeš.

Trampuž, A., Trampuž, M. (2013–2016) *Necto-program kakovosti odnosov in življenja, delavnice*. Ljubljana.

Viegas, M. (2013). *Relax Kids Zvezdica želja, 52 meditacij za otroke*. Ljubljana. Založba Star Elysium.

Kratka predstavitev avtorice

Majda Primec kot učiteljica razrednega pouka 29 let opravlja poslanstvo poučevanja in vzgajanja učencev v osnovni šoli. Ves čas se dodatno izobražuje in išče nove pristope poučevanja za uspešno sodelovanje z učenci ter dobrega počutja učitelja in učencev v procesu izobraževanja. Sodelovala je v razvojno-raziskovalnem programu Mreže učečih se šol 1 in 2 in v programu Spodbujanja razvoja bralne pismenosti. Življenjske okoliščine so jo popeljale na pot raziskovanja sebe. Znanja in veščine, ki jih je pridobila, vnaša v delo z učenci, starši in sodelavci. V osebnem in poklicnem življenju raziskuje tudi gib kot izrazno sredstvo, jogo, meditacijo in druge alternativne pristope za vzpostavljanje ravnovesja v osebnem in poklicnem življenju.

Šola za življenje je vzgoja za vrednote

Mindfulness-based Approach to Conflict Resolution and Awareness of Values for Pupils in Primary School

Vanja Kavčnik Kolar

Osnovna šola Antona Martina Slomška Vrhnika
vanja1.kolar@gmail.com

Povzetek

Učenci se med seboj močno razlikujejo. V situacijah, ki jih niza šolski vsakdan, se bije boj med njihovimi različnimi potrebami, vrednotami in zanimanji. Tako nastajajo konflikti. Reševanje konfliktov je pogosto podobno športni tekmi, v kateri je eden zmagovalec, drugi pa ostane praznih rok. Čustvenih ran, ki pri tem nastanejo, se učenci zavejo šele, ko so možnosti za preoblikovanje konflikta že precej zmanjšane in jih sami (brez pomoči učitelja ali svetovalne delavke) ne znajo več najti. Če strokovni delavci šole na to nismo dovolj pozorni, lahko konflikti postopoma ustvarijo globoke vrzeli med učenci, ki jih je težko premostiti. V prispevku avtorica predstavlja nekaj primerov iz lastne šolske prakse, ki so osnovani na vzgoji za vrednote, in so namenjeni delu z najstniki. Temeljijo na tem, da strokovni delavci v svojo poučevalno prakso vnašajo zavedanje ter s tem najstnikom pomagajo pri preoblikovanju njihovih lastnih vzorcev vedenja, saj jih opremijo s tehnikami za samospoznavanje in medsebojno sodelovanje v znamenju spodbujanja pozitivne klime v razredu in sodelovalnega odnosa do sebe.

Ključne besede: čuječe zavedanje vedenja, delavnice za najstnike, odgovornost, zgled

Abstract

Pupils are very different. There are many differences in needs, values, basic principles and interests among them. This article promotes a positive approach to creating a classroom climate where non-violent values and behaviour can be taught and practiced. The workshops that are presented address teachers (and pupils as well) in fulfilling their responsability to encourage the building the skills such as non-violent techniques to conflict resolution and to promote respect and dignity for all pupils. Therefore it is more productive to consider what we want to create rather only to describe what we want to prevent. If this process is to be successful it is important for teachers to model it constantly so that it can be recognised and accepted by pupils. Mindfulness and reflection on performance help to transform old behaviour patterns.

Key words: mindfulness-based workshops for pupils, modelling the behaviour, responsability

1. UVOD

Veličina odličnosti se kaže v odgovornosti, ki jo ima vsak posameznik. (Winston Churchill)

Zaposlena sem kot učiteljica na osnovni šoli. Verjamem, da so konflikti v svoji osnovi naraven in življenjski pojav in da brez njih (skorajda) ne gre. Sami po sebi niso nevarni, nevarne so njihove posledice, če se ne znamo pravilno soočiti z njimi.

Ljudsko izročilo in zgodovinska dejstva govorijo, da so ob konfliktih ljudje umirali, bili tepeni, zaprti, izolirani ali ločeni od drugih samo zato, ker se je njihov pogled razlikoval od pogleda drugih (Iršič, 2010:23). Moji učenci povedo, da konflikte prepoznajo po tem, da izgubljajo prijatelje, da se počutijo nesprejete, osamljene in zaskrbljene. Pravijo, da te občutke doživljajo tako, kot da se 'lomijo pod težo bremen', ki se jih ne morejo zlahka rešiti. Včasih, pravijo, je lažje, drugič težje. Opazim, da mnoge konflikte učenci rešujejo na hitro z verbalnim nasiljem, včasih pa tudi s fizičnim, ali pa se umaknejo in svoja čustva 'pometejo pod preprogo'.

Zavedanje, da je v medsebojnih interakcijah nujno potrebno ravnati drugače, me je pripravilo do tega, da sem s predanostjo iskala poti, kako naj na tem področju pridobim nova znanja in (hkrati s tem) pozitivno vplivam tudi na učence. Pri vsakem odnosu pride čas, ko je potrebno določene stvari spremeniti, se naučiti novih spretnosti in zamenjati stare navade. Razrešeni oziroma obvladani konflikti pa prispevajo tudi k razvoju posameznika. Pa ne samo k njegovi večji sposobnosti obvladovanja konfliktov in spoznavanja sebe, pač pa tudi povečujejo sposobnost obvladovanja sebe, poglabljajo razumevanje sveta in življenja ter širijo njegovo perspektivo (povzeto po Iršič, 2010).

Izkušnje, ki sem jih pridobila pri svojem praktičnem delu razredničarke, so me vodile do spoznanj, ki so hkrati postala moja načela in moje vrednote za delovanje v šolskem prostoru.

- Avtoriteta strokovnih delavcev se gradi z lastnim zgledom, ne pa zgolj z zahtevami do učencev.
- Vsak učenec ima svoje dostojanstvo in le-to je potrebno varovati.
- Raznolikost, ki se ustvarja med učenci, naj bo vir navdiha za iskanje načinov, kako bi lahko v razredu (pa tudi na šoli) vzpostavili sodelovalno kulturo sprejemanja različnosti.

1. 1 Spoštljivo postavljanje meja kot zgled za učence

Na treningih mediacije sem se naučila tehnike, ki besedam daje več moči kot običajno, ko gre za izražanje sebe v vlogi strokovne avtoritete. Uporabljam jo takrat, ko je potrebno učencu spoštljivo in na hitro postaviti meje. Ta tehnika je zasnovana tako, da govorec najprej objektivno predstavi dejstva in kaj je pri tem pomembno, nato pa na kratko naniza še posledice neustreznega ravnanja in odločno predlaga, kako naprej.

Poglejmo primer. Predstavljajmo si, da imamo pred seboj učenca, ki stalno zamuja k individualni uri pouka. Tokrat je zamudil za 10 minut. Kako lahko na jasen in kratek način izrazimo bistvo po tej tehniki?

Lahko rečemo naslednje: »Vidim, da si danes zamudil, čeprav sva se prejšnji teden dogovorila, da boš šel od doma 15 minut pred začetkom pouka. Pomembno je, da k pouku prihajaš točno, ker je ta čas namenjen tebi. Ugotovila sva, da si snov bolje zapomniš, ko delava sama. Ko zamudiš, imava na voljo manj časa, to pa lahko pomeni, da boš počasneje napredoval. Moja želja je, da bi napredoval in bil zadovoljen s svojim dosežkom. Pričakujem, da boš naslednjič upošteval najin dogovor in šel od doma 15 minut prej.«

1. 2 Kako lahko vodimo pogovor v znamenju vzpostavljanja resničnega razumevanja?

Druga tehnika, ki zelo pogosto pride prav (če je le čas), je proaktivno poslušanje in pogovarjanje. To tehniko uporabim takrat, ko zaslutim, da prva tehnika s postavljanjem meja ne pomaga in da učenec verjetno potrebuje več – pogovor 'na štiri oči'. Tak pogovor traja dalj časa.

Temelji na tem, da je tisti, ki pogovor usmerja, prisoten, aktiven in pozoren. Tako lahko vzpostavi resnični stik z učencem, saj obnovi dejstva, ki jih je slišal, in izpostavi čustva, ki jih učenec doživlja. Za pridobitev dodatnih informacij lahko zastavlja tudi vprašanja, ki problem še dodatno razjasnijo. Učencu zastavljamo odprta vprašanja, mu rahlo prikimavamo, ga ne prekinjamo ali mu segamo v besedo ter vzdržujemo očesni stik. Premolke namenimo temu, da občasno in na kratko povzamemo pomembne misli, ki jih je izrekel, ter njegove občutke, ki smo jih zaznali (povzeto po Schrumpf, 2010:31).

Poglejmo primer. Predstavljajmo si, da imamo pred seboj istega učenca kot prej, učenca, ki stalno zamuja k individualni uri pouka. Spet je zamudil za 10 minut. Lahko mu zastavimo naslednja vprašanja: »Kaj pa te je zjutraj oviralo, da nisi prišel pravočasno? Kaj bi ti zjutraj pomagalo, da bi šel lahko od doma 15 minut prej? Kako se počutiš vsako zjutraj, ko greš v šolo? Rad hodiš v šolo? Kdaj ti je še posebej neprijetno? Kaj počneš, preden se odpraviš v šolo? Se zbujaš sam? So tvoji starši zjutraj še doma ali si sam? …«

Pomembno je, da na začetku izhajamo iz tega, da je povod za ta konflikt verjetno v njegovih potrebah in občutkih, ki ga bremenijo, in ne v tem, da je 'len', 'neresen', neodgovoren', 'da nalašč provocira' ali kaj podobno negativnega. S to tehniko lahko dobimo uvid v to, kaj se z učencem v resnici dogaja in mu tako pomagamo v situaciji, ki ji učenec sam ni kos. Sledimo svojemu občutku in se v pogovoru z učencem čuječe zavedamo dejstva, koliko vprašanj naj mu zastavimo in v katerem tonu, da se učenec ne bi prestrašil ali pa se počutil, kot da je na zaslišanju na policijski postaji. S tem učencu stojimo ob strani, da lahko jasno izrazi svojo stisko, potrebe, vrednote, prepričanja.

Nujno se vzdržimo:
- vrednotenja v smislu 'nisi šel dovolj zgodaj spat, zato pa zjutraj ne moreš vstati';
- dajanja nasvetov v smislu 'moral bi iti spat že ob osmih, če potrebuješ več spanja',
- 'pametovanja' v smislu 'otroci tvoje starosti ne bi smeli gledati televizije več kot eno uro' itd.

Pomembno pa je še nekaj: da obzirno preverjamo, če smo besede učenca in njegovo neverbalno izražanje, ki ga učenec izraža 'onkraj besed', pravilno razumeli, in sicer tako, da na primer rečemo: »Praviš, da ne maraš zamujanja. Skrbi te, ker ne veš, kaj naj narediš, da se to ne ponovi. Praviš, da se zjutraj težko zbudiš sam. Rekel si, da ko zazvoni budilka, jo ugasneš in spiš naprej. Zamudiš samo takrat, ko tvoja mami dela zjutraj, ker gre takrat že prej od doma in te ne more zbuditi. Ko dela popoldan, te zbudi mama in takrat ne zamujaš. Sem te pravilno razumela?«

2. Temelji sodelovalne kulture v razredu

Nenehno se mi zastavlja tudi vprašanje, na kakšen način naj strokovni delavci šole podpremo in krepimo učence, da se bodo tudi sami zmogli soočiti s konflikti. Iskala sem

načine, ki bi po eni strani pripomogli k osebni rasti učencev, hkrati pa bi vzpodbujali tudi sodelovalno vzdušje v razredu.

Po mnenju Alenke Kobolt vzpodbujanje zgolj kognitivnega področja za celosten razvoj posameznika ni dovolj. Vsebinsko učenje je zato potrebno dopolniti z odnosnim učenjem, ki poteka skozi načrtno učenje socialnih veščin. To so veščine, ki posamezniku omogočajo, da se v socialnem prostoru vede učinkovito, da se nauči sporazumevati z drugimi, da se nauči reševati konflikte in upoštevati individualne razlike na socialni prostor, ne da bi pri tem oškodoval druge (v: McGrath in Francey, 1996:III).

Po tem konceptu sem tudi sama zasnovala sedem delavnic za učence 8. razreda, v katerih sem združila dvoje: veščine dobre komunikacije, ki jih uporablja mediacija, in socialne veščine. Za pomoč sem uporabila tudi gradivo Alenke Tacol z namenom razvijanja samovrednotenja učencev in soustvarjanja njihove samopodobe (Tacol, 2010).

Omenjene delavnice so potekale dvakrat mesečno in so trajale približno pet mesecev. Vsaka delavnica je imela eno temeljno misel. Začela se je z motivacijsko zgodbo (na tem mestu zaradi omejitve prostora zgodb ne navajam). Njena vsebina je temeljila na vnašanju zavedanja o tem, kaj mislimo, doživljamo, čutimo, ter kako se to zrcali v besedah, ki jih izrekamo, ko vstopamo v odnose z drugimi ljudmi.

Vsak učenec je imel zvezek, v katerega je zapisoval svoje zabeležke in refleksije. Doma so učenci sporočilo delavnice lahko še ilustrirali. Naslednjo razredno uro smo se o ilustracijah učencev tudi pogovarjali ter s tem temeljno sporočilo delavnic še utrdili.

2.1 Prva delavnica - Ko se pogovarjam z drugimi, si rečem: »Imaš dve možnosti: lahko poveš čisto vse, kar ti pride na misel ali pa skrbno izbiraš besede, da ne boš prizadel sogovornika. Kako se boš odločil?«

Prvi korak: Učence sem naučila, kako oblikujemo tako imenovana 'jaz-sporočila' in kdaj jih uporabljamo. Čeprav je sogovorcu lahko neprijetno, ko ga sliši, takšno sporočilo ni žaljivo. Gre za to, da na začetku izrazimo svoje občutke v 1. os. ednine (jaz), nato objektivno označimo moteče vedenje druge osebe v 2. os. ed. (ti), na koncu pa umirjeno povemo, kako takšno vedenje vpliva na nas. Poglejmo primer: »Jezen sem, ker si mi vrgel puščico na tla, ker se mi zdi, da si to naredil nalašč.«

Drugi korak: Učenci so to tehniko vadili na primerih, ki so jih izbrali sami. Nagovorila sem jih, naj izhajajo iz konfliktov, ki jih imajo v resnici (s starši, sorojenci, vrstniki). Vsak učenec si je izbral tri osebe (lahko pa tudi več), ob katerih se je počutil nelagodno, in jim namenil po eno 'jaz-sporočilo'. Vsa sporočila so učenci zapisali v zvezek.

2.2 Druga delavnica - Ko sem z nekom v konfliktu, si rečem: »Imaš dve možnosti. Lahko trdno vztrajaš pri svojem prav in si nesramen ali pa se odločiš, da drugemu prisluhneš in sodeluješ z njim. Kako se boš odločil?«

Prvi korak: Učenci si zamislijo konflikt, ki so ga imeli z vrstnikom v šoli. Lahko se je to zgodilo pri športni, likovni ali pa na poti v šolo oziroma domov. Najprej naj na kratko opišejo dogodek, v katerem je ta konflikt nastal, in sicer: kaj se je zgodilo, kje in s kom se je zgodilo, kaj ga/jo je prizadelo, kako se je dogodek/konflikt končal.

Drugi korak: Učenci naj opis dogodka ponovno preberejo, nato pa naj pisno odgovorijo na naslednja vprašanja:
- Kaj se lahko iz tega konflikta naučim?
- Kaj bi lahko naredil že prej, da do konflikta ne bi prišlo?
- Kaj bi mi pomagalo, da bi mi bilo v konfliktu lažje?
- Kaj lahko jaz storim, da bo bolje? Kako lahko pomagam drugemu?

2. 3 Tretja delavnica - Ko sem slabo razpoložen, si rečem: »Imaš dve možnosti. Lahko se prepričam v to, da so za moje razpoloženje odgovorni in krivi drugi ali pa sam nekaj dobrega naredim zase, da se bom počutil bolje. Kako se boš odločil?«

Prvi korak: Učenci razmislijo in odgovorijo na vprašanje: Kaj me spravi v dobro voljo? Svoje odgovore nalepijo na samolepilne listke in jih prilepijo na tablo.

Drugi korak: Ko učenci končajo s prvo dejavnostjo, stopijo pred tablo in preberejo zapise sošolcev. V dvojicah si izmenjajo mnenja o tem, kateri zapis jim je bil najbolj zanimiv.

Tretji korak: V zvezek napišejo recept, kako nastane dobra volja. Napišejo tudi 'sestavine'; izberejo jih lahko iz zapisov na tabli ali pa si zamislijo kaj novega.

Četrti korak: Učenci, ki želijo, lahko svoje besedilo tudi preberejo. Ostali učenci naj to dejavnost dokončajo doma in jo ilustrirajo.

2. 4 Četrta delavnica - Ko se mi zgodi, da mi nekaj ne uspe, si rečem: »Imaš dve možnosti. Lahko izbereš, da boš jezen na ves svet ali pa razmisliš in se iz svoje napake kaj naučiš. Kako se boš odločil?«

Prvi korak: Učenci razmislijo in odgovorijo na vprašanje: Opiši dogodek, v katerem si naredil nekaj, kar se je kasneje izkazalo za napačno, zato so te kritizirali ali pa se ti posmehovali.

Drugi korak: Razmisli, kaj si se iz te svoje napake naučil? Odgovor napiši na samolepilni listek in ga nalepi na tablo.

Tretji korak: Ko učenci končajo z drugo dejavnostjo, naj stopijo pred tablo in preberejo zapise sošolcev.

2. 5 Peta delavnica - Ko k meni pristopi nekdo, ki kritizira, se pritožuje in opravlja druge, si rečem: »Imaš dve možnosti. Lahko izbereš, da opravljaš in kritiziraš z njim tudi ti ali pa da govoriš samo z dobrim namenom. Kako se boš odločil?«

Prvi korak: Vsak učenec izvleče manjši list, na katerem je ime njegovega sošolca/sošolke. Listek izvleče tako, da drugi tega imena ne vidijo.

Drugi korak: Vsak učenec napiše o tej osebi (katere ime je napisano na listku) napiše dvoje:
- Kaj pri tej osebi ceniš?
- Kdaj oz. v kateri situaciji je ta odlika prišla do izraza?

Vsak učenec naj odgovori na obe vprašanji, in sicer tako, da nobenemu učencu ne izda, kaj je napisal. Naj to za nekaj trenutkov ostane skrivnost. Na listek naj se ne podpiše.

Tretji korak: Učitelj naj najprej pobere vse listke. Nato naj jih razdeli učencem, katerim so zapisi namenjeni.

Četrti korak: Vsak učenec naj ta list nalepi v zvezek. Nato naj razmisli o sebi in napiše od tri do pet lastnosti, ki jih pri sebi ceni, spoštuje oziroma je ponosen nanje.

Peti korak: Vsak učenec naj tiho razmisli tudi o tem, kaj bi pri sebi želel izboljšati in kaj že počne na tem področju. Svoje ugotovitve naj zapiše v zvezek.

2. 6 Šesta delavnica - Ko se sprejemam takšnega, kot sem, in se trudim, da bi postal v svojih očeh še boljši, si rečem: »Takrat šele zares živim.«

Prvi korak: Učencem preberem (nekoliko skrajšan) govor, objavljen na spletni stani Pesem duše, ki ga je Charlie Chaplin napisal na svoj 70. rojstni dan:

Ko sem se začel resnično imeti rad,
sem spoznal, da sem vedno in ob vsaki priložnosti na pravem mestu in v pravem času,
in da je vse kar se dogaja pravilno – od takrat dalje sem lahko miren.
Danes vem, da se to imenuje ZAUPANJE.

Ko sem se začel resnično imeti rad,
sem prenehal hrepeneti za nekim drugim življenjem in lahko sem videl, da je bilo vse okoli mene poziv za rast. Danes vem, da se to imenuje ZRELOST.

Ko sem se resnično začel imeti rad,
sem se osvobodil vsega, kar ni bilo zdravo zame, od jedi, ljudi, stvari, situacij
in od vsega, kar me je vedno ponovno povleklo nižje, proč od samega sebe.
Na začetku sem to imenoval „zdravi egoizem“, a danes vem, da je to LJUBEZEN DO SAMEGA SEBE.

Ko sem se resnično začel imeti rad,
sem prenehal imeti vedno prav, tako sem bil manj v zmoti.
Danes sem spoznal, da se to imenuje PONIŽNOST.

Ko sem se resnično začel imeti rad,
sem se odrekel življenju v preteklosti in da skrbim glede prihodnosti.
Sedaj živim samo v tem trenutku, v katerem se vse začenja.
Tako živim danes in to imenujem ZAVEDANJE.

Ni potrebe, da se še naprej bojimo razprav, konfliktov in problemov s samim seboj in drugimi, ker tudi zvezde sem ter tja trčijo med seboj in nastanejo novi svetovi.
Danes vem: TO JE ŽIVLJENJE.

Drugi korak: Učenci naj se razvrstijo v trojice. Vsaka trojica naj dobi tiskani izvod besedila.

Tretji korak: Učenci naj se v trojicah pogovarjajo o tem, kako razumejo besedilo. Nato naj se dogovorijo o naslednjem: kot skupina naj izberejo samo dve od omenjenih vrednot, ki se jim zdita najpomembnejši, ter svoje mnenje utemeljijo. To naj vsak učenec zapiše tud v svoj zvezek.

Četrti korak: Izbrani vrednoti naj vsaka skupina napiše na samolepilni listič in ga nalepi na tablo.

Peti korak: Učenci naj si ogledajo svoje zapise na tabli. Če kateri od učencev želi, lahko na kratko komentira zapise ali pa Chaplinovo besedilo. Učenci naj razmislijo, kako bi svoje doživljanje ob delavnici ilustrirali. To dejavnost dokončajo doma.

2. 7 Sedma delavnica - Zavedanje je uživanje v trenutku.

Prvi korak: Učenci naj predstavijo svoje ilustracije, ki so nastale na prejšnji delavnici o vrednotah.

Drugi korak: Nato naj učenci naredijo naslednjo vajo: umirijo naj se in zaprejo oči. Desetkrat naj enakomerno vdihnejo in izdihnejo. Potem naj bodo pozorni na to, kaj zaznavajo okoli sebe in v sebi. Oči imajo še vedno zaprte. Ta vaja naj traja dve minuti.

Tretji korak: Učenci povedo, kaj vse so zaznali: katere šume, zvoke, misli, telesne občutke … Razmislijo o tem, kako so se počutili med izvajanjem vaje in kako se počutijo po njej. Z učiteljem se pogovarjajo o tem, v katerih situacijah bi učenci lahko delali to vajo, da bi jim bilo lažje.

3. Oblikuj takšnega sebe, da boš lahko z njim srečno živel vse življenje. (Golda Meir)

In kje je pri vsem tem čuječnost? Čuječnost je v zavestni izbiri vsega, kar počnemo – izbiramo torej med možnostmi. Možnosti pa se oblikujejo v skladu z vrednotami, ki jih imamo. Delavnice sem smiselno poenostavila tako, da sem izpostavila najmanj dve možnosti.

Čuječnost je tudi zavedanje v najširšem možnem smislu: o načinu komunikacije s seboj in z drugimi, o medsebojnih odnosih, o zavestnem izražanju sebe, svojih potreb in vrednot, ki si jih ljudje izberemo in si v skladu z njimi utiramo svoja življenja. Čuječnost je v bistvu princip, vseprisotno načelo, ki prežema človekovo celotno delovanje. Človek lahko s svojimi zavestnimi izbirami vzame življenje v svoje roke in tako začuti več svobode v sebi. Moje delavnice upoštevajo tudi ta vidik.

4. Zaključek

Učenci potrebujejo čim več pozitivnih zgledov med pomembnimi odraslimi, ki jih poznajo in s katerimi se lahko vsaj deloma identificirajo. Najstnikom so zanimive tudi osebe iz sveta filma in glasbe, zato si jih radi jemljejo za zgled, čeprav jih 'v živo' niso spoznali.

Po odzivih mojih učencev je bilo videti, da je Charlie Chaplin lahko dober zgled. Moji učenci so ga poznali že pred delavnico; vsi so si ogledali vsaj enega od njegovih filmov in si prebrali nekaj zapisov o njegovem življenju. Ugotovili so, da mu v mladosti ni bilo 'postlano z rožicami': kot otrok je postal sirota, zato sta se morala z bratom preživljati sama. Živela sta v revščini, nekaj časa v sirotišnici, pa tudi na cesti kot klošarja. Charlie Chaplin je uspel svoje življenjske izkušnje uporabiti kot navdih za svoje delo do te mere, da ga danes pozna in ceni ves svet.

V zadnji delavnici so se učenci v razgovoru strinjali s tem, da se je Chaplin naučil živeti čuječno. Po čem pa so to prepoznali? Po tem, da si je zavestno dovolil mnogo izkušenj v življenju. Po tem, da se je zavestno odločil, da bo težke preizkušnje, ki so ga srečale, raje preoblikoval v izziv, namesto da bi klonil pod njihovim bremenom. Ker je verjel, da je odgovornost do sebe gonilo na poti do odličnosti. Takšen odnos do življenja, kot ga je imel Chaplin, je navdihnil tudi moje učence. Viljem Ščuka je takšen odnos do življenja povzel z besedami: *»Smisel ni v tem, da se rešiš slabega, ampak da slabo spremeniš v dobro.«* (Ščuka, 2008:262).

Moji učenci so Chaplina že poznali, niso pa vedeli sledečega – tega namreč, da se čuječnega odnosa do življenja, kot ga je imel Chaplin, lahko nauči vsakdo izmed nas. Postopoma in z zavedanjem. Prepričanje, da je bil Chaplin rojen pod srečno zvezdo, kot radi pravimo za tiste ljudi, ki jim je uspelo, je po mojem mnenju neutemeljeno. In to sem svojim učencem na nek način hotela tudi dokazati. Učenci so v delavnicah radi sodelovali; včasih bolj, včasih manj.

Verjamem, da lahko sistematičen pristop, ki sem ga oblikovala sama, pomaga orati ledino na tem področju tudi drugim učiteljem, ki se svojega pedagoškega dela lotevajo z več zavedanja in ki vidijo priložnosti za svoje delo tudi v vzgoji učencev za vrednote.

5. Viri in literatura

Iršič, M. (2010). Mediacija. Ljubljana: Rakmo, zavod za razvoj kulture medosebnih odnosov in obvladovanja konfliktov, izobraževanje, svetovanje, raziskovanje in založništvo.

McGrath, H. in Francey, S. (1996). Prijazni učenci, prijazni razredi. Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu. Ljubljana: DZS.

Pesem duše (2012). Pridobljeno s http://www.pesem-duse.com/forum/topic478-izreki-in-modrosti-p3.html (20. 9. 2014).

Schrumpf, F. idr. (2010). Vrstniška mediacija. Vrstniški priročnik za reševanje konfliktov v šolah. Ljubljana: Rakmo, zavod za razvoj kulture medosebnih odnosov in obvladovanja konfliktov, izobraževanje, svetovanje, raziskovanje in založništvo.

Tacol, A. (2010). 10 korakov do boljše samopodobe. Priročnik za učitelje za preventivno delo z razredom. Delavnice za mladostnike. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.

Ščuka, V. (2008). Šolar na poti do sebe, oblikovanje osebnosti. Priročnik za učitelje in starše. Radovljica: Didakta.

Kratka predstavitev avtorice

Vanja Kavčnik Kolar je diplomirana profesorica slovenskega in nemškega jezika s književnostjo, mediatorka, avtorica zbirke nalog za poglabljanje učnih vsebin pri slovenščini v 6. razredu, članica razvojne skupine evropskega projekta Antibullying Strategies in Schools in mama dveh najstnikov v starosti 15 in 17 let. Zaposlena je kot učiteljica slovenščine in nemščine na osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika. Srčno rada dela z najstniki in jim pomaga na njihovi 'poti do sebe'. V pouk redno vključuje sodobne didaktične pristope, ki so povezani z medpredmetnim povezovanjem, uvajanjem elementov formativnega spremljanja, razvijanjem ustvarjalnega mišljenja in rezilientnosti. Izkušnje ima tudi pri vodenju delavnic za učitelje o oblikovanju klime v znamenju nenasilja v šolah.

Učenje čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami

Learning Mindfulness in Children and Adolescent with Special Needs

dr. Mojca Kralj

Osnovna šola Glazija Celje
mojca.kralj1@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavlja pilotno študijo s kvalitativno metodo raziskovanja študija primera o učenju čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. S pomočjo študije primera prikažemo dileme v zvezi ustreznim učenjem vadbe čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. Glede na dosedanje študije merjenja učinkov čuječnosti iščemo merski inštrumentarij, ki bo zagotavljal vse značilnosti znanstvenega merjenja. Pojasnimo vpliv značilnosti težav posebnih potreb otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami na oblikovanje inštrumentarija za merjenje učinkov vadbe čuječnosti.

Ključne besede: otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, čuječnost.

Abstract

In the article we present a pilot study with a qualitative method of researching, a case study of learning mindfulness in children and adolescents with special needs. Using a case study, we demonstrate dilemmas regarding the appropriate learning of training mindfulness in children and adolescents with special needs. According to the current studies of mindfulness, we are looking for tool that will provide all the characteristics of scientific measurement. We clear influence for the characteristics of special need problems in children and adolescents with special needs of the design instrumentation of measuring the effects mindfulness training.

Keywords: children and adolescent with special needs, mindfulness

1. Uvod

Na mednarodni konferenci Mindfulness 2016 smo predstavljali dosedanje raziskave o blagodejnih učinkih vadbe čuječnosti pri otrocih s posebnimi potrebami na splošno počutje, pozornost in učenje. V tokratnem prispevku predstavljamo nadaljevanje raziskovanja čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. Bralcem priporočamo, da preberejo predhodni članek (Kralj, 2016), s katerim bodo lažje sledili besedilu v tem prispevku.

Populacije otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami so zelo heterogene, zato je raziskovanje in merjenje učinkov vadbe čuječnosti pri njih izrazito težavno. Le-ti imajo drugačne potrebe po učenju in razvijanju spretnosti, ki jih ne moremo posplošiti na neko populacijsko skupino. Vsak otrok oz. mladostnik s posebnimi potrebami se sooča s

specifičnimi in individualnimi potrebami učenja znanj in spretnosti. Prav tako pa jih označujejo različne značilnosti težav, ki jih imajo zaradi posebnih potreb. Njihove učne težave izhajajo iz različnih vzrokov, se kažejo na različnih področjihn in različno intenzivno. Zato je težko poenoti merski instrumentarij. Nikakor ne moremo mimo dejstva, da se otroci zaradi različnih primanjkljajev razlikujejo po sprejemanju in predelovanju informacij ter učenju, zaradi katerega je oteženo učenje vadbe čuječnosti in vrednotenje učinkov programov čuječnosti.

Pregled dosedanjih raziskav učinkov vadbe čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami smo orisali v prispevku Mindulness 2016 (Kralj, 2016), zato pregleda izhodiščnih raziskav ne bomo posebej opredeljevali. V nadaljevanju predstavljamo pilotno študijo, s katerimi smo ugotavljali, kako učiti vadbo čuječnosti, kako otroci in mladostniki s posebnimi potrebami usvajajo spretnosti čuječnosti, kakšen je učinek vadbe čuječnosti in kako meriti učinke čuječnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami. V pilotni študiji primerov predstavljamo, s kakšnimi dilemami in vprašanji smo se soočali pri izvajanju programa, učenju vadbe čuječnosti ter oblikovanju merskega inštrumentarija o učinkih vadbe čuječnosti.

2. Metodologija in potek pilotne raziskave

Uporabljena je bila kvalitativna pilotna raziskava po metodi študije primera (Yin, 2009; Starman, 2013). Izbrali smo singularno študijo posameznega primera. V pilotno raziskavo je bilo vključenih šest otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, pri katerim smo izvajali vadbo čuječnosti. Poimenovali jih bomo z izmišljenimi imeni. Njihove posebne potrebe smo opredelili na podlagi Strokovnega mnenja Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Vsi posamezniki v vzorcu imajo odločbo o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami in na tej podlagi obiskujejo program za dodatno strokovno pomoč na šoli. Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami imajo primanjkljaje na naslednjih posameznih področjih učenja (primanjkljaji na področju branja, pisanja in računanja, t. i. disleksija, primanjkljaji na področju koordinacije gibov, t. i. dispraksija, primanjkljaji na področju pozornosti, t. i. motnja pozornosti, s hiperaktivnostjo ali brez nje), spektroavtistično motnjo, čustvene in vedenjske motnje in govornojezikovno motnjo.

Vadba čuječnosti se je izvajala intenzivno pet tednov v okviru individualne obravnave pri dodatni strokovni pomoči v osnovni šoli. Program se je izvajal v uvodu ure dodatne strokovne pomoči 15–20 minut trikrat tedensko. Otroke in mladostnike smo prej seznanili s programom čuječnosti kot načinom spoprijemanja in obvladovanja s šolskim stresom in kako lahko le-ta učinkuje na njihovo dobro počutje, pozornost in učenje. Za edukacijske pogovore o čuječnosti smo pripravili pisna in ustna gradiva. Izbrana je bila postopnost učenja čuječnosti (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015) z naslednjimi vajami čuječnosti: dve vaji čuječega dihanja (vaja usmerjanja pozornosti in zavedanja dihanja – namerno in nadzorovano globoko dihanje, opazovanje in spremljanje dihanja), dve vaji čuječega zaznavanja (učenje usmerjanja pozornosti in zavedanja zaznav iz zunanje okolice – čuječe opazovanje in čuječe poslušanje).

V pilotni raziskavi nas je zanimal fenomen učinka individualne vadbe čuječnosti na izboljšanje splošnega počutja, pozornosti, šolskih veščin branja, pisanja in računanja znotraj posameznega študijskega primera. Ugotavljali smo, kako se otroci in mladostniki s posebnimi potrebami učijo spretnosti čuječnosti; kako se odzivajo na vadbo čuječnosti in kakšen je učinek vadbe čuječnosti na splošno počutje, pozornost in osnovne šolske spretnosti, kot so

branje, pisanje in računanje; ter kako lahko merimo učinek vadbe čuječnosti pri posameznem otroku oz. mladostniku s posebnimi potrebami (skušali smo določali relevantne kvantitativne spremenljivke).

Podatki so bili zbrani s pomočjo opazovanja z udeležbo, nestrukturiranimi pogovori ter s pripravljenimi testnimi nalogami in lestvicami stališč. Z raziskovalno strategijo triangulacije (Lobe, 2006) smo na raziskovalnih vzorcih ugotavljali njihove trenutne primanjkljaje in posebne potrebe učenju ter močna področja. Pred vsako vadbo čuječnosti je otrok in mladostnik reševal naloge enominutnega branja, pisanja ali računanja in opredelil svoje trenutno splošno počutje na Likartovi 5-stopenjski lestvici stališč. Podobne naloge branja, pisanja ali računanja je reševal po vadbi čuječnosti ter opredelil svoje trenutno splošno počutje. Ugotavljala se je razlika v zmožnostih osredotočenja na naloge, v številu napak ter hitrosti reševanja nalog. Manjše število napak in hitrejše reševanje nalog je pomenilo, da je otrok oz. mladostnik s posebnimi potrebami bolj pozoren in osredotočen na reševanje nalog, kar smo pripisali učinkom vadbe čuječnosti. Pri reševanju nalog smo opazovali njegove zmožnosti osredotočanja na naloge (selektivna pozornost). Uporabili smo tudi ocenjevalno lestvico disfunkcije senzorne integracije (Viola, 2007), test motenj branja in pisanja (Šali, 1975), lestvico za ugotavljanje vizualnih – prostorskih spretnosti (Mammarela idr., 2010), vprašalnik za ugotavljanje učnega stila (Memletics learning Styles Inventory, 2003) in vprašalnik stil učenja in razmišljanja (Peklaj, 1995).

3. Ugotovitve pilotne raziskave

Program vadbe čuječnosti sta v celoti opravila le dva mladostnika, zato bomo podrobneje opisali le študijo primera Tine in Gašperja. Ostali otroci in mladostniki programa niso v celoti zaključili. Vzroke vidimo v manjši zmožnosti usmerjanja pozornosti na notranje in zunanje okolje (niso se prepustili usmerjanju in vodenju, težko so zaprli oči, niso zmogli usmeriti pozornost na dihanje, prehuda čustvena stiska ob vadbi čuječnosti, niso zmogli tišine, premalo vadbe in vztrajnosti pri učenju čuječnosti, nekontinuirana vadba, pomanjkanje časa za vadbo, premalo prilagojene vaje čuječnosti njihovim potrebam usvajanja spretnosti, slabše poznavanje učenja vadbe čuječnosti pri učitelju). Izvajalec vadbe čuječnosti meni, da ima še vedno premalo znanja in izkušenj, kako učiti čuječnost otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Vsak otrok in mladostnik s posebnimi potrebami ima svoje značilnosti težav in znakov, ki so pri posameznikih različno intenzivni, zato je pomembno dobro poznavanje njihovih psihosocialnih in učnih t.i. akademskih potreb.

V nadaljevanju bomo opisali študijo primera Tine in Gašperja, njunih posebnih potreb, trenutne značilnosti težav učenja znanja in spretnosti. Prikazali bomo potek učenja vadbe čuječnosti pri njiju, opažanja učinkov na splošno počutje, pozornost pri učnem delu ter na osnovne šolske spretnosti, kot so branje, pisanje in računanje.

3.1 Tina

Tina (12 let) je mladostnica, ki ima disleksijo. Njene učne težave so povezane z razvojem jezikovnih spretnosti, kot so branje, pisanje in pravopis. Le-te pri njej ne potekajo po običajnih nevroloških poteh. Usvajanje spretnosti branja, pisanja in pravopisa v obdobju opismenjevanja (pa tudi kasneje) je bilo izrazito oteženo zaradi drugačnih kognitivnih struktur v levi polobli možganov. Nevrofiziološko pogojene različnosti vplivajo na drugačno predelovanje jezikovnih informacij. Vplivajo pa tudi na druge kognitivne primanjkljaje, kot so

organizacijske spretnosti, na sposobnosti računanja ter na spoznavne in čustvene sposobnosti. Pri disleksiji gre za kombinacijo težav na področju glasovnega procesiranja, delovnega pomnjenja, hitrega poimenovanja, operiranja z zaporedji ter težav pri doseganju avtomatizacije šolskih spretnosti, kot so branje in pisanje (Europen Dyslexia Association, 2014).

Na podlagi Strokovnega mnenja Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je bila Tina v četrtem razredu usmerjena v program vzgoje in izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomoč zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Dodeljena ji je bila dodatna strokovna pomoč specialnega in rehabilitacijskega pedagoga za razvijanje primanjkljajev, ovir in motenj v obsegu treh ur tedensko do spremembe ravni izobraževanja.

Tina je uspešno zaključila sedmi razred osnovne šole z dobrimi, prav dobrimi in odličnimi ocenami. Njene trenutne značilnosti težav, ki vplivajo na proces učenja znanj in spretnosti se odražajo v branju in pisanju. Pri branju ima težave v točnem in tekočem prepoznavanju glasov/črk v besedah. Zatika se ji pri branju in slabša je t.i. gladkost branja. Pri branju občasno še bere nepravilno zaporedje glasov/črk v besedah, izpušča črke v besedi, zamenja črke v besedi, besede v povedi, nepravilno prebere končnice besed, besede pogosto ugiba, občasno še zamenja b-d. Bralno razumevanje je ustrezno. Občasno še ne pomni informacije v danem zaporedju. Pri branju se opazi vizualni napor, očesna obremenitev in utrujenost, preskakovanje besed in vrstic v besedilu.

Pri pisanju je počasna. Njeni pisni izdelki izkazujejo nedosledni slog pisanja in manjšo berljivost. Nedosledno uporablja pravopisna pravila. Pogosto popravlja napake pri pisanju. Opazijo so še nedokončani stavki, izpuščene črke v besedah, zamenjava vrstnega reda besed v povedi. Občasno ima učne težave pri matematiki, zaradi nerazumevanja in slabše usvojene učne snovi.

Močna področja, ki jih ima Tina so dobre socialne spretnosti, prepoznavanje čustev in občutkov drugih, organiziranost, uporaba instinkta in ustvarjalnosti pri učenju, občutek za gledališko odrsko igro, iskrenost in odprtost, vedoželjnost, dobre komunikacijske spretnosti in notranjo motivacijo za učno uspešnost, premagovanje primanjkljajev na področju branja in pisanja brez slabih občutkov o sebi (ima ustrezno učno samopodobo). Obiskuje zunajšolske dejavnosti, izmenično trenira ples, plezanje in plavanje.

Pri Tini opažamo, da ima večja pričakovanja v zvezi z učnimi dosežki, kot jih dejansko dosega glede na vložen trud, zaradi česar je občasno razočarana nad pridobljeno šolsko oceno. Ocenjuje, da je bil vložen trud večji, kot je izkazan rezultat znanja.

Pri Tini smo vadbo čuječnosti izvajali pet tednov 3-krat tedensko po 15 minut. Učinke vadbe čuječnosti smo preverjali z branjem besedil. Ugotavljali smo, za koliko so se zmanjšale napake pri branju besedila (enominutni test branja različnih besedil enake težavnosti). Beležili smo število napak pri branju pred in po vadbi čuječnosti. V povprečju so se zmanjšale napake pri branju za 30 %. Prav tako pa je Tina pred in po vsaki vadbi čuječnosti opredelila, kakšno je njeno trenutno počutje. Po vadbi se je počutje izboljšalo. Po priporočilih in usmeritvah je vadbo čuječnosti izvajala tudi doma, vendar je bila neredna, izvajali jih je, ko se je spomnila in čutila potrebo, da se pomiri. Raje se je učila vadbe čuječnosti ob neposrednem vodenju učitelja. Pisnih gradiv doma ni uporabljala.

Tina ni imela težav pri usvajanju spretnosti vadbe čuječnosti. Z lahkoto se je umirila, zaprla uči in sledila navodilom za vadbo čuječnosti. Tina se je že v petem razredu seznanila z vajami sporočanja, ki pozitivno vplivajo na obvladovanje šolskega stresa. Občasno doma vaje tudi sama izvaja. Na šoli je vključena v projekt, kjer tehnike sporočanja uči mlajše učence.

Vadba čuječnosti pri Tini ugodno vpliva na gladkost branja v smislu zmanjšanja napak pri branju. Čuječnost pri razvijanju spretnosti gladkega branja je lahko pri njej ena od strategij razvijanja gladkosti branja, nikakor pa ne more zamenjati ostalih specialnopedagoških ukrepov za razvijanje spretnosti branja, ki izboljšujejo gladkost branja in bralnega razumevanja. Vadba čuječnosti pripomore k umiritvi uma, razvija pozornosti na sedanji trenutek, kar vpliva na boljšo učinkovitost bralne pozornosti na posamezne glasove/črke v besedah.

Primerljive raziskave v dostopnih znanstvenih publikacijah nismo našli. Raziskava, ki ugotavlja učinkovitost individualnih programov pomoči, ki med drugimi vključuje metakognitivni trening, vključno z vadbo čuječnosti (Keller, 2016) pa poroča o koristih, ki jih pridobijo otroci z disleksijo. Trening čuječnosti je vključeval učenje čustvenega in telesnega zavedanja. Rezultati celotnega programa pomoči so pokazali, da se je pri otrocih zmanjšala tesnobnost, izboljšala se je natančnost in gladkost branja, več je bilo samostojnosti pri popravljanju napak med branjem, večje je bilo samozavedanje in boljše samostojno spoprijemanje s težavami ipd. Raziskava ne prikazuje, kakšen je učinek čuječnosti na branje pri otrocih z disleksijo. Iranska študija o vplivu vadbe čuječnosti (program Mindfulness-Based Stress Reduction) pri odraslih osebah, ki imajo disleksijo in /ali ADHD (Tarrasch, Berman in Friedmann, 2016), je potrdila pozitivne učinke vadbe čuječnosti na branje. Napake pri branju so se zmanjšale za 19 % na račun boljše pozornosti. Izboljšalo so se tudi zaznavanje stresa, stanje depresije in tesnobe ter motnje spanja.

3.2 Gašper

Gašper (13 let) ima sočasno pojavljanje več motenj hkrati, ki vplivajo na učenje zanj in spretnosti. Na področju govora in jezika se težave kažejo v zmanjšani zmožnosti usvajanja, razumevanja, izražanja in smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije, kar pomembno vpliva na njegovo vsakdanjo sporazumevanje in učenje (govorno jezikovna motnja) (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, 2015). Izrazito pa se tudi kažejo primanjkljaji koordinacije gibanja, načrtovanja in izvajanja praktičnih dejavnosti (dispraksija), organizacijskih spretnosti, socialnih spretnosti in nizke učne motivacije ter nespodbudno domače okolje. Prepletenosti vseh teh dejavnikov pri Gašperju vplivajo na njegovo učno uspešnost.

Gašper je bil usmerjen v tretjem razredu na podlagi Strokovnega mnenja Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v program vzgoje in izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomoč kot učencu z govornojezikovnimi motnjami in mu je bila dodeljena dodatna strokovna pomoč v obsegu petih ur do spremembe ravni izobraževanja,in sicer naj tri ure izvaja specialni in rehabilitacijski pedagog za razvijanje primanjkljajev, ovir in motenj, dve uri pa sta namenjeni učni pomoči, ki ju izvaja učitelj.

Gašper je zaključil sedmi razred (sedmi razred je ponavljal) z zadostnimi in dobrimi ocenami, nezadostno oceno je imel pri matematiki. Njegova neuspešnost v šoli je pogojena z njegovimi posebnimi potrebami in nemotiviranostjo za učenje in šolsko delo. Njegove trenutne značilnosti težav, ki vplivajo na proces učenja znanj in spretnosti se odslikavajo v

težavah pri razumevanju besedil (npr. slabo razume ustna in pisna navodila, navodila hitro pozabi). Slaba je tudi organizacija izražanja na različnih jezikovnih ravneh. V rabi jezika je nespreten in negotov. Malo govori. Spontanosti v govoru ni. Besednjak je šibek. Pogovor je zanj stiska , saj se zaveda slabih jezikovnih zmožnosti. Občasno še jeclja, predvsem, ko je v čustveni stiski. V razredu se le redko pogovarja, zunaj šole govori z izbranimi prijatelji.

Težave ima s tvorjenjem povedi, kar se kaže na to, da svoje misli težko oblikuje v poved. Zaporedje besed ni v skladu z jezikovnimi in pravopisnimi pravili. Težko se dovolj hitro izrazi, pogosto se ne spomni izrazov, ne ve, kako bi povedal tisto, kar želi.

Šibka je fina motorika in grafomotorika, zato ima težko berljiv rokopis. Težave ima s telesnim gibanjem, koordinacijo in orientacijo. Pri gibanju je neroden, težje ulovi predmete, pogosto mu padajo predmeti iz rok. Počasen je pri oblačenju in slačenju. Pri športnih aktivnostih je pasiven in počasen. Gibalnim aktivnostim težje sledi. Orientiranost na lastnem telesu je negotova. Gašper je nespreten pri dejavnostih, ki zahtevajo samostojno in koordinirano gibanje z obema rokama. Izrazite težave ima pri uporabi geometrijskih pripomočkov (npr. šestilo, kotomer,…). Ni se zmožen naučiti besed v nizih (npr. dnevi v tednu, meseci v letu,…).

Zadnje tri leta izkazuje nesrečnost, tesnobnost, neiniciativnost in nemotiviranost za šolsko delo. Težko izraža svoje potrebe in pasivno čaka na zunanje pobude in usmeritve.

Domačih nalog ne dela. Prav redko se doma uči. Pozabi priti na ure dodatne strokovne pomoči. Zadnje leto zamuja na prve ure pouka, ker zaspi. Ponoči ne spi. V nočnem času uporablja svetovni splet, ki ga ima na prenosnem telefonu. Nezdravo se prehranjuje. Selektiven je pri šolski malici. Išče hitro hrano in sladkarije.

Pri pouku je pasiven in odsoten. Zapiskov po nareku učitelja ne piše in ne prepiše učne snovi iz table, čeprav to zmore. Pri učnem delu med poukom je nesamostojen, potrebuje usmerjanje in sprotno preverjanje razumevanja navodil, besed in učnih vsebin. Izrazito je počasen pri šolskem delu, zato ima nedokončane naloge. Šolsko znanje pridobi na urah dodatne strokovne in učne pomoči. Potrebuje pomoč pri razumevanju besedil v učbenikih, delovnih listih, saj pogosto ne ve, kaj pomeni, kar bere. Usmeritve potrebuje pri zapisih učne snovi v zvezek. Potrebuje tudi pomoč pri luščenju bistva iz besedil in iskanju ključnih besed. Hude težave ima s priklicem besed, dejstev in postopkov (deluje kakor, da bi se vsak dan brisale njegove spominske sledi). Nezmožen si je zapomniti več kot dve navodil hkrati. Izrazite težave ima pri usvajanju matematičnih znanj in spretnosti, še posebej, ko gre za zaporedja in geometrijo. Težave ima na področju organizacijskih spretnosti, tako organizacije misli, časa, kot tudi dela (pri delu je neorganiziran, čaka na navodila učitelja, vedno išče liste, ima zmečkane liste, liste založi ali jih kje pozabi, neorganizirani so zapisi v zvezku, ne zna razpolagati s časom, ne ve, kaj in od kod se učiti, ob koncu leta ne pozna šolskega urnika …).

Njegovo močno področje je dobro znanje angleškega jezika (angleškega jezika se nikoli ne uči in izkazuje znanje z dobrimi in prav dobrimi ocenami) in uporaba humorja ob frustraciji ali »spodrsljajih« učitelja. Kot dobro mu pripišemo, da ne izraža pretirane skrbi v zvezi s šolo ali pa lahko to vedenje pripišemo obrambnemu mehanizmu ob stiski. V zunaj šolske dejavnosti ni vključen.

Razkorak med tempom šolskega dela v šoli in njegovim tempom usvajanja učnih vsebin je tako velik, da ne sledi pouku in šolskim zahtevam. Zato se med poukom dolgočasi, je

nepozoren na učitelja, zasanjano gleda skozi okno ali moti pouk z neprilagojenimi oblikami vedenja. Zaradi tega se na urah dodatne strokovne pomoči in učne pomoči preverja razumevanje učnih vsebin in jih utrjuje. Pogosto potrebuje dodatno razlago besed v učnih gradivih. Razvijanje strategije pomnjenja podatkov v učnih gradivih koristi le kratek čas.

V drugi polovici šolskega leta je izražal stresno izgorelost, zato smo na urah dodatne strokovne pomoči uvedli »šolsko bolniško« in ga učili programa čuječnosti.

Pettedenski program čuječnosti se je izvajal 3-krat tedensko po 15 minut. Program čuječnosti smo uvajali postopoma, najprej samo usmerjanje pozornosti na dihanje, nato smo dodali še vadbo nadzorovanega globokega dihanja in čuječega opazovanja. Postopoma smo uvajali kratke enominutne matematične naloge, da bi preverjali učinke vadbe čuječnosti. Matematične naloge smo tudi časovno med programom čuječnosti prilagodili. Povečavali smo obseg nalog, da bi ugotavljali, ali vztraja pri reševanju nalog do konca.

Gašper se je težje učil vadbe čuječnosti. Težko je vzdrževal vzravnano držo. Po večkratnemu ponavljanju usmerjanja pozornosti na dihanje je uspel vajo izvajati samostojno. Težko je usvajal spretnost nadzorovanega globokega dihanja. Ni zmogel slediti zaporedju dihanja (vdih, pavza, izdih, pavza). Potreboval je veliko preverjanja razumevanja navodil in vizualno oporo s prikazom tehnike dihanja. Vaje nadzorovanega globokega dihanja je bila zaradi njegovih učnih potreb prilagojena. Vadbe čuječnosti doma ni izvajal.

Zamrznitev in beg v svojo notranjost je njegov običajen odziv, ko naleti na oviro ali frustracijo. Zato je bilo pomembno vztrajati pri učenju vadbe nadzorovanega globokega dihanja, saj zmanjšuje strah in tesnobnost.

Ob koncu programa smo pri učencu opazili razbremenitev. Učinki vadbe čuječnosti pri Gašperju so se kazali v izboljšanju splošnega počutja, večji igrivosti in spontanosti v sprostitvenih dejavnostih, zmanjšanju pasivnosti na urah dodatne strokovne pomoči, podaljšala se je pozornost na naloge, vztrajal je pri reševanju nalog do konca ter pomnil postopke računanja matematičnih problemov (ni se ustavljal med računanjem in se spraševal, kaj mora narediti ali kako nalogo nadaljevati). Bistveno sporočilo, po katerem lahko sklepamo, da gre za učinek vadbe čuječnosti, je bilo elektronsko sporočilo učiteljice matematike. Vprašala je, kaj Gašper dela na urah dodatne strokovne pomoči, da je pri njenih urah učne pomoči bolj motiviran za delo, ker je pri reševanju nalogah bolj samostojen, pozna postopke računanja z ulomki in je pozoren na detajle. Odgovor na njeno vprašanje je bil, da ima učenec »šolsko bolniško«. Ker je učenec v hudem šolskem stresu in izkazuje znake stresnega izgorevanja pri urah dodatne strokovne pomoči, ničesar ne dela za šolo. Čas je namenjen za vadbo čuječnosti.

Izvajanja vadbe čuječnosti pri otrocih in mladostnikih z govornojezikovno motnjo ali dispraksijo v strokovni literaturi nismo našli.

V pilotni raziskavi so se pokazale dileme in vprašanja v zvezi šolskim stresom, izgorevanjem in učenjem čuječnosti v šoli. V nadaljevanju bomo kot prvo predstavili problem šolske izgorelosti, nadaljevali bomo z dilemami prilagajanja vadbe čuječnosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami na koncu predstavili pomanjkljivosti pilotne raziskave.

4. Razpravljanje

Šola je ena tistih organizacij, ki ima izrazito hiter tempo dela. Veliko je učencev, ki v tem tempu izgorevajo, kar starši in učitelji pogosto spregledajo. Gašper je primer učenca, ki kaže značilne znake stresnega izgorevanja. Menimo, da takemu učencu pripada počitek. Ali si lahko učenec s posebnimi potrebami v šoli privošči počitek? Kaj se zgodi, če si učenec vzame počitek? Ali bo še zmožen po počitku usvojiti vso potrebno učno snov, ki jo je zamudil? Kako šole razumejo počitek kot skrb za psihofizično zdravje? Kaj pa preventiva pred šolsko izgorelostjo? Šolski sistem potrebuje kratek, a učinkovit program, ki bo zmanjševal šolski stres. Le-tega vidim v zdravem življenjskem slogu šole, skrbi za psihofizično zdravje, počitku in razbremenitvi učencev z odstranitvijo nepotrebne učne snovi,… ter tudi v čuječnosti. Kako pa umestiti čuječnost v šolski sistem? Zaprite oči! Predstavljaje si, da imate v šoli prijeten prostor, kjer vsako jutro 15 minut pred pričetkom pouka na lastno željo prihajajo učenci, tiho sedejo na tla, v skupini poslušajo tišino šole in izvedejo vadbo čuječnosti. Spremlja jih usposobljen učitelj čuječnosti. Ste si uspeli to zamislili? … Kakšen je bil občutek miru? … Ali je to sploh možno?

V pilotni raziskavi se izkaže pomembnost poznavanja posebnih potreb učenja za uspešnost učenja vadbe čuječnosti pri obeh raziskovalnih primerih. Pri tem je pomembno, na kakšen način osebe s posebnimi potrebami učimo spretnosti čuječnosti, saj na uspešnost njihovega učenja vplivajo različni dejavniki. Pri izbiri vadbe za usvajanje znanj in spretnosti je pomembno poznavanje **učnega sloga**, kar se je izkazalo pri obeh raziskovalnih primerih (na voljo imamo različne vprašalnike za ugotavljanje učnega sloga, ki ugotavlja, kako posameznik razmišlja in pridobiva nova znanja). Na proces usvajanja spretnosti vpliva tudi **zaznavanje senzoričnih dražljajev**, namreč kako posameznik organizira dražljaje, ki jih dobi iz okolja (ocenjevalna lestvica senzorne integracije, s katero lahko ocenimo intenzivnost zaznavanja posameznih senzoričnih dražljajev, npr. okus, vonj, sluh, vid, taktilni sistem, ravnotežni sistem, proprioceptivni sistem, …). Pri učenju znanj in spretnosti vplivajo **organizacijske spretnosti**. Slaba organiziranost bo vplivala na manjšo samostojnost in samodisciplino izvajanja vadbe čuječnosti. Če ima posameznik slabo razvite organizacijske spretnosti, se program vadbe čuječnosti organizira tako, da se izpelje organizirano v skupini ali pa individualno. Ne moremo pričakovati, da se bo posameznik organiziral in doma redno samostojno izvajal vadbo čuječnosti, saj takšen posameznik ne zmore samostojnega načrtovanja dejavnosti, pogosto zamuja, se težko prilagaja na spremembe, se slabo časovno organizira in težko presoja odmerjeni čas, ki ga ima za vadbo čuječnosti. Težko vzpostavlja in ohranja rutino vadbe in zaporedje izvajanja vadbe. Vadba čuječnosti bo predstavljala težave tudi za tiste posameznike, ki imajo zmanjšane **vizualno-prostorske spretnosti**. Kaže se v nespretnosti koordinacije leve in desne polovice telesa (npr. nezmožnost samostojnega učenja koordiniranega ravnanja z obema rokama hkrati, težave v prostorski orientaciji). Gašper ima težave pri koordinaciji in prostorski orientaciji, zato manjše dele gibanja težko poveže v smiselno celoto. Učenje mu otežuje še slab kratkoročni spomin. Takšen posameznik se izogiba novostim v gibanju in bo težko brez pomoči, usmerjanja in preverjanja usvajal vadbo čuječnosti, kot je npr. vaja pregled telesa. Raje bo izbral znano in predvidljivo gibanje ter rutino v gibanju. M. Ozbič (2006) piše, da praksija organizira telo v prostoru in času, torej omogoča zavedanje biti tukaj in zdaj. Omogoča, da se preko telesa spoznavata prostor in čas. Gib je pri praksični aktivnosti osnovni element. Če je le-ta moten, pride do težav pri načrtovanju ustreznega motoričnega sosledja v določeni prostorsko-časovni omejitvi in/ali težav v predstavljanju in pravilnem priklicu motoričnih programov ter/ali težav na predstavni ravni mišljenja. Oblike pomoči, ki jih priporoča (prav tam, str. 98) pri obravnavi dispraksije, vključujejo razvijanje spretnosti organizacije, predstave, fluentnosti, koordinacije gibov in

telesa v prostoru in času. Posebej primerno za učence z učnimi težavami, ki imajo kot osnovo neizgrajenost časovno-prostorske in telesne strukturacije, je sproščanje, kot so dihalne vaje, joga, či gong idr.

V priročnikih o vadbi čuječnosti (Williams in Penman, 2015; Burch in Penman, 2016, Penman, 2016) piše, da gre za preproste naravne vaje čuječnosti. Pa vendar za otroke in mladostnike, ki imajo učne težave, niso tako preproste in samoumevne. Že pri vadbi nadzorovanega globokega dihanja vplivajo različni dejavniki, kot so npr. poznavanje pomena in koristi vadbe, organizacijske spretnosti, zaznavanje senzoričnih dražljajev in vizualno prostorske spretnosti idr. Eden od izbranih učencev v raziskovalni vzorec, je vprašal, v če mu bo vaja dihanja pomagala pri testu matematike. Ni povezal pozitivnih učinkov vadbe dihanja na svojo testno tesnobnost, ki jo ima ob pisanju pisnih ocenjevanj znanj. Ugotavljamo, da v izbranih vzorcih ni bilo enostavno učiti spretnosti nadzorovanega globokega dihanja in tudi ne čuječega opazovanja. Učenci vadbe globokega dihanja sprva niso dosledno izvajali. Namreč vajo so posamezniki zamenjali z naravnim dihanjem, ki je spontano in nenadzorovano. Če se izvajajo tehnike dihanja nenadzorovano, menimo, da ne gre za izbrano oblike vadbe čuječega dihanja. S pomočjo nadzorovanega globokega dihanja se zavedamo svojega notranjega in zunanjega okolja. Kdor ima izrazite učne težave, povezane z motnjami branja, pisanja in računanja, motnjo pozornosti ter čustveno in vedenjske težave ne zmore opazovati in sprejemati svojega notranjega okolja. Težko je bil povezan s svojimi zunanjimi čutili in svojimi notranjimi čuti čustvovanja in razmišljanja. Ves čas mu deluje nekak »avtopilot« z avtomatskimi mislimi, da je nevreden, ubog, zaostal in nesposoben. Ob takih mislih postane čustveno vznemirjen in se odzove z neustreznim vedenjem bega v jok in obteževanja krivde drugih za svoje težave. Globoko dihanje ima namreč pozitivne učinke na čustvena vzburjanja ob stresni frustraciji. S. K. Kang (2016) piše, da globoko dihanje spravlja človeka iz stanja strahu. Ko uporabljamo tehniko nadzorovanega globokega dihanja, se ob stresnem dogodku ne odzivamo z bojem, zamrznitvijo ali begom. Omogoča nam, da se zavedamo, da imamo na voljo izbiro, možganom pa sporočimo, da smo v redu. Globoko nadzorovano dihanje nas samodejno sprošča, doživljamo manj razočaranj, vznemirjenosti, zaskrbljenosti in strahu, zato je pomemben in učinkovit ključ do zavedanja, nadzora in samoobvladovanja – čuječnosti. Biološko ni mogoče doživljati strahu, panike ali jeze, če dosledno globoko dihamo (prav tam, str. 145).

Pilotna raziskava ima pomanjkljivosti, ki jih bomo izboljšali v drugem krogu raziskave. Manjša je bila kompetentnost učitelja vadbe čuječnosti. Učitelj vadbe čuječnosti je bil še v postopku izobraževanja za učitelja čuječnosti. Strinjamo se s priporočili o učenju čuječnosti, češ če učiš vadbo čuječnosti, jo sam izvajaj vsaj eno leto. Biti moraš izvedenec v vadbi čuječnosti, tako kot je inštrumentalist virtuoz v glasbenem ustvarjanju. Učenje pravilnega globokega nadzorovanega dihanja brez lastne izkušnje, poudarek je na lastni redni vadbi, sploh ni možno. Učitelj čuječnosti mora zelo dobro poznati filozofijo in strokovno podlago čuječnosti, preden lahko uči vadbo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Prav tako mora dobro poznati specifične potrebe otrok na področju učenja in razvijanja spretnosti. Vprašljiva je bila tudi opredelitev posebnih potreb na podlagi Strokovnega mnenja Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Pri programu učenja čuječnosti je pomembno poznavanje trenutnih potreb učenja znanj in spretnosti, da se prilagodi program in izvajanje vadbe čuječnosti. Strokovno mnenje je bilo običajno oblikovano pred več leti, posebne potrebe po učenju pa se spreminjajo v času zorenja, šolanja in strokovnega dela za premagovanje primanjkljajev otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Glede na izbrane lestvice stališč, za testne naloge nismo uspeli dobiti kvalitativne spremenljivke. Na testne naloge branja, pisanja in računanja vpliva raznovrstni dejavniki (nekateri dejavnik so razvidni

v obeh predstavljenih primerih), njihov vpliv je težko povsem izključiti , da bi dobili »čiste spremenljivke«, ki bi merile učinke čuječnosti. Pri raziskovanju psihofizičnega fenomena, kot je čuječnost, vpliva tudi več dejavnikov, ki jih zaradi kompleksnosti nismo uspeli meriti. Pri oblikovanju inštrumentarija za merjenje učinkov vadbe čuječnosti za skupine oseb s posebnimi potrebami je potreben multidisciplinarni pristop, sodelovanje psihologa za oceno kognitivnih sposobnosti in spretnosti, terapevta senzorične integracije za oceno težav na področju senzorične integracije, specialnega in rehabilitacijskega pedagogika za oceno posebnih potreb in pripravo prilagojenega programa vadbe čuječnosti in končno učitelja (trenerja) čuječnosti za poznavanje treningov meditacije in čuječnosti.

5. Zaključek

Ta pilotna študija lahko za posamezen raziskovalni primer potrdi, da vadba čuječnosti prispeva k izboljšanju splošnega počutja in samouravnavanja pozornosti pri branju in računanju. Ukrepi za čuječnost pri osebah s posebnimi potrebami naj bodo prilagojeni njihovim potrebam po učenju, kratke in smiselno umeščeni v programe pomoči.

Ob zaključku bi izkoristili priložnost za povabilo k sodelovanju strokovnjakom, ki jih zanima raziskovanje vadbe čuječnosti pri osebah s posebnimi potrebami. Zavedamo se namreč, da individualnost v raziskovanju fenomena čuječnosti pri osebah s posebnimi potrebami ravno ni v prid napredovanju znanstveno potrjenih ugotovitev. Na vseh področij namreč ni možno biti enako dobro poučen, izobražen in izkušen.

6. Literatura

Burch, V. in Penman, D. (2016). *Čuječnost za zdravje.* Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu. Praktični vodnik za lajšanje bolečin, zmanjšanje stresa in povrnitev dobrega počutja. Tržič: Učila International.

European Dyslexia Association (2014). *About Dyslexia.* Pridobljeno s htpp://eda-info.eu/what-is-dyslexia.

Jeriček Klanšček, H., Bajt, M. (2015). *Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj.* Priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods.* Los Angeles, CA: Sage.

Starman, A. B. (2013). *Študija primera kot vrsta kvalitativne raziskave.* Sodobna pedagogika, (1); 66-81.

Kang, K. Shimi. (2016). *Delfinja vzgoja. Kako vzgojiti zdrave, zadovoljne in motivirane otroke, ne da bi se vam bilo treba spremeniti v tigra*. Radovljica: Didakta.

Keller, J. (2016). *Dyslexia and Mindfulness: Can Mental Training Ameliorate the Symptoms of Dyslexia?* Disertation. New Mexico: The University of New Mexico.

Kralj, M. (2016). *Učenje čuječnosti za razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s posebnimi potrebami.* 83-98. V: Mednarodna konferenca Mindfulness. Bodite čuječni, poučujte čuječno in učite čuječnost. Mednarodna konferenca Mindfulness 2016, Ljubljana, 20.-22. oktober 2016. Polhov Gradec: Eduvision.

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Lobe, B. (2006). *Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod – stara praksa v novi preobleki?* Družboslovne razprave, XXII, 53: 55–73.

Mammarella, I. C., Lucangali, D. in Cornoldi, C. (2010). *Spatial Working Memory and Aritmetic deficit in Children with Nonverbal Learning Difficaties*. Journal of. Learning Disabilities. 43(5), 455-468.

Memletics learning Styles Iventory. (2003). Pridobljeno na http://www.crs.sk/storage/memletics-learning-styles-inventory.pdf.

Ozbič, M. (2009). *Prepoznavanje razvojne dispraksije in pomoč otrokom z dispraksijo*. (str. 96-102). V: Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji. Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Peklaj, C. (1995). *Vprašalnik Tvoj stil učenja in razmišljanja.* (str. 179-184). V: B. Marentič-Požarnik, L. Magajna in C. Peklaj. Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja. Nova Gorica: Educa.

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost.* Tržič: Učila International.

Šali, B. (1975). Motnje v branju in pisanju. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za rehabilitacijo invalidov Ljubljana.

Tarrasch, R., Berman, Z. in Friedmann, N. (2016) Mindful Reading: Mindfulness Meditation Helps Keep Readers with Dyslexia and ADHD on the Lexical Track. Front. Psychol. 7:578. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00578.

Viola, S. G. (2007). *Senzorna integracija – smernice za ocenjevanje in intervencije za učitelje in druge strokovne delavce.* (str. 113-147). V: Učenci s specifičnimi učnimi težavami – skriti primanjkljaj, skriti zaklad. Ljubljana: Društvo bravo.

Williams, M. in Penman. D. *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu.* Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorja

Dr. Mojca Kralj je po izobrazbi diplomirana medicinska sestra, specialna in rehabilitacijska pedagoginja ter mediatorka. Trenutno so glavna področja njenega delovanja specialnopedagoško delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami na področju duševnega zdravja in vzgojnoizobraževalnega dela, razvijanje življenjskih spretnosti, učnih kompetenc in socialno-emocionalnih kompetenc za razvoj rezilitentnosti otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Področja raziskovanja so znanost o učenju in poučevanju, čuječnost, pedagoška nevroznanost in rezilientnost.

Besedilo je lektorirano (Jože Faganel, prof. slov. in fran., višji strok. sodelavec specialist ZRC SAZU, upokojen).

Čarovnija čuječega učnega okolja

Magic of Mindful Learning Environment

Tjaša Islamčević Lešnik

CIRIUS Kamnik
tjasa.lesnik@cirius-kamnik.si

Povzetek

Pri učencih s posebnimi potrebami, ki imajo nižje intelektualne zmožnosti, se kažejo težave na področju učenja, sklepanja, abstraktnega mišljenja, presojanja, reševanja problemskih nalog (izvršilnih funkcij) … Znižane so njihove adaptacijske funkcije, ki vplivajo na inhibicijo impulzivnega vedenja in s tem na zmožnost samokontrole. Intervencijski programi, ki poudarjajo samokontrolo in čuječnost ter razvijajo nekatere karakterne značilnosti, dajejo zelo dobre rezultate pri omejevanju omenjenih primanjkljajev. Med drugim negativna čustva, kot sta strah in stres, zmotijo učne procese v možganih, pozitivna pa jih spodbudijo. Učitelj s svojim vsakodnevnim delovanjem in odnosom do učenca prepreči socialno izključenost posameznikov. Z oblikovanjem prijetne klime v razredu, s pozitivno naravnanimi metodami, oblikami in načini dela prispeva k oblikovanju čuječega posameznika. Preda čarobno moč pozitivne misli, v skladu z zmožnostmi mladostnikov.

Ključne besede: dihanje, igra, meditacija, posebne potrebe, sodelovanje, zaupanje.

Abstract

Students with special needs, who have lower intellectual abilities also reveal problems in the field of learning, understanding, abstract thinking, judgment, resolving problematic tasks (executive functions)… Their adaptive abilities are reduced, hence inhibition of impulsive behavior and the ability of self-control is reduced. Intervention programs that emphasize restraint and vigilance, as well as develop some characteristic features give very good results in limiting these deficits. Negative emotions, such as fear and stress, disrupt learning processes in the brain, while positive emotions stimulate them. Teachers should create a pleasant environment in the classroom with positive-oriented methods and forms of work. This prevents social marginalization of individuals and helps in evolution of mindfulness. Students implicate this magical power of positive thinking in accordance with their capabilities.

Keywords: breathing, cooperation, meditation, play, special needs, trust.

»Prišel sem do srhljivega spoznanja,

da sem v učilnici odločilen dejavnik.

Moj osebni pristop je tisto, kar ustvari vzdušje.

Moje dnevno počutje je tisto, kar vpliva na vreme.

Kot učitelj imam neizmerno moč,

da otrokovo življenje pokvarim ali polepšam.

Lahko sem mučilno orodje ali pa sredstvo navdiha.

Lahko ponižam ali ustrežem, škodujem ali zdravim.

V vsaki situaciji je moja reakcija tisto, kar odloči,

ali bo kriza večja ali manjša,

in bo otrok postal bolj ali manj človeški.«

Haim G. Ginott

1. Uvod

V Sloveniji učitelja Bela knjiga zavezuje, da v vzgoji in izobraževanju izpelje učni proces tako, da prispeva k oblikovanju samostojnega, odgovornega in razmišljujočega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti (Bela knjiga, 2011). S svojo čuječnostjo pa hkrati spontano prispeva k rasti avtonomnega mladostnika. Nanj prenese nekaj silnega, kar nas lahko odvadi, da se izgubimo v mislih, povečini o prihodnosti ali preteklosti, in nam prihrani veliko mero stresa, ki smo ga deležni v vsakdanjem življenju (Frey in Totton, 2015).

S svojim fleksibilnim stanjem uma, s poudarkom na ozaveščanju avtomatizmov, predsodkov in preseganju le-teh (povzeto po Černetič, 2005) oblikuje učno okolje, ki je plodno za razvoj novih stanj zavesti pri učencih. Uči jih veščine osredotočanja na »tukaj in zdaj«. Gre za to, da smo namenoma in brez predsodkov pozorni na občutke, misli ter čustva v sedanjem trenutku (Frey in Totton, 2015) in da se v skladu s tem asertivno vedemo (se zavemo tudi okolice).

2. Vloga učitelja kot odraslega v procesu učenja čuječnosti

Učitelj z vsakodnevnim delovanjem in odnosom do učenca vpliva na oblikovanje njegovih osebnostnih lastnosti, usvojene socialne veščine, akademsko znanje in druge spretnosti. Z oblikovanjem prijetne klime v razredu, s svojo pozitivno komunikacijo, držo in dejanji bistveno prispeva k oblikovanju čuječega posameznika.

Trening čuječnosti (tudi MBSR – Mindfulness Based Stress Reduction po Kabat - Zinnu) prispeva k zmanjšanju stresa, depresije in anksioznosti (Grossman, Niemann, Schmidt in Walach, 2004). To lahko povzroči spremembe v predelih možganov, ki so povezani z učenjem, spominom, zavzemanjem perspektive in čustveno regulacijo (Hölzel idr., 2011).

Poleg naštetega so za uspešnost posameznika odgovorne tudi njegove izvršilne funkcije in samokontrola. Raziskave kažejo, da intervencijski programi, kot so npr. tai chi, taekwondo (tradicionalne borilne veščine) ipd., dajejo zelo dobre rezultate na omenjenih področjih (Lakes in Foyt, 2004), saj poudarjajo samokontrolo in čuječnost ter razvijajo nekatere karakterne značilnosti. Primerne so tudi druge psihomotorične dejavnosti in računalniški programi, namenjeni razvijanju izvršilnih funkcij (Tancig, 2015).

3. Učenci v učnem procesu

V Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik v Prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom avtorica izvaja vzgojne in izobraževalne vsebine v skupinah otrok, starih od 9 do 12 let. Vsi učenci imajo poleg gibalne oviranosti lažjo motnjo v duševnem razvoju in druge pridružene primanjkljaje. Prisotne so nižje intelektualne zmožnosti in odstopanja v prilagoditvenih sposobnostih. Težave se kažejo na področju učenja, sklepanja, abstraktnega mišljenja, presojanja, reševanja problemskih nalog (izvršilnih funkcij)… Znižane so njihove adaptacijske funkcije, ki vplivajo na inhibicijo impulzivnega vedenja in s tem na zmožnost samokontrole (Zelazo in Cunningham, 2007).

Zaradi pozitivnih izkušenj avtorice s čuječnostjo je ta postala njeno temeljno učno sredstvo za spodbujanje napredka otrok na vseh razvojnih področjih. V skladu z njenimi načeli oblikuje učni prostor, čas, metode in oblike dela.

4. Učni prostor

Razred, v katerem se odvija pouk, je svetel, topel, prezračen in po potrebi odišavljen z naravnimi eteričnimi olji ali svečami. Okna so večino časa priprta, da omogočajo odzivanje na dražljaje iz okolja. Motečih zunanjih dejavnikov ni veliko (košnja trave), ker prostor leži v mirni soseski. Ob določenih aktivnostih se ga da primerno zatemniti. Šolske mize so razporejene tako, da dopuščajo različne oblike dela: skupinsko, delo v dvojicah in individualno. Oblikovani so kotički za počitek, delo na računalniku in za umik. Med delom je v prostoru predvajana meditacijska glasba po metodi HEMI-SYNC.

Hemi-Sync je znanstveno utemeljena in klinično dokazana tehnologija »slušnega vodenja«, ki z zvokom vpliva na delovanje možganskih valov. To patentirano in visoko sofisticirano tehnologijo podpira več kot 50 let raziskav. Hemi-Sync je proces slušnega usmerjanja, ki deluje s pomočjo generiranja kompleksnih, večplastnih zvočnih signalov. Z različnimi signali iz leve in desne smeri v možganih ustvarimo resonanco, ki stimulira možgansko valovanje določenega frekvenčnega spektra (theta, delta valovi), značilnega za posamezna stanja zavesti. Rezultat je osredotočena, celostna možganska sinhronizacija, imenovana »Hemi-Sync«, kjer leva in desna hemisfera delata skupaj v stanju skladnosti. Hemi-Sync proizvaja osredotočen, koherenten um, kar je optimalen pogoj za izboljšanje človeških zmogljivosti (The Monroe Institute).

Prostor za izvajanje dejavnosti se z namenom prijetnega doživljanja učenja po potrebi spreminja. Prilagaja se ga željam učencev in se s tem ozavešča njihovo notranjo motivacijo. Pri tem se opisuje, prepoznava in izmenjuje občutke o doživljanju posameznega učnega kotička ter upošteva zavedanje drugega. Izbira lokacije poučevanja je skupinska in optimalna za razpoloženje večine. Različno obarvane (glasbeno, instrumentalno, pravljično …) učne

teme so tako izpeljane na tleh, vrečah za sedenje, hodniku, v senzorni sobi, sobi za počitek in na prostem. Zunaj so na voljo travnik, atrij s klopmi ali igrali in razne pešpoti.

Slika 1: Učni prostor – stopnišče *Slika 2: Učni prostor – hodnik*

Opaziti je mogoče, da učenci po dejavnostih v naravi v šolo prihajajo bolj umirjeni. Že med samim obravnavanjem vsebin so bolj sproščeni in dejavni. Njihovo razpoloženje je pozitivno. Učne teme so sicer takšne, da jih vedno ni mogoče prenesti v zunanje okolje, zato je dobra volja prenesena v učno sredino tudi s telesno aktivnostjo (pri težje in težko gibalno oviranem posamezniku je to že sprememba telesnega položaja), smehom, žgečkanjem, petjem…

5. Učni čas

Čas vzgojno-izobraževalnega procesa je peljan v skladu z zmožnostmi učencev. Delo je načrtovano tako, da sledi zastavljenim učnim ciljem, brez osredotočanja na šolski zvonec. Pri tem je jasno izražena želja, da učenci aktivnost ali nalogo, ki jo izpolnjujejo, izvedejo do konca, v skladu s svojim tempom dela, razpoloženjem, odnosom. Spodbuja se jih, da prepoznajo lasten način dela in čustva, ki se pri tem v njih pojavljajo ter da ob pomoči iščejo strategije za primerno spopadanje z nalogo.

Pri oblikovanju učnega prostora in časa se z enoznačnim delovanjem v učencih vzbudi občutek varnosti, možnost soodločanja pa prispeva k njihovi pozitivni samopodobi ter občutku pripadnosti in živosti učnega okolja. Opolnomoči se jih z zavedanjem svojih notranjih procesov v prostoru in času za zmanjšanje doživljanja stresa.

6. Metode dela

Pomembno je, da učitelj med poukom zaupa svojim občutkom, se uči iz lastnih napak, se smeji svojim spodrsljajem in išče nove poti za dvig pozitivne kolektivne zavesti. Tako raste skupaj z učenci.

6.1. Igra kot učno sredstvo

V šolskem prostoru je precej didaktičnih pripomočkov in drugih materialov, ki lahko pri otroku spodbudijo željo po spontani igri. Igra otroka z zaostankom v duševnem razvoju je sicer pogosto ponavljajoča in netipična za izbrano igralno sredstvo, a kljub temu zahteva zavedanje ter razumevanje lastnega duševnega stanja. Posameznika usmeri, da prepozna lastno naklonjenost do predmeta in načina njegove rabe.

Igra je za otroke koristna, ker jim daje priložnost, da se učijo, kdo so, kaj zmorejo in kako se vključevati v svet, ki jih obdaja (Carolyn, 2016). Ob prisotnosti druge osebe je proces, ki je močno povezan s socialno kognicijo (Alevriadou in Giauri, 2011). Z igro otroci začnejo ločevati med lastnimi mislimi in mislimi drugih oseb ter začnejo razumevati in interpretirati različne želje ali namene drugega ter ustrezno reagirati nanje (Christie in Warden, 2001).

Avtorica se vključuje v igro z namenom vzpostavljanja toplega odnosa in močne vezi z učenci. Usmerja jih k reševanju težav, preizkušanju lastnih zamisli in raziskovanju domišljije. S tem lahko vpliva na njihovo izražanje misli, želja in potreb ter na upoštevanje drugega. Z vživljanjem v vrsto in tempo igre otrok prispeva k njihovemu občutku lastne vrednosti in sposobnosti (po programu Incredible Years). Nato jo prelevi v poligon za usvajanje novih učnih vsebin, vezanih na letni delovni načrt posameznega predmeta.

Slika 3: Sledenje otrokovi igri s peskom

Slika 4: Preusmerjanje igre v obravnavo učne snovi

6.2. Meditacija in tehnike dihanja

Meditacijsko glasbo in tehnike dihanja je možno izkoristiti za faze umirjanja ter sproščanja in odkrivanja samega sebe. Ob zvokih iz narave učenci v ležečem položaju spoznavajo svoja telesa, občutijo težo rok, nog, glave ... začutijo srčni utrip in poslušajo lastno dihanje (Flook1, B. Goldberg, Pinger, Bonus in Davidson, 2013). Učinkovito je vkomponirati trebušno (diafragmalno) dihanje. Roko se položi na trebuh (spodnji del trebuha, višina popka) brez pritiskanja. Z vdihom skozi nos se roko odrine navzgor proti stropu, z izdihom pa se jo spusti. Roka sledi gibanju trebuha. Pri dihanju si pomagamo s štetjem (do tri za vdih in izdih) (Valenčak, 2013). Izvajajo se kratke ponovitve.

Učenci zaradi primanjkljajev na področju koncentracije ne zmorejo dolgo ohranjati osredotočenosti nase. Pojavlja se fizični in miselni nemir. Zaradi tega je uporabna metoda vodene meditacije, kjer se z domišljijo zapusti šolski prostor, izmenjujejo se želje, občutki hvaležnosti, interesi... Usmerjeno se diha pred začetkom in koncem potovanja. Tehnika trebušnega dihanja je znana kot pozitivni dejavnik za zmanjšanje tesnobe, a je v fazah nenadnega stresa pri mladostnikih v okviru meditacije ni mogoče uporabiti. Ob hitrem izbruhu jeze jo je smiselno izvesti ločeno. Učinkovito jo je vtkati v igro z vetrnico ali v pesem Majhen pajek Urške Božič. Strategijo, povezano z znanim dejanjem (pihanjem, petjem) je lažje osvojiti.

6.3. Aktivnosti zaupanja in sodelovanja

»Emocionalni možgani« – limbični sistem, ki vključuje amigdalo in hipokampus (LeDoux, 1996) imajo močne povezave s frontalnim korteksom, ki je področje za resoniranje ter reševanje problemov. Negativna čustva, kot sta strah in stres, zmotijo učne procese v možganih, medtem ko jih pozitivna čustva spodbujajo. Socialna izključenost in slabša telesna pripravljenost imata negativen vpliv na prefrontalni korteks ter s tem na izvršilne funkcije (Simona, 2015).

K razvijanju občutka pripadnosti prispeva oblikovanje svojevrstnega pozdrava z učenci in giba zmagoslavja za naznanjanje veselja ob skupnih dosežkih. Povezanost se dviguje z aktivnostmi zaupanja, ki obsegajo vodenje soigralca po prostoru z zavezanimi očmi, verbalno usmerjanje drugega do cilja z zavezanimi očmi ob prostorskih ovirah, igro Kamen-most, izpolnjevanje obljub … Sodelovanje se gradi s timskimi dejavnostmi, pri katerih imamo med nalogo zavezane noge v paru ali trojicah, podajanjem predmetov v skupini, skupinskim prenašanjem predmetov, družnim izpolnjevanjem šolskih obveznosti, pomočjo drugemu … Ideje je mogoče črpati iz seminarja Joga v šoli in iz »team building« aktivnosti iz različnih spletnih strani. Vsi udeleženci (učitelj, spremljevalec, učenci) so enako dejavni.

Slika 5: Igra zaupanja.

Slika 6: Igra sodelovanja.

6.4. Oksijev čarobni plakat

Programi t. i. socialno-emocionalnega učenja (SEL) pozitivno vplivajo na učne dosežke. Vključujejo zavedanje emocij, regulacije emocij v stresnih situacijah, razvoj empatije, odgovorno odločanje in vzpostavljanje socialnih odnosov (Payton idr., 2008; Tancig, 2008).

Slika 7: Oksijev čarobni plakat (avtorica Janja Urbančič).

Oksijev čarobni plakat, avtorice Janje Urbančič služi treningu socialno-emocionalnega učenja tudi pri otrocih z govorno-jezikovnimi težavami in s primanjkljaji na področju integracije senzoričnih dražljajev. Plakat s sličicami nudi pomoč pri učenju čustvene inteligence. Otrok pokaže, kako se v nekem trenutku počuti in kako močno je to čustvo. S pomočjo plakata se uči prepoznati svoja čustva, jih razlikovati med seboj, jih izraziti in ubesediti, namesto potlačiti. Sporoča, kaj v trenutku čustvene stiske ali ugodja potrebuje. Kadar se uporablja vzajemno, se gradi tudi na razumevanju in sprejemanju drugega.

Čuječnost na več načinov dopolnjuje programe socialno-emocionalnega učenja. Pri obeh oblikah učenja se pojavljajo podobni cilji: učinkovito upravljati z emocijami, razviti samozavedanje, razviti socialne spretnosti in empatijo (Tancig, 2015). Ozaveščanje vpliva emocij na naše delovanje nam da boljše izhodišče za namerno osredotočanje na trenutno izkušnjo ter razvijanje sočutja in dobrohotnosti.

7. Oblike in načini dela

Čuječnost je veščina, ki nam omogoča, da po morski gladini plujemo varno in nam prepreči, da potonemo. Je stil življenja, ki ga udejanjamo v vsakem trenutku dneva. Z vlogo aktivnega poslušalca/opazovalca sebe in drugih se jo implicira na učence. S spodbujanjem lastne vrednosti in nežnim dotikom, kot znakom sprejemanja, se gradi notranji steber posameznika, ki je v vsaki situaciji prisoten, da se ga oprime. Skuša se prepoznati priljubljene pesmi, barve in druga področja učencev, da se z njimi obarva manj ljube vsebine ter se jim da drugo perspektivo. Neuspešnega učenca se ne graja, temveč pohvali sošolca, da se v njem vzbudi notranje zavedanje o ugodju, ki ga prinese lastni uspeh. Delo je pretežno izpeljano v skupini in dvojicah. Frontalna oblika pouka je redko uporabljana. Podajanje in razlaga nove učne snovi pogosto poteka v krogu, ob demonstraciji in z izhajanjem iz izkušenj otrok. Pozornost je usmerjena v občutke, ki so povezani z izbrano vsebino, da se lahko negativne vtise razbije in pripravi polje za novo učenje.

8. Zaključek

V svojem delu je avtorica usmerjena k ustvarjanju zalog pozitivnih čustev in izkušenj, iz katerih lahko učenci črpajo ob nesoglasjih. Za mladostnike s posebnimi potrebami tudi

pozitivno naravnano okolje ne pomeni odsotnosti konfliktov (notranjih ali zunanjih). Zaradi slabih prilagoditvenih sposobnosti je njihova toleranca do problema nižja od pričakovane. Iztiri jih lahko že povsem običajna situacija.

V odnosu z njo učenci dobijo priložnost, da prepoznajo oba volka v sebi (po zgodbi iz plemena Cherokee indijancev). Tistega, ki je maščevalen, jezen, nevoščljiv, ljubosumen, žalosten, pohlepen, aroganten, zamerljiv, ima občutek manjvrednosti, laže in ima občutek večvrednosti ter drugega, ki je miren, radosten, ljubeč, prijazen, usmiljen, dobronameren, sočuten, radodaren, resnicoljuben, empatičen in zaupljiv. Skupaj gradijo na hranjenju dobrega. Z obredi zaupanja, spoštovanja in hvaležnosti korakajo na poti čuječnosti. Učenci dobijo priložnost, da spoznajo svojo notranjo moč za nadzor strahu, jeze in tesnobe. V skladu s svojimi zmožnostmi prevzemajo samokontrolo vedenja. Bolje prepoznavajo lastne misli, se usmerjajo v dobronamernost, sočutnost in hvaležnost. Opremljajo se z drobnimi čarobnimi drobtinicami čuječnosti, ki jih v ključnih trenutkih stresejo iz rokava.

9. Literatura

Alevriadou, A. in Giauru, S. (2011). Second-order Mental State Atributtion in Children with Intellectual Disability: Cognitive Functioning and Some Educetional Planning Challenges. Journal of Educetional and Developmental Psychology, 1 (1), 164–153.

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. Psihološka obzorja, 14(2): 73–92.

Frey, A. in Totton, A. (2015). Sem tukaj in zdaj: ustvarjalna pot k čuječnosti. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Flook1, L., B. Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K. in J. Davidson, R. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. Journal Compilation: International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, Inc., str. 193.

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., in Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: Ametaanalysis. *Journal of Psychosomatic Research, 57,* 35–43.

Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. in Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. Psychiatry Research, 191(1), 36–43.

Lakes, K. D., Foyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. Journal of Applied Developmental Psychology, 25(3), 283–302.

LeDoux, J. (1996). The emotional brain. New York: Simon Schuster.

Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. in Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

Tancig, S. (2008). Razvoj empatije, teorije uma in metareprezentacije: interdisciplinarni pogledi. V M. Bohanec, D. Mladenić, M. Grobelnik, M. Heričko, U. Kordeš in O. Markič (ur.), Zbornik 11. mednarodne multikonference Informacijska družba – IS 2008, 13.–17. oktober 2008: zvezek A (Kognitivna znanost). Ljubljana: Institut "Jožef Stefan", 353–357.

Tancig, S. (2015). Naši možgani med čuječnostjo (mindfulness) in digitalnim svetom. V M. Orel (ur.), Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij (str. 14–16), Ljubljana: EDUVISON 3.–4. december 2015.

The Monroe institute. Hemi-Sync. Pridobljeno s: https://www.monroeinstitute.org/catalog/hemi-sync%C2%AE.

Valenček, K. (2013). Že znate dihati s trebuhom? Pridobljeno s: http://www.svetloba.si/dihanje/ze-znate-dihati-s-trebuhom.

Warden, D. in Christie, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja: Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih veščin in vedenja. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 9.

Webster- Stratton, C. (2016). Incredible Years (Neverjetna leta). Ljubljana: UMco, str. 35–36.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji. Pridobljeno s: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf.

Zelazo, P. D. in Cunningham, W. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. V J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation. New York: Guilford, 135–158.

Kratka predstavitev avtorja

Tjaša Islamčević Lešnik je profesorica specialne in rehabilitacijske pedagogike. Pri svojem delu se seznanja z dokumentacijo posameznega otroka ter zanj izdela individualiziran program vzgoje in izobraževanja. Programe evalvira in prilagaja. Izvaja neposredno delo z mladostniki kot učiteljica v razredu in učiteljica za opravljanje dodatne strokovne pomoči. V skladu z znanji, ki jih pridobiva s kontinuiranim izobraževanjem, si prizadeva premagovati primanjkljaje in ovire otrok, prepoznati ter razvijati njihova močna področja in uporabljati ustrezne metode dela. Sodeluje z drugimi strokovnjaki. V okviru zavoda opravlja nastope za študente in preglede otrok s posebnimi potrebami.

Čuječnost kot dejavnik razvoja talenta učencev z ADHD

Mindfulness as a Factor of Talent Development of Pupils with ADHD

Tanja Kovačič

Osnovna šola II Murska Sobota
tanja.kovacic@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek obravnava tri temeljne vsebinske sklope. V prvem sklopu je predstavljena motnja pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD). Poudarek je na predstavitvi ključnih pojmov in širokega nabora značilnosti. ADHD lahko postavimo tudi v koncept dvojne izjemnosti, ki je aktualna tema na področju nadarjenosti. Tako drugi sklop vključuje številne dejavnike razvoja talenta, ki so vključeni v izbrane definicije in razvojne modele nadarjenosti. Tretji sklop vključuje izbrane raziskave, ki kažejo na učinkovitost vaj čuječnosti pri učencih z ADHD. Na podlagi obravnave lahko zaključimo, da utegne biti čuječnost pomemben dejavnik razvoja talenta učencev z ADHD.

Ključne besede: ADHD, čuječnost, motnja pozornosti s hiperaktivnostjo, razvoj talenta, talent.

Abstract

The article deals with three basic content section. The first part presents attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The emphasis is on presenting key concepts and a broad set of features. ADHD can also be placed in the concept of twice exceptional, which is a current topic in the field of giftedness. Thus, the second part includes many talent development factors that are included in selected definitions and developmental models of giftedness. The third section includes selected research that indicates the effectiveness of mindfulness interventions in pupils with ADHD. Based on the discussion, we can conclude that mindfulness may be an important factor in the talent development of pupils with ADHD.

Key words: ADHD, attention deficit hyperactivity disorder, mindfulness, talent, talent development.

1. Uvod

Učitelji razrednega pouka se pri svojem pedagoškem delu v osnovni šoli srečujemo tudi z učenci s posebnimi potrebami, med katere uvrščamo tudi učence z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo (angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder oz. ADHD). Literatura s področja nadarjenosti nas nagovarja in opozarja, da obstaja t.i. koncept dvojne izjemnosti, kjer gre na eni strani za posebne potrebe (npr. ADHD), na drugi strani pa za izjemne sposobnosti na nekem področju. Kot izhaja iz razvojnih modelov nadarjenosti, je razvoj posameznikovega talenta razvojni proces, na katerega vplivajo številni dejavniki. Ker številne raziskave v kontekstu obravnave ADHD kažejo na potencialno učinkovitost pristopov, ki temeljijo na čuječnosti, vidimo čuječnost kot enega pomembnih dejavnikov razvoja talenta tudi učencev s posebnimi potrebami.

2. Učenci z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo oz. ADHD

Motnja pozornosti s hiperaktivnostjo oz. ADHD (angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je najpogostejša nevropsihiatrična motnja v otroštvu (American Psychiatric Association, 2000, v Kaufmann in Castellanos, 2000) in pogosto vztraja tudi v odraslosti (Barkley 1998, Wender 2000 v Weijer-Bergsma, Formsma, de Bruin in Bögels, 2012). Motnja pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) je motnja, za katero so značilne težave s pozornostjo (Smalley et al., 2009). Rinn (2009) govori o najpogostejši vedenjski motnji, ki se pojavi pri 3–7 % šoloobveznih otrok, pogosteje pri dečkih. Kot zanimivost navedimo, da je v Angliji v populaciji otrok, starih med 5 in 15 leti, pojavnost motnje ADHD 3,62 % pri dečkih in 0,85 % pri deklicah (Ford idr., 2003, v Laver-Bradbury, 2013). Znano je, da otroci z ADHD v primerjavi z vrstniki v socialnem razvoju zaostajajo približno 2–3 leta (Dykens et al., 1990, v Kaufmann in Castellanos, 2000). Pri motnji ADHD je močan dedni faktor, zato tudi starši otrok z ADHD lahko izražajo simptome ADHD oz. imajo iste težave (Thapar et al., 2007, v van der Oord, Bögels in Peijnenburg, 2012).

Z ADHD se povezujejo trije ključni pojmi: *impulzivnost* (nezmožnost ustaviti se pri dejanjih, ki so pogosto škodljive za sebe in druge, kot npr. teči na cesto, vpiti v razredu, brezglavo plezati, brez misli na nevarnost ali poškodbe), *prekomerna aktivnost oz. hiperaktivnost* (otrok težko sedi pri miru, tava po razredu, teka; starejši otroci opisujejo nenehno potrebo po gibanju ali igranju s stvarmi ter da so njihove misli nemirne) in *nepozornost* (težave s koncentracijo in pozornostjo, osredotočenost traja krajši čas, pozabljanje pravkar podanih navodil, izgubljanje stvari) (Laver-Bradbury, 2013).

Ameriško psihiatrično združenje opredeljuje štiri tipe ADHD: *pretežno nepozoren tip* (nezmožnost vzdrževanja pozornosti, izogibanje nalogam, ki zahtevajo psihični napor, izgubljanje stvari in pozabljivost, nepozornost na detajle, neorganiziranost), *pretežno hiperaktivno-impulziven tip* (ne more sedeti pri miru, nemirnost, pretirano govorjenje, povzroča nemir in prekinja druge), *kombinirani tip* (vključuje nepozornost in hiperaktivnost/impulzivnost) in *ADHD – ni določeno drugače, tip neopredeljenih težav* (kadar je vedenje bodisi nepozorno bodisi hiperaktivno/impulzivno, vendar ne ustreza zastavljenim diagnostičnim kriterijem) (American Psychiatric Association, 2000, v Rinn, 2009). Pri diagnosticiranju omenjeno ameriško združenje postavlja pogoj izraženosti minimalno šest simptomov v obdobju najmanj šestih mesecev v dveh ali več okoljih (npr. šola, dom). Večina simptomov se mora pojaviti pred sedmim letom starosti (Rinn, 2009).

Celovita obravnava otrok z ADHD vključuje svetovanje, vedenjski management, izobraževalne prilagoditve in zdravljenje z zdravili, kadar vse prej omenjeno ne zadošča. Prednost zdravil je, da se zmanjšajo simptomi in izboljša se motorično, socialno in čustveno funkcioniranje (Kaufmann in Castellanos, 2000). Zdravljenje je najučinkovitejše, kadar se uporaba psihostimulansov (npr. Ritalin, Concerta, Focalin, Adderall, Dexedrine, Dextrostat), ki pri osebah z ADHD delujejo pomirjujoče, kombinira s kognitivno-vedenjskimi terapijami (Rinn, 2009).

Nabor kriterijev za ADHD, vključen v četrto izdajo priročnika Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, ki je diagnostična »biblija« ameriškega psihološkega združenja, vključuje:

- *nepozornost* (pogosto ni pozoren na detajle ali dela brezskrbne napake (je nepreviden) pri šolskem delu in drugih aktivnostih; pogosto ima težave pri vzdrževanju pozornosti pri nalogah ali igri; pogosto se zdi, da ne posluša, ko je neposredno ogovorjen; pogosto ne

sledi navodilom in ne dokonča šolskega dela, opravil, dolžnosti (ne zaradi kljubovanja ali napačnega razumevanja navodil); pogosto se težko organizira pri nalogah in aktivnostih; pogosto se izogiba, ne mara ali nerad sodeluje pri nalogah, ki zahtevajo vzdrževanje miselnega napora (kot npr. šolsko ali domače delo); pogosto izgublja stvari, potrebne za naloge ali aktivnosti (npr. igrače, šolske naloge, pisala, knjige, orodje); pogosto ga zmotijo zunanji dražljaji; pogosto je pozabljiv pri dnevnih aktivnostih);

- *hiperaktivnost* (pogosto ima nemirne roke in noge ali se zvija na stolu; pogosto vstane s stola med poukom ali v drugih situacijah, kjer se pričakuje sedenje; pogosto teka okrog ali pleza v situacijah, ko to ni primerno; pogosto se težko tiho igra ali vključuje v prostočasne aktivnosti; pogosto je »na poti« ali pogosto igra, kot da vozi motor; pogosto preveč oz. pretirano govori);
- *impulzivnost* (pogosto izbrblja odgovore, preden se vprašanja zaključijo; pogosto težko počaka, da bi prišel na vrsto; pogosto prekinja druge in jim skače v besedo, npr. rine v pogovor ali igro) (American Psychiatric Assotiation, 1994, v Kaufmann in Castellanos, 2000).

3. Dejavniki razvoja talenta

ADHD lahko postavimo v koncept dvojne izjemnosti. Neumann (2009) navaja, da je pojem relativno nov in se nanaša na otroke z dvema nasprotujočima značilnostma: na eni strani visoke intelektualne ali umetniške sposobnosti, na drugi strani pa tiste sposobnosti, ki so povezane s primanjkljaji oz. motnjami. Neihart (2008) v zvezi z dvojno izjemnostjo navaja številne raziskave, ki pa gredo tudi v smeri proučevanja vedenjskih motenj (posebno ADHD).

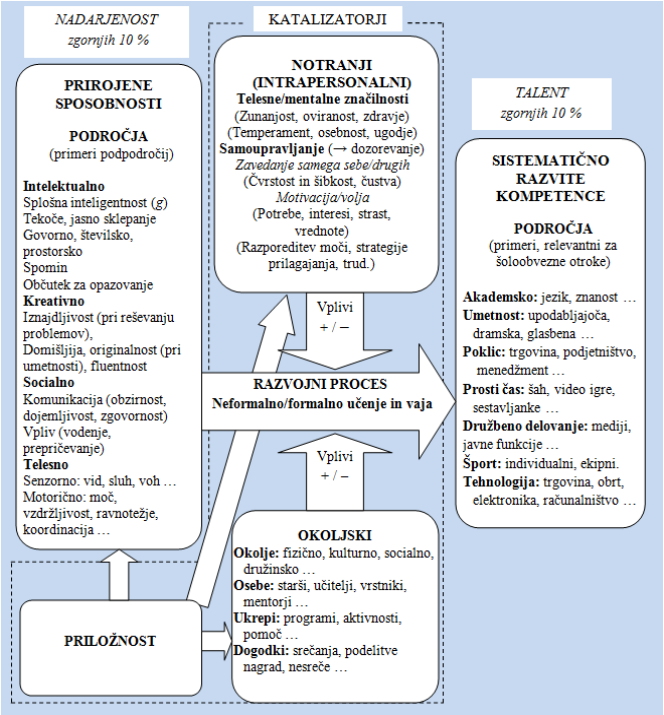
Omenjena tematika posega na področje nadarjenosti in talenta. Pogled na nadarjenost je v sodobni literaturi zelo širok. Splošno sprejete definicije v literaturi ni moč zaslediti, obstaja pa konsenz, da se na specifičnih področjih uporablja izraz talent (Žagar, Artač, Bezič, Nagy in Purgaj, 1999), kot tudi konsenz v pojmovanju nadarjenosti kot multidimenzionalnega konstrukta (Pekić, 2011), kar nakazuje na številne dejavnike, ki jih bomo izluščili v nadaljevanju.

Nekaj dejavnikov razvoja talenta lahko razberemo iz odmevnih definicij nadarjenosti in/ali talenta treh pomembnih avtorjev (Marland, Renzulli in Gagné):

- podpora in aktivnosti (po Marlandovi definiciji termina *nadarjen* in *talentiran* označujeta otroke in mladostnike, ki na predšolski stopnji, v osnovni šoli ali v srednji šoli že izkazujejo sposobnosti ali potencialne sposobnosti, ki nakazujejo zmožnost za visoke dosežke na področjih, kot so: intelektualno, ustvarjalno, specifično akademsko, vodstveno, ali v izvajalskih in vizualnih umetnostih, in zato ti otroci in mladostniki potrebujejo podporo in aktivnosti, ki jih šola običajno ne ponuja (Stephens, 2008);
- zavzeto reševanje nalog, izobraževalne možnosti in podpora izven rednih programov (po Renzullijevi definiciji (Renzulli, 2005) gre pri nadarjenosti za prekrivanje med nadpovprečnimi sposobnostmi, zavzetim reševanjem nalog in ustvarjalnostjo na posameznem področju prizadevanja; nadarjeni ali talentirani so po Renzullijevi definiciji tisti otroci, ki izražajo ali so sposobni razviti sestavljen niz značilnosti in jih uporabiti na katerem koli potencialno koristnem področju človeških dosežkov; ti otroci zahtevajo širok nabor izobraževalnih možnosti in podpore, ki jih redni programi ne zagotavljajo (Renzulli, 1978, v Passow, 2004);

- aktivnost na nekem področju (termin talent označuje izjemno obvladovanje sistematično razvitih sposobnosti in znanja na najmanj enem področju človekove aktivnosti, znotraj najboljših 10 % vrstnikov enake starosti, ki so na nekem področju (ali na več področjih) aktivni (Gagné, 2000, 2005, 2009, v Kovačič, 2016, str. 21).

Številne druge dejavnike razvoja talenta nazorno prikazuje Gagnéjev Model razlikovanja nadarjenosti in talenta oz. Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gagné, 2005, 2009), ki ga prikazuje Slika 1.



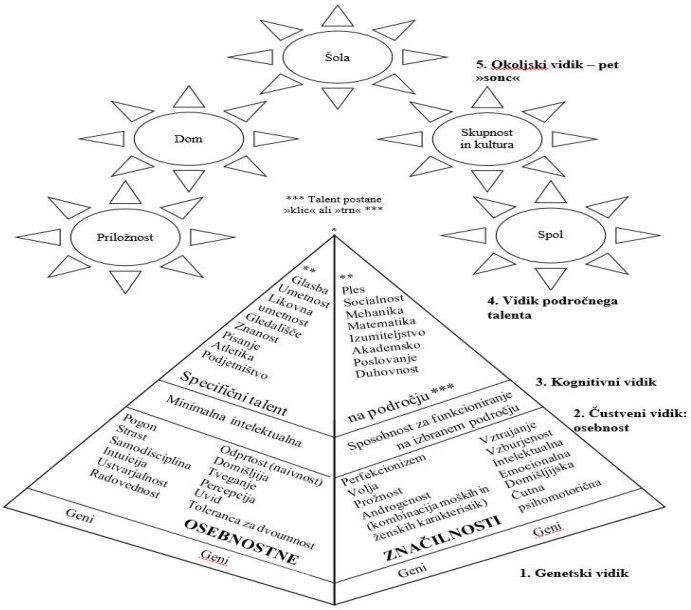
Slika 1: *Gagnéjev Model razlikovanja nadarjenosti in talenta (Gagné, 2009, v Kovačič, 2016, str. 24).*

V modelu je prikazan razvoj talenta. Gre za prehod od prirojenih sposobnosti oz. nadarjenosti (leva stran slike) v izjemne sposobnosti, značilne za posamezno strokovno področje (desna stran slike). Razvojni proces poteka preko neformalnega in formalnega učenja in vaje. Model vključuje tri skupine dejavnikov:

- notranji ali intrapersonalni dejavniki: telesne/mentalne značilnosti (zunanjost, oviranost, zdravje, temperament, osebnost), samoupravljanje (zavedanje samega sebe/drugih (čvrstost in šibkost, čustva), motivacija/volja (potrebe, interesi, strast, vrednote, razporeditev moči, strategije prilagajanja, trud);
- okoljski dejavniki: okolje (fizično, kulturno, socialno, družinsko), osebe (starši, učitelji, vrstniki, mentorji), ukrepi (programi, aktivnosti, pomoč), dogodki (srečanja, podelitve nagrad, nesreče);
- priložnosti.

Številni dejavniki razvoja talenta so vključeni tudi v Piramido razvoja talenta (Piirto, 2008). Piramida (Slika 2) prikazuje pet vidikov: genetski, čustveni, kognitivni, vidik področnega talenta in okoljski vidik. Na dnu piramide so geni, sledijo osebnostne značilnosti (pogon, strast, samodisciplina, intuicija, ustvarjalnost, radovednost, odprtost, domišljija, tveganje, percepcija, uvid, toleranca za dvoumnost, perfekcionizem, volja, prožnost, vztrajanje, intelektualna, emocionalna, domišljijska, čutna in psihomotorična vzburjenost

ipd.). Na tretjem nivoju v piramidi se nahaja minimalna intelektulna sposobnost za funkcioniranje na izbranem področju, sledi vidik področnega talenta. Nad piramido je okoljski vidik, ki je predstavljen v obliki petih sonc: spol, skupnost in kultura, šola, dom in priložnost.



Slika 2: *Piramida razvoja talentov (Piirto, 2008, v Kovačič, 2016, str. 28)*

Na podlagi zgornjih prikazov lahko zaključimo, da na razvoj talenta vplivajo številni dejavniki in da pri razvoju talenta gre za kompleksen in zapleten proces.

4. Čuječnost in ADHD

Čuječnost je razmeroma nov konstrukt v zahodni psihologiji z več kot 2500-letno zgodovino v vzhodnih tradicijah, pretežno budizmu (Brown, Ryan in Creswell, 2007, v Smalley et al., 2009). Čuječnost je oblika treninga pozornosti ali meditacije, ki temelji na budistični tradiciji in zahodnem poznavanju psihologije, kjer se povečuje zavedanje o danem trenutku in opazovanje brez presoj, avtomatsko odzivanje pa se zmanjša (Kabat-Zinn, 2003, v van de Weijer-Bergsma, Formsma, de Bruin in Bögels, 2012).

Bishop et al. (2004, v Smalley et al., 2009) opisuje čuječnost kot samoregulacijo pozornosti pri neposrednih izkušnjah, za katero je značilna radovednost, odprtost in sprejemanjet.
Pri odraslih, ki trpijo zaradi depresije, stresa, bolečine in bolezni, se je izkazalo, da so pristopi, ki temeljijo na čuječnosti, učinkoviti (Bear, 2003, Hofmann et al., 2010, v van de Weijer-Bergsma, Formsma, de Bruin in Bögels, 2012).

Pri vajah čuječnosti gre za intervencijo, ki temelji na vzhodni tehniki meditacije, ki pomaga povečati ozaveščenost o danem trenutku, izboljša opazovanje brez presoj in zmanjšuje samodejno odzivanje (Kabat-Zinn, 2003, v van der Oord, Bögels in Peijnenburg, 2012). Čuječnost je učinkovita pri odraslih z depresijo, bolečinami, anksioznostjo, motnjami hranjenja in zmanjšuje agresijo (Hofmann et al., 2010, v van der Oord, Bögels in Peijnenburg, 2012). Vaje čuječnosti vključujejo usmerjeno pozornost (Lutz, Slagter, Dunne in Davidson, 2008, v Smalley et al., 2009), z začetnim poudarkom na dihu, ki gradi usmerjeno pozornost.

Ena od najpogosteje uporabljenih in proučevanih metod čuječnosti se imenuje Mindfulness-BasedStressReduction (MBSR) (Kabat-Zinn, 1990, v Felver et al., 2013) Gre za intenzivno, 8-tedensko skupinsko intervencijo, namenjeno poučevanju in spodbujanju uporabe čuječnosti v vsakdanjem življenju. Posamezniki se naučijo treh osnovnih tehnik čuječnosti: pozorno, čuječno dihanje (osredotočenost na dih in hkrati pa odprtost za druge telesne občutke, miselne procese in čustva), vaje za telesno skeniranje (postopno zavedanje različnih delov telesa) in čuječno raztezanje (serija počasnih razteznih vaj ali joga poz).

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj raziskav, ki kažejo na učinkovitost vaj čuječnosti pri ADHD. Van de Weijer-Bergsma, Formsma, de Bruin in Bögels (2012) navajajo, da obstaja le nekaj študij, ki preučujejo učinke vaj čuječnosti na otroke ali mladostnike z ADHD. Smalley et al. (2009) so izvedli raziskavo, katere namen je bil proučiti, ali imajo posamezniki z ADHD v primerjavi s kontrolno skupino nižje rezultate, povezane s čuječnostjo. Ugotovitve raziskave podpirajo hipotezo, da imajo odrasli posamezniki z ADHD nižjo stopnjo čuječnosti kot odrasli, ki nimajo ADHD. Avtorji so ugotovili, da je čuječnost negativno povezana z ADHD. Izpeljali so ugotovitev, da lahko z izboljšanjem čuječnosti izboljšamo simptome ADHD. Weijer-Bergsma, Formsma, de Bruin in Bögels (2012) navajajo, da so se težave adolescentov s pozornostjo in vedenjem po vajah čuječnosti zmanjšale, funkcioniranje pa se je po mnenju staršev in učiteljev izboljšalo. Raziskava dopolnjuje rastoče število dokazov, ki kažejo, da so vaje čuječnosti za mladostnike z ADHD (in njihove starše) učinkovit pristop, vendar pa, da bo ta pristop dolgoročno učinkovit, je treba razviti strategije vzdrževanja oz. ohranjanja. Van der Oord, Bögels in Peijnenburg (2012) so v raziskavi ocenjevali učinkovitost 8-tedenskega sklopa vaj čuječnosti pri otrocih z ADHD, starih od 8 do 12 let, in vzporedno tudi njihovih starših. Raziskava prinaša preliminarne dokaze o učinkovitosti vaj čuječnosti za otroke z ADHD in njihove starše, po ocenah staršev. Bueno idr. (2015) navajajo, da se z vajami čuječega zavedanja lahko vpliva na razpoloženje pri ADHD, vendar prihaja do mešanih rezultatov glede izboljšanja pozornosti. Avtorji navajajo pregled raziskav, iz katerih izhaja, da gre za kognitivne vaje, ki vključujejo razvijanje strategij, ki izboljšujejo pozornost, vplivajo na samoregulacijo, dobro počutje in kakovost življenja. Kot navajajo Lo et al. (2016), ima v Hong Kongu motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) približno 4% otrok. Starši otrok z ADHD poročajo o višjih stopnjah stresa in kažejo več starševskega negativizma pri vzgoji otrok. Zdravljenje z zdravili in trening vedenja bazirata na dokazih, vendar imata oba pristopa omejitve. Skratka, zdravljenje ni primerno za predšolske otroke in bi preprečilo rast, medtem ko starši pod stresom morda ne bodo sposobni dosledno privzgajati vedenjske spretnosti. Zato pa prav vaje čuječnosti lahko izboljšajo pozornost in spodbujajo kognitivni razvoj in splošno funkcioniranje. V zdravstvenem varstvu so vaje čuječnosti široko sprejeta možnost, vendar pa je njihova uporaba v družinskem kontekstu omejena. Tudi Meppelink, de Bruin in Bogels (2016) navajajo, da so vaje čuječnosti lahko učinkovite pri otrocih in mladostnikih z ADHD. Abdolahzadeh, Mashhadi in Tabibi (2017) navajajo, da so bili do sedaj uporabljeni različni načini zdravljenja oz. tretmajev pri osebah z ADHD. Namen njihove raziskave je bil raziskati učinek vaj čuječnosti na simptome ADHD. Avtorji so v raziskavi ugotovili, da je pri eksperimentalni skupini bilo manj simptomov ADHD v primerjavi s kontrolno skupino. Poleg tega se je pozornost eksperimentalne skupine izboljšala v primerjavi s kontrolno skupino. Rezultati torej kažejo na uspešnost vaj čuječnosti oz. izboljšanje simptomov ADHD.

5. Zaključek

Na razvojni proces razvoja talenta vplivajo številni dejavniki, kar je razvidno iz Gagnejevega Modela razlikovanja nadarjenosti in talenta, pa tudi iz Piramide razvoja talenta (Piirto). Čuječnost bi v prvi vrsti lahko umestili med notranje (intrapersonalne) dejavnike. Kadar pa na čuječnost (vaje čuječnosti) gledamo kot na intervencijo, pomoč oz. ukrep pri učencih z ADHD, jo lahko uvrstimo med okoljske oz. zunanje dejavnike.

Da bi dobili globlji vpogled v obravnavano tematiko, bi bilo v prihodnje zanimivo empirično preveriti, ali med čuječnostjo in nekaterimi drugimi posameznikovimi značilnostmi (npr. motivacija, samoregulacija, temperament, osebnost, strategije, samodisciplina, perfekcionizem, vztrajnost ipd.) obstaja korelacija (pozitivna ali negativna), posebej na vzorcu učencev z ADHD.

Na podlagi obravnave značilnosti motnje pozornosti s hiperaktivnostjo, prikazanih številnih dejavnikov razvoja talenta in izbranih raziskav, ki potrjujejo relativno učinkovitost vaj čuječnosti pri učencih z ADHD, smo prišli do hipotetičnega zaključka, da je lahko v razvoju talenta učencev z ADHD čuječnost pomemben dejavnik razvoja.

6. Literatura

Abdolahzadeh, Z., Mashhadi, A. in Tabibi, Z. (2017). Effectiveness of mindfulness-based therapy on the rate of symptoms and mindfulness in adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of fundamentals of mental health Journal; Jan-Feb; 19* (1), 30–7.

Bueno, V. F. et al. (2015). Mindfulness meditation improves mood, quality of life, and attention in adults with attention deficit hyperactivity disorder. *BioMed Research International*. Doi: http://dx.doi.org/10.1155/2015/962857.

Felver, J. C. et al. (2013). Mindfulness in school psychology: applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools, 50* (6), 531–544. Doi: 10.1002/pits.21695.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. V R. J. Sternberg in J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness, second edition* (str. 98–119). Cambridge: University press.

Gagné, F. (2009). Differentiated model of giftedness and talent. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (str. 243–246). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Kaufmann, F. A. in Castellanos, F. X. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students. V: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg in R. F. Subotnik (ur.). *International handbook of giftedness and talent. 2nd Edition* (str. 621–632). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Kovačič, B. (2016). *Značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole* (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Laver-Bradbury, C. (2013). ADHD in children: An overview of treatment. *Nurse Prescribing, 11* (12), 597–601.

Lo, H. H. M. et al. (2016). The effect of a family-based mindfulness intervention on children with attention deficit and hyperactivity symptoms and their parents: design and rationale for a randomized, controlled clinical trial (Study protocol). *BMC Psychiatry, 16:65*. Doi: 10.1186/s12888-016-0773-1.

Meppelink, R., de Bruin, E. I. in Bögels, S. M. (2016). Meditation or Medication? Mindfulness training versus medication in the treatment of childhood ADHD: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry, 16:267*. Doi: 10.1186/s12888-016-0978-3.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practise* (str. 115–137). New York: Springer.

Neumann, L. C. (2009). Twice exceptional. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (str. 906–910). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Passow, A. H. (2004). The nature of giftedness and talent. V R. J. Sternberg (ur.), *Definitions and conceptions of giftedness* (str. 1–11). Thousand Oaks: Corwin Press.

Pekić, J. M. (2011). Glavne odrednice muzičkog talenta. *Annual review of the Faculty of Philosophy,* 36, 197–206.

Piirto, J. (2008). Giftedness in nonacademic domains. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practise* (str. 367–386). New York: Springer.

Rinn, A. N. (2009). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. V: B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (str. 72–74). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Smalley, S. L. et al. (2009). Mindfulness and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of clinical psychology, 65* (10), 1087-1098. Doi: 10.1002/jclp.20618.

Stephens, K. R. (2008). Applicable federal and state policy, law, and legal considerations in gifted education. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practise* (str. 387–408). New York: Springer.

Van der Oord, S., Bögels, S. M. in Peijnenburg, D. (2012). The Effectiveness of Mindfulness Training for Children with ADHD and Mindful Parenting for their Parents. *Journal of child and family studies, 21* (1), 139–147. Doi: 10.1007/s10826-011-9457-0.

Van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., de Bruin, E. I. in Bögels, S. M. (2012). The Effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD. *Journal of child and family studies, 21* (5), 775–787. Doi: 10.1007/s10826-011-9531-7.

Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). *Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet.

Kratka predstavitev avtorja

Tanja Kovačič je učiteljica razrednega pouka. Poučuje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole. Vzgojno-izobraževalno delo ji stalno ponuja nove izzive, zato se stalno strokovno izpopolnjuje na različnih področjih.

Ko čuječnost nežno objame ADHD - primer dobre prakse

When Mindfulness Gently Embraces ADHD - An Example of Good Practice

Natalija Augustinovič

Osnovna šola borcev za severno mejo Maribor,
Borcev za severno mejo 16, 2000 Maribor
natalija.augustinovič@gmail.com

Povzetek

Članek predstavlja načine uporabe čuječnosti v osnovni šoli, še posebej pri delu z učenci z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo (ADHD). Defektologinja predstavi simptome, ki ovirajo delo učenca s tovrstnimi težavami ter prikaže primer dobre prakse obravnave učenca 1. razreda, temelječe na čuječnosti. Dotakne se razvoja samozavedanja kot najpogosteje zapisanega cilja v individualiziranih programih ter išče odgovore na vprašanje, kako ga dosegati. Pojasni svoja prepričanja o vplivu čuječnosti na razvoj le-tega ter nam postreže s primerom dobre prakse. Seznani nas z možnostmi, kako obstoječe prilagoditve za učence z ADHD obogatiti z elementi čuječnosti ter tako pomagati učencem dosegati ne le učnih ciljev, temveč jih opolnomočati ter jih učiti biti v stiku s seboj.

Ključne besede: ADHD, čuječnost, samozavedanje, učenci s posebnimi potrebami.

Abstract

The article introduces ways of using mindfulness in elementary school, especially when working with pupils with attention deficit and hyperactivity (ADHD). The synopsis presents symptoms that hinder the work of a pupil with such problems and shows an example of good practice in dealing with a pupil, attending the 1. grade of elementary school, based on mindfulness. It touches upon the development of self-awareness, as the most frequently stated objective in the individualized programs, and seeks answers to the question of how to achieve it. The thesis explains the defectologist's beliefs about the influence of mindfulness on the development of self-awareness and offers an example of good practice. It reveals the options of enriching existing ADHD-line adjustments with elements of mindfulness, helping students achieve not only learning objectives, but empower them and teach them to be in contact with themselves.

Keywords: ADHD, Mindfulness, Self-awareness, students with special needs

1. Uvod

Natalija Augustinovič je defektologinja, zaposlena na osnovni šoli, kjer izvaja dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami. S čuječnostjo se je aktivneje srečala pred dvema letoma in od takrat jo preizkuša na sebi ter jo ob pozitivnih izkušnjah vse pogosteje vključeje v šolsko delo. Njeno delo je v večini sestavljeno iz individualnih obravnav učencev, tako da ji v veliki meri nudi možnost svobodnega načrtovanja ter izvajanja pomoči. Ugotovila je, da s stopnjo težav učenca premosorazmerno narašča njena potreba, da ob načrtovanju pomoči išče nove in drugačne poti.

V članku razmišlja o skupini učencev s posebnimi potrebami, za katero trdi, da je ena izmed najštevilčnejših, to so učenci z motnjo pozornosti in hiperaktivnostj, s kratico

poimenovano ADHD, kar pomeni Attention Deficit Hyperactiviti Disorder. Ti učenci se pojavljajo skoraj v vsakem razredu, so najopaznejši učenci s posebnimi potrebami. To so učenci, ki težko sedijo pri miru, se zibljejo na stolih, vstajajo, spuščajo glasove, motijo razlago učiteljev z neumestnimi pripombami, težko počakajo na vrsto, se stepejo s sošolcem in še in še bi lahko naštevali. Ti učenci pa so hkrati mnogo več kot simptomi, ki jih učitelji opazijo, zato bo najprej predstavljena ta skupina učencev. V nadaljevanju sledi razmislek o cilju, ki se pogosto zapisuje v individualizirane načrte - razvoj samozavedanja, ter kako ga lahko dosegamo in kako se je spremenil avtoričin pogled na doseganje tega cilja. Ob koncu pa bo opisan primer obravnave prvošolca, ki ima izrazito močno obliko ADHD.

2. Učenci z motnjami pozornosti ter hiperaktivnostjo

Motnja pozornosti in hiperaktivnosti je najpogosteje diagnosticirana motnja v obdobju otroštva. Ocene o pogostosti ADHD v šolski populaciji so različne, prevladujejo ocene pogostosti od štiri do sedem odstotkov (APA, 2013). Motnja se pojavlja pogosteje pri dečkih kot pri deklicah, in sicer v razmerju 4:1 (Banaschewski, 2006).
Izraz motnje pozornosti s hiperaktivnostjo se uporablja za označevanje skupine motenj z naslednjimi značilnostmi: zgoden nastanek (navadno v prvih petih letih), pomanjkanje vztrajnosti pri dejavnostih, ki zahtevajo kognitivno zavzetost in težnja prehajanja od ene dejavnosti k drugi, ne da bi bila katera koli od teh dokončana, skupaj z deorganiziranostjo, slabo usmerjeno in pretirano dejavnostjo (Košir idr., 2008). Za strokovne delavce zaposlene v vzgoji in izobraževanju pa je še posebej pomembno poznavanje dejstva, da je na čustvenem področju za učence s to motnjo značilna impulzivnost, eksplozivnost, slabša toleranca na frustracije in slabša samokontrola (Kesič Dimic, 2009).

Natančni vzroki nastanka ADHD niso znani. Vzrok motnje ni en sam, ADHD je posledica kombinacije dejavnikov, ta kombinacija se razlikuje od otroka do otroka. Raziskave pri dvojčkih kažejo, da je kar 65 % - 90 % večje tveganje za pojav ADHD pri enojajčnih dvojčkih kot pri sorojencih in to ne glede na okolje, v katerem odraščajo. Tudi nekateri drugi dejavniki v otrokovem razvoju pomembno povečajo možnost za pojav te motnje, a vsak zase ne predstavlja izključnega vzroka za nastanek. Ti dejavniki so komplikacije ob porodu, nizka porodna teža, uživanje alkohola v času nosečnosti, prezgoden ali izrazito zakasneli porod, bolezni in poškodbe možganov. Raziskave posnetkov možganov in njihovega dela pa so odkrile komaj zaznavne, vendar značilne razlike med možgani oseb z ADHD in možgani brez te motnje (Taylor, 2004). Slabša pozornost ima najpogosteje vpliv na težave pri poslušanju in pomnjenju informacij, zadrževanju in usmerjanju pozornosti, osredotočenju in vztrajnosti, organizaciji informacij ...

Za pravilno prilagajanje VIZ procesa je pomembno, da se vsi, ki delajo s takšnimi učenci, zavedajo, da ADHD predstavlja pedagoški problem, ki ima biološko osnovo in ga ni možno povsem odpraviti ali pozdraviti. Pomembno pa je upoštevati, da je pojavna slika težav interaktivno pogojena in spremenljiva glede na različne dejavnike. ADHD praviloma ni posledica pomanjkljivih intelektualnih sposobnosti, ampak problem konsistentnega vzdrževanja pozornosti, napora, motivacije in inhibiranja vedenja, še posebno, ko niso zagotovljene takojšnje posledice. (Pfiffner in Barkly, 1998).

ADHD v večini primerov ne izzveni v odrasli dobi, zato je še toliko bolj pomembno, da vsak, ki se z njim srečuje, pridobi čim več orodij, ki mu pomagajo in ga opolnomočajo ter mu dovoljujejo, da kljub težavam dosega cilje, ki si jih zastavlja.

3. Razvoj samozavedanja

Glede na osnovne težave učencev z ADHD, ki povzroča težave z impulzivnostjo, usmerjanje pozornosti in hiperaktivnost, naj vsak načrt pomoči za odpravo motenj vključuje razvijanje samozavedanja in socialnih spretnosti.

Razmišljujoč, kaj je samozavedanje, najpogosteje naletimo na misel, da je to poznavanje sebe, sebe v odnosu z drugimi, poznavanje svojega delovanja, čustev, misli, vedenj, tudi vzorcev. V kontekstu učenja govorimo o metakogniciji, ki predstavlja kontrolne strukture višjega reda, ki omogočajo posamezniku razumevanje in regulacijo lastne miselne aktivnosti. Torej nekaj, kar je nujno potrebno za razvoj sprememb, izboljšav.

Zavedanje sebe pomaga otrokom obvladati njihova čustva in si hitreje opomoči od slabih razpoloženj. Otroci, ki se zavedajo sebe, pred sabo ničesar ne skrivajo. Ko dajo čustvu ime, ga prepoznajo za svojega. Brez zavedanja sebe lahko otroka čustva tako preplavijo, da se v njih utopi in izgubi. Nezavedanje dogajanja v notranjem in zunanjem svetu povzroči, da obnašanje ni v skladu s prepričanji in občutki. Če se ne zavedajo sebe, otroci nikoli ne dobijo nadzora nad svojim življenjem. Zaradi nezavedanja sebe upravljajo z njihovimi dejanji drugi ali pa deli njih samih, ki jih ne znajo prepoznati (Schilling, 2000).

Kavčič in Fekonja (2009) pravita, da se samozavedanje začne pojavljati okoli drugega leta starosti, ko malček začne ločevati sebe od okolja in začne poleg temeljnih čustev izražati tudi čustva, kot na primer sram, zadrego, ljubosumje, zavidanje in ponos. Ta čustva se nanašajo na ugodno ali neugodno doživljanje in vrednotenje sebe. Otrokovo razumevanje čustev samozavedanja temelji na sposobnosti predstavljanja posameznikovih mentalnih stanj v določenih situacijah.

Avtorica se pri učenju socialnih spretnosti najmlajših učencev vedno osredotoča na spretnosti, ki jih učenci uporabljajo v vsakdanjem življenju v razredu in pri igri s prijatelji. Učence uči sprejemati drugačno mnenje, prositi za pomoč, jasno izražati lastne potrebe, dajati komplimente drugim, se vljudno nestrinjati, vzpodbujati druge, aktivno poslušati, enakovredno sodelovati, reševati konflikte na način zmagam zmagaš, deliti stvari, ostati zbran, v igri upoštevati vrstni red, uporabljati miren glas, počakati.

Pri delu je ugotovila, da obstaja veliko literature, tudi programov na temo spoznavanja čustev in da je to del, ki ga učenci najlažje usvojijo. Vendar misli, da je samozavedanje resnično zajemanje celote, ki je tako vseprisotna pri čuječnosti. Začutiti se tukaj in zdaj, s telesom, mislimi, občutki, se sprejeti v tem trenutku takšnega, kot si. Se začutiti. Ko učenec to zmore, ko se opazuje od znotraj, lahko ob pomoči preveri, ali mu stanje v dani situaciji koristi. Ker se je naučil usmerjati pozornost, saj čuječnost trenira usmerjanje pozornosti, zna usmeriti pozornost tja, kamor je v danem trenutku potrebno.

S starejšimi učenci ob razvijanju samokorekcije veliko dela s kartončki z opozorili, vendar ugotavlja, da dokler ni dobro razvitega samozavedanje, je tudi samokorekcija slabša. Ugotavlja, da je temelj vsake spremembe poznavanje sebe. Šele, ko poznaš svoj način delovanja, izbiranja vedenja, čustvovanja, lahko narediš spremembe.

4. Primer dobre prakse - obravnava prvošolčka z izrazito motnjo pozornosti in hiperaktivnosti

Predstavljen je primer obravnave prvošolca z izrazitimi ADHD simptomi. Deček se je v začetku šolskega leta težko vključil v razred, težave je imel z upoštevanjem šolskih pravil, pri delu je potreboval individualna navodila, ni zmogel slediti frontalnemu delu, pozornost je bila izredno kratkotrajna, bil je gibalno nemiren, socialne situacije je presojal po svoje in v večini neprimerno, vstopal je v osebni prostor drugih ...

Obravnavan je bil dve uri tedensko. V septembru sta se z izvajalko pomoči spoznavala in bolj ali manj tavala v obstoječih, ustaljenih programih pomoči učencem z ADHD. V tem času je bil načrtovan individualiziran načrt dela. V naslednjih mesecih je izvajalka pomoči začela ob sledenju ciljev razvoja samozavedanja vnašati v delo elemente čuječnosti. Dečku je želela dati čim več izkušenj, s katerimi bi gradil svoje zavedanje zunanjih in notranjih izkušenj, uspel prepoznavati svoje občutke, čustva; kako le-ti vplivajo nanj, svoje telesne odzive.

Začela sta tako, da sta najprej opazovala zunanji svet, okolje, kabinet, odšla na sprehod, naredila sta si majhno opazovalno tabelo in deček je vanjo narisal vse, kar je opazil novega, zanimivega. Ob tem je hitro napredoval. Z učiteljico je bilo dogovorjeno, da lahko tudi v razredu vodeno opazuje dogajanje. V tem času ni sodeloval pri razrednih aktivnostih, temveč je samo opazoval, kaj se dogaja v razredu; kdaj govori učiteljica, kaj delajo sošolci, kakšne so naloge, ali vsi delajo, ali učiteljica pomaga, kaj naredijo učenci, če česa ne znajo, ali vstajajo med poukom, ... To se je izkazalo kot koristno, saj je naenkrat mnogo bolje razumel strukturo pouka.

Ko se je naučil opazovati zunanji svet, je sledilo spoznavanje notranjega sveta. Vsem učencem je bilo na zanje primeren način predstavljeno, da smo sestavljeni iz štirih komponent, ki predstavljajo naše celostno vedenje. Po Glasserjevi teoriji izbire iz naših misli, dejanj, fiziologije in čustev. Tudi za opazovanje notranjega sveta je bil za učenca pripravljen opazovalni list, na katerega je označeval, kaj opazi v sebi. To je učenec naredil na začetku vsake ure, v začetku je potreboval veliko pomoči pri poimenovanju stanj in tudi misli, okoli decembra pa je bilo to nekaj vsakdanjega in se je v tem zelo znašel.

Novembra mu je bilo predstavljeno trebušno dihanje s pomočjo plišaste blazine v obliki raka. Blazino je položil na trebuh ter dihal s trebušno prepono. Pri tem je glasno štel ob vdihu in izdihu.

V decembru je ura pomoči izgledala tako, da se je začela z Brain Gym® vajami, katerih avtorja sta Paul in Gail Dennison in jih umeščamo na področje pedagoške kineziologije, vede, ki se ukvarja s tem, kako gibanje vpliva na naše možgane. V slovenskem jeziku naletimo na izraz možganska telovadba. Dennison in Dennison (2007) pravita, da je možganska telovadba zaporedje vaj, preprostih in lahkotnih gibov, ki jih izvajajo učenci in z njimi izboljšajo učenje s celotnimi možgani, olajšajo učenje in spodbujajo učne spretnosti. Iz menija so bile narejene štiri PACE vaje. Deček je popil vodo, zmasiral možganske gumbe, s katerimi je aktiviral možgane, naredil križne vaje za aktiviranje obeh možganskih hemisfer in izvedel vajo za umiritev ter osredotočanje. Možganska telovadba je odlično orodje, s katerim spreminjamo negativno stanje, občutke v novo pozitivno izkušnjo.

Nato je izpolnil tabelo opazovanja dogajanja v sebi, sledil je del ure namenjen odpravi posamezne težave ali motnje, uro pa se je zaključila s trebušnim dihanjem.

V januarju več ni bilo potrebe po tabeli opazovanja, saj je deček že dobro znal povedati, kaj občuti, misli, dela v nekem trenutku in kako se fizično počuti. Uvedena je bila vodena vizualizacija, saj je izvajalka želela osmisliti prilagoditev v razredu, ki je pogosto zapisana v individualiziranih načrtih, in sicer možnost umika v (ali iz) razredu pod znanimi pogoji, kar pomeni, da se otrok, kadar ne zmore tempa dela, lahko umakne v razredu v naprej dogovorjen kotiček, kjer se umiri, spočije ob dogovorjeni aktivnosti. Običajno je v takšni situaciji kaj barval pri mizici, vendar sta z učiteljico načrtovali, da bi se imel možnost spočiti v kotičku, tako da bi dihal ali se spočil ob vodeni relaksaciji. To je seveda možno, dokler je v razredu poleg učiteljice še druga strokovna delavka. Žal tega v tem šolskem letu ni bilo možno izpeljati na ta način, saj je bilo zaželeno, da je stvar dobro utečena. Za novo šolsko je bilo preko projekta zaprošeno za asistenta učencu s posebnimi potrebami. V primeru, da bo odobren, se bo lahko izvedel tudi zaključni del načrtovanega.

Cilj dela je bil nato dečka naučiti, kako se lahko umiri, in sicer z vodeno vizualizacijo, kjer je spremljal slišano in najprej fizično sledil zgodbi. Nato je čez mesec dni začel samo poslušati in se vživljati v zgodbo. Opazovano je bilo, kako se mu ob tem umirja dihanje. Na začetku je bilo prisotne veliko mišične napetosti, ki se je zmanjševala tudi s taktilno integracijo, vendar je mišična napetost v mesecu marcu začela popuščati, ko se je nadaljevalo z vodeno mišično relaksacijo. Najlažje je izvajal mišično relaksacijo na način, da je napenjal in nato sproščal mišice.

V maju in juniju so se ure zaključevale v gugalni vreči, kjer je ob zibanju poslušal vodeno relaksacijo 10 minut. S tem je ure pomoči, ki so bile velikokrat gibalne in živahne, končal na način, da se je umirjen vrnil v razred. Izvajalko je skrbelo, da se bo po uri težje vključil v delo v razredu, saj je hipersenzibilen na zvok, vendar je učiteljica povedala, da je bil po urah v dobrem stanju. Tudi drugače je bilo sodelovanje z učiteljico redno ter dobro, saj je bila za uspešnost načrtovanja in izvedbe načrt dela zelo pomembna povratna informacija.

In kaj je vse to prineslo dečku? Morda izgleda napredek majhen, vendar je ob enoletnem delu za vse vpletene velik. Deček rad prihaja v šolo, ne vstopa več v osebni prostor drugih, s čimer je bolj sprejet s strani sošolcev, svoje nezadovoljstvo izrazi z besedami, pove, kako se počuti, še vedno je impulziven, še vedno pogosto misli, da se mu je zgodila krivica, vendar ob vodenju zna pogledati na svoje komponente celostnega vedenja. Ob konfliktnih situacijah se ob vodenju zna umiriti, zna predihati. Ve, kaj pomeni biti pozoren, vendar ima z usmerjanjem pozornosti še vedno težave. Čaka ga še veliko dela, vendar izvajalka meni, da je čuječnost prava rešitev, s katero lahko nežno objame ADHD, ki je težava, ki ne izzveni, je težava, s katero živijo tudi odrasli. Najdragocenejša je izkušnja dečka, da pozna pot, s katero bo lahko lajšal tudi vsakdanje težave, ki jih nosi s seboj odraslo življenje.

5. Zaključek

Avtorica zaključuje z mislijo, da je v današnjih časih malo ljudi, ki lahko rečejo, da radi hodijo v službo in da radi delajo to, kar delajo. Sama je ena izmed njih, ker jo učenci vsak dan v šoli naučijo nekaj novega, zaradi njih se uči, raziskuje, razmišlja in se trudi biti najboljša različica sebe, saj ve, da druge uči z vzgledom. Od vsega pa jo najbolj veseli, da se zaveda, koliko več od znanja poštevanke lahko daje učencem. Z njimi raziskuje načine, ki jim pomagajo dosegati osebno odličnost, dosegati lastne potenciale in preprosto doživljati srečo.

Drugačnost učencev, s katerimi dela, je izjemno bogastvo, saj zaradi njih išče drugačne načine, s katerimi lahko dosegajo iste cilje kot ostali in hkrati ostajajo posebni. Zvesti sebi.

Ena izmed takšnih skupin so učenci z ADHD. Navdušuje jo njihova zagnanost, način razmišljanja, ki je izven meja, njihov smisel za humor, ustvarjanje, brezmejna domišljija, zagnano vztrajanje in zastopanje lastnega pogleda ter sočutno tolaženje prijatelja, ki so ga še malo prej izrinili iz vrste. Zaradi svojih značilnosti so pogosto v sporu z okolico in zato v stresu, pogosto potrebujejo tudi medikamentozno terapijo in ko se zdi, da je že marsikdo obupal nad njimi, je vesela, da jih lahko nežno objame s čuječnostjo, in jim hkrati postavi trdne okvirje, ki jih potrebujejo znotraj in zunaj sebe in jim pove, da verjame v njih in da skupaj rečejo *zmorem*.

6. Literatura

Banaschewski, T., (2006), A systematic review and Europian treatment guidelaine, European Child&Adolescent Psychiatry

Dr. Dennison, P. E., Dr. Dennison, G. E., (2007), Telovadba za možgane, Ljubljana, Rokus Klett

Kavčič, T. in Fekonja, U. (2009). Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (Ur.), Razvojna psihologija. Ljubljana: Založba Rokus.

Kesič Dimic, K., (2009), Adrenalinske deklice, hitri dečki - Svet otroka z ADHD, Nova Gorica, Založba Educa, Melior d.o.o.

Dr. Košir, S., Dr. Opara, D., Dr. Končar, M. idr, (2008), Otroci s primanjkljaji na posameznih podrojčjih učenja, Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo, Zavod RS za šolstvo

Pfiffner, L. in Barkley, R. (1998) The Treatment of ADHD in School Settings. V R. Barkley, Attention-Deficit Hyperactivity: A Handbook for Diagnosis and Treatment: New York:The Guilford Press

Tayloe, E., (2004) European clinical guidelines for hyperkinetic disorder,Child&Adolescent Psychiatry

Kratka predstavitev avtorice

Natalija Augustinovič je profesorica defektologije, zaposlena na OŠ borcev za severno mejo Maribor. Področja njenega raziskovanja so medsebojni odnosi, razvijanje osebne odličnosti in učinkovito pridobivanje socialnih spretnosti. Je NLP praktik, hipnoterapevt, šolski mediator, opravljeno ima docertifikatno izobraževanje iz realitetne teorije in je v dvajsetih letih delovnih izkušenj opravila veliko različnih dodatnih strokovnih izobraževanj.

Čuječnost v komunikaciji z gluhimi in naglušnimi

Alertness in Communication with Deaf and Hard of Hearing

Cvetka Pangerl

Srednja zdravstvena šola Celje

Povzetek

Spoznavanje drugačnih ljudi, ki pa v resnici niso drugačni, je zanimivo. Ob tej misli se tudi mi učimo, da je življenje gluhih in naglušnih podobno kot pri ostali populaciji kljub pomanjkanju enega izmed čutil. Prav zato je čuječnost, še zlasti pri njih, velikega pomena. Zaradi njihovega drugačnega razvoja in načina življenja nasploh si lahko ljudje ustvarijo lastno mnenje, ki pa ni realno. Tako lahko delamo krivico ljudem, ki so šibkejši člen v družbi. Eden od povodov za nastanek te raziskave je bil tudi, da spoznamo življenje gluhih in naglušnih. V raziskavi smo se poglobili v življenje gluhih in naglušnih ljudi. Zanimalo nas je mnenje dijakov Srednje zdravstvene šole Celje in zaposlenih medicinskih sester. Vprašalnik smo razdelili 160 anketirancem, 157 jih je vrnilo izpolnjenega. Gluhota in naglušnost sta v sodobni družbi sprejemljivejši, saj je večina anketirancev čuječih z gluho ali naglušno osebo.

Ključne besede: čuječnost, komunikacija, gluhota, naglušnost

Abstract

Getting to know other people, who are not different in reality, is interesting. We also learn from this thought, that the lives of deaf and hearing in paired are similar to the rest of the population, despite the lack of one of the senses. Because of that it is of great importance to be alert, especially with them. Because of their different development and way of life in general, people can create their own opinion, which is not realistic. Those we can do injustice to people who are the weaker link in society. One of the reasons for this research was also to learn the lives of the deaf and hearing impaired. In the study, we have become immersed in the lives of deaf and of and hearing impaired. We were interested in the opinion of students of the Secondary School of Nursing Celje and the employees who are nurses. We distributed the questionnaire to 160 respondents, 157 filled in them. Glucose and hearing impairment are more acceptable in today's society, as most of the respondents are listening to the deaf or hearing impaired.

Keywords: alertness, communication, deafness, hearing impairment

1. Uvod

V raziskavi smo obravnavali gluhe in naglušne, njihovo komunikacijo ter čuječnost v okolju. Ugotavljali smo kako sluh, kot pomemben čut, vpliva na povezavo med izobraževanjem in delom gluhih in naglušnih. Zanimalo nas je mnenje medicinskih sester – zdravstvenikov[54] (v nadaljevanju zdravstvenih delavcev) in dijakov Srednje zdravstvene šole Celje (v nadaljevanju SZŠC) o obravnavani problematiki. Teorija in praksa sta močno povezani. Poudariti moramo, da se zdravstveni delavci srečujejo z različnimi situacijami, kjer

[54] Zdravstvenik se poimenuje poklic moškega, ki opravlja dela medicinske sestre.

se morajo prilagajati in hkrati razumeti osebo, ki ima težave s sluhom. Prav tukaj je pomembna čuječnost okolja. Za slednje je splošna razgledanost in izobraževanje, ki v Sloveniji poteka na več ravneh. Učenje dijakov za delo v zdravstveni negi poteka štiri leta. Še zlasti pomembno je znanje, kadar se srečamo z gluhim in naglušnim dijakom, pacientom ali osebo, saj moramo imeti empatičen odnos do njega, kar v bistvu pomeni čuječnost.

V raziskavi nas zanimajo pomanjkljivosti pri komunikaciji z gluho in naglušno osebo ter znanje, ki ga pridobivajo dijaki med formalnim izobraževanjem. Nakazani so tudi problemi, s katerimi se srečujejo gluhi in naglušni, zdravstveni delavci, dijaki ter njihove možnosti za uspešno komunikacijo, ki omogoča nadgradnjo že usvojenega znanja. Človekov slušni sistem občutljiv v območju od 20 do 20000 hercev (v nadaljevanju Hz). Območje med 500 in 4000 Hz je pomembno za zaznavo in razumevanje govora. Človek ne zmore slišati vseh zvokov: zelo visoki in zelo nizki toni so zunaj našega praga sluha. Prav tako ne zmore poslušati preglasnih zvokov zaradi praga bolečine, ki je okoli 120 decibelov (v nadaljevanju Db) (Brumec, Groegl, idr., 2010). Naglušne osebe so osebe, ki imajo okvaro sluha od 40 do 80 Db. S takšnimi osebami je sporazumevanje nezanesljivo in je bistveno moten razvoj njihovega govora. Naglušen je torej človek, ki ima sluh prizadet do te mere, da je razumevanje njegovega govora oteženo, vendar ne preprečeno (Društvo gluhih in naglušnih Posavja, b. l.). Gluhe so tiste osebe, ki imajo najtežjo izgubo sluha na območju 500, 1000 ali 2000 Hz in 91 Db in več (Zveza gluhih in naglušnih Slovenije, 2014).

Posledica naglušnosti in gluhote je slaba komunikacija, kar včasih privede do zmede med samim sporočevalcem in prejemnikom informacije. Tisti, ki daje informacije, mora biti potrpežljiv, predvsem pa mora vedeti, kako najlažje in najboljše predati informacijo ljudem z okvaro sluha. Pri gluhih in naglušnih je komunikacija drugačna kot pri slišečih ljudeh. Gluhi ne slišijo in ne morejo slediti jeziku okolja, v katerem živijo, zato uporabljajo svoj jezik. To je znakovni jezik, kjer namesto besed uporabljajo kretnje. Izvedene kretnje predstavljajo dogovorjeni gibalni znaki, ki predstavljajo celo misel (Savić v Košir, 1993). Kretanje je torej znakovni jezik, kjer pri izražanju najrazličnejših vsebin uporabljajo roke, telo in mimiko obraza.

Za vključevanje oseb s posebnimi potrebami, kamor gluhi in naglušni sodijo, sta pomembni tako integracija[55] kot inkluzija[56]. Iz naloge je razvidno, da se morajo gluhi in naglušni pri svoji komunikaciji zelo truditi, da bi dosegali norme, ki jih sprejema družba. Pri tem jim lahko pomaga čuječnost, ki je že nekaj časa aktualna. Skušamo jo vpeti v vse ravni življenja. Gluhi in naglušni se morajo nenehno izobraževati in usposabljati za opravljanje svojega dela tudi na načine, kot so: s prenosom znanja pri samem delu, z udeležbo na seminarjih, predavanjih in ostalih oblikah formalnega in neformalnega izobraževanja. Kot pravi Werdonig (predavanje, 29.–30. junij 2017) gluhota in naglušnost povzročata posledice pri razumevanja govora, vplivata na govorno produkcijo, jezikovne sposobnosti in kakovost glasu osebe s posebnimi potrebami.

2. Metodologija

2.1 Namen raziskave

Namen raziskave je raziskati življenja gluhih in naglušnih, spoznati mnenja in anketirati dijake SZŠC ter zaposlene zdravstvene delavce, ki se vsakodnevno soočajo z ljudmi s to problematiko. Pridobiti smo želeli koristne informacije o problemih s katerimi se soočajo

[55] Integracija je pomeni tudi povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, pomeni pa tudi priti do enakovrednega članstva v skupnosti (SSKJ, 2000).

[56] Inkluzija je vključevanje oseb s posebnimi potrebami, pomeni prizadevati si, da postane subjekt del celote (SSKJ, 2000).

gluhi in naglušni med šolanjem, zaposlovanjem in v vsakodnevnem življenju. Zanimala nas je povezava med srednjim strokovnim izobraževanjem za poklic srednje medicinske sestre ter vključevanjem gluhih in naglušnih v družbo. Ugotoviti želimo, v kolikšni meri dijaki SZŠC in zdravstveni delavci uporabljajo ter upoštevajo čuječnost pri izvajanju komunikacije v šoli in v bolnišnici. Zanimalo nas je, kdo je že komuniciral z gluho in naglušno osebo. Oceniti želimo, ali imajo dijaki in zdravstveni delavci znanje o gluhoti in naglušnosti, ki je v skladu s pričakovanji družbe in ali le-to dijaki in zdravstveni delavci upoštevajo pri komunikaciji z njimi. Potrebno je preprečevati razhajanja v zvezi s sprejetimi družbenimi normami in praktičnim delom v bolnišnici, analizirati obstoječe stanje in predlagati ukrepe v povezavi z obravnavano problematiko.

2.2 *Cilji raziskave*

Cilj raziskave je na podlagi pridobljenih rezultatov preveriti korelacijo komunikacije med gluhim in naglušnim, dijakom in zdravstvenim delavcem. Raziskati smo želeli poglede na dano problematiko. Dijaki SZŠC in zdravstveni delavci se pri svojem delu pogosto srečujejo z gluhimi in naglušnimi, zato bomo pridobljene podatke bomo posredovali šoli in bolnišnici. Hkrati bomo izdelali priporočila za izboljšanje in spodbujanje sodelovanja pri izobraževanju ter usposabljanju dijakov in zdravstvenih delavcev za delo z gluho in naglušno osebo.

2.3 *Hipoteze*

V raziskavi želimo preveriti naslednje hipoteze.
Hipoteza 1: Dijaki v večjem odstotku kot medicinske sestre odgovarjajo na vprašanje, kdo je gluha oseba, z odgovorom: "Oseba, ki nosi slušni aparat."
Hipoteza 2: Več kot polovica anektiranih ni nikoli čuječih z gluho ali naglušno osebo.
Hipoteza 3: Medicinske sestre v večji meri kot dijaki menijo, da zdravstveni delavci odlično sodelujejo z gluhimi in naglušnimi osebami.
Hipoteza 4: Največ anketiranih dijakov meni, da gluhi in naglušni ljudje izkoriščajo svoje zdravstveno stanje.

2.4 *Vzorec*

Raziskavo smo izvedli v SZŠC in celjski regiji s pomočjo anketnega vprašalnika. V praktičnem delu raziskave smo torej kot instrument raziskovanja uporabili anketo. Anketo smo razdelili med dijake in zdravstvene delavce. Sestavljena je bila v obliki vprašalnika (uporabljena je petstopenjska Likertova lestvica[57]).

V šolskem letu 2015/2016 smo razdelili anketni vprašalnik 157 anketiranim. Med anketiranimi je bilo 37 moških in 120 žensk, od tega je bilo 94 dijakov drugega letnika SZŠC, program zdravstvena nega, in sicer 35 dijakov in 58 dijakinj. V mesecu juniju 2016 je anketni vprašalnik izpolnilo 63 naključno izbranih zdravstvenih delavcev. Anketni vprašalnik smo jim poslali po mailu, v veliko pomoč pa nam je bil tudi Facebook. Anketni vprašalnik sta izpolnila 2 moška in 61 žensk, povprečna starost anketiranih zdravstvenih delavcev pa je bila nad 40 let, kar gre pripisati politiki zaposlovanja v zdravstvu. Pravilno je bilo izpolnjenih torej 155 anketnih vprašalnikov, dva vprašalnika sta bila nepravilno izpolnjena in zato neveljavna. Iz spola anketirancev je opaziti, da se v zdravstvu izobražuje več žensk kot moških. To velja

[57] Likertova lestvica je numerična. V osnovni različici ima 5stopenj. Anketiranec izraža strinjanje s ponujeno trditvijo. Lestvica obsega odgovore od 1 »sploh se ne strinjam« do 5 »popolnoma se strinjam«.

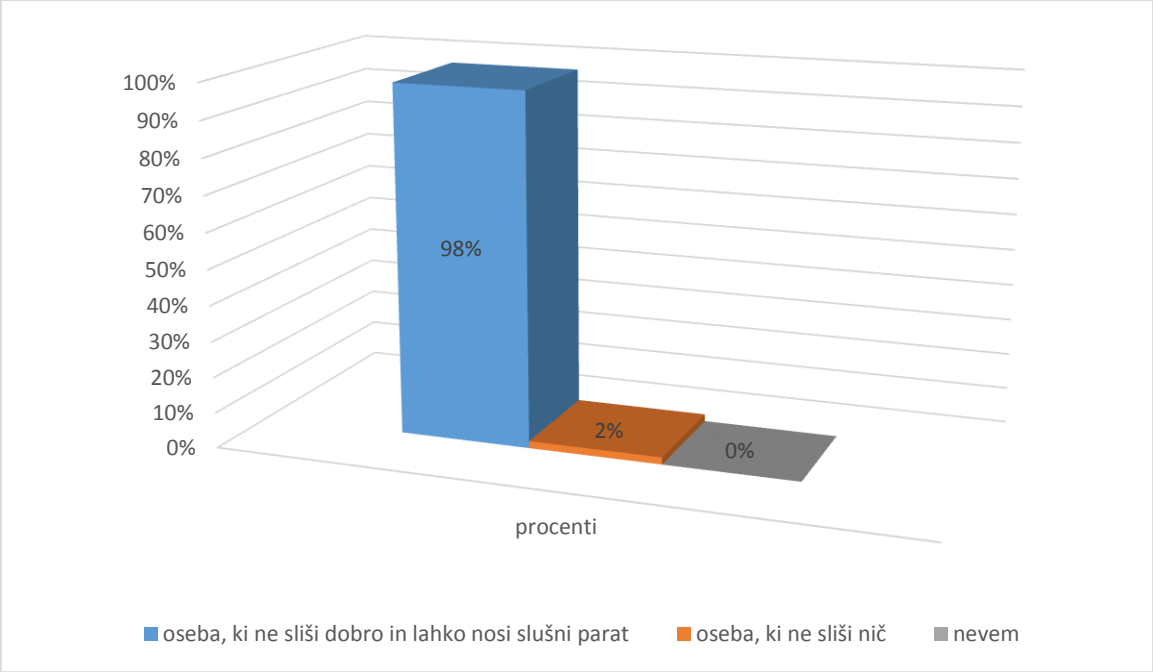
pripisati pretežno ženskemu poklicu, kajti zdravstvena nega si utira pot od tradicionalno pomočniškega poklica[58] med sodobne poklice.

Ciljna skupina so bili dijaki stari povprečno 17 let in zdravstveni delavci, ki so bili stari 40 let ali več. Največ anketirancev je dijakov, sledi jim status diplomiranega medicinskega osebja in srednje medicinske sestre ter zdravstveniki, katerih je 15 %. Rezultat je odvisen tudi od števila dijakov, saj se večina anketirancev srednješolcev. Ob enem pa lahko opazimo, da vedno več ljudi teži k višji izobrazbi, saj je nekaj procentov več diplomiranih anketiranih, kot srednjih medicinskih sester/zdravstvenikov, po čemer lahko sklepamo, da so diplomirane medicinske sestre in zdravstveniki bolj naklonjeni reševanju anket, saj jih k raziskovanju spodbuja izobraževalni sistem.

3. Rezultati

3.1 Naglušna oseba ima koristne ostanke sluha

Naglušna oseba je oseba, ki ne sliši dobro, lahko nosi slušni aparat in ima koristne ostanke sluha. Iz grafa 1 je razvidno, da je 98 % anketirancev pravilno odgovorilo na vprašanje, kdo je naglušna oseba, to kaže na dobro osveščenost ljudi, dobro predznanje in pohvalno splošno razgledanost. Le 2 % anketiranih je odgovorilo nepravilno in sicer, da taka oseba ne sliši nič.



Graf 1: Kdo je naglušna oseba?

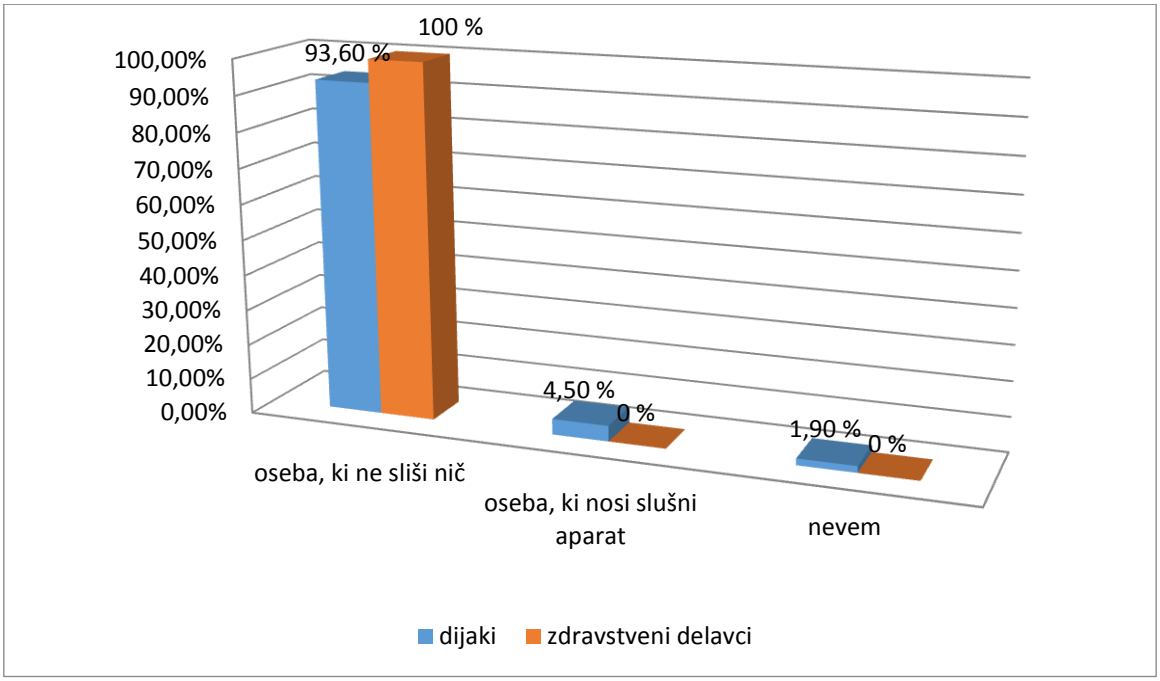
3.2 Gluha oseba ne sliši nič

H1 Dijaki v večjem odstotku kot zdravstveni delavci odgovarjajo na vprašanja: »Kdo je gluha oseba?« z odgovorom »Oseba, ki nosi slušni aparat«.

[58] Tradicionalno pomočniški poklic - Razvoj zdravstvene nege so v preteklosti, glede na obdobja, močno zaznamovali in zavrli predvsem trije vplivi: ljudska podoba medicinske sestre, ki izvira še iz starega veka, vpliv religije v srednjem veku in podoba medicinske sestre - hišnih pomočnic, ki se je oblikovala v času protestantsko-kapitalistične etike od 16. do 19. stoletja (Urbančič, 1996, str. 21).

Za preverjanje hipoteze smo zastavili vprašanje, kdo je gluha oseba oziroma kaj menijo respondenti, kdo je naglušna oseba.

Kot pravi Moores (v Ašenberger,2009, str. 13) je gluh je človek tisti, ki ima sluh prizadet do te mere, da mu je razumevanje govora tudi s slušnim aparatom onemogočeno. Za gluhoto ni splošno sprejete definicije, zato jo je nemogoče opisati z eno samo definicijo. Vzroki so različni, vključno z nesrečami, dednostjo, boleznimi in poškodbami. Gluhota sama je označena kot nezmožnost slišati in razumevati govor, zvoke, piske, šume idr., s slušnim organom. Motnja je nevidna na zunaj, ljudje jo opazijo pri verbalni komunikaciji.



Graf 2: Kdo je gluha oseba?

Primerjava aritmetičnih sredin kaže, da obstajajo med vzorcema določene razlike, in sicer:

- Iz grafa 2 je jasno razvidno, da zdravstveni delavci v povprečju pogosteje kot dijaki menijo, da je gluha oseba tista, ki ne sliši nič.
- Dijaki v statistično značilno večji meri menijo, da je gluha oseba tista, ki nosi slušni aparat, prav tako se pogosteje kot zdravstveni delavci ne morejo odločiti, kdo je gluha oseba.
- Iz grafa 2 je jasno razvidno, da zdravstveni delavci statistično značilno nikoli ne menijo, da je gluha oseba tista, ki nosi slušni aparat.

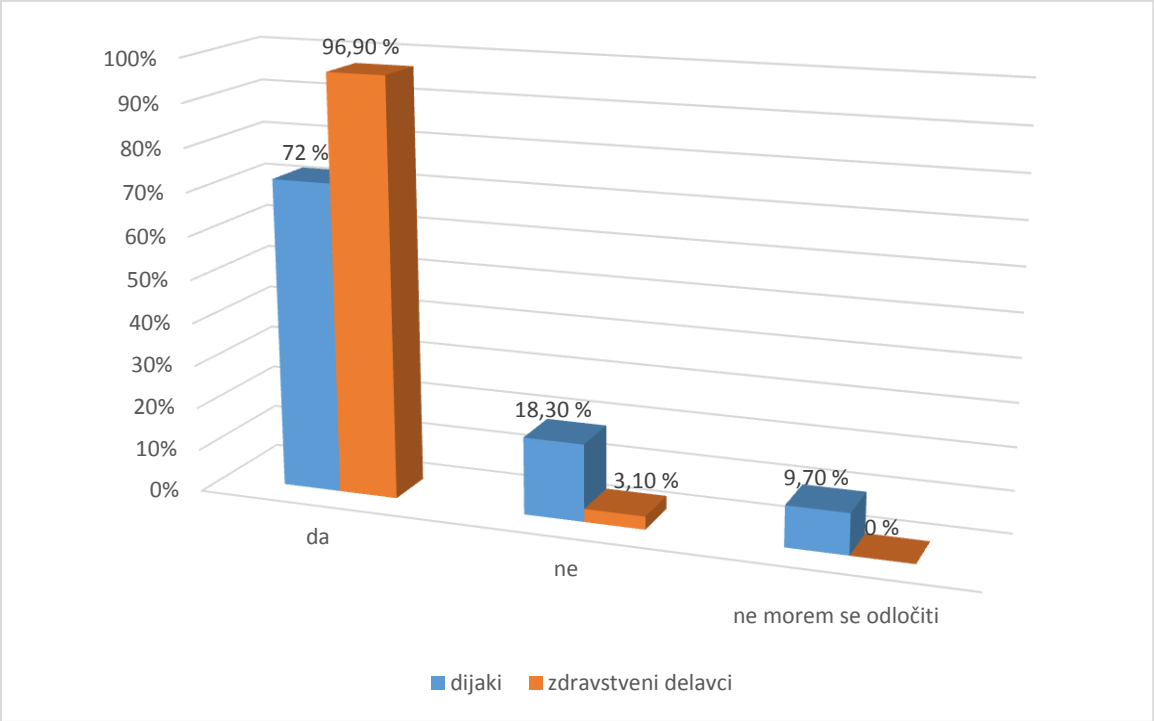
Hipotezo 1 smo preverili z vprašanjem, kdo je gluha oseba in kdo je naglušna oseba. Iz grafov 1 in 2, ki prikazujeta odgovor na prvo vprašanje, je razvidno, da je prva hipoteza *potrjena*, saj so dijaki v večji meri kot medicinske sestre odgovorili z odgovorom oseba, ki ne sliši nič. Takšen rezultat je verjetno posledica izobraževanja in pojmovanja gluhote, nekaj pa lahko pripišemo posledici pomanjkanja izkušenj dijakov o gluhih in naglušnih osebah. Predvidevali smo, da bodo vsi odgovori zdravstvenih delavcev pravilni, saj so v vsakodnevnem stiku z osebami s posebnimi potrebami, kamor gluhi in naglušni sodijo. Rezultati hipoteze so razvidni iz grafa 2. Iz rezultatov lahko sklepamo, da je splošna

razgledanost dijakov in zdravstvenih delavcev zelo dobra. Odstopanja so le v manjšem odstotku, kar je bilo pričakovano.

3.3 Čuječnost do gluhih in naglušnih oseb

H2 *Več kot polovica anektiranih ni nikoli čuječih z gluho ali naglušno osebo.*

Pred samo analizo rezultatov nas je zanimalo, v kakšni meri dijaki in zdravstveni delavci sprejemajo in razumejo čuječnost. Večina jih je menila, da to pomeni vživljanje v drugo osebo in empatičen odnos do drugega, še zlasti do oseb s posebnimi potrebami, kamor sodijo tudi gluhi in naglušni.



Graf 3: Ali ste čuječi z gluho ali naglušno osebo?

Primerjava med obema vzorcema kaže na določene razlike, in sicer:

- Iz grafa 3 je jasno razvidno, da več zdravstvenih delavcev, kot dijakov čuječih z gluho ali naglušno osebo.
- Statistično gledano v višji meri dijaki, kot zdravstveni delavci niso čuječi z gluho ali naglušno osebo.
- Statistično gledano se v višji meri dijaki, kot zdravstveni delavci ne morejo odločiti ali so čuječi z gluho in naglušno osebo.

Na osnovi rezultatov smo analizirali drugo hipotezo, ki predvideva, da bo več kot polovica vseh anketirancev odgovorilo, da niso nikoli čuječi z gluho ali naglušno osebo. To hipotezo smo morali zavrniti, kajti več kot polovica anketirancev potrdi, da so čuječi z gluho ali naglušno osebo. Presenečeni smo, saj se veliko število anketiranih ni moglo odločiti, pri čemer lahko sklepamo, da so verjetno že imeli stik z njimi, ampak se srečanja ne spomnijo

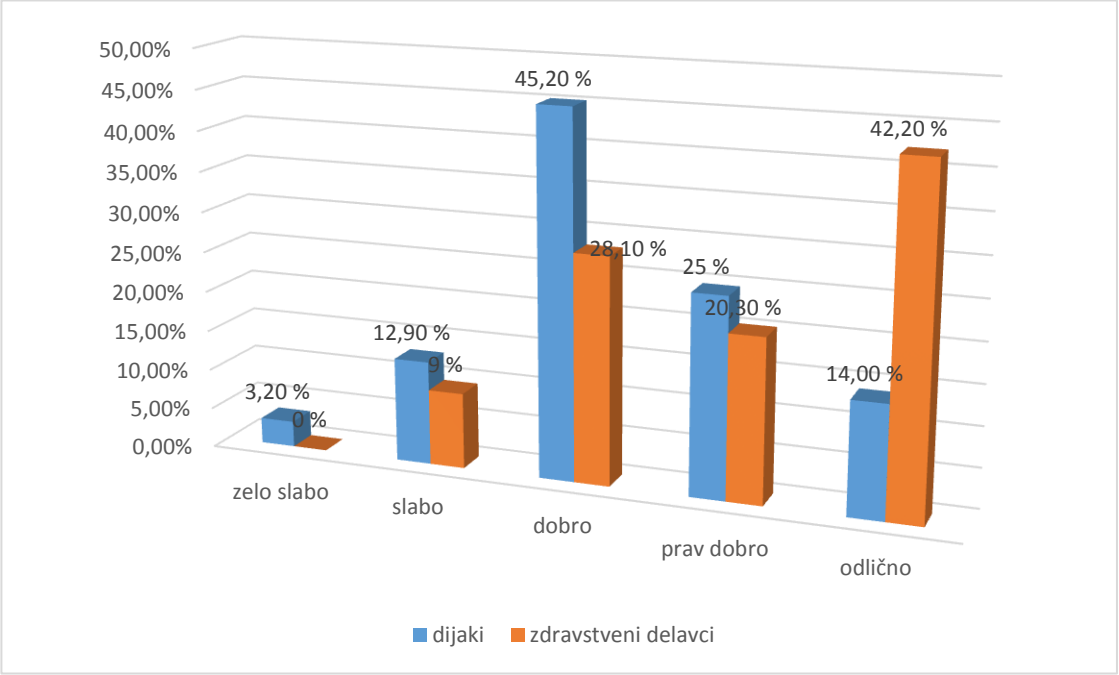
natančno ali pa menijo, da so že imeli stik z gluho ali naglušno osebo, ampak ga ne morejo pravilno opredeliti. Graf 3 prikazuje rezultate vprašanja, iz katerih je razvidno, da je druga hipoteza *zavrnjena*.

3.4 *Sodelovanje zdravstvenih delavcev z gluhimi in naglušnimi osebami*

H3 *Medicinske sestre v večji meri kot dijaki menijo, da zdravstveni delavci odlično sodelujejo z gluhimi in naglušnimi osebami.*

Za preverjanje te hipoteze smo uporabili vprašanje, kako sodelujejo zdravstveni delavci z gluho ali naglušno osebo.

Rezultate analize smo prikazali z grafom 4. Izsledki so sledeči. Primerjava aritmetičnih sredin kaže, da obstajajo določene razlike med vzorcema. Jasno je razvidno, da so zdravstveni delavci v povprečju najvišje ocenili sodelovanje z gluho ali naglušno osebo, dijaki pa v povprečju z dobro oceno.



Graf 4: Sodelovanje zdravstvenih delavcev z gluhimi in naglušnimi
Opomba: 1 – zelo slabo, 2 – slabo, 3 – dobro, 4 – prav dobro, 5 – odlično

Statistično značilne razlike med vzorcema obstajajo, in sicer:

- Dijaki v statistično večji meri kot zdravstveni delavci menijo, da zdravstveni delavci dobro in prav dobro sodelujejo z gluhimi ali naglušnimi.
- Dijaki so tudi v statistično večji meri mnenja, da zdravstveni delavci slabo ali zelo slabo sodelujejo z gluhimi in naglušnimi.
- Statistično gledano v višji meri zdravstveni delavci kot dijaki menijo, da zdravstveni delavci odlično sodelujejo z gluho ali naglušno osebo.

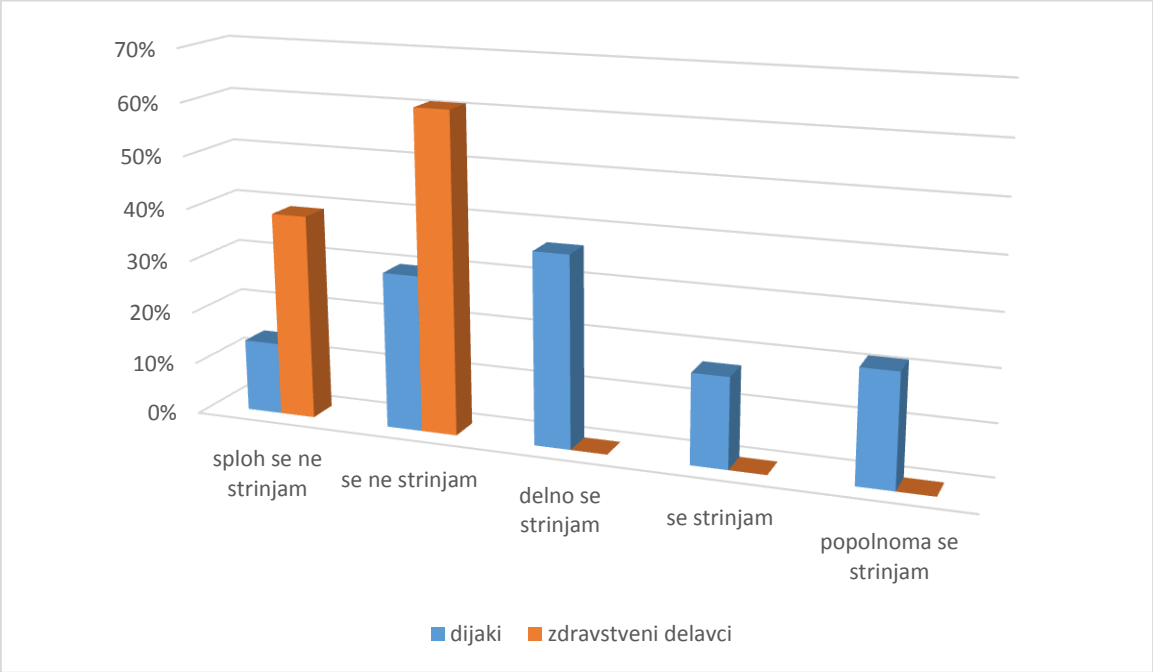
Tretja hipoteza je bila *potrjena*, saj več odstotkov anketiranih zdravstvenih delavcev kot dijakov meni, da zdravstveni delavci odlično sodelujejo z gluhimi in naglušnimi osebami. Ta rezultat je bil pričakovan, saj imajo zdravstveni delavci več izkušenj in stika z osebami, ki

imajo okvaro sluha. Dijaki SZŠC, kot bodoči zdravstveni delavci, so ocenili sodelovanje po intuiciji, saj bodo na svoji poklicni poti potrebovali še veliko izkušenj. Najbrž pa je tudi sam izobraževalni sistem premalo usmerjen k osebam s primanjkljajem na področju sluha. V samem izobraževalnem procesu imajo možnost izbirnega predmeta (Zdravstvena nega oseb s posebnimi potrebami), kjer dobijo poglobljeno znanje s tega področja. Za te vsebine se odloči 40% dijakov četrtih letnikov smer zdravstvena nega.

3.5 *Zdravstveno stanje, pozornost in pomoč v družbi*

H4 *Največ anektiranih meni, da gluhi in naglušni ljudje izkoriščajo svoje zdravstveno stanje za doseganje pozornosti in pomoči v družbi.*

Pred analizo četrte hipoteze nas je zanimal status anketirancev. Največ anketiranih je dijakov, sledijo jim diplomirane medicinske sestre in srednje medicinske sestre, katerih je 15%. Zanimalo nas je tudi, kakšne možnosti imajo gluhi in naglušni za šolanje in zaposlovanje v Sloveniji. Večina anketiranih meni (96,9 %), da se gluhi in naglušni lahko šolajo v Sloveniji, prav tako jih večina meni, da se lahko zaposlijo v Sloveniji(81,1 %).



Graf 5: Izkoriščanje zdravstvenega stanja gluhih in naglušnih
Opomba: 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, 4 – se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam

Primerjava aritmetičnih sredin kaže, da obstajajo med vzorcema statistične razlike, in sicer:

- Iz grafa 5 je razvidno, da zdravstveni delavci v povprečju bolj kot dijaki menijo, da gluhi in naglušni sploh ne izkoriščajo svoje zdravstveno stanje.
- Zdravstveni delavci se v statistično značilni višji meri kot dijaki sploh ne strinjajo, da bi gluhi in naglušni izkoriščali svoje zdravstveno stanje.
- Dijaki v statistično višji meri kot zdravstveni delavci menijo, da gluhi in naglušni izkoriščajo svoje zdravstveno stanje in se s tem delno ali popolnoma strinjajo.

S trditvijo, da gluhi in naglušni ljudje izkoriščajo svoje zdravstveno stanje za doseganje pozornosti in pomoči v družbi se popolnoma strinja le 20 % anektiranih dijakov. Za takšen odgovor so se odločili verjetno zaradi slabega znanja in premalo izkušenj, oziroma nimajo tako širokega predznanja o osebah s posebnimi potrebami, kamor gluhi in naglušnih sodijo. Morda jih je zavedlo stereotipno mnenje, kot npr.: gluhi in naglušni lahko delajo le priučena dela na kmetiji, so v breme družini in podobno (ustni vir). V družbi se gluhi in naglušni lahko počutijo diskriminirani. Da nikoli ne izkoriščajo svojega zdravstvenega stanja na področjih družbenega in socialnega življenja meni večina anketiranih. Iz grafa 5 so razvidni odgovori anketiranih. Ta hipoteza je *zavrnjena*, ker se v večji meri anketirani ne strinjajo s tem, da gluhi in naglušni izkoriščajo svoje zdravstveno stanje za doseganje pozornosti in pomoči v družbi.

4. Razprava

Anketirani dijaki in zdravstveni delavci so najpogosteje navajali, da so naglušne osebe tiste, ki ne slišijo dobro in lahko nosijo slušni aparat. Le nizek odstotek anketiranih je odgovoril drugače. Sklepamo lahko, da bi v današnjem šolskem sistemu morali dijaki veliko več izvedeti o osebah s posebnimi potrebami, zdravstveni delavci pa se odločajo predvsem iz izkušenj. Seveda imajo slednji tudi več znanja, ki so ga pridobile tekom neformalnega izobraževanja.

Raziskava je pokazala, da dijaki in zdravstveni delavci na splošno večinoma vedo, kdo je gluha, vendar dijaki pogosteje kot zdravstveni delavci odgovarjajo, da je naglušna oseba tista, ki ne sliši nič. Razlike so predvsem med dijaki in zdravstvenimi delavci pri vprašanju kdo je gluha oseba. Slednji so odgovorili 100% pravilno, medtem ko je pravilno odgovorilo 93,60 % dijakov.

Višji odstotek dijakov kot zdravstvenih delavcev je v raziskavi izrazilo mnenje, da niso čuječi z gluho ali naglušno osebo. Zdravstveni delavci pa so bili ravno nasprotnega mnenja, da so večinoma čuječi z gluho ali naglušno osebo. Predvidevamo lahko, da je to zato, ker nekateri dijaki ne razumejo kaj pomeni izraz čuječnost.

Pri odgovorih dijakov in zdravstvenih delavcih opažamo razlike. Iz analize smo ugotovili, da več dijakov kot zdravstvenih delavcev meni, da je sodelovanje zdravstvenih delavcev z gluho ali naglušno osebo dobro, medtem ko največ zdravstvenih delavcev meni, da je le-to odlično.

Ugotovili smo tudi, da je po mnenju dijakov sodelovanje zdravstvenih delavcev z gluho ali naglušno osebo v višjem odstotku zelo slabo, slabo, dobro in prav dobro, po mnenju zdravstvenih delavcev pa ni nikoli zelo slabo. Raziskava je pokazala, da so dijaki SZŠC in zdravstveni delavci v večini seznanjeni s čuječnostjo, jo pri praktičnem delu z bolnikom upoštevajo in so mnenja, da sodelovanje z gluho in naglušno osebo večinoma dobro ali odlično.

V današnji družbi je drugačnost že dokaj sprejemljiva. Še vedno pa se pojavljajo stereotipi. To pripelje do nehotne diskriminacije gluhih ali naglušnih. Imamo pet osnovnih čutil.[59] Zvoke, ki jih slišimo, zazna človeški organ za sluh. Sluh je zelo pomemben, saj nam omogoča sprejemanje vseh vrst informacij, sporazumevanje, poslušanju glasbe, poslušanje dogajanja okoli nas in je pogoj za razvoj govora pri otroku (Werdonig, 2017). Današnja populacija se pogosto sooča s težavami s sluhom, le del gluhih in naglušnih nosi slušni aparat ali ima polžev vsadek. Torej ljudje ne opazijo motnje, dokler ne pridejo v neposredno verbalno komunikacijo z gluhim človekom (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenija, 1999).

[59] Čutila so: sluh (uho), vid (oko), voh (nos), okus (jezik), tip (koža) (Werdonig, 2017).

Popolna ali delna izguba sluha lahko pripelje do občutka izoliranosti, izčrpanosti in osamljenosti. V zahodno evropskih državah imajo šole za gluhe in šole za naglušne (Werdoning, 2006, str.155). Takega sistema izobraževanja pri nas ne poznamo. V Sloveniji se gluhi in naglušni izobražujejo skupaj.

Pri samem izobraževanju uporabljajo Slovenski znakovni jezik , ki je kompleksen. Sestavljen je iz znakov – kretenj, ki izražajo pojme z različnimi položaji, gibi rok in telesa, z obrazno mimiko in prstno abecedo. Vsaka država ima svoj znakovni jezik, razlike se vidijo že znotraj iste države, npr. med starejšimi in mlajšimi gluhimi (Bauman, 2016). Za lažjo komunikacijo moramo upoštevati priporočila strokovnjakov. Ta priporočila so različna. Bavmanova (prav tam) svetuje določena pravila[60], ki se jih mora sogovornik držati. Sogovorniku vedno gledamo v obraz in si ne pokrivamo ust (odgledovanje[61]). Zavod Združenje tolmačev za slovenski znakovni jezik je izdal knjižico z nasveti za lažjo komunikacijo z gluhimi (Bauman, 2016). Znakovni jezik je način sporazumevanja večine odraslih ljudi, kadar se družijo z drugimi gluhimi ali slišečimi. Osnovni element znakovnega jezika niso besede, ampak kretnje, mimika, prstna abeceda in odgledovanje (Klepec v Košir, 2004, str. 13).

5. Sklep

V sodobnem času se veliko govori o inkluziji in integraciji. Anketa je pokazala, da je odnos slišečih dijakov in zdravstvenih delavcev do gluhih in naglušnih ljudi pozitiven. Dijaki in zdravstveni delavci se zavedajo problematike gluhih in naglušnih. Velik vpliv na njihova mnenja ima smer izobraževanja, kajti vsi so povezani z zdravstvom. Izobraževalni sistem dijake izobražuje v smeri strpnosti in čuječnosti do oseb s posebnimi potrebami, kamor gluhi in naglušni sodijo. Tekom izobraževanja se dijaki seznanijo s to problematiko, teoretično pri teoretičnih vsebinah, praktično pri praksi, z dopolnjevanjem znanja pa tekom formalnega in neformalnega izobraževanja.

Čuječnost je nekaj, kar je v sodobnem času vedno pogosteje zaznati na vseh področjih družbenega življenja. Še zlasti pomembno je, da ne spregledamo gluhe in naglušne, saj so ravno oni ena izmed ranljivih skupin prebivalcev v Sloveniji. Zanje je v naši državi poskrbljeno, zdravstveni delavci jim nudijo najboljše zdravljenje in zdravstveno pomoč, strokovni delavci (npr. učitelji in svetovalni delavci) pa pomoč pri izobraževanju in zaposlovanju. Država podpira razna društva, dodatno izobraževanje in samopomoč, sprejela pa je tudi zakonske podlage, ki urejajo to področje.

Izguba sluha povzroča biološke okvare, je nepopravljivo stanje, prizadetost in oviranost na različnih življenjskih področjih. Končne posledice se kažejo predvsem pri izobraževanju, integraciji in socialni vključenosti, na področju pridobivanja socialnih in emocionalnih izkušenj, pri kognitivnem razvoju ter na področju mišljenja (Zveza gluhih in naglušnih Slovenije, 2007). Morali bi spodbuditi vlado, da bi ministrstva dosledno upoštevala zakone, ki urejajo to področje.

Za gluhe je pomembna vsaka informacija in dandanes je do nje lažje priti kot nekoč. Pri tem ima pomembno vlogo svetovni splet, saj lahko preko interneta vsakdo pridobi veliko

[60] Pri komunikaciji z gluho ali naglušno osebo moramo upoštevati pravila, kot so: govorimo počasi, razločno, tempo govora naj bo normalen, v običajni govorni bližini, pomembna je mimika obraza. V primeru nerazumevanja sporočilo še enkrat ponovimo (lahko ga napišemo) ali pokličemo tolmača za pomoč. Za komunikacijo z gluhimi in naglušnimi si vzemimo več časa, smo potrpežljivi in ne odločamo v njihovem imenu.

[61] Branje z ustnic ali odgledovanje je opazovanje gibanja ustnic in potem sklepanje, katera beseda je bila uporabljena.

znanja. Internet je gluhim in naglušnim spremenil svet. Z razvojem elektronike in nove tehnologije pa se odpirajo nove in nove možnosti tudi za gluhe in naglušne (Viva, 2004).

Vsekakor pa je raziskava izziv, da se v prihodnosti razišče še druge dejavnike, ki vplivajo na čuječnost do gluhih in naglušnih pri praktičnem delu zdravstvenih delavcev in dijakov. Raziskava kot je ta, je v veliko pomoč dijakom, zdravstvenim delavcem, gluhim in naglušnim ter njihovim svojcem, da bi še v večji meri bili čuječi pri praktičnem delu v zdravstvenih ustanovah.

Obstajajo spletne strani, ki so namenjene gluhim in naglušnim. Torej, še zlasti njim, ki ne morejo slišati vseh informacij, ki jih pri vsakodnevnih opravilih potrebujejo. Gluhi in naglušni bi postali bolj slišani in vidni tudi z informiranjem ljudi preko različnih medijev, kjer bi se prav oni in njihovi svojci lahko seznanili s posameznimi rešitvami problemov, s katerimi se srečujejo pri tekom izobraževanja, pri iskanju zaposlitve in navezovanju stikov oziroma socialni integraciji.

Želimo pa si, da bi po zgledu nekaterih držav, tudi v Sloveniji imeli ločeno izobraževanje za gluhe in naglušne, vsaj na tistih segmentih, kjer je to najbolj pomembno. Dobro bi bilo spremeniti standarde za delo z otroci s posebnimi potrebami, predvsem zmanjšati število otrok na enega strokovnega delavca. Tako bi le–ta imel več časa in bi se lahko bolj posvetil vsakemu otroku posebej. Pomembno pa je tudi izobraževati strokovnjake na tem področju, ki bi se po končanem študiju lahko zaposlili, saj vemo, da so v Sloveniji potrebe večje, kot je država pripravljena razpisati delovnih mest. S pomočjo vseh deležnikov bi lažje vpletali čuječnost, ki dobro vpliva na počutje, kvaliteto življenja in zmanjšanje stresa na različnih področjih zavedanja.

6. Literatura

Ašenberger, K. (2009). *Težave, s katerimi se soočajo gluhi in naglušni študentje* (diplomsko delo). Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.

Bauman, J.(2016). *Kako se sporazumevati z gluho osebo. Dostopno RTV Slo.* Pridobljeno s https://www.rtvslo.si/dostopno/uporabno/342

Bauman, J., Cigar, V., Holec, D. (2009). *Stanje slovenskega znakovnega jezika*. Ljubljana: Zavod Združenje tolmačev za slovenski znakovni jezik.

Brumec, M., Groegl, S., Hernja, N.,Ropert, D.,Varžić, I.,Werdonig, A. (2010). *Priročnik za delo z gluhimi in naglušnimi otroki*, Ljubljana.

Društvo gluhih in naglušnih Posavja. (b. l.). *Naglušnost.* Pridobljeno s http://dgn-posavja.si/index.php/okvare-sluha/naglusnost

Černetič, M. (2016). Mehanizmi delovanja čuječnosti. *Kairos, 10,* 3–4.

Klepec, M. (2004). *Gluhi otroci in mediji* (diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Košir, M. (2008). *Neverbalna komunikacija ter gluhi in naglušni* (diplomsko delo). Višja strokovna šola, Kranj.

Urbančič, K. (1996). Historical overview of nursing, *Obzornik zdravstvene nege, 30*(1/2), 21-28.

SSKJ – Slovar slovenskega knjižnega jezika. (2000). Pridobljeno s http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html

Viva (2004). *Kakšni so gluhi*. Pridobljeno s http://www.viva.si/Uho-grlo-nos-Otorinolaringologija/155/Kak%C5%A1ni-so-gluhi

Werdonig, A. (2006). Zakaj ne polžev vsadek. *3. Slovenski posvet o rehabilitaciji s polževim vsadkom 10.-11. nov. 2006,* Center za sluh in govor Maribor, str. 155.

Werdonig, A. (2017). Vpliv okvare sluha na razvoj osebnosti (predavanja). *Gluhi in naglušni 29.-30. jun. 2017*, Center za sluh i govor Maribor.

Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika. *Uradni list RS*, stran 10554, št. 96/2002.

Zveza gluhih in naglušnih Slovenije. (2007). *Gluhoslepi* (zloženka). Zveza gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana.

Zveza gluhih in naglušnih Slovenije. (2014). *Gluhost*. Pridobljeno s http://www.zveza-gns.si/o-zvezi/o-gluhoti/

Kratka predstavitev avtorice

Cvetka Pangerl se je po končani maturi zaposlila v Bolnišnici Celje na Otroškem oddelku, kot srednja medicinska sestra. Ker je želela svoje znanje nadgraditi, se je vpisala in uspešno diplomirala na Zdravstveni fakulteti v Ljubljani, smer zdravstvena nega. Po triindvajsetih letih dela v praksi se je zaposlila v šolstvu, kjer poučuje strokovno-teoretične predmete in praktični pouk. Pri svojem delu se srečuje tudi z dijaki s posebnimi potrebami, zato je končala Študijski program za izpopolnjevanje vzgojiteljic in vzgojiteljev ter učiteljic in učiteljev za delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Končala je tudi magisterij na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije v Celju. Njen največji dosežek pa je rojstvo sina.

Koristi in pasti – različni nivoji uporabe čuječnosti pri učencih s posebnimi potrebami

Benefits and Traps - Different Levels of Mindfulness Approaches with Special Need Students

Emil Karajić

Osnovna šola Simona Jenka Kranj
Ulica XXXI. divizije 7A, 4000 Kranj
emil.karajic@gmail.com

Povzetek

Čuječnost postaja izjemno popularno in koristno orodje na mnogih področjih človeškega delovanja. Srečamo jo skoraj na vsakem koraku, pozitivni učinki redne prakse čuječnosti pa so do sedaj bili že široko raziskani in potrjeni. Premalo pa se govori o pasteh in nezaželenih posledicah, ki jih lahko nespametna uporaba čuječnosti v strokovnih sferah povzroči - predvsem pri delu s populacijo, ki se sooča s takšnimi ali drugačnimi psiho-patološkimi težavami. S psiho-patologijo se v vzgoji in izobraževanju čedalje pogosteje srečujemo. V prispevku bomo predstavili nekaj konkretnih izkušenj z uporabo čuječnosti pri populaciji učencev s posebnimi potrebami, hkrati pa bomo pozorni na pasti, v katere se kot preveč zagnani strokovnjaki lahko ujamemo.

Ključne besede: čuječnost, učenci s posebnimi potrebami, psiho-patologija, kontraindikacije.

Abstract

Mindfulness based approaches are becoming a very popular and useful tool in many areas of human functioning. To this day, the overwhelming positive effects of a regular mindfulness practice have been extensively researched and confirmed. However, we rarely hear about the traps and unwanted consequences that reckless use of mindfulness based approaches can bring to our subjects - especially when working with a population that has pathopsychological problems. As pathopsychological problems in students are becoming more and more common in the area of education, we as professionals have to stay vigilant and prepared to deal with such populations. In this article we would like to share some experiences in using mindfulness based approaches with special needs students, and give a warning about the traps an overzealous professional may fall into.

Keywords: mindfulness, special needs students, psychopathology, contraindications.

1. Uvod

Dandanes lahko čuječnost srečamo tako rekoč na vsakem koraku. Kot izjemno učinkovito orodje se je pokazala na področjih medicine, psihoterapije, psihiatrije, športa, obvladovanja stresa, duhovne rasti, delovne učinkovitosti, samo-učinkovitosti ter navsezadnje na področju vzgoje in izobraževanja (npr. Segal, Wiliams in Teasdale, 2013; Kabat-Zinn, 1991; Black, 2015). Velikokrat dobimo vtis, da je čuječnost enostavna rešitev za srečno življenje, ki je na dosegu vsakomur, ki je pripravljen v to vložiti nekaj deset minut na dan. V zadnjih desetih letih smo bili priča eksplozivnemu porastu znanstvenih raziskav, ki potrjujejo široko uporabnost in pozitivne učinke čuječnosti, še vedno pa se premalo pogovarjamo o pasteh in kontraindikacijah, na katere lahko naletimo na poti k "čuječemu bivanju".

Pri uporabi čuječnosti v vzgojno-izobraževalnih sistemih moramo biti pozorni na to, s katero populacijo delamo. V nekaterih primerih je vadba čuječnosti lahko kontraproduktivna (postravmatski sindrom, začetne faze žalovanja itd. (npr. Lustyk, Chawla, Nolan in Marlatt, 2009; Segal idr., 2013)). Dandanes se v šolstvu z resno psiho-patologijo srečujemo čedalje večkrat in pogostokrat nismo dovolj opremljeni, da bi lahko vsako težavo pri učencih takoj opazili. Z dostopnostjo in popularnostjo novih programov ter načinov uporabe čuječnosti v vzgoji in izobraževanju pa se čedalje več pedagoških delavcev in strokovnjakov odloča za vnašanje prakse čuječnosti v svoje vsakdanje strokovno delo.

V strokovnem prispevku se bomo osredotočili na izkušnje Osnovne Šole Simona Jenka Kranj, v šolskem letu 2016/17, pri vnašanju čuječnosti v delo z učenci s posebnimi potrebami. Namen prispevka je prikazati praktično uporabnost čuječnosti in opozoriti na možne pasti, v katere se lahko ujamemo.

2. Uporaba čuječnosti v vzgoji in izobraževanju

Kot strokovnjaki v vzgojno-izobraževalnih zavodih (VIZ) lahko uporabo čuječnosti v grobem razdelimo na tri nivoje:

(1) lastna osebna praksa,

(2) razvijanje čuječnosti za strokovni in podporni kader v VIZ ter

(3) razvijanje čuječnosti za učence, dijake in varovance (v nadaljevanju učenci).

Vsi trije nivoji se med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Nivo osebne prakse je nujno potreben za kakršnokoli poučevanje čuječnosti (npr. Segal idr., 2013), saj ne moremo učinkovito poučevati nečesa, česar dobro ne razumemo. Prav tako je poučevanje čuječnosti in vodenje skozi proces učenja "kako biti čuječ" najbolj učinkovito, če le-to počnemo "čuječe", za kar pa nujno potrebujemo stabilno in zanesljivo osebno prakso.

Drugi in tretji nivo se dopolnjujeta in se najlažje razvijata z roko v roki. Učitelji lahko čuječnost uporabljajo kot orodje za kontrolo lastnega doživljanja stresa ali kot način izboljšanja kvalitete podajanja učne snovi in grajenja odnosov s učenci. Tudi učencem lahko čuječnost prinese veliko koristi, kot na primer: zmanjšanje anksioznosti in znakov depresije, umirjenost, izboljšanje koncentracije in spomina, izboljšanje socialne integriranosti in socialnih odnosov itd. (npr. Black, 2015). Vse to pa seveda posledično olajša tudi delo učitelja, saj ima pred sabo učence, ki so potencialno bolj kompetentni za soočanje z učnimi izzivi, ki jih učitelj podaja.

Če kot strokovnjaki vnašamo čuječnost v VIZ na kateremkoli od zadnjih dveh nivojev, moramo biti pozorni na informiranje o našem delu za tiste posameznike, ki niso vključeni v naš program dela. Če učitelji ali učenci ne poznajo osnovnih principov čuječnosti, lahko učenca, ki si vzame nekaj sekund ali minut za čuječe trebušno dihanje, nehote stigmatizirajo

ali njegovo mogoče izstopajoče vedenje napačno interpretirajo. Prav tako je pomembno, da naše delo predstavimo tudi staršem, saj poleg pozitivnih pogledov na čuječnost obstaja tudi mnogo neprimernih stereotipov, ki staršem in učencem povzročajo dodatne in nepotrebne skrbi (npr. verski dogmatizem, misticizem ipd.).

Čuječnost smo v šolskem letu 2016/17 uporabili pri manjši skupini učencev s posebnimi potrebami na predmetni stopnji, za katere je bil zadolžen učitelj za dodatno strokovno pomoč - psiholog. Strokovni delavec je imel tudi osnovna znanja iz vedenjsko-kognitivne psihoterapije. S tistimi učenci, ki so za to bili zainteresirani, smo tekom leta na različne načine vadili čuječnost - seveda če smo ocenili, da so za to primerni in če je to ustrezalo časovnemu okvirju. Vadbo čuječnosti smo razdelili na dva nivoja:

1. Nivo površinske uporabe - kratke tehnike, naravnane na reševanje konkretnega problema, sproščanje ali revitalizacijo.
2. Nivo poglabljanja - bolj klasična praksa čuječnosti s komponentami sprejemanja, samoraziskovanja, sočustvovanja, globokega meditiranja itd.

Preko izkušenj ugotavljamo, da je čuječnost lahko zelo koristno podporno orodje, ki pa lahko na dan pripelje tudi nezaželene posledice (če se z njimi ne soočamo korektno). V nadaljevanju bi želeli predstaviti nekaj relevantnih izkušenj.

3. Uporaba čuječnosti v sklopu individualne in skupinske dodatne strokovne pomoči

3.1. Primer enostavne uporabe čuječnosti kot tehnike sproščanja za premagovanje anksioznosti (predvsem testne anksioznosti).

Anksiozni odziv (dolgo trajajoči ne-intenziven strah) na ogrožajoče in stresne situacije je iz evolucijskega vidika popolnoma normalen, saj nas opozarja na potencialne grožnje - je neke vrste pričakovanje težav in nas pripravi na akcijo (Bourne, 2014). V VIZ se pogostokrat srečujemo z abnormalnim anksioznim odzivom - ko strah postane tako intenziven, da učenca ovira pri normalnem funkcioniranju v zmerno stresnih situacijah, kot so na primer ocenjevanja znanja, govorni nastopi ali dogovarjanje s strogim učiteljem.

Čuječnost za premagovanje anksioznosti smo v šolskem letu 16/17 veliko uporabljali. Sam pristop je bil kombinacija čuječega trebušnega dihanja in nekaterih osnovnih principov vedenjsko-kognitivne psihoterapije. Pristop se je v veliki meri pokazal kot učinkovit, vendar smo na poti naleteli tudi na nekaj težav.

Proces je potekal na naslednji način:

- Z učencem najprej identificiramo težavno situacijo in neprijetno doživljanje ter kako ga to omejuje. Nato se z njim o tem temeljito pogovorimo. Predstavimo mu teoretično ozadje takšne vrste anksioznosti in ga pomirimo, da je to, kar se mu dogaja, zelo pogost pojav (normalizacija in psihoedukacija - za več informacij glej Beck, 1995) in da je zadeva popolnoma obvladljiva.
- S pomočjo vodene vizualizacije nato učenca postavimo v doživljanje tik pred kritično sprožilno situacijo, ki je lahko za vsakega učenca malo drugačna (test pri posameznem predmetu, spraševanje, govorni nastopi itd.). Učenec nato na lestvici od 1 do 10 oceni stopnjo napetosti in tesnobe (kjer 1 pomeni popolnoma sproščen in 10 popolnoma napet in tesnoben).

- Pričnemo z vodeno tehniko trebušnega dihanja - roka počiva na trebuhu; razširjena pozornost na občutke napetosti v telesu; globoko dihanje v trebuh in oženje pozornosti na spremljanje vdiha in izdiha; poudarjanje sprejemanja, zavedanja, kontrole pozornosti; nazaj na razširjeno pozornost celotnega telesa in opazovanje sprememb v telesu. Celotna vaja je običajno trajala nekaj minut (za več informacij o tehniki glej Segal idr., 2013 ter Klemenčič, Karajić in Sitar, 2016).
- Učenec spet oceni nivo napetosti in tesnobe na letvici od 1 do 10. Njegovo doživetje z njim raziščemo, smo odprti za njegove pobude in vprašanja, ga preko povpraševanja vodimo skozi analizo njegove izkušnje in to izkušnjo povezujemo s širšimi koncepti čuječega bivanja (Segal idr., 2013).
- Učencu damo jasna navodila, kako ravnati naprej. Priporoča se izvajanje vaje vsak dan (lahko le izvajanje trebušnega dihanja, brez uvodne vizualizacije). Učenci so večinoma poročali, da jim je bilo vajo najlažje izvajati zvečer pred spanjem, saj so tako lažje in bolje zaspali. Tehniko naj uporabljajo tudi pred soočanjem s stresno situacijo. Pomembno je vsakodnevno ponavljanje tehnike, da postane navada in da se lahko začne razvijati učinek generalizirane sproščenosti (Segal idr., 2013; Bourne, 2014).
- Ob koncu ure učenca prosimo, da svoj trenutni nivo napetosti oceni še tretjič. Običajno je ta ocena še vedno nižja od prve ocene, a višja od druge - napetost proti koncu ure lahko rahlo naraste. Na tem mestu razložimo koncept avtopilota - da se telo samo po sebi vrne v stanje napetosti. Zato je redna vadba pomembna.
- Učenca nato nekaj tednov redno spremljamo, ga motiviramo, z njim predelujemo potencialna vprašanja in dileme. Če se tehnika izkaže kot učinkovita in če je učenec dovolj motiviran za samostojno vadbo, se lahko na tej točki pogovorimo z učencem o potencialnem poglabljanju prakse čuječnosti.

Učenci, s katerimi smo tehniko uporabljali v veliki meri, poročajo, da jim pomaga pri obvladovanju testne anksioznosti. Običajno že takoj ob prvi izkušnji s to tehniko občutijo pozitiven učinek vadbe. V povprečju se je napetost pred in po vadbi zmanjšala za dve do tri točke. Učenci so bili sprva tudi zelo motivirani za domačo vadbo, ki pa je po nekaj tednih običajno upadla. Na tem mestu je priporočljivo sodelovanje s starši, da učenca doma dodatno motivirajo.

Učinek te tehnike je seveda za različne učence različen in sama vadba ni primerna za vse. Kot popolnoma neučinkovita tehnika se je pokazala le pri enem od učencev, in sicer pri mladostniku DI, ki kaže zgodnje zametke depresije. Pozitivnega učinka vadbe ni čutil, sprva ni bil niti motiviran poizkusiti tehnike. Zanj je značilna pasivnost, žalost in vdanost. DI je bil prepričan, da mu nič ne more pomagati izboljšati počutja. Prakse čuječnosti nato pri njem nismo poglabljali. Deček je sedaj vključen v psihiatrično obravnavo. Zanj bi praksa čuječnosti prišla v poštev kasneje, ko niso več prisotni simptomi depresije in bi služila vzdrževanju remisije (Segal idr., 2013).

Učenec MK je tehniko dobro osvojil in jo sedaj uporablja tudi v drugih aspektih svojega življenja (npr. športne tekme, socialne situacije). Za to je potreboval veliko vodenja in podpore. Vključeni so bili tudi starši.

Učenec MJ jo uporablja le v šoli - začelo se je s slabimi ocenami pri matematiki, saj je med ocenjevanji znanja zamrznil oz. ga je preverjanje napak toliko oviralo, da mu je običajno zmanjkalo časa. Odkar uporablja tehniko, veliko lažje obvladuje svoje šolske dolžnosti in je pri urah matematike bolj sproščen. Izboljšal je tudi ocene.

Deklica DJ poroča, da se ob uporabi tehnike bolje počuti, vendar tehnike ne uporablja dosledno. Doma nima stabilne podpore. Drugih pozitivnih učinkov, razen trenutnega boljšega

počutja, pri njej ni bilo. So pa se pojavili spontani in močni občutki žalosti. O tem bomo podrobneje govorili malo kasneje.

Deklici TK je tehnika pomagala, vendar ne v sami testni situaciji. TK je deklica, ki se sooča s obsesivno-kompulzivno motnjo in močno šolsko anksioznostjo. Z njo smo začeli delati šele proti koncu šolskega leta, na prošnjo staršev. Takrat je že bila v krizni situaciji in nastopilo je dolgo obdobje "gašenja" že nastalih težav. Njena testna anksioznost je bila že tako visoka, da pred ali med samo stresno situacijo tehnike sploh ni mogla uporabiti. Testno anksioznost smo rešili z raznimi prilagoditvami ocenjevanja. Sama tehnika trebušnega dihanja ji je pomagala pri sproščanju doma, saj je proti koncu šolskega leta bila že skoraj pregorela. S pomočjo tehnike je lažje premagovala paniko pred učenjem in pomagala ji je s sprostitvijo pred spanjem. Pri njej je učinek tehnike bil zelo majhen - bolj blažilen kot zdravilen. V nadaljevanju bo TK potrebovala redno terapevtsko obravnavo.

Pri veliki večini primerov se je čuječe trebušno dihanje v večji ali manjši meri pokazalo kot učinkovito in uporabno. Sama tehnika se pretirano ne poglablja v posameznika in je zelo kratka in enostavna. Učinek je mogoče takoj začutiti in z redno vadbo tehnika v sami stresni situaciji hitro učinkuje. Dodane vedenjsko-kognitivne komponente (ocenjevalna lestvica, normalizacija, psihoedukacija, kognitivna restrukturacija ...) pa lahko pozitivno delujejo na motiviranost in pripravljenost za sodelovanje učenca.

3.2. Uporaba čuječnosti pri obvladovanju jeze

Čuječnost za premagovanje jeze smo v šolskem letu 16/17 uporabili le pri enem učencu. NV se je v šoli že nekajkrat stepel in je tudi dobil prvi vzgojni ukrep. Velikokrat se zaplete tudi v konflikte zunaj šole. NV poroča, da svoje izbruhe zelo težko kontrolira. Situacija se je poslabšala, odkar mu je umrl oče - od takrat je minilo malo več kot pol leta.

Uporaba čuječnosti je pri posameznikih, ki še vedno predelujejo travmatično izgubo ali izkušnjo, lahko zelo problematična. Ideja sprejemanja, neobsojanja in sočutja lahko v trenutkih težke izgube sproži dodatne neprijetne občutke žalosti in jeze. Vadba čuječnosti pa lahko v takih primerih povzroči tudi re-travmatizacijo s priklici travmatičnega dogodka (Lustyk idr., 2009). Zato smo pri NV postopali zelo previdno. Načrtovana tehnika je vključevala opazovanje jeze, dihanje vanjo, zavedanje telesnih občutkov ter opazovanje misli, ki jezo hranijo, in poskus verbalizacije samih občutkov.

Po nekaj minutah vadbe je NV doživel izbruh nekontrolirane jeze in joka. NV je nenadoma eksplodiral, prevrnil mizo in začel nekontrolirano jokati. Na dan so prišli nepredelani občutki iz preteklosti. Ko se je umiril, je sledil dolg pogovor. Kar nekaj sledečih srečanj smo predelovali odprte teme. NV je bil zelo odklonilen glede zunanje strokovne obravnave (npr. klinični psiholog). Proti koncu leta se je le uspešno postavil na noge.

Če bi podobno tehniko izvajali v razredu ali manjši skupini in če NV-jeve problematike ne bi poznali, bi s to vajo lahko povzročil celo vrsto stisk, tako zanj kot za vrstnike, in odprle bi se nove težave v njegovem življenju. Tako smo lahko v varni individualni situaciji določene teme do neke mere predelali.

3.3. Poskus poglabljanja prakse

Pri deklici DJ, ki sem jo omenjal že zgoraj, smo poskusili s poglabljanjem prakse. Za tematiko je bila zelo dovzetna in med urami je zelo dobro sodelovala. Dnevnika doživljanja ni uspela redno beležiti in pri meditiranju doma ni bila dosledna. Kljub temu je po dobrem mesecu dni začela poročati o občutkih globoke spontane žalosti in tesnobe. DJ je deklica, ki ima težave s psihosomatskimi simptomi, ki so se v tem času spet okrepili, in začela je spet veliko manjkati pri pouku, predvsem prve ure.

Takoj smo navezali stik s starši DJ. Poleg vadbe čuječnosti sva začela veliko delati tudi na kognitivni komponenti njenega doživljanja. Skupaj s starši smo naredili načrt "izpostavljanja" šolskim situacijam. Pred tem je DJ seveda pregledal tudi zdravnik, da je lahko izključil somatske vzroke težav. Kljub psihosomatskim simptomom je DJ morala priti v šolo. Če je med poukom imela stisko ali če je začutila slabost, je lahko odšla v mirno sobo, kjer se je lahko sprostila. Slabost in bolečine v trebuhu so običajno trajale le prvi dve uri pouka, nato so simptomi običajno izginili.

Proti koncu šolskega leta so se psihosomatski simptomi drastično izboljšali. V šolo je lahko pričela hoditi sama. Šolsko situacijo je začela bolje obvladovati, čeprav še vedno potrebuje podporo. Prakse čuječnosti naprej ne razvija dosledno, še vedno pa jo uporablja kot tehniko sproščanja in podpore.

Pri obeh primerih (DJ in NV) je čuječnost igrala sprožilno in podporno vlogo za raziskovanje težav, s katerimi sta se mladostnika srečevala. Kasneje pa je čuječnost služila kot podporna komponenta drugim oblikam dela. Hkrati pa bi brez obravnave in podpore lahko sprožena neprijetna doživljanja v obeh primerih pomenila hudo poslabšanje problematike.

4. Zaključek

Ljudje se velikokrat pred lastnimi neprijetnimi čustvi in izkušnjami branimo z obrambnimi mehanizmi, ki preusmerjajo našo pozornost drugam - zunaj našega doživljanja. Tako se zaposlimo s hobiji, aktivnostmi, gledanjem televizije, nenehnim nemirom in iskanjem novih dražljajev itd. Pogostokrat se svojih notranjih neprijetnih čustvenih stanj ne zavedamo, jih zanikamo, racionaliziramo ali ignoriramo (potlačimo). Lahko smo večino časa napeti, ne da bi se te napetosti zavedali. Globlja vadba čuječnosti spodbuja pozorno spremljanje našega notranjega dogajanja in sprejemanje le-tega, takega, kot je (Segal idr., 2013; Kabat-Zinn, 1991). Takšno sprejemanje je včasih že za odraslega človeka zelo težko in neprijetno, kaj šele za otroka ali adolescenta, ki sploh še ni čustveno in kognitivno dozorel.

S preusmerjanjem pozornosti v naše notranje subjektivno doživljanje lahko odkrijemo marsikaj neprijetnega o sebi. Iz te izkušnje se lahko veliko naučimo in s pravilnim ravnanjem ali vodenjem lahko neizmerno izboljšamo kvaliteto našega doživljanja. Problem nastane, če je naš psihični aparat trenutno ali stalno "okvarjen" (psihopatologija). Globlja praksa čuječnosti je za posameznika, ki trpi za depresijo, psihozo, posttravmatskim sindromom, osebnostno motnjo, motnjo samopodobe itd., lahko nevarna (Lustyk idr., 2009; Segal idr., 2013). Neprijetna čustvena stanja se lahko okrepijo; doživimo lahko nenadna intenzivna čustvena stanja, ki nas preplavijo; srečamo se lahko s travmatičnimi izkušnjami; doživimo napad panike; postanemo pretirano depersonalizirani ipd. Seveda je v vseh teh primerih praksa čuječnosti lahko tudi zelo koristna, vendar le pod okriljem kompetentnega in izkušenega strokovnjaka (terapevt, klinični psiholog, psihiater itd.). Praksa čuječnosti pod pravimi pogoji lahko dobi pomembno podporno funkcijo.

V VIZ se čedalje več srečujemo z otroki, ki imajo globlje psiho-patološke težave (anksioznost, motnje hranjenja, obsesivno-kompulzivne motnje, posttravmatski stres sindrom, izgorelost ...), s katerimi se strokovni kader VIZ (npr. osnovne in srednje šole) ne more vedno učinkovito soočati, saj smo omejeni s časom, kadrom in primernimi kompetencami. Kot pedagoški delavci večinoma nismo v vlogi psiho-diagnostika in psihopatološke pojave ne zmoremo učinkovito in zanesljivo prepoznati. Če delamo kot učitelji, v razredu večinoma niti nimamo možnosti natančno spoznati vseh učencev in oceniti, ali je globlja vadba čuječnosti za nekoga mogoče neprimerna.

Ko naše učence učimo globlje prakse čuječnosti, bodimo zato pozorni - predvsem če to počnemo na nivoju celotnega razreda. Velikokrat ne vemo, kaj se skriva v globini psihičnih

aparatov, s katerimi delamo. Učenci se lahko srečajo z izjemno neprijetnimi vsebinami, ki jih nosijo v sebi, in bodo v takih primerih potrebovali trdno, stabilno in kompetentno osebo, ki jih bo čez izkušnjo vodila. Kot pedagoški delavci, ki z učenci potencialno odpiramo boleče tematike in delamo premike v njihovih psiholoških aparatih, moramo v kriznih primerih postopati previdno in pripravljeno. Če sami ne zmoremo ponuditi ustrezne podpore v takih trenutkih, smo dolžni to podporo za učenca zagotoviti drugje, bodisi pri interni svetovalni službi ali v neki zunanji instituciji. Pri soočanju s stresom vseh teh dilem pa nam seveda pomaga tudi naša osebna praksa čuječnosti.

Čuječnost je lahko pri našem delu čudovito podporno orodje. Z osebno prakso nam prinese novo kvaliteto doživljanja sveta in socialnih odnosov. Na površinskem nivoju je lahko čuječnost izjemno učinkovita pri sproščanju, soočanju s stresom, revitalizaciji ipd. (čuječe trebušno dihanje, čuječe gibanje med uro, čuječe barvanje mandal itd.). Pri uporabi na globljem nivoju, ko se lotimo razvijanja osebne prakse čuječnosti posameznika, pa moramo biti previdni in prepričani, da se bomo s potencialnimi ovirami na poti lahko spoprijeli.

Na koncu pa naj še opozorimo, da je prispevek nastal zgolj na podlagi lastnih izkušenj in anekdotskih podatkov. Zaključki se nanašajo na izkušnje z zelo majhno in specifično populacijo. Menimo, da je na tem področju v slovenskem prostoru potrebnega še veliko raziskovalnega in sistematičnega dela. Prispevek naj služi le kot razmislek, opozorilo ali navdih za bodoče raziskovalce in strokovne delavce.

5. Literatura

Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York, NY: Guilford Press.

Black, D. S. (2015). Mindfulness Training for Children and Adolescents: A State-of-the-science Review. V Brown, K. W. (ur.), Creswell, J. D. (ur.), in Ryan, R. M. (ur.) (2015). *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (str. 283-311). New York, NY: Guilford Press

Bourne, J. E. (2014). *Anksioznost in fobije*. Ljubljana: Modrijan založba d.o.o.

Kabat-Zinn, J. in University of Massachusetts Medical Center/Worcester. (1991). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness.* New York, N.Y: Pub. by Dell Pub., a division of Bantam Doubleday Dell Pub. Group.

Klemenčič, I., Karajić, E. in Sitar, S. (2016). *Obravnavanje medvrstniškega nasilja v VIZ : priročnik št. 3.* Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Lustyk, M. K. B., Chawla, N., Nolan, R. S., & Marlatt, G. A. (2009). Mindfulness meditation research: issues of participant screening, safety procedures, and researcher training. *Advances in Mind-Body Medicine, 24*(1), 20-30.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression.* New York, NY: Guilford Press.

Kratka predstavitev avtorja

Emil Karajić je univerzitetni diplomirani psiholog, zaposlen na Osnovni šoli Simona Jenka Kranj. Tam je zadolžen za dodatno individualno in skupinsko pomoč učencem s posebnimi potrebami in za obravnavo medvrstniškega nasilja. Poleg profila psihologa pa na šoli pokriva tudi profile pedagoga, socialnega pedagoga in specialnega pedagoga (preko več dokvalifikacij). Lastno prakso čuječnosti razvija že nekaj let in je tudi učitelj čuječnosti in izvajalec tečajev MBSR (Mindfulness-based stress reduction). Trenutno se izobražuje tudi na področju vedenjsko-kognitivne psihoterapije.

Čuječnost na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana

Mindfulness at the Institute for the Deaf in Ljubljana

Romana Kolar

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana
romana.kolar@zgnl.si

Povzetek

Prispevek predstavlja praktično uporabo vaj čuječnosti pri pouku strokovnih predmetov računalniške smeri na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana.
Dijaki v tukajšnji srednji šoli imajo različne posebne potrebe, strahove in osebne težave. Zaradi težav nekateri težko sprejemajo drugačne od sebe, se na njih neprimerno odzivajo in s tem sprožajo še dodatno napetost v razredu. Nekateri imajo težave sami s sabo, ne zmorejo kontrolirati svojih čustev in reakcij ob stresih, ki jih je v šolskem okolju veliko.
Že vrsto let se iščejo načini in tehnike učinkovitega reševanja omenjenih težav, predvsem pa sposobnosti zavedanja in sprejemanja sebe v različnih situacijah. V prispevku so opisane tri vaje čuječnosti, ki so se med šolskim letom uporabljale v enem izmed srednješolskih razredov Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana in so pomembno pozitivno vplivale na razredno klimo in sprejemanje tako lastnih občutij kot občutij drugih.

Ključne besede: čuječnost, posebne potrebe, razred, strah, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana,

Abstract

The paper presents the practical use of mindfulness exercises during classes of computer science at the Institute for Deaf and Hard of Hearing Ljubljana.
Students in the secondary school have various special needs, fears and personal problems. Because of that, they don't easy accept students, which are different from them. They respond to them in an inappropriate way. This is triggering additional tensions in the classroom. Some of the students have problems with themselves, also. They can not control their emotions and reactions when they are exposed to stress, which is of course common at school environment.
For many years, the methods and techniques for effectively solving these problems have been sought, and above all the ability to recognize and accept oneself in different situations. The article describes three learning exercises that were used during one school year in one of the high school classes of the Institute for Deaf and Hard of Hearing in Ljubljana, and they significantly influenced the classroom climate and the acceptance of both - their own feelings and the feelings of others .

Keywords: Class, fear, Institute for the Deaf in Ljubljana, Mindfulness, special needs.

1. Uvod

Dijaki, ki jih izobražujemo na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, imajo različne posebne potrebe: gluhoto, govorno jezikovne motnje, motnje avtističnega spektra. Veliko jih ima tudi motnje pozornosti.

Oddelki so manjši od običajnih, a v relativno majhnem prostoru istočasno poučujemo dijake s popolnoma različnimi težavami. Velikokrat dijak z manjšo težavo le-to nezavedno

prenese na ostale dijake v razredu ali moti nadaljnji potek ure. Težave niso nujno vedenjske narave. Lahko gre za tike,[62] ki sprožijo posmehovanje in motijo nadaljnje delo tega in/ali drugih dijakov, različne motnje pozornosti, ko dijak ni sposoben več sedeti v svoji klopi in se mora sprehajati, strahovi, itd.

V letih poučevanja otrok s posebnimi potrebami sem se večinoma ukvarjala s podajanjem snovi. V zadnjih letih pa sem spoznala, da je pred tem potrebno pripraviti tudi okolico in osebe, ki bodo pri pouku sodelovale, da bomo sposobni in pripravljeni znanje podajati in sprejemati ali kot bi lahko bolje zapisala, da smo čuječi.

»Čuječnost je opredeljena kot usmerjanje posameznikove celotne pozornosti na doživljanje izkušenj vsakega posameznega trenutka, pri čemer posameznik izkušnjo sprejema takšno, kot je, in je ne ocenjuje ali obsoja.« (Poštuvan in T. Grum, 2015)

Naše misli, ki lahko tavajo od preteklosti v prihodnost, od enega dogodka do drugega, lahko izurimo, da ostanejo osredotočene na trenutni dogodek. Eden izmed načinov, kako se osredotočati na sedanji trenutek, je vsekakor vadba čuječnosti. Ta izhaja že iz budističnih praks meditacije. V našem okolju pa se prakticira ločeno od verskega izvora. Sposobnost opazovanja trenutnega dogajanja imamo vsi, le da imajo nekateri to sposobnost čuječnosti bolje razvito od drugih. Izkusiti čuječnost pomeni, biti osredotočen le na sedanji trenutek, kot npr. sprehod v naravi, kjer te sončni zahod tako prevzame, da za trenutek obstaneš in pozabiš na vse ostalo, v tvojih mislih je samo lepota sončnega zahoda (Jereb, 2016).

Učitelji pa smo največkrat časovno obremenjeni, ne vzamemo si časa za dejavnosti, ki bi dolgoročno pomagale izboljšati razredno klimo, z uravnavanjem naših čustev, sprejemanjem samega sebe in doživljanjem okolja okrog nas, večina hitimo in medtem ko razlagamo, smo z mislimi že pri naslednji temi. Enako je s poslušalci. Poslušajo, a le redki slišijo, saj so z mislimi drugje. V nadaljevanju želim opisati enostavne primere vaj čuječnosti, ki sem jih uvedla pri urah strokovnih predmetov računalništva v enem oddelku in nam niso vzele preveč prepotrebnega časa, izkazale pa so se za izredno dobrodošle.

2. Nepotrebne težave v razredu

Na Zavodu za gluhe in naglušne poučujem v več oddelkih.

Običajne težave, ki jih imamo, se pojavijo že takoj ob prihodu v učilnico. Dijaki so razposajeni, včasih jezni, drugič veseli, nekateri v učilnico prihajajo točno, drugi zamujajo. Vse to ni nič neobičajnega. Učitelji imamo vzvode za takšno obnašanje. Težave pa se pojavijo, ko se zaradi takšnega vedenja vznemirijo drugi in nastane verižna reakcija vznemirjenja, nezadovoljstva in napetosti. Začetni nemir v razredu lahko vpliva na izpeljavo celotne ure.

Do nepotrebnega vznemirjanja prihaja tudi, ko dijak med šolsko uro potrebuje odmor, ker ni več sposoben spremljati učne ure, tega pa ne zna pokazati na primeren način. Običajno postane nemiren, začne se obračati, s klepetanjem moti ostale, šili svinčnike ali brska po telefonu oziroma računalniku. Takšno vedenje zmede večino naših dijakov. Gluhe in naglušne zaradi hrupa, ki ga povzroča dijak s svojim vedenjem, dijaki z avtističnimi motnjami pa avtomatsko preusmerijo pozornost in še sami postanejo moteči.

Še zadnja večja težava, ki sem jo z vajami čuječnosti želela odpraviti, je strah in vznemirjenje pred ocenjevanjem znanja. Nekateri dijaki doživljajo ogromen stres pred ocenjevanji znanja. Bodisi zaradi želje po čim boljši oceni bodisi zaradi negotovosti in nesamozavesti. Stres lahko vpliva na njihove dejanske sposobnosti. Težko se skoncentrirajo na ocenjevanje, njihove misli so okupirane z ocenami ali prepričanji, da ocenjevanja niso

[62] Tiki so kratki in hitri, nenadni in neprostovoljni gibi, lahko tudi vokalizacija, kateri se (pre)večkrat zaporedoma ponavljajo (Društvo za psihološko svetovanje Kameleon, 2017).

sposobni uspešno opraviti. Sama menim, da ima večina teh dijakov, ki pred ocenjevanjem doživljajo pretirani stres, veliko boljše sposobnosti in znanja, kot jih izkazujejo pri ocenjevanjih.

3. Vpeljava čuječnosti

»Različne raziskave so pokazale, da ima lahko urjenje čuječnosti pozitivne učinke na učence. Med pomembnejšimi veščinami, ki si jih učenci pridobijo z urjenjem, so uravnavanje svojih čustev, naučiti se biti zbran in kako odreagirati v neprijetnih situacijah, izboljšanje komunikacijskih veščin in biti sočuten. Vpliva na boljše zavedanje sebe in svojih sposobnosti, kako lažje uravnavati stresne situacije, izboljšuje organizacijske sposobnosti ter dvigne nivo optimizma in veselja v razredu.« (Otok peska, 2017)

Vse te pozitivne učinke sem želela vnesti v razred in se prepričati, ali bodo vaje čuječnosti delovale. Vaje sem uporabila v enem izmed večjih razredov, kjer se pojavlja tudi največ težav. V razredu so dijaki z naglušnostjo, motnjami avtističnega spektra ter govorno-jezikovnimi težavami. Vaje sem uporabila pri vseh predmetih, ki jih poučujem v tem razredu.

Pred uvedbo vaj z razredom nisem govorila o čuječnosti. Pojem čuječnosti sem jim predstavila šele ob koncu šolskega leta, ko so vaje postale že naša rutina.

3.1 Ujete misli

Na začetku šolskega leta sem v eni izmed prvih ur dijakom predstavila moj pogled na njihov razred in klimo v tem razredu. Predstavila sem jim težave, ki sem jih opazila v njihovem razredu, kako vplivajo name in kako se počutim ob tem.

Prosila sem jih, da tudi sami razmislijo, kako se počutijo v tem trenutku in kako se počutijo, kadar se v razredu pojavijo težave. Če je kdo želel, je svoje občutke lahko povedal na glas ali jih zapisal na list.

Vajo sem tekom šolskega leta še večkrat uporabila. Običajno sem jo uporabila po kakšni težavi, ki je v razredu nastopila. Tekom šolskega leta so nekateri dijaki svoje občutke že zapisali, vsi pa so o občutkih razmišljali in govorili. Dijaki, ki so se še nekaj mesecev nazaj znali norčevati iz sošolcev, so ob koncu šolskega leta bili sposobni poslušati sošolce brez neprimernih komentarjev.

3.2 Začnimo z glasbo

V učilnici strokovnih predmetov imamo računalnike z zvočniki, ki so mi omogočili predvajanje glasbe za umiritev pred začetkom ure.

Ko dijaki stopijo v učilnico, v njej že igra tiha meditacijska glasba. V začetku sem dijakom morala nakazati, da želim mirno uro in da se naj počasi pripravijo na pouk. Čeprav so sprva nekateri glasbo zaznali kot čas za ples in zabavo, se je ta vaja hitro pokazala za učinkovito. Dijaki so se ob njej že sprostili in pozabili na prejšnje napetosti, hkrati pa pripravili na uro.

Ob koncu šolskega leta sem opazila tudi manjše zamujanje k pouku. Glasbo sem namreč 3 minute po začetku ure ugasnila. V zadnjih mesecih sem opazila celo, da so se dijaki zelo hitro pripravili na uro in v zadnji minuti, ki jim je ostala, uživali ob glasbi. Nekje v sredini šolskega leta sem namreč v tem času prepovedala pogovarjanje, dijaki bi naj samo poslušali glasbo, svoje dihanje.

3.3 Dihajmo

Za umiritev različnih stresnih situacij med poukom, sem v prvi vrsti morala biti pozornejša na dogajanja in klimo v razredu. V začetku je bilo potrebno pravočasno zaznati težave in prekiniti nepravilna razmišljanja.

Ko sem zaznala povečan stres ali nestrpnost, sem dijake prosila, da so odložili vse stvari, se naslonili na stole in z mano 3-krat globoko vdihnili in izdihnili. Povedala sem jim, da ta način sproščanja deluje pri meni, kadar sem v stresni situaciji. Na začetku smo samo dihali, nato sem jih pripravljala na to, da začnejo razmišljati o dihanju. Kasneje smo med dihanjem zaprli oči. Žal vsi tega niso bili sposobni.

Nekajkrat se je zgodilo, da me je kakšen dijak prosil, če lahko globoko zadiha med poukom. Zato sem uvedla »listke za dihanje«. Vsak dijak ima na svoji mizi označevalni listek, ki ga v primeru napetosti ali želje po globokem dihanju dvigne, nato pa sam po potrebi globoko diha. Dvignjen list tako učitelju kot sošolcem pove, da dijak potrebuje premor. Pri tem ne moti pouka ali razlage učitelja. Ostali dijaki pa v večini primerov ne posvečajo pozornosti temu dijaku. V razredu je tudi dijak, ki se sprosti kadar hodi po razredu. Dvignjen list mu omogoča, da vstane in z globokim dihanjem in nekaj koraki sprosti napetost in se ponovno pripravi na nadaljnje delo.

Tehniko dihanja uporabljamo tudi pred ocenjevanjem znanj. Tukaj smo imeli nekaj težav z uvedbo, saj je zelo težko tok misli prenesti od prihajajočega ocenjevanja na osredotočanje na dihanje. Tudi čas, potreben za sproščanje napetosti, je veliko daljši kot pri sproščanju napetosti med običajno šolsko uro. So pa že vidni rezultati in vsaj en dijak s tehniko dihanja učinkovito sprosti napetost pred ocenjevanjem.

4. Zaključek

Pred uvedbo vaj čuječnosti v razredu, sem le-te preizkusila sama in doma, v družini. Učinki so bili zelo pozitivni, zato sem se odločila, da jih preizkusim v šolskem okolju. Tudi tukaj nisem bila razočarana.

V začetku šolskega leta, ko sem z vajami čuječnosti začela, so bili dijaki presenečeni. Nekateri so vaje vzeli z rezervo, se velikokrat posmehovali, kmalu pa tudi sami poskusili. Če primerjam začetek in konec šolskega leta, lahko rečem, da so dijaki, ki so imeli v začetku največ pripomb, na koncu najuspešneje uporabljali vaje čuječnosti.

Najlepše in najhitreje je bila sprejeta vaja z glasbo. Ta je v zelo kratkem času dosegla željeni učinek, predvsem umiritev po velikokrat stresnem odmoru in zavedanje samega sebe. Sprejeta je bila tudi s strani nekaterih kolegov, katerim so dijaki povedali, da se v računalniški učilnici ob začetku ure vrti glasba. Zdaj se glasba sliši še iz nekaterih drugih učilnic. Največ težav oziroma največ energije je bilo potrebno vložiti v dihalne vaje z listki. Kot sem izvedela na koncu leta, ko smo imeli evalvacijo ur, so dijaki imeli največje težave izpostaviti se z listki. Strah jih je bilo zbadanja. Vsi so si bili enotni, da so strah premagali, ko je listek prvič uporabil dijak, ki velja za vodilnega v razredu.

Če sem v uvodu zapisala, da smo učitelji obremenjeni s časovno stisko in si težko med urami vzamemo še dodaten čas za teme, ki jih ni v učnem načrtu, je primerno, da ob koncu predstavim še okvirno porabo časa. Največ časa sem porabila pri uvajanju vaj čuječnosti. Takrat smo se o vajah in čuječnosti pogovarjali tudi 15 minut v eni šolski uri. Vendar so se časi iz tedna v teden krajšali. Ob koncu leta, razen 3 minut na začetku ure, ko dijaki porabijo čas za pripravo potrebščin, skoraj nisem potrebovala dodatnega časa. To pomeni, da smo imeli na voljo polnih 42 minut. Če primerjam z ostalimi razredi, kjer vaj čuječnosti nisem uporabljala, je to bistveno več časa. Ostale med uro večkrat opozarjam, jih mirim, včasih pa moram zaradi nemira stopiti tudi po asistentko za avtizem.

Tukaj ne smem pozabiti na bistveno boljšo klimo v razredu in med sošolci. Hkrati pa tudi sama opažam, da veliko raje prihajam v razred. Uvodne minute glasbe tudi meni pomagajo, da se pripravim na uro. Ob dihalnih vajah pozabim na skrbi okrog sebe in tako lažje in kvalitetnejše izvedem učno uro.

Vaje čuječnosti bom vsekakor prenesla še v ostale razrede. Menim, da bo to še lažje izvesti, saj so dijaki idejo vaj čuječnosti vrstnikom že predstavili in kar je najpomembnejše; predstavili so jo v dobrem, pozitivnem smislu.

5. Literatura

Jereb, T. (2016). *Čuječnost – za boljše počutje in medosebne odnose.* Pridobljeno s http://www.tinajereb.com/29-cujecnost-za-boljse-pocutje-in-medosebne-odnose

Otok peska, Inštitut za osebnostni razvoj. (2016). *Vaje za urjenje čuječnosti v razredu.* Pridobljeno s http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/

Poštuvan, V., Tančič Grum A. (2015). *Program NARA – moč strokovnjakom skozi čuječnost*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Psihološka svetovalnica Kameleon (2012). *Tiki in Tourettov sindrom.* Pridobljeno s http://svetovalnicakameleon.si/tiki-in-tourettov-sindrom/

Kratka predstavitev avtorice

Romana Kolar je rojena 6. 5. 1978 v Mariboru. Po izobrazbi je univerzitetna diplomirana organizatorka informacijskih sistemov. Opravljeno ima pedagoško-andragoško spopolnjevanje. Trenutno zaključuje magistrski študijski program Inkluzivne pedagogike. Zaposlena je na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, kjer poučuje strokovno-teoretične predmete v programu Računalnikar in Tehnik računalništva. Ves čas svojega pedagoškega dela raziskuje in išče nove možnosti poučevanja otrok s posebnimi potrebami. Ideje poučevanja je predstavljala na več mednarodnih konferencah (SirIKT, gledališka pedagogika).

Dijaki s posebnimi potrebami iščejo čuječnost

Students with Special Needs are Looking for Mindfulness

Vesna Fujs, univ. dipl. ekon

Srednja šola Domžale
Cesta talcev 12, 1230 Domžale
vesna.fujs@guest.arnes.si

Povzetek

Čuječnost nam lahko olajša vsakodnevno življenje, saj je način reagiranja v danem trenutku zelo povezan s tem kako se počutimo. Je eno od orodij, ki nam lahko pomaga spremeniti vedenje že v otroštvu kar nam lahko veliko pomaga pozneje v odraslem obdobju. Kot preventiva za preprečevanje duševnega neravnovesja se vse bolj uporablja tudi na področju izobraževanja, zlasti pri dijakih s posebnimi potrebami, kjer v fazi preusmerjanja pozornosti, občutenja in dojemanja lastnega telesa igra osrednjo vlogo dihanje. Pozitivna telesna drža, pozitivno razmišljanje in dojemanje stvari in ljudi okrog sebe se manifestira povsem samodejno, če se dijaki naučijo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo. Pri tem je zelo pomembno, da so dijaki pozorni na ovire, ki se pojavljajo, saj na ta način spoznavajo značilne vzorce. Spoznali so, da so ovire sestavni del življenja, njihov odziv nanje pa lahko zelo vpliva na njihovo počutje. Misli, tako pozitivne kot negativne, lahko veliko prispevajo k razvoju. Negativne misli na čuječ način odpravimo in s tem preprečimo negativna vrednotenja ali celo depresivna razpoloženja, pozitivne misli pa, da ne spregledamo težav, ampak jih okrepimo in se jih zavedamo. Težave so del življenja, kako se na njih odzovemo, je odvisno od nas samih. Lahko pustimo, da vladajo našemu življenju ali jih kontroliramo prek zavedanja misli, čustev in telesnih občutenj ter se jih s čuječnostjo osvobodimo.

Ključne besede: dijaki s posebnimi potrebami, pozitivna drža, pozitivno razmišljanje, dihanje, čuječnost

Abstract

Mindfulness can make our day-to-day life easier, as the "response method" at a given moment is very much related to how we feel. It is one of the tools that can help us change behaviors already in childhood, which can greatly help us later in adult life. As a preventive measure for mental imbalance, it is increasingly being used in the fields of education, especially for students with special needs, where in the phase of diverting attention, feelings and the perception of one's own body, breathing plays a central role. Positive body stance, positive thinking, and perceiving things in people around you, manifests itself completely automatically if learners succeed to focus on the current experience. It is very important for students to pay attention to the obstacles that occur, as this way they get to know the typical patterns. They realized that such a reversal is an integral part of life, and their response to them can greatly affect their well-being. Thoughts, both positive and negative, can greatly contribute to development. Negative thoughts are eliminated by mindfulness, thus preventing negative assessments or even depressing elements, and positive thoughts, so we do not overlook the problems, but strengthen them and become aware of them. Difficulties are a part of life, but how we respond to them depends on ourselves. We can let them rule our lives or choose to control them through awareness of thoughts, emotions and body awareness, and release them with mindfulness.

Keywords: students with special needs, positive attitude, positive thinking, breathing, mindfulness

1. Uvod

Dijakov s posebnimi potrebami je iz leta v leto več. Prehod iz osnovne v srednjo šolo je za njih veliko večje breme kot za ostale dijake. Velikokrat zmotno mislimo, da so ti dijaki nedisciplinirani in nemirni, ker so slabo vzgojeni, da grdo pišejo, ker se jim ne ljubi, vendar je to lahko posledica nižjih intelektualnih sposobnosti, pomanjkanje motivacije, motnje na področju čustvovanja. To so otroci, ki se držijo bolj zase, niso razredni liderji in so vodljivi, njihova hoja in drža ne odražata pozitivizma, je bolj sključena, glava spuščena naprej, ramena navzdol. Tem dijakom je potrebno pokazati in ponuditi način, kako se sprostiti in razbremeniti negativnih misli ter dvigniti samozavest in zaupanje. S pomočjo čuječnosti odkrijemo dijakova močna področja in jih spodbudimo, da s pravilno in pozitivno držo in pravilnim dihanjem dosegajo svoje zastavljene cilje in jim omogočimo ustrezno napredovanje in celostni razvoj. Čuječnost je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. S čuječnostjo se učimo svojo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov, namer in zaznav, ne da bi jih želeli odriniti, zadrževati ali kako drugače spreminjati (Čermetič, 2005).

2. Kdo so dijaki s posebnimi potrebami?

Otroci s posebnimi potrebami so po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (Uradni list RS, št. 54/00 z dne 16. 6. 2000) otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. Tem dijakom, se lahko prilagodi: predmetnik, organizacija, trajanje, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje ter časovna razporeditev pouka. Dodatna strokovna pomoč je za dijake s posebnimi potrebami organizirana in se izvaja v posebni skupini glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj v oddelku, lahko tudi individualno v oddelku. Pri tem sodelujejo tudi starši, skrbniki ali rejniki (ZUOPP).

2.1. Statistika dijakov s posebnimi potrebami

V našem šolskem sistemu se število dijakov s posebnimi potrebami povečuje. V letu 2010 jih je bilo 2900, pet let pozneje, leta 2015, pa že 4282 dijakov, tabela 1 spodaj (Vir: SURS), kar je 1382 dijakov več oziroma se je v petih letih število povečalo za 47,7 %. To niso dijaki, ki obiskujejo le poklicne, srednje tehnične in strokovne šole, ampak tudi splošne in strokovne gimnazije. V letu 2015 je bilo od vseh dijakov že 5,81 % vseh dijakov z DSP, kar je za 2,28 odstotne točke več glede na leto 2010.

Tabela 1: *Število dijakov, število dijakov s posebnimi potrebami in delež dijakov s posebnimi potrebami po letih od 2010 do 2015 v RS (Vir: SURS, 30.6.2017)*

	Vsi letniki - SKUPAJ					
	2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**
Število dijakov s PP	2900	3184	3508	3796	4025	4282
Št. Dijakov skupaj	82193	79830	77741	76058	74907	73652
Delež dijakov s PP v %	3,53	3,99	4,51	4,99	5,37	5,81

2.2. Najpogostejše težave dijakov s posebnimi potrebami

Pri delu z dijaki sem opazila, da je največ takih dijakov s posebnimi potrebami, ki imajo največ težav pri usvajanju učne snovi. Poleg tega so težave še s hitrostjo usvajanja snovi, velikokrat je potreben individualiziran pristop, dodatna razlaga; težave nastopijo tudi s priklicem podatkov, primanjkljaje imajo na področju logičnega sklepanja, zaporednega mišljenja, povezovanja in zaključevanja. Veliko problemov imajo pri besedilnih nalogah, pri branju se jim zatika, počasneje in pomanjkljivo razumevajo prebrano besedilo. Zasledimo tudi socialno anksioznost, ki je povezana z manj učinkovitimi komunikacijskimi sposobnostmi. Puklek Levpušček (2006) pravi: »…socialno anksiozni otroci in mladostniki so dobivali manj pozitivnih izbir ter se pogosto uvrščali v kategorijo neopaženih ali zavrnjenih otrok. Socialno anksiozni otroci in mladostniki so tudi bolj občutljivi na zavračanje s strani vrstnikov, imajo manj prijateljev ter v vrstniški skupini doživljajo manj socialne podpore in sprejemanja.« (str.32)

Dennison in Dennison pravita: »Pedagogi poskušajo neuspešne učence najpogosteje spodbuditi s programi za boljšo motivacijo, s pohvalo, utrjevanjem znanja in nenehnim ponavljanjem učne snovi, da bi se jim vtisnila v spomin. Toda ti načini so le delno uspešni. Zakaj? Nekateri učenci zelo dobro napredujejo, drugi pa ne? Pri pedagoški kineziologiji opažamo, da si nekateri posamezniki preveč prizadevajo in pri tem »izključijo« mehanizme za povezovanje možganskih predelov, ki so potrebni za optimalno učenje. Zadnji možgani sicer sprejemajo informacije kot »sliko«, vendar jih prednji možgani ne zmorejo »izraziti«, ker informacije sploh ne pridejo do njih. Ker učenci naučenega ne zmorejo izraziti, se ujamejo v zanko neuspeha«. (str.5)

Seveda imajo ti dijaki tudi močna področja. So delovni, motivirani, prizadevni in vodljivi. Do šole imajo pozitiven odnos, želijo bili uspešni in pomagati drugim, čutiti pripadnost v razredu. Tem dijakom je potrebno podati kratka in jasna navodila, preverjati ali razumejo navodila, besedilne naloge in postopke dela ter veliko je potrebno ponavljati snov in jo utrjevati hkrati s sprotnim preverjanjem razumevanja predelane snovi. Dijaki s posebnimi potrebami imajo velikokrat tudi podaljšan čas pisanja, pisno ocenjevanje ponavadi poteka v individualni ali manjši skupini ter imajo napovedano ustno ocenjevanje znanja.

Skozi leta poučevanja na šoli dijakov s posebni potrebami sem začela opazovati tudi njihovo držo, ki ni bila velikokrat pokončna, ampak bolj sključene narave, hoja toga in zadržana. To je bil tudi povod, da sem se kot razrednik, z nekaterimi od teh dijakov ukvarjala tudi z njihovimi občutki in razpoloženjem ter kako so njihova čutenja vplivala na njihovo držo.

3. Pozitivna drža; drža in razpoloženje

Pravilna, pozitivna drža je pomembna za zdravje tako kot zdrava prehrana ali zdravo življenje. S pravilno držo ne le da ohranjamo zdravo telo ampak smo bolj odporni na stresne situacije. V tem položaju, naravne in pozitivne drže so kosti v ravnovesju in notranji organi lahko delujejo optimalno prav tako celotni živčni sistem.

Kaj je vzrok pri dijakih, da imajo slabo držo? Po pogovorih z njimi in njihovimi starši (skrbniki, rejniki) sem ugotovila, da so velikokrat razlogi za slabo (zaprto) držo čustvene narave, nizke samozavesti, stresa; lahko pa tudi prekomerne telesne teže, nesreče, neravnovesje v mišicah… Schwarz in Schweppe (2005) pravita: »Kdor premore dovolj samospoštovanja in čuti svojo vrednost, bo imel tudi dovolj samozaupanja in samozavesti. Če pa nekomu manjka občutek lastne vrednosti in samega sebe ne spoštuje dovolj, ne bo mogel vzpostaviti samozaupanja in tudi ne bo mogel ravnati samozavestno ali pa se bo ta samozavest kazala kot nasprotje sama sebi.« (str. 78) Tudi Vita Poštuvan in Alenka Tančič Grum (2015) omenjata: »… dogodki okoli nas, naše misli, čustva in telesni občutki, ki se jih morda samo delno zavedamo, lahko sprožijo stare, ustaljene vzorce mišljenja, ki nam pogosto niso v pomoč in lahko poslabšajo razpoloženje.« (str. 27)

Med uro dodatne strokovne pomoči smo naredili vajo. Dijake sem pustila, da sedijo na stolih tako kot sedijo. Sključeno, glava spuščena navzdol, ramena naprej, nekoliko napete trebušne mišice, rahlo priprte oči, plitvo dihanje. Dobili so navodila, naj mislijo na nekaj lepega, veselega, prijetnega. Zanimalo me je, kaj so občutili. Dijaki so naleteli na neko notranjo oviro in niso imeli pozitivnih misli. Schwarz in Schweppe (2005): »Telesne drže vzbudijo spomin na določene občutke in prikličejo oziroma okrepijo negativne občutke.« (str. 84)

Zakaj? Položaj telesa, ki so ga imeli, je tesno povezan z negativnimi čustvenimi vzorci. Prišla sem do sklepa, da telesna drža preprečuje pozitivne misli in čustva.

Naredili smo vajo v nasprotno smer: sproščene trebušne mišice, oči in brada dvignjena, prav tako pogled, obrvi in ustne kotičke; ramena potegnjena nazaj in nekajkrat globok vdih. Rezultat? Občutki so bili pozitivni, pravzaprav so se v tej drži dijaki le z največjim naporom lahko poglobili v negativne misli in občutke.

Pridemo do zaključka, da sta duh in telo v nenehni soodvisnosti. Schwarz in Schweppe (2005): »..vemo, da telesne spremembe povzročata vsaka misel in vsako čustvo, to pa velja tudi v nasprotni smeri: vsaka telesna sprememba povzroči tudi spremembo v duševnih procesih.« (str.26)

Odzivi dijakov z vajo telesne drže so bili zelo različni. Nekaterim so šle vaje zelo dobo in so jih z lahkoto delali, nekateri so se soočali z raznimi ovirami (neučakanost do sprememb, želja, da vajo izvedejo popolno in pravilno, zaradi ponavljajočih se vaj so imeli občutek dolgočasja). V procesu učenja telesne drže so se dijaki skušali navajati na neobstoječ odnos do svojih izkušenj, pri tem pa so spoznavali kako prepoznati ovire, ki so pri tem nastale in še kar je pomembneje kako se z njimi soočati.

Vita Poštuvan in Alenka Tančič Grum (2015): »V procesu spoznavanja čuječnosti lahko odkrijemo, da je možno imeti drugačen odnos do svojih misli, čustev, zaznav, impulzov in tudi do drugih stvari, kot smo ga imeli do sedaj. Pristopamo namreč z odprto, radovedno držo.« (str.19)

4. Čuječe dihanje

S pravilno in pozitivno držo smo hkrati vpeljali tudi pravilno, čuječe dihanje. Med izvajanjem vaje je pomembno, da dijaki vzdržujejo pokončno in dostojanstveno držo (glava, vrat in hrbet so poravnani). Telo v takem položaju prikazuje samozaupanje, samosprejemanje in potrpežljivost:

1. Dijaki poiščejo udoben in sedeč položaj
2. Hrbet pokončen in dostojanstven
3. Pozornost je usmerjena na telesne občutke (dotik, pritisk)
4. Usmerjanje pozornosti na telesne občutke pri vdihu in izdihu
5. Opazujte premore med vdihom in izdihom ter med izdihom in ponovnim vdihom
6. Dihanja ni več potrebno nadzorovati: dovolimo mu, da teče po svoje
7. Pozornost odtava k mislim, sanjarjenju. To ni nič narobe, to pač počne naš um. To so izkušnje v danem trenutku.

Pri izvajanju te vaje so se dijaki morali zavedati, da to ni tekmovanje, kdo bo boljši, kdo uspešnejši. Gre za to, da se dijaki naučijo približati svoji izkušnji v vsakem trenutku. Vita Poštuvan in Alenka Tančič Grum (2015) pravita: »Če skušate pregnati neprijetne misli, čustva ali telesne občutke, vam bodo neprijetni občutki samo onemogočili, da bi počeli kar koli drugega. Bodite čuječi, neprizadevni, bodite prisotni v danem trenutku ter sprejmite stvari take, kot so.« (str. 36)

Ugotovila sem, da so njihove misli pogosto zaposlene in raztresene ter da se veliko ukvarjajo s premagovanjem ovir, predvsem takšnih, ki so čustvene narave, kar jih seveda ne pripelje k rešitvi, ampak se zgodi ravno obratno, da ovire postanejo še večje in se njihovo razpoloženje in drža telesa še poslabšata, dihanje postane kratko in polno. Da so se naučili premagovati svoje ovire, smo za pravilno držo telesa pozornost namerno usmerili na dihanje, kar je dijakom dalo možnost, da so ostali bolj osredotočeni in zbrani ter so se na ta način povezali s telesnimi občutki. Ko so se dijaki namensko osredotočili na dihanje, so svojemu telesu in umu zagotovili stabilnost in čuječnost.

Vita Poštuvan in Alenka Tančič Grum (2015): »Pri vajah ne gre za to, da jih naredimo uspešno ali neuspešno, pravilno ali nepravilno. Pomembno je, da začnemo proces in smo polno prisotni pri izvajanju. Pomembno je, da sebe sprejemamo v raziskovanju, da smo pozorni na to, kaj se nam dogaja. Biti čuječ ne pomeni, da imamo pravila, kako naj bi bilo prav čutiti ali misliti… To je izkušnja v danem trenutku in to je vse, kar je bistveno.« (str. 19)

Dihanje se spreminja s spreminjanjem razpoloženja, mislimi in telesnim gibanjem. Ko smo napeti, jezni ali razburjeni je dihanje kratko in plitko ali kratko in polno, ko smo srečni, se ga skoraj ne zavedamo. Dihanja ni potrebno nadzorovati, potrebno ga je na sproščen način opazovati in začutiti.

Cilj, ki ga želimo doseči, moramo tudi dobro poznati, v nasprotnem primeru ga bomo le s težavo dosegli. Vita Poštuvan in Alenka Tančič Grum (2015) omenjata: »Ob boljšem zavedanju misli, čustev in telesnih občutkov v vsakem trenutku si dajemo možnost večje svobode in izbire. Ni nam treba iti v vedno iste miselne tokove, ki so nam v preteklosti že povzročali težave.« (str. 27)

Tem dijakov primanjkuje veliko samozavesti, samospoštovanja in občutka lastne vrednosti. Njihove pogoste afirmacije so: spet mi ni uspelo, sem poraženec, nisem pomemben, nisem dovolj vztrajen, občutek imam, da me sošolci ne marajo, ne znam in ne zmorem se dokazati … To so stavki, ki ne spodbujajo občutka lastne vrednosti in samospoštovanja. Zanimivo je, da ti dijaki ne samo, da tako govorijo in mislijo o sebi, ampak v to tudi verjamejo. To jih vsekakor zelo omejuje v njihovem delovanju ne samo v šoli, ampak na sploh v življenju in tudi pri drugih dejavnostih izven šole.

Dijaki so za izvajanje čuječnosti dobili tudi naloge doma z navodili, naj ne pričakujejo, da bodo čutili nekaj posebnega, ampak naj se poskušajo otresti vseh pričakovanj in ocenjevanj ter doživljajo izkušnjo, takšno kot je. Pomembno je, da si zapomnijo in zabeležijo čustva, ki se porajajo v njih samih. Na tak način začnejo spoznavati čuječnost.

Odzivi dijakov so bili zelo različni. Nekateri niso imeli nobenih zadržkov in so vaje izvajali brez kakršnih koli ovir, nekateri so se soočali z ovirami, na katere so se skušali navajati. Spoznali so, da so ovire sestavni del življenja in da odziv nanje vpliva na njihovo počutje in razpoloženje, s tem pa seveda na samo držo telesa. Dihanje so uporabili za preusmerjanje pozornosti na različne vidike svojega življenja. Soočati so se naučili z bolečino, jezo in stresom. Vita Poštuvan in Alenka Tančič Grum (2015) zapišeta: »Težavne stvari so del življenja. Od tega, kako se nanje odzovemo, je odvisno, ali vladajo našemu življenju in ga kontrolirajo ali pa lahko do njih vzpostavimo bolj »svoboden« odnos. Boljše zavedanje misli, čustev in telesnih občutkov, ki jih izzovejo dogodki, nam ponuja priložnost, da se osvobodimo običajnih, avtomatičnih načinov reagiranja in se lahko namesto tega čuječe odzovemo na bolj učinkovit način.«

Spoznala sem, da so misli teh dijakov, ko začnemo z uro, pogosto zaposlene s stvarmi, ki niso del učnega procesa, prav tako so njihove misli zelo raztresene, ker premlevajo stvari, ki so bolj čustvene narave in se bolj ukvarjajo s temi ovirami, kot pa s spremljanjem razlage snovi. Vita Poštuvan in Alenka Tančič Grum (2015): »Zato se učimo pozornost namerno usmeriti na dihanje, saj nam to daje možnost, da smo bolj osredotočeni in zbrani. Dihanje lahko postane sidro, h kateremu se vračamo in ki nam je vedno na voljo.« (str.31)

Dijaki na dogodke reagirajo različno. Nekateri se »odklopijo« iz tega trenutka in z mislimi odplavajo drugam, drugi se želijo znebiti neprijetnih izkušenj z jezo, ker so nagnjeni k reagiranju z odporom na neprijetna čustva tako, da se želijo znebiti izkušenj, ki jih trenutno imajo.

5. Zaključek

Dijaki s posebnimi potrebami so zelo ranljiva skupina dijakov, poleg vseh problemov s katerimi se soočajo, so njihove misli pogosto raztresene, zato je za njih še toliko pomembnejše učenje namernega usmerjanja pozornosti na dihanje in telesno držo, da postanejo bolj osredotočeni in zbrani. Te dijake zmotijo tudi povsem nepomembni dogodki, ki vsebujejo elemente, ki se jih sicer ne zavedamo. Dijaki spoznajo, da razlikovanje med mislimi, čustvi in telesnimi občutki ni tako samoumevno in je potrebno gojiti odprtost do novih izkušenj, potrebno je iskati nove informacije v vsakodnevnih izkušnjah. Pomembno je, da se dijaki zavedajo trenutka, ki jih je potegnilo od zavedanja vstran in način, kako svojo pozornost pripeljejo nazaj k izbranemu cilju ter jo ponovno povežejo z zavedanjem.

Tudi Schwarz in Schweppe (2005) sta ugotovila: »Ob intenzivnih občutkih sreče smo bolj sproščeni in globoko dihamo. Pozitivna telesna drža je pokončna, sproščena in omogoča

globoko dihanje. Zato se ob občutkih sreče pozitivna telesna drža največkrat vzpostavi samodejno.« (str. 30) Torej sta pozitivna telesna drža in občutek sreče medsebojno zelo povezana, in ne le to, ampak se vzajemno tudi dopolnjujeta in krepita.

Schwarz in Schweppe (2005) sta zapisala: »Želje so zelo pomembne. Kdor nima želja, se preneha premikati, se ustavi, preneha živeti. Želje so energija, ki nas ohranja pri življenju in v nenehnem gibanju. Kadar so naše želje majhne, nimamo veliko želje po premikanju, če so velike, se precej hitreje prebijamo naprej. Če bomo imeli velike želje, bomo tudi veliko dosegli.« (str.8)

6. Literatura

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. Ljubljana: Psihološka obzorja.

Dennison P. E., Dennison G. E., (2007). Telovadba za možgane. Ljubljana: Rokus Klett.

Poštuvan, V. in Tančič Grum, A. (2015). Program NARA – Moč strokovnjakom skozi čuječnost: Priročnik za izvajanje vaj čuječnosti v okviru programa. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Puklek Levpušček, M. (2006). Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvoji, šolski in klinični vidik. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Schwarz, A., Schweppe R. P. (2005). Moč podzavesti, Nevrolingvistično programiranje. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2062. Dan obiska 9.6.2017.

Statistični urad Republike Slovenije (SURS). Pridobljeno s http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0953202S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/07_srednjesol_izobraz/01_09532_zac_sol_leta/&lang=2. Dan obiska 9.6.2017.

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Fujs je univerzitetni diplomirani ekonomist. Na srednji šoli, kot učitelj strokovnih predmetov, poučuje ekonomske predmete že 18 let. Pred tem je delala skoraj 2 leti v gospodarstvu. V prostem času se rada ukvarja s športom, predvsem s tekom. Rada bere in opazuje naravo in ljudi okrog sebe.

Skrb za samega sebe in druge

Caring for Ourselves and Others

Natalija Ručigaj

Srednja šola Domžale
Cesta talcev12,1230 Domžale
natalija.resnik1@guest.arnes.si

Povzetek

Ljubezen do samega sebe je najpomembnejše in najboljše, kar lahko storimo zase, in je ključ do boljšega življenja. Sami lahko učimo druge, kako naj ravnajo z nami, kadar jim dajemo zgled za svojo ljubezen do sebe. Najprej se moramo sprejeti take, kot smo, in se vzljubiti. Ljubezen, ki jo čutimo do sebe, nas vseskozi spremlja , dogodki pa pridejo in minejo. Kadar se imamo resnično radi, ne moremo prizadeti ne sebe ne koga drugega.
Svoje izkušnje je profesorica uspešno izkoristila pri pouku s hiperaktivnima dijakoma, ki sta imela probleme z jezo in strahom. Skozi vse šolsko leto se je ukvarjala z njima s pomočjo metode tapkanja EFT. Njun odnos do sošolcev in do prijateljev se je zelo spremenil. Dijaka sta bila na koncu leta bolj samozavestna, sproščeno sta se vključevala v različne aktivnosti, družila s sošolci in tudi uspešno zaključila letnik.

Ključne besede: EFT, jeza, ljubezen do sebe, posebne potrebe, strah, učenje

Abstract

Love for oneself is the most important and the best that we can do for ourselves, and is the key to a better life. We can teach others how to deal with us when we give them an example of our love for ourselves. First of all, we must accept ourselves as we are, and love ourselves. The love that we feel for ourselves is always with us, but events come and go. When we truly love ourselves, we cannot hurt ourselves or anyone else.
The teacher successfully used her experience teaching hyperactive students who had problems with anger and fear. Throughout the school year, she worked with them by the EFT Tapping Method. Their attitude towards classmates and friends changed greatly. At the end of the year, the students were more confident, they took part in various activities in a relaxed manner, socialized with classmates and also successfully completed the year.

Keywords: anger, EFT, fear, learning, love for oneself, special needs

1. Uvod

Človek na prelomnici svojega življenja spozna, da ni nepomemben posameznik, ampak prelep otok vesolja, ki je bistven za celoto. Lepoto, ki nas obdaja, je treba najprej opaziti in začutiti v sebi, šele nato se nam življenje začne spreminjati. Radost, ljubeznivost in potrpljenje vsakodnevno razdajamo drugim in vse je v neposrednem sorazmerju z deležem

ljubezni, ki jo čutimo do sebe. Nemogoče je karkoli sprejemati, če nismo pripravljeni na to, zato moramo s seboj ravnati kot z globoko ljubljeno osebo (Hay, 1994).

2. Čas za spremembe

Prepogosto pozabljamo nase, postavljamo se na zadnje mesto, počutimo se manjvredne, nezmožne ljubiti. Največ težav nam povzročajo zamerljivost, kriticizem, krivda in strah (Hay, 1994). Če se hočemo osvoboditi preteklosti, moramo biti voljni odpuščati, kajti vse bolezni so posledica globokih zamer. Potrebna je pripravljenost odpustiti, vesolje pa bo poskrbelo za način (Hay, 1994). Sebe nikdar ne smemo kritizirati. Naučiti se moramo sprejemati in videli bomo, kaj se bo zgodilo. Vsak trenutek je krasen čas za spremembe. Zaupati moramo v svoje sposobnosti (Dyer, 2007)..

Avtorica prispevka je v svoje življenje vpeljala več različnih pozitivnih sprememb. Druži se s podobno mislečimi ljudmi, izogiba pa se tistih, ki se nenehno pritožujejo in kritizirajo. Začrtala si je nove smernice: zgodnje vstajanje, jutranja telovadba, meditacija, optimizem in aktivnosti, ki jih želi njeno srce, a so ostale neizpolnjene.

Namesto kritiziranja drugih in pritoževanja nad nesrečno usodo raje skuša narediti vse, kar je v njenih močeh, da tako sebi kot drugim pomaga živeti bolje. Čuječnost je kvaliteta, ki jo je potrebno načrtno vzgajati v sebi, ne bo se zgodila brez vloženega dela in truda (Škobalj, 2017). Priznava naše strahove in žalost ter nas spodbuja, da smo odprti za te občutke (Williams in Penman, 2015). Pomembno je, da smo se pripravljeni učiti, pridobivati znanje in izkušnje. Vsakdo se uči po svojih zmožnostih, končne postaje ni, pot do znanja se vleče v neskončnost. Najprej moramo torej vzgajati sami sebe, nato se lahko rezultati prenesejo na okolico. Louise L. Hay poudarja: »Če bi radi življenje, polno ljubezni, naj bodo maše misli polne ljubezni.« (Hay, 1994, str. 50) Avtorici so k preobrazbi pripomogle različne dejavnosti, npr. EFT, terapija po metodi Louise L. Hay, meditacije za povečanje čuječnosti, joga, skeniranje telesa …

3. Pristop k otroku s posebnimi potrebami

Prvi šolski dan za marsikoga v srednji šoli predstavlja prelomnico v življenju. Že prvo šolsko uro se pokaže, da bo z nekaterimi dijaki zelo težko delati. Profesorica se najprej umiri, globoko zadiha, nato začne z učnim procesom. Mirna je, nihče je ne spravi iz tira, korektno opravi svoje delo.

V razredu sta jo nazadnje počakala dva dijaka in ji začela pripovedovati o svojih problemih. Oba imata odločbo dijaka s posebnimi potrebami, ki jima omogoča določene prilagoditve. Na podlagi strokovnega mnenja in navedenih prilagoditev oz. olajšav je profesorica ugotovila, da jima lahko pomaga. Premišljevala je, zakaj sta se obrnila nanjo. Na njuno hiperaktivno vedenje se ni odzvala z grajo, razburjenjem, očitki in kaznijo, ampak je uporabila pozitivno kritiko.

Hiperkinetični otroci so pripravljeni ogromno delati, še zdaleč niso leni ali nesposobni. Večina otrok misli, da jim v šoli ne gre dobro, čeprav so lahko nadpovprečno inteligentni in zelo sposobni. Takšni otroci se pri pouku srečujejo s številnimi težavami. Pestijo jih kratkotrajna pozornost, motorični nemir in impulzivnost, vse to pa vpliva na njihovo učenje, vedenje, samopodobo, samozavest, tudi na čustveno in družbeno prilagajanje okolju (Kesič: 2010).

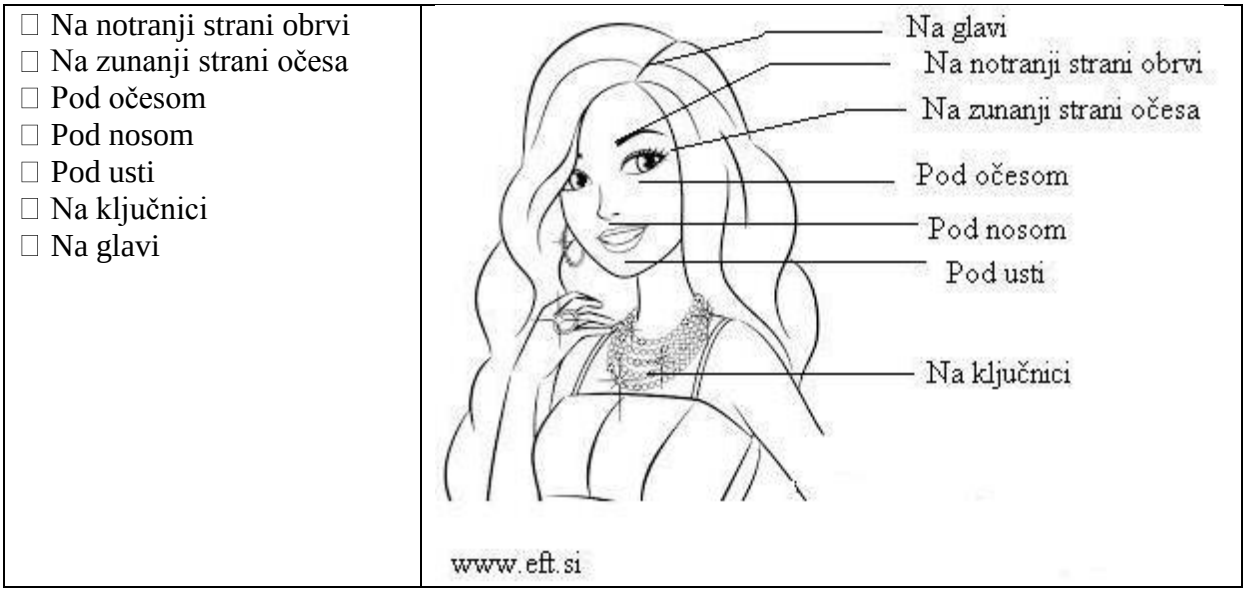
Ker je profesorica zelo vedoželjna, se je udeležila seminarja o EFT-ju (2009), ki ga je organizirala gospa Sabina Šilc, nanj pa je povabila tudi gospo Heleno Summer Medena, priznano energijsko terapevtko, Hrvatico s Havajev. Predavanje jo je tako očaralo, da je začela tudi sama iskati literaturo in obiskovati tečaje na to temo.

Nendl, (2017) je zapisala, da je TAPKANJE ali EFT (angl.: Emotional Freedom Technique – tehnika doseganja čustvene svobode) oblika psihološke akupresure, pri kateri se s konicami prstov nežno tapka po meridianih. Imenovana je tudi akupunktura brez igel.

Pri tapkanju po meridianih se s pravilno verbalno komunikacijo identificira problem, odstranjujejo se vsa negativna čustva in težave, ki jih imamo. Meridiani nosijo energijo telesa. S pomočjo EFT tehnike se v kratkem času dosegajo velike spremembe in olajšanje.

Ta tehnika se uporablja za odpravljanje fizioloških in psiholoških problemov, kot so strah, fobije, bolezni, problemi pri učenju, pri odnosih v razredu …

Pri tapkanju uporabljamo enega, dva, ali tri prste in umirjeno od 5- do 10-krat stimuliramo točke. Pri tem dihamo, ponavljamo težavo, tapkanje je nežno, vendar fokusirano. Tapkamo na 9 različnih točk (slika 1). Pomembno je, da smo ves čas povezani s težavo, neželenim spominom ali negativnim čustvom, ki se ga želimo znebiti.



Slika 1: točke tapkanja

4. Terapija z dijakoma

Dijaka se pogosto soočata z jezo in strahom, zato je profesorica pri njiju uporabila terapijo EFT. Najprej ju je po pouku povabila na pogovor o tej tehniki. Ker jima je bila metoda zanimiva, so se dogovorili, da začnejo s terapijo. Začetek ni bil ravno spodbuden, vendar ni obupala. Sestajali so se po pouku, in sicer za 15 min. Najprej so se počasi začeli pogovarjati o vzrokih strahu, kako ga sama obvladujeta, kakšni so rezultati in podobno. Ker ji je bilo lažje, je individualno delala z vsakim dijakom posebej.

Cilj enega od dijakov je bil, da se znebi jeze. Sošolci so ga vseskozi poniževali zaradi njegove drugačnosti, kar ga je zelo bolelo. Na njegove lastnosti niso bili navajeni, zato so se na razrednih urah veliko pogovarjali o posebnih dijakih in njihovemu vključevanju v družbo.

Najprej je bilo potrebno umiriti misli, kajti če begajo, je tudi energija razpršena. Dijak in profesorica sta se morala osredotočiti nase, da sta prejela energijo.

Potrebno je bilo tudi ugotoviti, kakšno jezo čuti dijak do sebe in do prijatelja, jo »izmeriti« in oceniti od 0 do 10.

Tehnike sta se lotila tako, da sta ponavljala naslednje izjave:

- Jezen sem kot pes.
- Jezen sem na vse, nase in na prijatelje.
- Ne želim sprejeti sebe.
- Ne želim sprejeti njega.
- Globoko sprejemam samega sebe.
- Sem resnično jezen, jezo občutim v svojem srcu, v želodcu, rokah.
- Globoko sprejemam samega sebe.
- Sprejemam svoje počutje, sprejemam, da je to, kar čutim v sebi, jeza, in da je z mano vse v redu.
- Tako sem jezen!
- Kar mi je storil oziroma rekel, ni v redu.
- Ni pošteno, da mi je to naredil.

Po nekajminutnem tapkanju je dijak ponovno ocenil jakost napetosti. Če se je ta zmanjšala, sta s profesorico nadaljevala z metodo, v nasprotnem primeru sta postopek ponovila. Ker se je napetost zmanjšala, sta nadaljevala z naslednjim sklopom izjav:

- Ker mu ne želim in ne morem oprostiti, sprejemam jezo.
- Povzročil mi je silno bolečino.
- Sprejemam svojo jezo, sprejemam samega sebe ne glede na vse …
- Jezen sem nanj. Kako je mogel to storiti, kako se je ob tem počutil?! Nikoli mu ne bi oprostil.
- Rajši bi bil jezen, kot imel srečno življenje.
- Ne želim se jeziti, a …
- Kaj, če mu oprostim?
- Ali mu lahko oprostim?
- Velikokrat tudi sam rečem stvari, ki jih ne bi hotel.
- Večkrat delujem tako, da drugim nisem všeč, ampak so mi oprostili.
- Jaz jim nočem oprostiti, rajši se jezim, osvobajam svojo potrebo, osvobajam sebe in osvobajam njega.
- V redu je, da se jezim.
- V redu je, da oprostim sebi za vse dni in mesece, ki sem jih zapravil in izgubil.
- Jezen sem!

Po oceni lestvice sta dijak in profesorica ugotovila, da se je jeza zmanjšala, ampak še vedno ne dovolj, zato sta še nadaljevala z izjavami:

- Nekako sem miren.
- Če se jezim, sem boljša oseba.
- Kršitve ljudi me ne zanimajo.
- Zanima me, ali je bil ta, ki me je prizadel, ljubljen kot mali otrok.
- Ali so mu starši kdaj povedali, da je lep in ljubljen?
- Oproščam mu.

- Sedaj sem mu sposoben oprostiti.
- V redu je, da mu oprostim, vse je v redu. (izdih)

Tak je bil njun uvod v terapijo, s katero sta zmanjšala jezo in vsak teden je bilo boljše.

Ker je pri tapkanju značilno, da je človek žalosten, mora svoje občutke izraziti navzven.To se je zgodilo tudi dijaku, saj se je med terapijo večkrat zjokal. Tako je profesorica vedela, da mu lahko pomaga.

S pomočjo tapkanja je profesorica skušala dijakoma pomagati tudi pri pisanju testov. Glede na odločbo imata možnost individualne situacije, torej pisanja izven razreda, ločeno od ostalih dijakov, in podaljšan čas pisanja. Zato jima je pred preverjanjem znanja s pomočjo omenjene terapije skušala pomagati znebiti se strahu. Največji problem je predstavljal test iz matematike, pri katerem morajo biti dijaki zelo skoncentrirani. Pred testom so se lotili tehnike tapkanja. Ko sta bila dijaka dovolj umirjena, sta začela pisati. Profesorica je ugotovila, da zaradi predhodne umiritve nista potrebovala podaljšanega časa za pisanje testa.

5. Zaključek

Če pridemo v kontakt s srečno osebo, smo srečni tudi mi. Nekaj se spremeni, naše stanje uma se spremeni in gre za naš osebni izbor, ali želimo biti mirni ali jezni.

Nagrada za naše delo ne pride takoj ali pa sploh nikoli, čeprav se neverjetno trudimo in žrtvujemo. Nas pa dvigne na pot razvoja, obogati naše izkušnje in nas prepriča, da zmoremo, hkrati pa se moramo zavedati, da ni vse odvisno od nas.

Profesorica je ugotovila, da z učenjem tapkanja lahko pomagamo sebi, svojim bližnjim in v šoli tudi dijakom. Pri predstavljenih dijakih se je ta metoda pokazala kot uspešna.

Pomoč dijakoma s posebnimi potrebami je bila zahtevna in pravilna odločitev. Dijakoma se je oblikovala boljša samopodoba, postala sta bolj samozavestna in začela sta se vključevati v razred. Družila sta se s sošolci, kar je bilo na začetku leta nemogoče. Odprla sta se.

Svoje znanje je profesorica torej uspešno predala naprej, vendar z uporabo metode še ni zaključila. Načrtuje, kaj vse lahko še izboljša in ponudi drugim, predvsem bo metodo tapkanja v bodoče še vedno vključevala v svoje delo z dijaki, ki bodo imeli podobne težave, kot onadva, pri katerih se je metoda obrestovala.

Pot do občutka, da je dijakoma v resnici pomagala, je bila za profesorico dolga in intenzivna, še vedno jo utrjuje, a ob tem še enkrat poudarja, da je vredna truda.

6. Literatura

Dyer, W. W., (2007) Življenje kot igra, založba Ganeš

Hay, L., (1994) Življenje je tvoje, Ljubljana: Iskanja

Hay, L., (1994) Meditacije, Ljubljana: založba Primus

Škobalj, E., (2017) Čuječnost in vzgoja, Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet

Williams, M. in Penman, D., (2015) Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu. Tržič: Učila International

Kesič,K.,(2010), Hiperaktivnost - kaj je sindrom ADHD, 1. Pridobljeno s http://www.viva.si/Otro%C5%A1ke-bolezni-Pediatrija/172/Hiperaktivnost-kaj-je-sindrom-ADHD

Nendl, M., (2017),Brezplačani e-priročnik, 1. Pridobljeno s

http://eft.si/wp-content/uploads/2017/05/Brezplačni-e-priročnik-o-EFT-tapkanju.pdf

Helena Summer (2017), Funny EFT Tapping - samozavedanje, izguba identitete, jeza. Pridobljeno s http://livdelicious.com/funny-eft-tapping-self-rejection-identity-loss-anger/

zgoščenka Helene Summer LivDelicious

Predstavitev avtorice

Natalija Ručigaj je profesorica matematike in fizike na Srednji šoli Domžale. V svoji 23-letni praksi se je srečala z različnimi načini poučevanja in podajanja snovi dijakom, pri čemer je ugotovila, da ni vedno pomembno samo znanje, ampak je vredno najti tudi način, kako prisluhniti in pomagati dijakom pri lažjem doseganju ciljev pri njim težje razumljivih predmetih.

Čustveno opismenjevanje v luči čuječnosti za otroke s posebnimi potrebami

Emotional Literacy in the Light of Mindfulness for Children with Special Needs

Barbara Hribar

OŠ Gustava Šiliha Maribor
barbi.hribar@gmail.com

Povzetek

Čustveno opismenjevanje se razvija od rojstva do pozne starosti in lahko poteka intuitivno, medtem ko pri otrocih s posebnimi potrebami zaradi najrazličnejših motenj razvijamo čustvene kompetence precej načrtovano z uporabo preproste in učinkovite metode čuječnosti. Visokorazvita čustvena pismenost omogoči posamezniku srečno življenje. Besedo čuječnost lahko razumemo kot sprejemajoče se zavedanja tega, kar se dogaja tukaj in zdaj z radovednostjo in prijaznostjo, prav tako je proces, ko učimo otroke občutiti in razmišljati. Raziskave so pokazale, da ima čuječnost pozitiven učinek tako na človekovo telesno zdravje kot globlje duševne procese, kot je čustvovanje. Otroci s posebnimi potrebami, s katerimi sem v vsakodnevnem stiku, so otroci z motnjo v duševnem razvoju, otroci z avtističnimi motnjami, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, gibalno ovirani otroci ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Preko najrazličnejših metod, kot so sprostitev preko telesnega dotika, meditacijske vaje, vizualizacije, priklic dogodkov tukaj in zdaj, zavedanje lastnih čustev ter vloge opazovalca razvijamo čustvene kompetence otrok s posebnimi potrebami in hkrati prispevamo k večji kvaliteti njihovega življenja. Primeri iz prakse kažejo, da uporaba čuječnosti pri razvijanju čustvenega opismenjevanja prinese dobre rezultate na področju čustvovanja, vedenja, medosebnih odnosov, šolskega uspeha ter sreče.

Ključne besede: čustveno opismenjevanje, čuječnost, otroci s posebnimi potrebami, metode dela, primeri iz prakse.

Abstract

Emotional literacy is developing from birth till late age and can be intuitive while with children with special needs, due to a wide variety of disorders, we develop emotional competencies fairly planned by using simple and effective methods of mindfulness. Highly developed emotional literacy enables an individual a happy life. The term mindfulness can be understood as accepting awareness of what is going on here and now with the curiosity and kindness, it is also a process when we teach children to feel and think. Researchers have shown that mindfulness has a positive effect on human physical health as well as on deep mental processes such as expression of emotions. Children with special needs, with whom I am in daily contact, are children with mental disorder, children with autistic disorders, children with speech linguistic disorders, children with long-term illnesses, children with deficit in some learning fields, physically handicapped (impaired) children and children with emotional and behavioural (English spelling) disorders. Through different methods such as relaxation through body contacts, meditation exercise, visualization, recollecting events here and now, awareness of one's own feelings and the role of the observer, we develop emotional competences of children with special needs and at the same time we contribute to higher quality of their lives. Examples from

practice show that using mindfulness for developing emotional literacy brings good results in the field of emotions, behaviour, mutual relations, school results and happiness.

Key words: emotional literacy, mindfulness, children with special needs, work methods, example from practice.

1. Uvod

Čustva imajo v življenju posameznika pomembno vlogo, saj mu lahko življenje olepšajo, dajo smisel ali ga otežijo. Visokorazvita čustvena pismenost omogoči človeku notranji mir ter dobre medosebne odnose, kar velja za eno od opredelitev sreče. Čustveno opismenjevanje poteka od rojstva do pozne starosti in lahko poteka intuitivno ali precej načrtovano. Otrokom s posebnimi potrebami je spontano razvijanje čustvenih sposobnosti velikokrat oteženo zaradi najrazličnejših motenj in primanjkljajev, kar pomeni, da potrebujejo vodeno učenje omenjenih veščin z najrazličnejšimi metodami, tehnikami in pripomočki. Čuječnost velja kot ena najbolj preprostih in visokoučinkovitih metod, ki se dobro prepleta s samim učenjem čustvenega opismenjevanja. Tekom 10. letne prakse dela z otroki s posebnimi potrebami sem s pomočjo opazovanja in lastnih analitičnih zapisov oblikovala posebne metode dela, ki razvijajo čustveno opismenjevanje otrok s posebnimi potrebami z uporabo metode čuječnosti in so zapisane v nadaljevanju tega prispevka.

2. Čuječnost kot metoda

Beseda čuječnost ima izvor v starodavni budistični tradiciji in je v zadnjih desetletjih odmevno zakorakala v svet zahodnega človeka (Mindfulness). Številne raziskave po svetu so pokazale, da ima izredno pozitiven učinek tako na človekovo telesno zdravje kot globlje duševne procese, kar posledično zajema skorajda vsa področja človekovega delovanja (Flaxman in Flook, 2017). Še posebej zanimivo pa je dejstvo, da je razvijanje čuječnosti primerno za človeka vseh starostnih obdobij, od predšolskih otrok do upokojencev najvišje starosti.

Ena pomembnejših budističnih osebnosti, vietnamski zen mojster, Thich Nhat Hanh (2017), pravi, da je čuječnost sposobnost človeka, da se zaveda, kaj se dogaja. Objekt čuječnosti je lahko karkoli. Lahko pogledaš v nebo, vdihneš in rečeš, da gledaš v modro nebo. Tako objekt tvoje čuječnosti postane modro nebo.

Različni avtorji razumejo čuječnost na svoj način, nekateri zgolj kot metodo ali tehniko, drugi bolj kot stanje duha. Škotska avtorica Lorraine E. Murray (2014) meni, da čuječnost ne pomeni le učiti otroke meditacijo, temveč je čuječnost tudi proces, ko učimo otroke občutiti in razmišljati.

Združenje za čuječnost v vzgoji in izobraževanju (2017) je podalo definicijo, v kateri čuječnost opredeljuje kot biti pozoren tukaj in zdaj s prijaznostjo in radovednostjo. Čuječnost nam pomaga, da se lažje zavedamo, kaj se dogaja tukaj in zdaj in hkrati ostajamo odprti do stvari takšne, kot so.

3. Čuječnost za otroke s posebnimi potrebami

Beseda čuječnost, če jo razumemo kot sprejemajoče se zavedanja tega, kar se dogaja tukaj in zdaj, je tako široka, da lahko v svoj krog uporabe zajame vse otroke, tako nevrotipične kot otroke s posebnimi potrebami. Morda slednji v svojem razvoju potrebujejo še več pozornosti

in usmerjanja na tem področju, saj imajo slabše sposobnosti, da bi te reči usvajali intuitivno. Velikokrat ti otroci potrebujejo osebo, ki jim daje zgled, jih vodi, da lahko sami preizkusijo prednosti in slabosti posameznega odnosa, razmišljanja in ravnanja v življenju. Prav to zavedanje v smislu čuječnosti, torej kaj se v njih dogaja in posledično izbira vedenja, je eden pomembnejših temeljev, da bodo lahko vsakodnevno funkcionirali uspešno in zadovoljno. Potrebujejo pa nas – učitelje, vzgojitelje, strokovne delavce, varuhe, spremljevalce, starše in vse druge, da jih naučimo, da so določeni privilegiji, kot jih ponuja čuječnost, tukaj za vse nas.

Otroci s posebnimi potrebami, s katerimi sem v vsakodnevnem stiku, so otroci z motnjo v duševnem razvoju, otroci z avtističnimi motnjami, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, gibalno ovirani otroci ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V nadaljevanju se bomo čuječnosti dotaknili s stališča metod dela, ki pomagajo otrokom s posebnimi potrebami razvijati čustvene kompetence.

4. Čuječnost kot metoda dela pri razvijanju čustvenega opismenjevanja

4.1 Sprostitev preko telesnega dotika

Ta metoda se lahko izvaja kot prvi in uvodni stik otroka s sprostitvijo. Nekateri otroci s posebnimi potrebami, zlasti otroci z ADHD ter otroci z avtističnimi motnjami, niso sposobni pričeti s kakšno drugo metodo, saj potrebujejo zunanje dražljaje, da lažje sledijo sprostitvi, in ravno telesni stik zaposli njihov um do te mere, da se lažje osredotočajo na odzive posameznih delov telesa. Ta metoda se lahko izvaja sede, leže ali stoje. Z otrokom se posvetujemo, ali bomo sprostitev izvajali s pripomočki, kot so masažni valj, žogica, ruta, ali z dotikom – v tem primeru nam mora otrok dovoliti, da se ga dotikamo mi, npr. z rokami sproščamo posamezne dele otrokovega telesa. Nekateri otroci tega ne bodo znali ali želeli povedati, vendar bomo to z opazovanjem zaznali glede na njihovo reakcijo; slednje je opazno pri otrocih z avtističnimi motnjami.

4.2 Meditacija na vdih in izdih

Kratka in najbolj preprosta obstoječa metoda je uporabna in primerna v kakršnikoli situaciji, izvajamo jo lahko sede, leže ali stoje. Otroka preprosto vodimo, da z zaprtimi, priprtimi ali odprtimi očmi s svojo pozornostjo sledi ritmu lastnega dihanja. Usmerimo ga tudi na opazovanje odzivanja lastnega telesa, zlasti prsnega koša na vdih in izdih. Pomagamo mu, da za tistih nekaj trenutkov izklopi vse dražljaje iz zunanjega sveta in se osredotoči samo nase. Hkrati skušamo poskrbeti, da otrok v tistem času zbrane pozornosti nima motečih zunanjih dražljajev, tako da to metodo prakticira v mirnem in tihem okolju.

Omenjeno metodo je priporočljivo izvajati z vsemi vrstami in motnjami primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, še posebej koristna pa je za otroke z motnjo pozornosti z ali brez hiperkativnosti, saj je ravno pozornost pri teh otrocih največja ovira, ki jim onemogoča dolgotrajno vključenost v kak proces. Kot zelo učinkovita se je izkazala ta metoda tudi pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kjer so prisotne impulzivne čustvene reakcije. Če je otrok umirjen, ga vodimo le s svojim glasom, in sicer tako, da otrok zapre ali delno pripre oči. Kadar so otroci v močnem afektu, kar se pogosto zgodi pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, lahko to metodo izvajamo tudi v prostoru, kjer ni zagotovljenega mirnega in tihega okolja; v tem primeru z lastno presojo ocenimo situacijo in otroka s svojim telesom objamemo ter ga vodimo, da se osredotoči na svoj vdih in izdih, kar bistveno vpliva na umiritev otroka.

4.3 Vodene vizualizacije

Otroci dojemajo svet bolj na meditativen način kot odrasli. Ko se potopijo v igro, pozabijo na vse okoli sebe, lahko se pogovarjajo z rastlinami, živalmi, vidijo dobre vile ipd. Pri otroku možganski polobli namreč delujeta bolj skladno kot pri odraslem človeku. V desni polobli domuje intuitivna stran, v levi pa racionalna. Približno do začetka pubertete so za otroka značilni počasni možganski valovi, t. i. valovi alfa. V stanje alfe se potopimo ob sprostitveni meditaciji, vizualizaciji. V takšnem stanju laže navežemo stik s svojo zavestjo in z intuitivno platjo svoje osebnosti. Smisel meditacijskih vaj za otroke je prav spodbujanje že obstoječih sposobnosti ali ohranjanje in krepitev teh sposobnosti. Prav v današnjem hrupnem času je še posebej pomembno, da ima vsakdo izmed nas svoj notranji svet miru, iz katerega črpa ustvarjalnost in življenjsko moč (Srebot in Menih, 1996). Prav tako je namen vseh vizualizacij oz. vodenih meditacij, da otroci za določen čas usmerijo svojo pozornost na eno stvar (npr. na čutila, domišljijsko potovanje ipd.).

Vizualizacije lahko otroci izvajajo stoje, sede ali leže. Otrok si izbere najbolj priljubljeno lego in nič naj ga ne utesnjuje, počutiti se mora prijetno, sicer telo ne bo hotelo mirovati. Otroke povabimo, naj se sprostijo in zaprejo oči, vendar slednje ni nujno, saj to predstavlja velike težave za posamezne učence s posebnimi potrebami, zlasti za otroke s cerebralno paralizo, otroke z avtističnimi motnjami idr., zato je to vajo možno izvajati tudi s priprtimi ali odprtimi očmi. Otroke povabimo, da globoko dihajo, saj le-to umirja možgane. Nato jih pripravimo, da se bodo osredotočili na svoj notranji svet, in da bodo z mislimi sledili našemu glasu. Glas osebe, ki vodi vizualizacijo, naj bo umirjen, prijeten in sproščen. Nekateri otroci bodo težko sledili in mirno sedeli, vendar je pomembno, da jih ne karamo, temveč jih z blagim glasom skušamo pritegniti. Po določenem številu izvajanih vizualizacij bodo dojeli smisel ali začutili blagodejni učinek, omenjene vaje se jim bodo priljubile in dosegli bodo končni cilj. Vizualizacij imamo veliko vrst. Uporabljamo tiste, katerih področja želimo krepiti, razvijati oz. spodbujati pri otroku.

4.3.1 Vizualizacija za izostritev čutil

S to vajo pri otrocih spodbujamo zavedanje vseh čutil (vid, sluh, vonj, dotik in okus), tako da ga s pripovedjo vodimo do zavedanja vsakega čutila posebej.

4.3.2 Vizualizacija za spodbujanje domišljije

S temi vajami spodbujamo otrokovo domišljijo tako, da si predstavljajo določene predmete, oblike, barve, okuse, dogodivščine in še kaj. Najbolj priljubljene so zgodbe iz domišljijskega sveta, v katerih otrok počne stvari, ki jih v resničnem svetu ne more.

4.3.3 Vizualizacija za spodbujanje pozitivnih življenjskih vrednot

Namen te vaje je krepiti občutek pozitivnih življenjskih kvalitet, in sicer tako, da s pomočjo pripravljenega besedila izberemo posamezno področje (npr. radost, ljubezen idr.) in otroka spodbudimo, da o tem razmišlja, v to verjame, kar posledično krepi otrokovo pozitivno samopodobo.

4.3.4 Vizualizacija za sproščanje posameznih delov telesa

Še posebej primerno je uporabiti vajo takrat, ko so otroci v stresu ali je zaradi določenih fizioloških dejavnikov njihovo telo v krču, na primer pri otrocih z motnjo v gibalnem razvoju. Pripravljeno besedilo usmerimo v sproščanje otrokovih delov telesa.

4.4 Priklic dogodkov tukaj in zdaj

Tudi učenci s posebnimi potrebami, tako kot vsi drugi otroci in mladostniki, včasih zapadejo v negativna duševna stanja, kot so depresija, anksioznost, otožnost, brezvoljnost ipd. V tem primeru je zelo učinkovita kratkoročna metoda priklic prijetnih dogodkov, ki pomaga otroku preusmeriti pozornost iz neprijetnih okoliščin, situacij, dogodkov na prijetne. Omeniti moramo, da je omenjena metoda v dalj časa spremljajočem obdobju vodenih in poglobljenih pogovorov lahko tudi dolgoročno učinkovita in pomaga učencu prebroditi dalj časa trajajoče negativno čustveno stanje.

4.5 Zavedanje lastnih čustev

Otroci s posebnimi potrebami velikokrat niso v stiku s samim seboj oz. s tem, kako se počutijo, kaj se dogaja v njihovem notranjem svetu, zato potrebujejo pomoč zaupne odrasle osebe, ki bo predstavljala most in vodila otroka k zavedanju lastnih duševnih procesov. Pri tej metodi izhajamo iz trenutnega otrokovega čustvenega stanja, saj le-to predstavlja izhodišče za nadaljnje stopnje razvijanja čustvenih sposobnosti. Da bi otrok lahko prepoznal in poimenoval svoje čustveno stanje ter ga pojasnil, mora osvojiti osnove čustvenega opismenjevanja (opredelitev in pomen osnovnih ter sestavljenih čustev, prepoznavanje čustev pri sebi in drugih, razvijati sposobnost vživljanja ipd.). To metodo lahko izvajamo tako, da otroka teh vsebin učimo v za to namensko načrtovanih urah (individualno ali skupinsko delo), lahko pa te vsebine vključimo v druge učne ure in jih vsebinami čustvenega opismenjevanja povezujemo ter nadgrajujemo.

4.6 Vloga opazovalca

To metodo uporabljamo pri otrocih, ki so že osvojili metodo zavedanja lastnih čustev. Ko se otrok zaveda, kako se počuti in zna tudi pojasniti, zakaj je tako, ga lahko postopoma učimo uporabljati učinkovite strategije upravljanja z lastnim razmišljanjem in čustvovanjem, kar posledično pomeni, da je aktivno vključen v nadzorovanje lastnega vedenja. Otrok se postavi v vlogo opazovalca ter samega sebe gleda z drugačne perspektive, kot je bil običajno vajen tj. perspektiva doživljajočega. V vlogi opazovalca najprej prepozna misli, ki so ga privedle do posameznega čustvovanja. Ko osvoji to prvo povezavo, ga povabimo, da nadaljuje s spremljanjem povezave med čustvi in vedenjem, ki mu je sledilo. Ko ima otrok pred seboj omenjeno povezavo, sledi njegova presoja o koristnosti in nekoristnosti njegovega vedenja ter čustvovanja. Preko vprašanj otroka vodimo do lastnega uvida. Pomembno je, da otroka spodbujamo tako, da je to resnično njegovo spoznanje, saj bo le tako nastal premik v njegovi duševnosti in posledično vedenju.

5. Razvijanje čuječnosti v praksi

V nadaljevanju bodo opisani trije primeri iz prakse, ki kažejo na učinkovitost metod čuječnosti pri razvijanju čustvenega opismenjevanja. Omeniti moramo, da so imena otrok izmišljena.

5.1 Patrik

Patrik je otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, avtističnimi motnjami ter dolgotrajno bolan otrok. V nadaljevanju bomo glede na Kriterije motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) naredili kratek pregled posameznih vrst otrok s posebnimi potrebami za lažje nadaljnje spremljanje razvijanja čuječnosti pri tovrstnih otrocih.

Pri otrocih z motnjami v duševnem razvoju ugotavljamo pomembno znižano splošno intelektualno raven/funkcioniranje vključno z znižanimi sposobnostmi učenja, sklepanja in reševanja problemskih okoliščin ter znižanimi sposobnostmi abstraktnega mišljenja in presojanja. Znižane imajo tudi prilagoditvene funkcije oz. spretnosti. Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju ločimo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

Otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje, ovire oz. motnje na področjih socialne komunikacije in socialne interakcije, ki se kažejo kot težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah, pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovemu razumevanju in vzdrževanju. Prav tako se kažejo primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti, ki se kažejo kot ponavljajoča in stereotipna gibanja, v uporabi predmetov na neobičajen in vedno enak način, stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.

V skupino dolgotrajno bolnih otrok uvrščamo otroke, katerih bolezen ne izzveni najmanj v treh mesecih. Med dolgotrajne bolezni spadajo kardiološke, endokrinološke, gastroenterološke, alergološke, revmatološke, nefrološke, pulmološke, onkološke, hematološke, dermatološke, psihiatrične in nevrološke bolezni ter bolezni imunskih pomanjkljivosti.

Kljub zgoraj omenjenih motnjam je bil stik s Patrikom zelo hiter in topel, kar je za osebe z avtizmom še posebej težko, saj jim družba neznanih ljudi povzroča velik stres in ogroža njihov občutek varnosti. Učenec se z osebami v šolskem okolju sporazumeva preko neverbalne komunikacije (mimike, kretnje, gibi, ipd.) ob pisni in slikovni podpori. V šolo zelo rad prihaja, saj je v svojem razredu našel že kar nekaj prijateljev. Največ težav mu v šolskem okolju povzroča impulzivno vedenje, ko ob manjši frustraciji doživi čustven izbruh, ki ga izraža z nasilnim vedenjem do sebe in drugih. Običajno s Patrikom po incidentu razvijamo vsebine čustvenega opismenjevanja. Veliko naklonjenost kaže do vsebin sprostitvene vzgoje, zato ob vsakem srečanju prakticiramo sprostitvene vaje preko telesnega dotika, kar na njegovo impulzivno vedenje vpliva še posebej blagodejno.

Sprostitev s primernim glasbenim ozadjem v tem primeru uporabimo kot metodo, ki učenca spodbuja, da najde v sebi svoj mirni pol, iz katerega lahko črpa nove moči in pride v stik s svojimi globljimi duševnimi procesi. Patrik kaže na tem področju velik deficit, saj običajno ne zmore ozavestiti sprožilcev, ki so pripomogli k njegovi burni reakciji. Zelo mu pomaga, če ga z umirjenim in razumevajočim glasom vodimo do dogodka prejšnjega dne in skušamo vsebinske spomine povezati s posameznim občutjem. Pri tem potrebuje veliko pomoči. Z učencem smo največ časa posvetili metodi prepoznavanja lastnih čustev, kar pomeni, da se je učil prepoznavati in poimenovati osnovna ter sestavljena čustva. Pri vsakem posameznem čustvu smo preko slikovnega gradiva pogledali obrazno mimiko, prebrali kratko zgodbico za lažje vživljanje ter nato zapisali konkretni primer, kdaj je učenec nazadnje doživljal izbrano čustvo. Največ podpore potrebuje pri prepoznavanju jeze ter učenju učinkovitih strategij upravljanja z omenjenim čustvom. V umirjenem in sproščenem vzdušju je ob strokovnem vodenju učenec razvijal čuječnost na način, da je skušal prepoznavati in izražati, kaj se v določenih situacijah dogaja v njegovi duševnosti z namenom, da bo v naslednji frustracijski situaciji prepoznal svoja čustva in temu primerno izražal svoje vedenje.

Bil pa je dan, ko smo imeli s Patrikom možnost preizkusiti vsebine čuječnosti v žarišču frustracijske situacije. Njegove razredne učiteljice ni bilo v šoli, zato je nadomestna učiteljica pripravila zaposlitev za učence. Na urniku je bila likovna vzgoja, in sicer barvanje pomladnih mandal. Patrik je bil presenečen, ko je vstopila druga učiteljica, vendar je takoj sprejel spremembo, kar je zanj lahko že sprožilec frustracije. Prinesla je kasetofon z glasbenim ozadjem in njemu poznano glasbo, vsak je dobil svojo mandalo, izbral risalni pribor in ob prijetni sproščujoči glasbi so učenci likovno ustvarjali. Patrik je bil zadovoljen, likovno

vzgojo ima rad. Učna ura je potekala brez posebnosti, dokler niso nekateri učenci pričeli z zaključevanjem dela. Opazil je prvega, ki je končal, oddal svojo mandalo in počakal na konec ure. Nato je sledil drugi, tretji, četrti in Patriku je ob vsakem naslednjem učencu naraščala napetost, kar je kazal z obrazno mimiko, kretnjami, vzdihovanjem in nazadnje je sledil čustveni izbruh v obliki razburjenja, groženj, želel je uničiti svoj izdelek in nasilno reagirati do učiteljice. Z mirnim glasom je stopila do njega in mu dala nekaj navodil: »Patrik, vdihni in izdihni. Razmisli, kaj občutiš ta trenutek v sebi.« Vprašala ga je: »A lahko vplivaš na svoje vedenje ta trenutek tako, da ti jutri ne bo žal? Veš, da boš za svoje dejanje jutri moral prevzeti posledice. Samo razmisli za trenutek Patrik, bodi opazovalec.« Posebej pomembno je, da ga oseba v kritičnem trenutku nagovori odločno, mirno in čuječe, saj se zaveda vseh dejavnikov, ki v tistem trenutku vplivajo nanj. Glas, ki je zvenel razumevajoče, a hkrati zelo odločno, mu je nudil oporo na čustveni ravni, saj se je za trenutek uspel predramiti in ozavestiti svoje vedenje. V žarišču svojega avtomatiziranega neobvladljivega vedenja je uspel zaznati trenutek tukaj in zdaj, se v vlogi opazovalca za trenutek odmakniti od dogajanja in vklopiti višje možganske funkcije, ki so mu omogočale, da je lahko predvidel posledice negativnih vedenj. Patrik je kljub frustraciji, da bo morda zadnji v razredu pobarval mandalo do konca, nadaljeval z risanjem in uspel obvladati svoja čustva.

5.2 Luka

Luka je otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter dolgotrajno bolan otrok (motnja pozornosti s hiperaktivnostjo).

Glede na Kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) razporejamo čustvene in vedenjske motnje, katerih pogoste posledice so težave v socialni integraciji, v spekter. Pri otrocih intenziteta čustvenih odzivov in vedenja presega stopnjo pričakovanega za razvojno obdobje ali okoliščine, motnje se pojavljajo v najmanj dveh okoljih (npr. v šoli, doma, v vrstniški skupini, širšem okolju) in pomembno ovirajo otrokovo učinkovitost in prilagajanje na enem ali več področjih (učni uspeh, socialni odnosi, prilagajanje šolskim pravilom, skrb zase).

Luka ne zmore osvojiti povezav med dogodki in čustvi, velikokrat ne zna izraziti niti svojih čustev. Luka se zato običajno ne zaveda svojih duševnih procesov in ni v stiku s samim seboj, posledično zato tudi ne razume povezav med življenjskimi dogodki in njihovimi reakcijami. Učencu smo zato ponudili poseben didaktični pripomoček, na katerem so bila zapisana najbolj pogosta čustva in s kazalcem bi moral pokazati na tistega, ki mu trenutno najbolj ustreza. To predstavlja uvod za nadaljnjo diskusijo. Natančno je prebral vse zapisane besede in jih razumel, saj je bila to vsebina naših druženj že v preteklih letih. Kljub temu je znal povedati le, da čuti nek nemir oz. napetost, in da še vedno ne ve, kako se počuti. V tistem trenutku smo se odločili za metodo meditacije na vdih in izdih, ki bo dečka umirila do te mere, da se bo umaknil od vseh zunanjih dražljajev in se za nekaj časa premaknil v svoj notranji svet. Zelo rad ima sprostitev. Luka je odklopil zunanji svet in preko vodene vizualizacije je vso pozornost usmeril na telo, postopoma od zunanjih čutil do zavedanja svojih globljih duševnih procesov. S pomočjo omenjene metode pride otrok v stik s stanji, ki vplivajo na njegovo telesno in čustveno odzivanje. Glas izvajalca vizualizacije naj bi zvenel mirno, sproščeno, blagodejno. Po takšni vaji je nujen pogovor, v katerem otrok izhaja iz stanja, ki ga je občutil v vodeni sprostitvi do zavedanja tega, kaj se ta trenutek dogaja v njem. To, kar je za druge otroke samoumevno izhodišče za prakticiranje čuječnosti, je lahko za otroka s posebnimi potrebami pot, do katere pride z veliko vloženega truda in ob pomoči odrasle osebe. Luka se je po končani sprostitvi počutil prijetno in zadovoljno, kar je razvidno iz njegove obrazne mimike. Še enkrat mu je bil ponujen izbor čustev in tokrat je vedel, katerega naj izbere. Prepoznal ga je, poimenoval in ga znal tudi pojasniti – povezal je torej življenjski dogodek s čustvom, ki ga občuti. Ko je dosežena ta prva raven zavedanja, se lahko

preide k naslednji stopnji razvijanja čuječnosti, in sicer presojanje in izbira vedenja, ki jo je sprožila neka zunanja okoliščina. Ko otrok enkrat ve, kako (in zakaj) se počuti, lahko sledi metoda opazovalca oz. analiza misli, besed in dejanj, ki se izvede kot razumna diskusija z učencem glede koristnosti in nekoristnosti določenega vedenja. Pri tem moramo omeniti, kako pomembno je uravnovešeno, mirno in odločno čustveno stanje človeka, ki dela z učencem z zgoraj omenjenimi motnjami. Pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju so kognitivne sposobnosti res nižje, vendar so hkrati otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami bolj senzibilni do čustvene ravni osebe, s katero so v neposrednem stiku, zato je uravnovešeno čustveno stanje strokovnjaka oz. učitelja, ki dela z njimi, bistvenega pomena. V zaključni fazi nato učenca preko vodenih in odprtih vprašanj usmerjamo, da sam razmišlja in pride do odgovora. Temu sledi spodbuda, naj odgovor, ki ga je dobil, uporabi v praksi in naslednjič sporoči, kako je deloval. S tem navajamo otroka na občutek aktivne in čuječe vključenosti v svoje življenje.

5.3 Teja

Teja je mladostnica s težko gibalno oviranostjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju. Gibalno ovirani otroci oz. otroci z zmanjšanimi zmožnostmi gibanja imajo prirojene ali pridobljene okvare gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Posledično imajo težave pri vključevanju v dejavnosti in sodelovanju. Glede na gibalno oviranost razlikujemo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko gibalno oviranostjo (Vovk-Ornik, 2015).

Pred kratkim je Teja zapadla v depresijo in se naenkrat iz vesele ter nasmejane punce spremenila v napeto, prestrašeno in zaskrbljeno dekle. Nekega dne je bilo še posebej hudo. Ko smo jo našli v razredu, je bilo njeno telo sključeno, oči usmerjene v tla in njene misli odsotne. Nežno smo jo pobožali po ramenu in jo pozdravili. Očesni kontakt je bil vzpostavljen, vendar brez nasmeška na obrazu, katerega smo bili vajeni. Odstrli smo žaluzije na oknih in v razred je posijala svetloba.

Svetovalna delavka je dejala: »Teja, a si opazila, kako čudovit dan je zunaj?« Namerno je preusmerila njeno negativno duševno stanje na pozitivne zunanje okoliščine.

Začuden obraz je pogledal in odkimal. Svetovalna delavka jo je prosila, da jo gleda v oči, in da tekom njunega pogovora pogleda ne umika v tla, temveč jo skuša ves čas gledati v obraz. Spodbudila jo je tudi, da zgornji del telesa zravna v čim bolj pokončno držo, saj spodnjega dela telesa ne more nadzorovati. Namensko je želela tudi preko telesne drže vplivati na spremembo razpoloženja.

»Veš, jaz sem danes še posebej vesela, ker imam čas, da se lahko s teboj lepo v miru pogovorim. In res lepo te je videti, Teja.«

Tiho je odgovorila: »Ja.«

»No, sedaj, ko sem jaz tebi povedala, kako in zakaj se počutim veselo, bi lahko prosim še ti meni povedala, kako se danes počutiš?« Omeniti moramo, da je temelj vseh vodenih pogovorov prepoznavanje trenutnega počutja oz. čustva in ga skušati povezati z določenimi okoliščinami v zunanjem ali notranjem svetu osebe. To predstavlja izhodišče za vsako naslednjo stopnjo razvijanja čustvenega opismenjevanja.

Takrat se je Teja razgovorila. Zaupala je slabo osebno izkušnjo izpred dveh mesecev, ki ji povzroča nemir, o kateri razmišlja cele dneve, ponoči slabo spi in ni zmožna več normalno funkcionirati. Omeniti moramo, da je v tem primeru strah popolnoma nerealen, saj ni resnične podlage, da bi ji kdo lahko škodil. Hkrati pa so omenjeni strahovi znak zmerne duševne manjrazvitosti, saj je pri omenjeni motnji meja med realnostjo in nerealnostjo precej zabrisana. V tem trenutku Teja najbolj škodi sama sebi, saj živi v zamrznjenem stanju preteklega dogodka in pušča negativni domišljiji prosto pot, da ji ustvarja lažne strahove in ovira pozornost na sedanji trenutek.

Tejo je svetovalna delavka preko vprašanj vodila do spoznanj o zunanjih okoliščinah tega dogodka. Vprašanje za vprašanjem je prihajala bližje dejstvu, da njena fizična varnost ni ogrožena, in da ni razloga, da zaradi tega ne bi ponoči spala in čez dan o tem skrbela. Njene oči so postajale bolj svetle in obraz se je vedril. Nato je sledil težji del, ki posega v globine njene duševnosti in prav tako zahteva višje kognitivne sposobnosti, kar je osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju velikokrat ovira.

Vprašala jo je: »Teja, si želiš biti srečna ali nesrečna?«

Odgovorila je: »Srečna.«

»No, to je lepo, tudi jaz si želim, da bi bila ti srečna. Kdo pa vpliva na to, da boš ti srečna ali nesrečna, kdo odloča o tem?« Kot pomoč zaradi omenjenih primanjkljajev, ji je ponudila tri odgovore, med katerimi je bil pravi zelo očiten.

Nasmejala se je in rekla: »Jaz.«

»Točno, prav imaš. In kaj misliš, da bi lahko ti naredila za to, da bi bila srečna? Pri tem vprašanju učenka ponovno potrebuje vsebinsko podporo v smislu ponujenih odgovorov, saj zaradi zmanjšanih intelektualnih sposobnosti na odprto vprašanje ni sposobna odgovoriti. Izmed treh ponujenih je ponovno izbrala pravega, ki je bil zelo očiten.

»Bolje, da pozabim na vse skupaj.«

»Tudi jaz mislim tako.«

»Sedaj pa skupaj poiščiva in naštejva razloge, ki te zdaj v tem trenutku osrečujejo. Česa se veseliš danes, jutri in v tem tednu?«

Teji je uspelo najti nekaj razlogov, ki so ji narisali nasmeh na obraz in jo spomnili, da je lahko zdaj v tem trenutku srečna. Priklic dogodkov tukaj in zdaj, ki v človeku spodbujajo zadovoljstvo in radost, velja kot osrednja vaja čuječnosti pri odpravljanju depresij, anksioznosti in drugih negativnih duševnih stanj posameznikov s posebnimi potrebami.

6. Zaključek

Primeri iz prakse kažejo, da je razvijanje čustvenega opismenjevanja v luči čuječnosti zelo učinkovit preplet dveh procesov. Zaradi umiritve in osredotočenosti na sedanji trenutek je čuječnost nepogrešljiva tehnika, ki otrokom s posebnimi potrebami omogoča razvoj na področju čustvovanja, socialnih odnosov, uspešnosti v šoli, zadovoljstvu ter sreči. Omenjene metode lahko služijo kot navdih vsem strokovnim delavcem oz. staršem, da s temi vsebinami načrtno opremljajo populacijo otrok z najrazličnejšimi motnjami in hkrati bistveno pripomorejo h kvaliteti njihovega življenja.

7. Literatura

Flaxman, G. in Flook, L. (2017). *Brief Summary of Mindfulness Research*. Pridobljeno 3. 6. 2017, s http://marc.ucla.edu/workfiles/pdfs/MARC-mindfulness-research-summary.pdf

Hanh, T. N. (2017). *What is mindfulness*. Pridobljeno 7. 5. 2017, https://www.youtube.com/watch?v=xD7i6VUOriI

Mindfulness. (2017). Pridobljeno 3. 6. 2017, s https://en.wikipedia.org/wiki/Mindfulness

Murray, L. E. (2014). *Connected Kids*. Edingburgh: Connected Kids Ltd at Smashwords.

Vovk-Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

What is mindfulness. Pridobljeno 7. 5. 2017, s http://mindfulnessforchildren.org/contact-2/

Kratka predstavitev avtorice

Barbara Hribar je zaposlena kot svetovalna delavka na OŠ Gustava Šiliha v Mariboru. V 10. letni praksi dela z otroki, mladostniki in mlajšimi odraslimi s posebnimi potrebami je izpopolnjevala svoja znanja iz psihologije, meditacije in čuječnosti, ki jih je pridobivala tako v Evropi kot v Indiji in razvila unikatne pristope poučevanja sprostitvene vzgoje, čustvenega opismenjevanja in razvijanja socialnih veščin za otroke z najrazličnejšimi motnjami in primanjkljaji. Objavila je veliko člankov iz področja pedagogike ter psihologije. Sicer je glasbenica po duši, kar s svojim vsakodnevnim delom uspešno povezuje kot sodelujoča mentorica v prvem slovenskem muzikalu za osebe s posebnimi potrebami.

S čuječnostjo do medkulturne senzibilnosti

Reaching Intercultural Sensitivity through Mindfulness

Olga Štancar

Srednja zdravstvena šola Celje
olga.stancar@szsce.si

Povzetek

V prispevku so predstavljene kulturne kompetence in usmerjanje njihovega razvoja pri dijakih, ki opravljajo praktični pouk v različnih kliničnih okoljih. Bogastvo današnje družbe je v raznolikosti in drugačnosti. V stik z drugačnostjo prihajamo na vseh področjih življenja – v družini, vrtcu, šoli, službi, družbi. Razvoj dogodkov kaže v to smer, da bo raznolikost že v bližnji prihodnosti še izrazitejša. Zato je zelo pomembno, da poznamo in sprejemamo različne načine življenja, kulturne običaje ter poglede na svet. Skupina dijakov, ki opravlja praktični pouk in je izrazito multikulturna, je sodelovala na delavnicah sprejemanja kulturnih drugačnosti z vključevanjem tehnik čuječnosti. Vsekakor so aktivnosti vplivale na rast in razvijanje kulturnih kompetenc in senzibilnosti. Ob tem obstaja zavedanje, da kulturna kompetentnost ni neko stanje, ampak je kontinuirano razvijajoč in nadgrajujoč proces pridobivanja veščin na tem področju. Delavnica je dala tudi odgovore na vprašanja, kako dijaki iz različnih kulturnih ozadij sprejemajo in vidijo drug drugega pri praktičnem pouku, saj je to oblika pouka, kjer morajo dijaki tesno sodelovati na različne načine. Z vidika sprejemanja drugačnosti se moramo s pomočjo strpnosti ustrezno spoprijeti z nastajajočo situacijo. Le-ta naj bo izziv in priložnost, da razširimo obzorja in pogledamo nanjo iz drugačne perspektive.

Ključne besede: drugačnost, komunikacijske veščine, kulturne kompetence, kulturna raznolikost, praktični pouk.

Abstract

This paper deals with cultural competence and the direction of its development with regards to students attending practical courses in various clinical environments. In modern time, we pride ourselves on the diversity of our society. These people come in contact with differences on various occasions. This can be in the environment of a family, school or a workplace. In relation to current events, we can suspect that in the future this diversity is going to become more and more apparent. It is very important to understand and accept different life styles, traditions and world views. A group of students, which is very culturally diverse, took part in workshops concerning cultural diversity by integrating mindfulness techniques. The activities promoted the growth of cultural competence and sensitivity in the participants. It is important to note that cultural competence is not considered to be a certain state but a continually changing and expanding process of the acquisition of skills regarding the subject. Because practical courses are based on cooperation of the students, the workshop gave quite some answers concerning the mutual acceptance of students with different cultural backgrounds in terms of this form of class. With regards to accepting diversity, it is essential to be tolerant when dealing with a certain situation. The situation should be a challenge and an opportunity to see the position from a different perspective and to widen one's horizon.

Key words: communication skills, cultural competence, cultural diversity, difference, practical courses.

1. Uvod

Živimo v okolju in času, ko je družba prežeta z raznolikostjo - bodisi v veri, vrednotah, kulturi, spolnih nagnjenjih, življenjskih stilih. Razvoj dogodkov v globalnem smislu napoveduje, da se bodo razsežnosti družbene raznolikosti še povečevale. Migracije, ki smo jim priča, so posledica vojn, klimatskih sprememb, neustreznih pogojev za življenje in s tem težnje k boljši prihodnosti. Da bo ta prihodnost boljša za vse, se moramo truditi skupaj. Uspeh pa je seveda odvisen od tega, koliko smo pripravljeni razvijati in krepiti kulturno senzibilnost. Kulturno kompleksnost in raznolikost lahko vidimo kot izziv in ga razumemo kot družbeno odgovornost pri skupni gradnji te vrste kompetentnosti.

Za učinkovitejše delovanje z ljudmi v širšem družbenem okolju je najprej potrebno poznati lastne sposobnosti, svoj položaj v skupini in odnos do drugih. Medsebojni odnosi in druženje nas namreč oblikujejo kot posameznika in kot pripadnika družbe. Ko mladostnik začne odkrivati širše okolje, ga je lahko strah izmenjave mnenj, povezovanja in sodelovanja z drugimi. To prikrije z vključevanjem v manjše skupine, kjer lahko izrazi svojo pripadnost in mnenje. V razvoju širine razmišljanja in delovanja lahko tako druženje predstavlja past, ki vodi k ozkoglednosti in zagledanosti vase. Take okoliščine lahko vodijo v razvoj nestrpnosti do drugačnih na vseh področjih človekovega izražanja (Ščuka, 2008).

Pri šolskem delu je praktični pouk oblika dela, kjer prihaja med dijaki v manjših skupinah do intenzivnejših interakcij, tesnejšega medsebojnega sodelovanja ter soodvisnosti. Dijaki prihajajo iz različnih kulturnih okolij, zato smo se skupaj odločili, da bomo izvedli delavnice, kjer bomo s pomočjo nekaterih tehnik čuječnosti razvijali kulturno senzibilnost.

2. Kulturne kompetence

UC Berkeley Initiative for Equity, Inclusion, and Diversity (2015 v Jelenc idr., 2016) opredeljuje kulturne kompetence kot skupek znanj in veščin v odnosih z ljudmi, ki posamezniku omogočijo, da izboljša svoje razumevanje, občutljivost, sprejemanje, spoštovanje in odzivanje na kulturne razlike in odnose, ki iz njih nastajajo. Kulturne kompetence poleg obilo znanja zajemajo obvladovanje empatije ter širokega nabora socialnih veščin. Razvijanje le-tega je torej dolgotrajen proces, ki ga moramo stalno nadgrajevati.

2.1 Razvoj kulturnih kompetenc in s tem kulturne senzibilnosti

Zaradi ozaveščanja ter lastnih izkušenj postaja celotna družba bolj dojemljiva za spremembe. To se izraža tudi pri sprejemanju drugačnosti. Marsikje pa vendarle še lahko zaznavamo kulturno destruktivnost, ki se kaže v negiranju drugih kultur, vsiljevanju vzorcev prevladujoče kulture ter težnjo po uničenju drugačnih (Jelenc idr., 2016). Prisotni so stereotipi, predsodki, stigmatizacija in diskriminacija.

Stereotip je ustaljena predstava o posebnih značilnostih, lastnostih posameznika, ki postanejo glavne in določujoče značilnosti le-tega. Sprejemamo jih brez pomislekov glede njihovega izvora in temeljijo predvsem na nepoznavanju, nevednosti in ignoranci.

Predsodek izraža odklonilen odnos do nečesa zaradi določenega razloga, o katerem praviloma nočemo nič vedeti.

Stigmatizacija označuje poseben odziv okolja na drugačnost in različnost. Ameriški sociolog Goffman jo je opredelil kot »nezaželeno drugačnost«. V nekaterih okoljih je lahko drugačnost (barva kože, etnična pripadnost, veroizpoved, politično prepričanje, starost, izobrazba) stigmatizirana, okolje pa stigmatizirane osebe dojema kot manjvredne (Goffman, 1984).

Diskriminacija je neenako obravnavanje posameznika v primerjavi z drugimi osebami na podlagi osebnih okoliščin, kot so spol, starost, rasa, nacionalnost, versko prepričanje, gmotno stanje, zdravstveno stanje oz. invalidnost.

Družba, ki gre v razvoju kulturne senzibilnosti naprej, spoznava druge kulture, spoštuje pravice do drugačnosti, sposobna je samorefleksije in opazovanja lastne kulture, spoštuje uporabnikova prepričanja, vrednote in želje (Jelenc idr., 2016). V ospredju je strpnost, ki spoštuje, sprejema in upošteva različne svetovne kulture, načine izražanja in življenja ljudi. Vzgaja se s spoznavanjem, odprtostjo, komunikacijo in svobodo misli, vesti in vere. Strpnost je skladnost v različnosti. Ni samo moralna dolžnost vsakega posameznika, ampak tudi politična in pravna zahteva.

2.2 Kulturna senzibilnost - profesionalna veščina delavcev v zdravstveni negi

Zdravstveni delavci so pri svojem delu izpostavljeni prepletenim odnosom s posebno, zelo občutljivo skupino ljudi - z bolniki različnih kultur, pogledov, veroizpovedi. Le-ti različno razumevajo zdravje, bolezen, bolečino, drugače doživljajo empatičen pristop, dotik, bližino. Vsekakor poznavanje in spoštovanje drugačnosti omogoča nudenje kompetentne zdravstvene nege in omogoča, da se izognemo konfliktom s pacienti in z njihovimi svojci. Kulturno kompetentni zdravstveni delavci so usposobljeni, da s svojim odnosom in z ravnanjem spoštljivo sodelujejo z uporabniki iz različnih okolij – izvajajo t.i. transkulturno zdravstveno nego oz. oskrbo (Halbwachs, 2014). Vsakega posameznika je potrebno obravnavati v skladu z individualnimi potrebami ter kot člana širšega okolja, ki mu pripada in s katerim si deli kulturo. Tovrstna zdravstvena nega ima pozitivne učinke tako na uporabnike kot na zdravstvene delavce.

2.3 Sprejemanje kulturne drugačnosti pri dijakih – primer dobre prakse

Dijaki, ki se izobražujejo za poklic na področju zdravstvene nege, so v času praktičnega pouka v kliničnem okolju vključeni v prepletene odnose med učiteljem, bolniki, njihovimi svojci, strokovnimi ter ostalimi delavci. Postanejo aktivni snovalci bolj ali manj kvalitetnih odnosov. Zavedati se moramo, da so brez ali z malo izkušnjami, rosno mladi in v odraščanju, zato je v teh odnosih marsikdo še nezanesljiv in nepremišljen. Mladost je obdobje, ko je specifičen način obnašanja, pogovarjanja, izražanja določene pripadnosti in lojalnosti svojemu stališču prisoten vsepovsod. Tu pa se, žal, prepogosto srečujemo z nestrpnostjo, s stereotipi in predsodki, ki temeljijo predvsem na nepoznavanju, nevednosti in ignoranci, s stigmatizacijo kot odklonilnim odzivom okolja na drugačnost ter z diskriminacijo. Z vidika sprejemanja drugačnosti se moramo s pomočjo strpnosti ustrezno spoprijeti z nastajajočo situacijo.

Dijaki prihajajo iz različnih socialnih sredin, prisotna so različna kulturna in religiozna prepričanja. Praktični pouk je vsekakor medij, oblika dela, kjer so odnosi med dijaki in ostalimi v procesu intenzivnejši in bolj neposredni. Ker so skupine dijakov izrazito multikulturne, smo se odločili, da dijake povabimo na delavnice, katerih namen je bil sprejemanje drugačnosti in s tem krepitev kulturnih kompetenc. Izhajali smo iz dejstva, da

lahko na širini razvoja kulturnih kompetenc gradimo le, če dijaki razpolagajo s svojimi izkušnjami, torej z aktivnim odnosom preko lastnega doživljanja.

Organizirali smo tri delavnice, kjer je sodelovalo deset dijakov. Na prvi delavnici smo dijakom predstavili teoretična izhodišča razvoja kulturnih kompetenc. Pogovorili smo se o pomenu vključevanja posameznika v širše družbeno okolje, kjer lahko izmenjujemo izkušnje, sodelujemo ter se povezujemo z ljudmi različnih kultur ter svetovnih nazorov. V drugem delu so se dijaki po naključju razdelili v dvojice. Drug drugemu so predstavili svoje mnenje o tem, kaj opredeljujejo za kulturo v svojem okolju, nato pa se je par pogovoril še o primeru, ki ga pozna iz kulture drugega okolja. Vsak je imel na razpolago pet minut. Sledil je pogovor v krogu, kjer je vsak par predstavil podobnosti v njegovi in sošolčevi kulturi.

Na drugi delavnici smo dijakom na začetku predstavili razsežnosti kulture nasploh. Pogovorili smo se o nekaterih stereotipih in predsodkih, nato pa smo dijakom predstavili koncept kulture kot ledene gore (Edward T. Hall, 1976). V nadaljevanju je vsak dijak naključno izbral listič, na katerem je bila napisana ena kulturna lastnost ter zastava naključne države. Dijaki so se ponovno razdelili v pare, tokrat se je par našel na podlagi enake zastave. Vsak je imel deset minut časa, da je opisal, kaj razume pod kulturno lastnost, ki je bila napisana na listu. Nato sta dijaka imela na razpolago še deset minut za raziskovanje eksplicitne kulturne značilnosti države, ki ji pripada omenjena zastava. Sledil je pogovor v krogu, kjer je vsak posameznik predstavil, kaj sošolcu pomeni izbrana kulturna lastnost, kot par pa sta predstavila še kulturno posebnost države z zastavo.

Preden smo zaključili, so dobili dijaki še navodila za tretjo delavnico, ki je bila obarvana s predstavitvijo primerov iz kliničnega okolja, v katerih pride pacientova kultura še posebej do izraza. Dijakom smo predstavili primer ter priporočili literaturo. Na tretji delavnici je vsak dijak predstavil specifično situacijo pacienta, ostali dijaki pa so s pomočjo pridobljenega znanja, veščin in čuječnosti poskušali s kulturno senzibilnostjo (College of Nurses of Ontario, 2009: 6) rešiti nastali problem.

Vsako delavnico smo začeli in zaključili z vajami osredotočenosti na svoje telo, misli ter dihanje (Carnegie, 2012). Tudi med delavnico smo poudarjali osredotočenost ter usmerjanje pozornosti na sedanji trenutek. Pozorno smo spremljali tok naših mislih ob verbalni in neverbalni komunikaciji vsakega posameznika in se na koncu o tem tudi pogovorili.

3. Evalvacija in zaključek

Predstavljene delavnice so bile odlično orodje za dosego zastavljenih ciljev. Dijaki so bili za spoznavanje, povezovanje in sodelovanje zelo motivirani že pred pričetkom delavnic, ko smo izbrali skupino in jim predstavili namen, čas, trajanje in obliko predvidenega učnega procesa. Z aktivnim odnosom so ustvarjali lastne izkušnje na področju medkulturnega sodelovanja ter s tem začeli razvijati kulturno senzibilnost ter kompetence. Doživeli so enkratno izkušnjo skupinske dinamike ter individualno emocionalno izkušnjo. S konkretnimi situacijami s pomočjo medkulturnega dialoga dijaki dozorevajo in se kalijo za delovanje v različnih življenjskih situacijah.

Poleg zgoraj omenjenega pristopa je pomembno tudi vseživljenjsko učenje, uporaba komunikacijskih veščin, razširjanje obzorja, učenje strategij za krepitev strpnosti do drugačnih, zavedanje lastne kulturne identitete ter sposobnost premostitve stereotipov in

predsodkov. Z usmerjanjem pozornosti ter pozitivnim razmišljanjem se bolj zavedajo sebe in s tem svojih čustev. S tem krepijo čuječ odnos, zaradi katerega so bolj osredotočeni in sproščeni.

Potrebno se je zavedati, da nismo središče vsega, ampak le del celote. Celota pa predstavlja vse tisto, kar nam je znano - neznano, blizu – daleč, razumljivo – nerazumljivo. V. Ščuka v Šolarju na poti do sebe (2008) opozarja, da je prišel čas za spremembo zavesti, ne za prevzemanje novih prepričanj. Na Srednji zdravstveni šoli medkulturni dialog in s tem medkulturno kompetenco gradimo tudi s pomočjo mednarodnih projektov, v katere smo aktivno vključeni. Najpomembnejše pa je, da spoznavamo drug drugega, navezujemo stike ter si s tem odpiramo nove poti za sodelovanje, kjer se bogatimo še s socialnimi in kulturnimi kompetencami.

4. Literatura

Berkeley Diversity. (2015). *Glossary of Terms.* Dostopno na: https://sites.google.com/site/sierraclubdei/glossary-of-terms (6. 1. 2017).

Bofulin, M., Farkaš Lainščak, J., Gosenca, K., Jelenc, A., Keršič Svetel, M., Lipovec Čebron, U. (ur.), Zaviršek, D… (2016). *Kulturne kompetence in zdravstvena oskrba.* Priročnik za razvijanje kulturnih kompetenc zdravstvenih delavcev (str. 7-36). Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Carnegie, D. (2012). *Premagajte skrbi in stres: kako ohraniti zdravo, pozitivno naravnano miselnost.* Tržič: Učila International.

College of Nurses of Ontario. (2009). *Practice Guideline: Culturally Sensitive Care.* Toronto: College of Nurses of Ontario. Dostopno na: http://www.cno.org/docs/prac/41040_CulturallySens.pdf (8. 1. 2017).

Goffman, E. (1984). *Stigma. Notes on the Managment of Spoiled Identity.* Harmondsworth, Middlesex, London: Penguin Books.

Goleman, D. (2010). *Socialna inteligenca: Družbena posledica (*str. 283). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Halbwachs, Helena Kristina. (2014). Multikulturalizem v zdravstveni negi. V A. Kvas (ur.), *Prenos informacij v zdravstveni in babiški negi.* Zbornik prispevkov 15. simpozija z mednarodno udeležbo, (str. 45−54). Ljubljana: Društvo medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov.

Hall, Edward T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.

Ščuka, V. (2008). *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti*. Radovljica: Didakta.

Ule, M. (1999). *Predsodki in diskriminacije*. Izbrane socialno psihološke študije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Vrečer, N. (2013). *Medkulturne kompetence kot ključne kompetence*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Dostopno na: http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/dogodki/2013/erasmus%20koordinatorji/Vrecer_Medkulturne%20kompetence.pdf (8. 1. 2017)

Kratka predstavitev avtorice

Olga Štancar je diplomirana medicinska sestra, zaposlena kot učiteljica strokovno teoretičnih predmetov in praktičnega pouka zdravstvene nege na Sredni zdravstveni šoli Celje. Poučuje vse strokovne module programov zdravstvene nege, bolničar/negovalec in PTI. Velik izziv in raziskovalno področje ji predstavlja medpredmetno sodelovanje, predvsem povezovanje zdravstvene nege z naravoslovnimi predmeti. Kot koordinatorica/projektna partnerica sodeluje v različnih mednarodnih projektih.

Kako tehnike čuječnosti pomagajo mladostnikom pri stresnih situacijah?

How do Mindfulness Techniques Help Juveniles Deal with Stressfull Situations?

Nina Ličen Goričan

Osnovna šola in vrtec Sveta Trojica
Meznaričeva 1, 2235 Sveta Trojica
Orka2000@ostrojica.si

Povzetek

Otroci in mladostniki, ki so del sodobne družbe, niso izvzeti od stresa in stresnih situacij. Da odrastejo v odgovorne in čuječe mlade ljudi, ki bodo nekoč vodili svet, jih moramo opremiti s strategijami, kako se soočati s stresom. Prve večje stresne situacije v šolskem okolju zanje vsekakor predstavlja pridobivanje ocen. Tako jih pred pisanjem testov ali skupinskim ocenjevanjem lahko vodimo s praktičnimi tehnikami čuječnosti, da najdejo svoj mir in svojo moč, da lahkotno in brez večjega čustvenega naboja opravijo svojo nalogo in kar najbolje izkažejo svoje znanje. Tako preusmerimo pozornost iz zunanjih stresnih dejavnikov v doživljanje notranjega sveta. Članek opisuje dve učinkoviti kratki metodi za mlajše in starejše učence, ki se lahko uporabijo tik pred kakršnimkoli pridobivanjem ocen.

Ključne besede: *čuječnost, mladostniki, pridobivanje ocen, strategije za obvladovanje stresa, stres, tehnike sproščanja.*

Abstract

Children and adolescents who are part of a modern society are not exempt from stress and stressful situations. For them to grow up into responsible and mindful young people who will once lead the world, we must equip them with strategies to deal with stress. The first major stresses in the school involves obtaining grades. Thus, they can be guided by practical mindfulness techniques before writing tests or group evaluations to find their inner peace and their power to perform their task with ease and with no greater emotional charge, so they can best demonstrate their knowledge. In that way we redirect the attention from external stress factors to their inner world. The article describes two effective short methods for younger and older learners that can be used just prior to getting any grades.

Key words: *adolescents, mindfulness, obtaining grades, relaxation techniques, stress, stress coping mechanisms.*

1. Uvod

Stres je stalnica naših življenj od malih nog. Razlike med nami niso v tem, da ga doživljajo nekateri več, nekateri pa manj, vendar v tem, kako se z njim spopadamo. Otroci že v osnovni šoli doživljajo stiske in stresne situacije. Najbolj stresne situacije zanje vsekakor predstavljajo pisanje testov, dokazovanje znanja pri spraševanju za pridobitev ustne ocene, predstavitve projektov, referatov, nastopi idr. Če mladostnike opremimo s primernimi orodji tehnik čuječnosti, da se znajo s stresnimi situacijami spopasti, prav gotovo pripomoremo tudi k temu, da odrastejo v posameznike, ki se bolje znajdejo v življenju in so bolje pripravljeni na vsakršne ali manj prijetne situacije, ki jih čakajo. Tako pri pouku z mladostniki izvajam kratke nekajminutne tehnike sproščanja pred vsakim pisnim testom ali skupinskim ocenjevanjem različnih projektov, v krožku za sproščanje, ki ga vodim 1 krat tedensko, pa jih opremim z dodatnimi tehnikami sproščanja, ki jih lahko uporabijo pred vsemi drugimi dogodki, ki zanje predstavljajo kakršenkoli izziv ali stresno situacijo.

2. Čuječnost kot prva obrambna vrsta proti stresu

2.1. Izzivi odraščanja

Mladostništvo je obdobje, kjer posameznik oblikuje svojo samopodobo in identiteto ter se odloča, kam se bo usmeril v življenju, katerim področjem bi se želel posvetiti in raziskati ter kakšna oseba bi si preko tega zanimanja in raziskovanja želel postati.

V tem obdobju se tudi prvič sreča s pritiski in različnimi stresorji, ki relativno brezskrben otroški svet zamenjajo z viharnim obdobjem odraščanja. Mladostniki se lahko znajdejo v različnih situacijah, ki zanje povzročajo stres, prav gotovo se šolsko okolje s pripadajočimi obveznostmi uvršča med najvišje stresorje. Pisanje domačih nalog, pisnih preizkusov znanj, spraševanj za ustno oceno, izdelava projektov, referatov, seminarskih nalog idr., povezanih z njihovimi popoldanskimi interesnimi področji, visokimi pričakovanji staršev, učiteljev ter lastnimi pričakovanji lahko vodijo v dlje trajajoče doživljanje stresa, iz tega pa vodi le majhen korak v tesnobo, kasneje v depresijo in druga hujša psihosomatska obolenja. Tako imamo lahko relativno hitro okrnjeno duševno zdravje otrok.

Glede na Resolucijo o nacionalnem programu za mladino 2013–2022 država navaja kot enega izmed prioritetnih področji razvoj mehanizmov za zgodnjo prepoznavo in obravnavo mladih s težavami v duševnem zdravju. Pri tem sicer ne navaja, kakšni naj bi bili preventivni programi, kako se posvetiti krepitvi duševnega zdravja mladih ter kdo, natančno, naj bi se s tem ukvarjal. Več pregleda nad tem lahko zasledimo v Resoluciji o nacionalnem programu duševnega zdravja 2014–2018, ki podrobneje navaja cilje, strategije in ukrepe za izboljšanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Poleg očitnih inštitucij (zdravstveni domovi, centri za socialno delo, svetovalni centri idr.), ki spodbujajo ali rešujejo duševno zdravje otrok in mladostnikov, so omenjene tudi šole, ki lahko odločilno vplivajo na dober razvoj duševnega zdravja otrok. Pomembnost krepitve duševnega zdravja mladih kaže tudi podatek iz iste resolucije, ki navaja, da se 14 odstotkov vseh duševnih motenj, ki jih opažamo v odrasli dobi, prične že v otroštvu.

V osnovni šoli otroci preživijo najmanj 9 let, tukaj se začne tudi njihovo burno obdobje preobražanja v mladostnika, ko niso ne otroci ne odrasli. Učitelji kot osebe, ki jih ves ta čas spremljajo, lahko naredijo marsikaj za pozitiven razvoj njihove osebnosti in s tem tudi za

dober razvoj njihovega duševnega zdravja. S tem se strinjata tudi Jeriček Klanšček in Bajt (2015), ki pravita, da morajo učitelji in tudi starši odigrati ključno vlogo pri učenju otrok in mladostnikov, kako se soočati s stresom v šoli, kako reševati težave in krepiti njihovo pozitivno samopodobo.

2.2. Stresu naproti

Če se potopimo v lastno preteklost, morda lahko še danes v telesu začutimo občutke nelagodja, ko se ozremo na intenzivno šolsko obdobje pridobivanja ocen ali izpitnega obdobja pri študiju. Kako lažje bi nam bilo življenje že takrat in posledično tudi danes, če bi nas kdo opremil z orodji, kako se spopasti s situacijami, ki nam povzročajo največ stresa, lahko samo ugibamo. Iz tega vidika je zelo pomembno, da mladostnike že takoj, ko začutijo prve pritiske pridobivanja ocen, naučimo, kako se s temi pritiski soočajo, tako da jih ne vodijo v vsa večja telesna in duševna neravnovesja.

Pri vsakodnevnem opazovanju in pogovoru z učenci, lahko zasledimo, da se le-ti pogosto radi potožijo, da jim pridobivanje ocen, tako ustno kot pisno, povzroča najvišjo stresno situacijo v šoli. Razmislek, kaj bi se dalo storiti, da se jim olajša ta prehod iz nelagodja in stresa v popolno koncentracijo, da lahko kar najbolje izkažejo pridobljeno znanje, je vodil do novih idej in posledično do novih programov. Ob vodenju meditacijske skupine za odrasle in v šoli tudi za otroke, je zamisel, da bi se elemente čuječnosti, (ki se jih dosega s tehnikami umirjanja, sproščanja, pozitivnih afirmacij in vizualizacij) vključilo direktno v vsakodnevni pouk, tik preden se izvajajo različna ocenjevanja znanja (npr. pisni testi, predstavitve referatov, govornih nastopov idr.), predstavila malodane kar sama od sebe. Tako se je izoblikoval avtorski program, z dvema načinoma interpretacije, prvi je za manj izkušene učence 6. in 7. razredov, ki se s tehnikami sproščanja šele spogledujejo, drugi pa že za bolj izkušene in navajene učence 8. in 9. razredov.

2.3. Mir na vidiku

Ko učence prvič seznanimo s programom sproščanja pred pridobivanjem ocen, imajo že sami določeno predstavo in pričakovanja, kako bi naj le-to potekalo. Kljub temu v začetnih nekaj mesecih nemalokrat naletimo na smeh in neresnost učencev pri umirjanju, vendar navadno v 2. polletju večina resno pristopi k minutam sproščanja. Pri starejših učencih, kjer je ta praksa utečena, pa je ta korak pričakovan in celo zelo dobro sprejet sestavni del pisanja testov in pridobivanja drugih ocen.

2.3.1. Časovno načrtovanje

Kadar so na urniku blok ure, kar je v sklopu fleksibilnega predmetnika, ki ga izvajamo na šoli stalna praksa, načrtujemo vedno tako, da prvo uro v sklopu blok ure ponavljamo snov, ki jo preverjamo v testu, nekje 10 minut pred koncem te prve ure, pa se posvetimo sproščanju. V drugi uri blok ure nato sledi pisanje testa. Tako poskrbimo za osvežitev spomina s snovjo, utrjevanje že znanega ter umestitev vsega na telesnem nivoju s sprostitvenimi tehnikami. Kadar v urniku umestitev blok ure ni mogoča, takrat se z učenci dogovorimo, da se dobimo v odmoru pred testom in takrat opravimo krajše vaje sproščanja.

2.3.2. Sproščanje v akciji

Umirjanje vedno začnemo z različnimi dihalnimi tehnikami, nato lahko sledi samomasaža obraza, glave, vratu in rok in/ali tiho ponavljanje pozitivnih afirmacij z vizualizacijami. V nadaljevanju bosta predstavljena programa za učence 6. in 7. razredov ter nato še za učence 8. in 9. razredov, takšen kot se najpogosteje izvaja v razredu.
Program za učence 6. in 7. razredov:

- Kolikor je mogoče se udobno namestite in zaprite oči.
- Počasi vdihnemo skozi nos in izdihnemo skozi usta, izdih je vedno daljši od vdiha.
- Z mislimi opazujemo tok zraka, ki prihaja skozi nos in polni naše telo.
- Osredotočimo se na trebuh, ki se veča in manjša, kot da v njem napihujemo balon.
- Medtem ko nadaljujemo s počasnim in umirjenim dihanjem, si pri vdihu zamislimo, da vdihnemo mir, sproščenost, zaupanje vase, ljubezen, pri izdihu pa izdihnemo strah, nesigurnost vase, živčnost …
- Glasno, umirjeno in počasi ponavljam stavke: "Vdihnem mir, izdihnem napetost." (Pri tem kombiniramo različna pozitivna gesla proti negativnim).
- Ko začutite popolno umirjenost, počasi odprite oči, podrgnite dlani med sabo in se pogladite po obrazu.
- S prsti na obrazu nato zmasirajte predel, kjer se prične lasišče, nadaljujte na čelo in sence in zaokrožite po robu lasišča, vse do zadnjega dela glave in vratu.
- Posebno pozornost posvetite vratu in ramenom ter se preselite na levo dlan.
- S palcem desne roke dobro pregnetite notranjo stran dlani in vsak prst posebej ter zapestje.
- S palcem leve roke dobro pregnetite notranjo stran dlani in vsak prst posebej ter zapestje.
- Stresite dlani, roke in ramena ter še enkrat globoko vdihnite in izdihnite.
- V mislih se izrecite: "Kar sem se naučil/naučila, bom lahkotno prelil/prelila na papir. Uspelo mi bo pravočasno pravilno odgovoriti na vsa vprašanja. Zmogel/zmogla bom."

Program za učence 8. in 9. razredov:

- Kolikor je mogoče se udobno namestite in zaprite oči.
- Počasi vdihnemo skozi nos in izdihnemo skozi usta, izdih je vedno daljši od vdiha.
- Z vsakim dihom smo bolj sproščeni in se vedno bolj potapljamo vase.
- Mentalno opazujemo tok zraka, ki prihaja skozi nos in polni naše telo.
- Če nam misli zbežijo, vrnemo pozornost nazaj na ta tok zraka in ga opazujemo, kako potuje po telesu.
- Povežemo se z mamo Zemljo tako, da vdihnemo njeno energijo iz središča Zemlje preko stopal do vrha glave.
- Povežemo se z očetom vesoljem, tako da vdihnemo čisto belo svetlobo iz središča vesolja preko glave do konca prstov na nogah.

- Sedaj smo popolnoma uravnoteženi in umirjeni.
- Zamislimo si velik svetel prostor, knjižnico vseh knjižnic in poiščemo zapise o _____ (vstavimo učno temo, sklop, oziroma, kar je potrebno).
- Predstavljamo si, da se z dotikom tega zapisa vso znanje prelije v nas.
- V mislih si ponovimo: "Odlično se bom odrezal/odrezala na testu. Vem vse, kar moram vedeti, znal/znala bom vse pravočasno pravilno razložiti in zapisati. Uspelo mi bo. Vem, da zmorem. Popolnoma zaupam vase, v svoje znanje in sposobnosti."
- Iz knjižnice se počasi preselimo v ta prostor tukaj in sedaj. Za popolno prizemljitev v ta trenutek še enkrat vdihnemo energijo iz notranjosti Zemlje skozi stopala do vrha glave.
- Zavedamo se prostora v učilnici in mej svojega lastnega telesa. Počasi odpremo oči.

2.3.3. Analiza sproščanja

Opisana sta bila programa, ki sta največkrat uporabljena. Zelo pomembno je, da kolikor je mogoče, tudi učitelj sam aktivno sodeluje pri vodenju programa, saj tako z zgledom in lastno umirjenostjo narekuje energijo v prostoru. Dobro je vključiti tudi pomirjajočo glasbo. Najbolje pa je občasno program prirediti in dopolniti ali zamenjati tehnike, da samo sproščanje ne postane monotono in izgubi svoj prvotni namen.

Učenci 6. razredov vedno potrebujejo več časa, da se sploh začnejo sproščati, od začetka jim begajo misli, se prestavljajo na stolu, nenehno odpirajo oči in se borijo s samimi sabo. Sproščanja se morajo šele naučiti. Učenci 7. do 9. razredov ta občutek že poznajo, zato se lahko vedno hitreje in lažje prestavijo vase in v svoj mir. Tudi najbolj nemirni oziroma aktivni učenci sčasoma prepoznajo občutek in ga sprejmejo. Tukaj velja pravilo, da množica prevlada, tako, da tisti, ki se ne želijo sproščati, tiho počakajo, da ta čas mine.

Ker doživljanje sveta učencev raste sorazmerno z njihovimi leti, je smotrno poskrbeti, da so tudi tehnike sproščanja z napredovanjem v višji razred vedno bolj poglobljene. Pri nekaterih učencih so sprva spremembe sprejete z negotovostjo, pri drugih pa z radovednostjo. Ob večkratni ponovitvi in dejstvu, da kljub spremembam dosežejo že znan mir in ga lahko celo nadgradijo z vizualizacijo, je prehod iz preprostejših v poglobljene tehnike sproščanja relativno lahek za vse udeležence.

Učenci, ki se želijo še bolje spoznati s tehnikami sproščanja in jih uporabiti tudi v drugih situacijah imajo možnost obiskovati krožek za sproščanje. Tam se tehnike sproščanja in čuječnosti nadgrajujejo in dodatno raziskujejo. Tako so vključeni elementi avtogenega treninga in osredotočanja na lastno telo, določenih jogijskih položajev, masaže delov telesa, pozornega poslušanja s pomočjo meditacijskih zgodb, vodenih vizualizacij in mnogih drugih.

2.3.4. Eho mladostnikov

Otroci oziroma mladostniki ne glede na svojo starost radi preizkušajo drugačnost, sploh, če se ta drugačnost pojavi v rigidnem šolskem okolju, kjer se nekateri elementi, kot je monotono pisanje testov, izvajajo vedno po ustaljenih tirnicah. Glede na to, da je sproščanje pred testi in drugimi skupinskimi ocenjevanji pri nas postala stalnica in razgiban, a umirjen uvod v stresen dogodek, so ga učenci posvojili kot zaželen in potreben del ure. Pravijo, da jim pomaga, da se

bolje osredotočijo na znanje, da usmerijo svojo pozornost zgolj na to, kar jih čaka in ne begajo z mislimi naokoli, kaj vse se lahko morebiti zgodi, če ne bodo uspešni. Z večjim zaupanjem vase ter umirjenostjo se soočijo z neizogibnim in neprijetnim pridobivanjem ocen. Zmanjša se čustveni naboj in tako se lahko posvetijo le zgolj pisanju (ali odgovarjanju).

3. Zaključek

V besedi čuječnosti se skriva vedno več, a kljub temu pomeni le osredotočiti se na trenutek tukaj in zdaj. Ko smo v sedanjem trenutku, nismo ne v preteklosti, ne v prihodnosti, osredotočamo se le na situacijo, ki je točno pred nami. Čeprav se sliši zelo enostavno, se moramo tudi tega naučiti in predvsem naučeno se spomniti uporabiti. Temu pa pripomore ponavljanje v takšni meri, da postane avtomatizem.

Da ima razvijanje čuječnosti pozitivne učinke prav pri učencih govorita Jeriček Klanšček in Bajt (2015), ki pravita, da le-ta pripomore k otrokovi boljši pozornosti, boljšemu kratkoročnemu spominu in posledično uspešnejšemu učenju, poleg tega pa tudi zavedanju notranjega in zunanjega dogajanja, samorefleksiji (kaj mislim? vidim? čutim?), razumevanju kako delujejo misli in čustva, manjši impulzivnosti. Dolgoročno pripomore tudi k boljšemu splošnemu počutju in manjšemu občutenju stresa ter boljšim medosebnim odnosom, saj boljše opazovanje in razumevanje sebe pozitivno vpliva tudi na boljše razumevanje drugih.

Šola ima vsekakor zelo pomembno vlogo pri sooblikovanju otrokove osebnosti, poleg predajanja učne snovi, ki je (žal) glavni cilj osnovno šolskega izobraževanja, bi morali večjo pozornost nameniti pripravi mladostnikov na življenje. Tako bi morala imeti več glasu pri razvijanju različnih programov za spodbujanje učinkovitejšega obvladovanja stresa pri mladih. Ti naj bi vključevali predvsem razvijanje pozitivnega mišljenja in samogovora, spodbujanje pozitivne samopodobe in samozaupanja, učenje reševanja problemov, razvijanje različnih socialnih in komunikacijskih spretnosti, spoznavanje različnih sprostitvenih tehnik ter spodbujanje zadostne gibalne aktivnosti za zmanjševanje učinkov fizičnega in psihičnega stresa pri mladostnikih (Dolenc 2015).

Učitelj in njegova individualna usmerjenost k čuječnosti tako predstavlja pomemben vezen člen pri soustvarjanju boljše družbe. Takšna, ki je bolj umirjena, ki pomisli, preden reagira, ki pozorno posluša sebe in druge, se zaveda svojih misli, čutenj, počutja in se zna na konstruktiven način spopasti z izzivi vsakdana.

4. Literatura

Dolenc, P., Stres in spoprijemanje s stresom v mladostništvu (2015), *Revija za elementarno izobraževanje 2,letnik 8, št.4,*177 – 190. Pridobljeno s https://pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2015_letnik8%20stev4/REI%208%204%20cl%2010.pdf

Jeriček Klanšček, H., Bajt, M., (2015) *Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj*, (Priročnik za učitelje in svetovalne delavce, Nacionalni inštitut za javno zdravje) Pridobljeno s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/ko_ucenca_strese_stres_2015.pdf

Resolucija o Nacionalnem programu za mladino 2013–2022 (ReNPM 13-22). Uradni list RS, št. 90/13. Pridobljeno s http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO93#

Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2014–2018 (EVA: 2008–2711–0140).

Pridobljeno s
http://www.mz.gov.si/fileadmin/mz.gov.si/pageuploads/javna_razprava_2011/resoluc_dusevno_zdravje/Resolucija_dusevno_zdravje_060411.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Nina Ličen Goričan je profesorica kemije in biologije. Svojo profesionalno pot je nadgradila z znanstvenim magisterijem iz tehniškega varstva okolja, vendar jo je šolsko okolje potegnilo v svoje nedrje, kjer ostaja že 16 let. Sama meni, da njeni predmeti razodevajo principe in zakonitosti življenja, vendar življenje je veliko več kot atomi, molekule in celice. Tu se še nam skrivajo neslutene skrivnosti globokih razsežnosti. Na popotovanje odkrivanja le-teh se je podala z integralno meditacijo že pred 20. leti. Temu so sledili številni seminarji, delavnice in programi (rasa tehnike, tečaj aktivacije, joga retreati, avtogeni trening, theta healing DNA1, DNA2, theta manifesting and abundance, divine conscious healing – quantum intuitive, reference point therapy …), ki so jo prepričali, da je pomembno, da se s kančkom tega bogatega znanja spoznajo tudi otroci. Tako zraven klasičnega izpopolnjevanja na profesionalnem področju, velik poudarek nameni tudi izpopolnjevanju osebne rasti. Saj meni, da je izrednega pomena, da v tej najpomembnejši nalogi, ki nam je dana pri navdihovanju mladih, pokažemo najboljšo različico samega sebe in tako pripomoremo k zgledu za boljši jutri.

Učenje izražanja čustev otrok s pomočjo čuječnosti

Teaching Children how to Express their Emotions through Mindfulness Approach

Saša Gorenc Košir

Vzgojni zavod Kranj
sasa.gorenc.kosir@gmail.com

Povzetek

V vzgojne zavode so nameščeni otroci in mladostniki, ki imajo čustvene ter vedenjske motnje. Ti otroci imajo veliko težav pri izražanju čustev. V prispevku so predstavljena čustva, ki so običajno opisana kot negativna čustva, s katerimi imajo otroci in mladostniki z motnjami vedenja ter čustvovanja največ težav. V prispevku je predstavljen praktični primer dela z otroki in mladostniki, starimi od 12 do 15 let, nameščenimi v eno izmed stanovanjskih skupin, ki delujejo v okviru Vzgojnega zavoda Kranj. Namen delavnice je učenje izražanja čustev s pomočjo čuječnosti. Čuječnost v zadnjem času predstavlja pomembno dopolnilo v psihoterapevtskem delu. S čuječnostjo se učimo svojo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo, kot se poraja tukaj in zdaj, zato primer praktične delavnice temelji na pojavnih oblikah čuječnosti, ki se uporabljajo v gestalt terapiji. Na koncu so predstavljeni tudi ugotovitve in rezultati dela ter težave, na katere so naleteli. Navedeni so tudi odzivi udeležencev delavnice in primer vaje »izražanja čustev«.

Ključne besede: čuječnost, čustva, čustvene in vedenjski motnje, gestalt terapija, vzgojni zavod

Abstract

In Residential Treatment Institutions we have children and youngsters suffering from behavioural and emotional disorders. These children have a lot of difficulties in expressing their feelings and emotions. This paper deals with emotions that our children and youngsters have the most problems with and are often described as negative emotions. Here presented is a practical example of treating children and youngsters aged 12 to 15, from one of the residential homes within the Residential Treatment Institution Kranj. The objective of this workshop is to teach these children how to express their emotions by means of mindfulness. Lately mindfulness has been an important supplement to psychotherapeutic work. Through mindfulness we learn how to focus our attention on the present moment, the experience arising here and now. Therefore this example of workshop is based on the forms of appearance of mindfulness, used in gestalt therapy. Eventually the findings and results are presented , including the problems we had, and responses of the workshop participants.There is also an example of »express your feelings » exercise.

Keywords: behavioural and emotional disorders, emotions, gestalt therapy, mindfulness, Residential Treatment Institution

1. Uvod

Zaposlena sem kot vzgojiteljica v Vzgojnem zavodu Kranj, in sicer v eni izmed petih stanovanjskih skupin, ki delujejo pod njegovim okriljem. V stanovanjski skupini trenutno biva sedem otrok in mladostnikov, starih od 12 do 15 let (sicer jih lahko sprejmemo do osem). Razlogov, zakaj so bili napoteni v vzgojni zavod, je veliko. Med najpogostejšimi so: vzgojna in čustvena zanemarjenost, vzgojna nemoč staršev, učna neuspešnost in odklanjanje šole, kulturno in socialno nespodbudno okolje, vedenjske motnje, čustvene motnje, psihosomatske težave ... Večina teh otrok in mladostnikov ima čustvene motnje. Svojih čustev ne znajo izraziti ali pa jih izražajo neprimerno. Pogosto potlačijo čustva, jih ne prepoznajo in ne izživijo, kadar je to potrebno. Ti otroci so zavrti. Nekatere otroke so starši zapustili, jih niso sprejeli, razumeli, ljubili, niso jim nudili ustrezne čustvene vzgoje v predšolskem obdobju, ko je to najbolj pomembno. Niso jim posvečali dovolj čustvene pozornosti. Otroci izhajajo iz družin, v katerih prevladujejo negativna čustva in čustvena nenaklonjenost, zato se niso naučili, da se čustev ni treba bati. Posledica tega neustreznega čustvenega razvoja so čustvene motnje. Na osnovi neprijetnih čustev se utrjujejo izkušnje, ki izkrivljajo podobo stvarnosti in otroka odmikajo od zdrave komunikacije z okoljem. Naloga vzgojiteljev je, da otroke naučimo to, česar jih niso naučili starši.

Čuječnost v zadnjem času predstavlja pomembno dopolnilo v psihoterapevtskem delu. Vzgojitelj sicer ni psihoterapevt, pri svojem delu pa vseeno lahko učinkovito uporabi različne psihoterapevtske metode. S čuječnostjo se učimo svojo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo, kot se poraja tukaj in zdaj. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in zunanjega dogajanja. (Khoury B, Sharma M, Rush SE, Fournier C, 2015) Gestalt tehnike so zato uporabno sredstvo za učenje izražanja čustev, ki so osrednja tema pričujočega prispevka. Pri otroku se čustva pojavljajo spontano in v različnih niansah. Pomembno je, da je čustvo opaženo ter prepoznano ter smo nanj pozorni. Le tedaj se ga bo postopoma naučil zaznati, se ga zavedati in znati izraziti z besedo ter govorico telesa. Tudi odraslim bi se čustva kazala bolj spontano, če jih ne bi prekrivali, se ne bi pretvarjali in bi večkrat pokazali svoje razpoloženje.

Za lažje razumevanje neustreznega čustvenega razvoja je čustva treba poznati.

2. Čustva, ki jih navadno ne maramo

Poglejmo čustvo strahu. Otroka je strah, da bo ostal sam ali da ga bodo starši zapustili, da ga ne bodo sprejeli, ljubili ... Otrok ne zna ali ne zmore izraziti tega čustva ali pa se ga sramuje izraziti. Bolj kot ta strah prikriva, večji postaja. Otrokova stiska tako narašča vse do tesnobe in groze. Navzven se lahko kaže kot glavobol, nespečnost, močenje postelje, učne težave … Pomembno je, da se otrok s svojim strahom sooči, o njem govori, ga opiše, nariše in se v namišljeni zgodbi (usmerjena fantazija) z njim sreča ter pogovarja. Postopoma bo zmogel (z našo sugestijo) postati odločnejši, ga pregnati in premagati. (Ščuka, 1994)

Žalost je v otroštvu in tudi kasneje močno čustvo, ki ga malček spontano izraža z jokom, večji otrok s hlipanjem, šolar morda le še z molkom. Dolgo časa prikrivano in neizživeto čustvo žalosti lahko preide v depresijo, ki v šolskem obdobju moti učno storilnost ter razvojne procese. Tudi o žalosti se je treba z otrokom pogovarjati, mu dovoliti, da svoja občutja opiše, jih morda nariše in v primerno vodeni fantaziji izrazi. Spodbujati ga je treba, da svoja čustva žalosti tudi izživi, da se izjoka. Potem mu bo lažje in bo začel iskati izhod iz stiske. (Ščuka, 1994)

Gnus se zagotovo še težje izraža in ob neki zares ogabni zadevi se običajno pretvarjamo, čeprav nam gre ves čas na bruhanje. Za vsako ceno hočemo biti vljudni, da ne bi prizadeli čustev tistega, ki povzroča gnusobo ali smrad. Kdo ve, morda bi se otroci raje umivali, če bi jim po pravici povedali svoja čustva, tudi tista, ki zadevajo smrad ali umazanijo? (Ščuka, 1994)

Jeza je prav tako neugodno čustvo, še zlasti za tistega, ki mu je namenjena. Jeza je v otroškem obdobju spontana. (Ščuka, 1994) Veliko staršev in vzgojiteljev pa je prepričanih, da jo je treba preganjati ali prikrivati.

3. Zdravo čustveno delovanje

Če otrokove potrebe niso zadovoljene, tako kot bi morale biti, se pojavijo neprijetna čustva in s tem povezane negativne izkušnje, ki vodijo v stiske ter travme. V jeziku gestalt terapije bi lahko rekli, da je takšna izkušnja nezdružljiva z njegovim organizmom, ki teži k ravnovesju in harmoniji. Otrok izkušnje zato ne more asimilirati, ampak jo introjicira. Takšna izkušnja se kot introjekt zapiše v spomin dokaj izkrivljeno. Če se takšne izkušnje pojavijo pogosto, se prično utrjevati izkrivljene povezave med čustvi in pomenom čustev zanj. Neprijetnih čustev se otrok začne bati, saj so zanj nosilci nečesa hudega, zanj ogrožajočega. Čustev samih pa (po učenju gestalt terapije) ni mogoče preprečevati niti potiskati, kar pojavljajo se. Otrok se zato uči preprečevati reakcije, povezane s temi čustvi, razvija obrambne mehanizme, s katerimi naj bi se obvaroval takšnih situacij, ki ga ogrožajo. Čustva se torej ne potiskajo, ne potlačijo. Potlačijo se telesne reakcije in izrazi. Na osnovi neprijetnih čustev se utrjujejo izkušnje, ki izkrivljajo podobo stvarnosti in otroka odmikajo od zdrave komunikacije z okoljem. Zdravo čustveno delovanje je povezano s samouravnavanjem organizma. Taka oseba je v stiku s telesnim in psihičnim dogajanjem ter tudi z ustreznim delom svojega okolja. Izražanje čustev je spontano, to pomeni, da je videti naravno in da je čustven izraz integriran z doživljanjem ter ustrezno akcijo. Ko čustvo doseže svoj namen, počasi izzveni in se umakne v ozadje. Izrazitost čustev ustreza pomembnosti situacije, pri čemer ima posameznik možnost, da se zavestno odloči, v kakšni meri bo čustvo izrazil navzven. Zdravo čustvovanje označuje sposobnost doživljanja vseh čustev, ki so običajna v določeni kulturi, hkrati z zmožnostjo, da zavestno nadzoruje njihovo izražanje. Čustvo se pojavi spontano, brez naše zavestne odločitve. V osnovi vseh čustvenih motenj je izmikanje kontinuiteti zavedanja. Razlog za izmikanje zavedanja je strah pred neprijetnostjo oz. bolečino. Da bi se ubranili pred neprijetnimi čustvi, prekinemo stik s telesnimi občutki in čustvenim doživljanjem, v skrajnem primeru pa tudi z zunanjo stvarnostjo. Tega se človek navadno nauči že v otroštvu in mnogi ljudje nikoli ne dosežejo čustvene zrelosti. Namesto racionalnega uravnavanja čustev, ki je možno le, če smo z njim zares v stiku, večina ljudi uporablja represivno uravnavanje, kakršnega so se naučili v otroštvu. (Lamovec, 1995)

Pri delu s čustvi v gestalt terapiji veljajo naslednja pravila (Lamovec, 1995):

- Ne izmikaj se kontinuiteti zavedanja.
- Izrazi porajajoče se čustvo z besedami, telesom, glasom, dejanjem.
- Čustvo izrazi tako, da ne poškoduješ druge osebe.
- Čustev se ni treba bati, doživljanje nekega čustva je vedno primerno. Pravico imamo do svojih čustev.
- Čustva so vedno točna, veljavna in predstavljajo barometer naše duševnosti.

- Izražanje čustev ni vedno primerno. Zavestno se odločimo, kdaj in kako bomo neko čustvo izrazili. Izberimo primeren trenutek.
- Izživljanje čustev v vsakdanjem življenju navadno ni primerno. V določeni fazi čustvenega učenja pa je nujno potrebno.
- Čustva se lahko naučimo obvladati.

3.1.Čustva in čuječnost

Kakšna je človekova čustvena izobrazba, je odvisno od starševske vzgoje. Pogosto je (bila) starševska vzgoja različna za deklice in dečke. Dečki so (bili) hitro »veliki fantje, ki ne jočejo«, deklicam pa je (bilo) dovoljeno kazati žalost in ranljivost, ne pa tudi razboritosti ter jeze (»to se pa ne spodobi«). Podobno socializacijsko izkušnjo otroci pridobivajo in kasneje tudi sami širijo v šolah ter drugje, zdaj že sami prepričani, da tako pač mora biti. Naučen odziv je torej relativno hitro v življenju ponotranjen in postane avtomatiziran. Poleg tega se otroci pri soočenju z neko čustveno izkušnjo ozirajo po svojih modelih (starših, učiteljih, drugih pomembnih osebah). Ta zgled je lahko bolj ali manj konstruktiven in ne odraža nujno najboljšega možnega čustvenega vedenja. Informacije o tem, kako se vesti, ko občutimo neko prijetno ali neprijetno čustvo, pridobivamo torej sproti, »na cesti«, in ne preko formalnega izobraževanja.

Čuječnost temelji na predpostavki, da lahko priučene načine odziva na čustvene situacije začnemo najprej ozaveščati. Z ozaveščanjem vsakega trenutka svojih čustev, misli in reakcij ob nekem čustvu poglobimo svojo pozornost. Namen ni, da čustva skušamo spreminjati ali jih zatreti, ampak jih lahko radovedno zaznavamo, spoznavamo in spremljamo. Na ta način postanejo čustva manj pomešana in nejasna. Obenem s čuječim opazovanjem čustev krepimo sočutje do sebe in drugih, tako da postanemo bolj prizanesljivi do sebe, tudi kadar doživljamo neprijetna čustva, kot so sram, krivda ali obžalovanje. (Arzenšek 2015)

3.2. »Mindfulness« tehnike ali tehnike čuječnosti

V psihologiji so v zadnjem času zelo razširjene tehnike čuječnosti ali »mindfullnes« tehnike. S temi tehnikami se osredotočimo na svoja čustva in čutenje telesa v danem trenutku. Vsako čustvo običajno v določenem delu našega telesa sproži neke senzacije in občutke. S tehnikami čuječnosti se naučimo ozaveščanja in sprejemanja teh občutkov, čustev ter tudi misli. Misli so namreč pogosto vzrok, da se določena čustva in občutki pojavijo. (Jurenec, 2016)

4. Praktični del

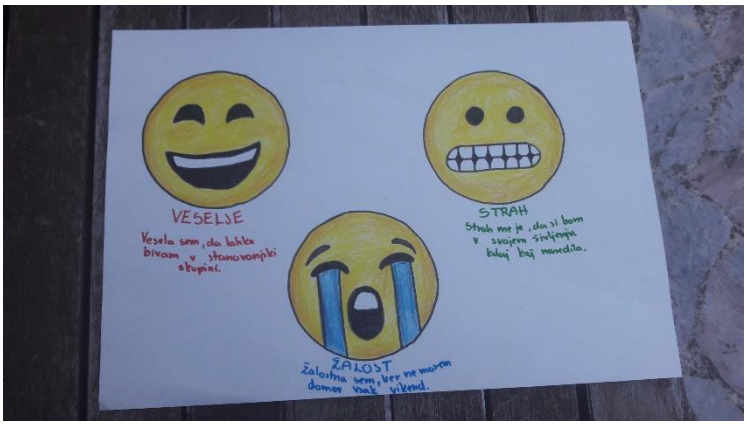
Ta del je posvečen izražanju čustev. Otroci in mladostniki, s katerim delam, imajo težave pri zaznavanju, zavedanju, prepoznavanju in izražanju čustev.

Ta del je bil izveden v obliki delavnice s skupino sedmih otrok v večernem času. Pri delu so bile uporabljene metoda razgovora, metoda demonstracije in skupinska metoda dela.

4.1 Potek dela

Otroci so bili seznanjeni, da se bomo pogovarjali o čustvih. Povedano jim je bilo, da so čustva reakcija na neko dogajanje. Naše reakcije lahko povzročijo drugi ljudje (če nam rečejo nekaj grdega, smo jezni), lahko jih povzroči bolezen (če nas boli zob, smo žalostni), lahko si jih povzročimo sami (če se ne naučimo, nas je strah, da bomo vprašani). Povedano jim je bilo tudi, kakšna čustva poznamo, in bili so spodbujeni, da so povedali, kakšna čustva poznajo ter kako se največkrat počutijo.

Nato sem jim s pantomimo prikazala doživljanje različnih čustev. Odločila sem se za najosnovnejša čustva. Njihova naloga je bila, da so ugotovili, katero čustvo je bilo prikazano. To čustvo so potem tudi narisali. Ob tem smo se pogovarjali, kako se počutimo, ko doživljamo to čustvo, in kdaj ga doživljamo. Pojasnjeno jim je bilo, na kakšne načine lahko svoja čustva izrazimo. Lahko jih pokažemo z mimiko, gibi, lahko jih zapišemo, narišemo, lahko se z nekom o njih pogovorimo. Lahko jih pokažemo tudi v negativni obliki. Se napijemo, grdo govorimo, žalimo druge, smo do njih nasilni ali pa se zatečemo v bolezen. Povedano jim je bilo tudi, zakaj je pomembno, da se naučimo čustva izražati. Tako se sprostimo in okolici pokažemo, kaj čutimo.



Slika 1: Izdelek mladostnice, ki je narisala različna čustva

V drugem delu so bila čustva izražena intenzivno, in sicer tako, da je bilo za vsako čustvo podano navodilo. Otroci so se morali vživeti v čustvo in ga pokazati. Ob vsakem prikazanem čustvu je sledil pogovor o občutkih, o tem, kako so ga doživljali, kaj so ob tem čutili, kaj so delali. Opozorjeni so bili tudi na to, naj bodo pozorni na telesne znake in naj jim sledijo ter naj ozavestijo dogajanje v sebi. Čustvo je bilo potem izraženo besedno, z glasom, s kretnjami in dejanjem. Otroci so bili po prostoru porazdeljeni tako, da je imel vsak dovolj prostora. Opozorjeni so bili, naj bodo pozorni na dihanje, na to, kaj tisti trenutek delajo, kaj čutijo, kaj si želijo. Nato se je vaja začela.

1. Prepustite se domišljiji in pomislite na nekaj, kar vas je razjezilo ... Jezni ste kot še nikoli. Kar pihate od jeze. Najraje bi se razpočili. Topotate z nogami, kričite, stiskate pesti, nejevoljni ste, razdražljivi, ne veste, na koga bi stresli jezo.
2. Zdaj pa pomislite na nekaj lepega. Takoj postanete veseli. Zelo ste veseli. Kako pokažete veselje? Skačete, se smejete, prijazno gledate ...
3. Kako pa izrazite žalost? Jokate, manete si oči, po licih vam tečejo solze ...

4. Zdaj pa vas je nekaj prestrašilo. Od strahu vam je vzelo sapo. Onemeli ste in obstali na mestu. Potem se hitro obrnete, da bi se nekam skrili. O, groza, kaj naj naredim? Kam naj se skrijem?
5. Predstavljajte si neko ogabno zadevo! O, kako smrdi, kar na bruhanje vam gre in ne morete je gledati ...
6. Zdaj si predstavljate, da ste si že dolgo časa nekaj želeli in po tem hrepeneli. Nato v prostor vstopi oseba in vam prinese darilo. Počasi ga odpirate, in ko odprete škatlo, zagledate ravno tisto, kar ste si želeli. Kako ste presenečeni! Kako se počutite?

Otrokom sem pripravila delovne liste, na katerih so imeli napisana vprašanja. Nanje so odgovarjali pisno, vsak zase. Potem smo skupaj pregledali odgovore in se o tem pogovorili.

5. Zaključek

Na začetku so imeli otroci težave pri razumevanju navodil, tako da so jim bila ponovno posredovana. Pri tem, ko so jim bila s pantomimo prikazana različna čustvena stanja, smo se zelo zabavali. Takoj so prepoznali jezo, strah, žalost in veselje. Nekaj težav so imeli pri prepoznavanju gnusa in presenečenja. Niso našli pravih besed za poimenovanje teh čustev, npr. za gnus so uporabljali besedi grdo, umazano.

Pri risanju čustev je najprej vladalo kaotično stanje. Nekateri so gledali po prostoru in prerisovali drug od drugega. Pri drugih je bilo očitno, da se niso mogli vživeti v to, kdaj doživljajo to čustvo in kaj občutijo pri tem. Ko smo pregledovali risbe, so povedali:

- da so žalostni takrat, ko jih kdo prizadene ali razočara, če jim kdo umre, ko dobijo slabo oceno, če jih kdo udari, če so doma tepeni, če se oče napije;
- presenečeni so takrat, ko dobijo darilo, dobro oceno;
- jezni so, če dobijo slabo oceno, če jih kdo užali, če jih kdo pretepa, ker morajo hoditi v šolo, opravljati dežurstva;
- strah jih je, da bi ostali brez prijateljev, strah jih je smrti, teme, grmenja, groženj, če imajo slabo vest;
- gnusijo se jim umazana stranišča, povožene mačke, hrane, ki je ne marajo, plesniva hrana, iztrebki, smrklji;
- veseli so, če gledajo smešne filme, poslušajo glasbo, če dobijo dobro oceno, ko so zaljubljeni, če dobijo darilo, gredo na kakšen izlet.

V drugem delu so se otroci morali vživeti v čustvo. Na začetku so se smejali. Bilo jim je nerodno. Počasi so bili z usmerjanjem le pritegnjeni k dogajanju.

Moja opažanja so bila naslednja: najbolj zabavno je bilo pri veselju. Otroci so se smejali na ves glas, se objemali ... Pri vživljanju v žalost se je eno dekle skoraj zjokalo. Sedela je sama na kavču in gledala v tla. To so opazili tudi ostali. Pri čustvu jeze sta se dva otroka tako vživela, da sta se zares stepla. Težko sem ju spravila narazen. Eden od njiju je pri tem metal blazine po tleh. V strah se je en deček tako vživel, da se je skril pod mizo. Pri presenečenju in gnusu pa se je vse skupaj sprevrglo v pravo divjanje.

Na koncu so jim bili razdeljeni listi z vprašanji, ker se je pričakovalo, da jim bo lažje, če bodo imeli vprašanja napisana. Kasneje se je izkazalo, da jim je to predstavljalo problem.

Imeli so težave pri pisanju, težko so se izražali, niso našli pravih besed. Zato smo se o občutkih raje pogovorili. Ugotovili smo, da se pri čustvovanju z nami dogaja marsikaj (močno nam bije srce, zenice se nam širijo oz. ožijo, oblije nas rdečica, hitro dihamo, imamo napete mišice, v želodcu nas stiska ...).

Marsikdaj se čustev ne da nadzorovati. To se zgodi predvsem takrat, ko je neko čustvo dolgo v nas. Pokazati in govoriti je treba o svojih čustvih, tako prijetnih kot neprijetnih, da so čustva vedno točna, da se čustev ni treba bati, da pa izražanje čustev ni vedno primerno. Otrokom je bilo povedano, da je primernejše, da jim npr. vzgojitelj pove, ko pride v službo, če je jezen, npr. ko ga ustavi policist, kot pa da nadere prvega človeka, ki se mu približa.

Pri risanju svojih občutij so vsi narisali vesele obraze, razen ene izmed deklic, ki se je počutila žalostno. Ta je tudi napisala, da se ni mogla vživeti v čustva in da ni mogla biti pozorna na dogajanja v sebi. Po mojem mnenju se je ravno ona najbolj vživela, saj je bila njena reakcija pri doživljanju žalosti najbolj spontana.

Slika 2: Čustvo: jeza, veselje

Slika 3: Čustvo: strah, žalost

Vsem otrokom je pri doživljanju občutij najbolj pomagalo, da so si predstavljali neko situacijo, neki dogodek iz preteklosti. Najlažje so si predstavljali nagnusne reči. Ena od deklet, ki ne mara sira, je rekla, da je vohala, kako smrdi, in da ji je pri tem šlo na bruhanje. Skoraj vsi so se pri presenečenju vživeli v situacijo, ko so od nekoga dobili darilo, npr. igrače, sladkarije, oblačila.

Otroci so še povedali:

- »Bil sem jezen, ker me je udaril. Ko sem ga nazaj, sem se počutil bolje.«
- »Jezen sem bil, ker me je J. užalil. Rekel mi je cigan umazani.«
- »Jezna sem bila na A., ker mi je vzela hlače brez dovoljenja.«
- »Vesel sem bil, ker smo bili lahko dalj časa pokonci. Počutil sem se dobro.«
- »Žalosten sem bil, ko sem se spomnil na to, da me mamin prijatelj pretepa.«
- »Žalostna sem bila, ko sem pomislil na domače razmere.«
- »Strah me je vzgojiteljev, ko dobim slabo oceno in jo prikrijem.«
- »Strah me je ponoči, ker naokoli hodi bavka.«

Ob zaključku je navedenih še nekaj smernic, ki jih je treba upoštevati in uporabiti pri učenju izražanja čustev. Posebno pozornost je treba nameniti govorici telesa kot neposrednemu izrazu čustvenega dogajanja, ki ga otrok velikokrat verbalno ne zmore

opredeliti. Gibalni vzorec je dober instrument, s katerim lahko vzgojitelj otroka opozori na neko dogajanje v njem samem. Še večji učinek bo dosegel, če otroka prosi, naj ta gib večkrat ponovi ali ob tem opiše lastno doživljanje. Pri terapevtskem delu z otroki z motnjami vedenja in čustvovanja je ta tehnika še posebej dobrodošla, saj jih z vprašanji ozaveščamo o dejanjih, ki jih počno v afektu ali popolnoma nezavedno. (Ščuka, 1994) Vzgojitelj mora biti pozoren tudi na način besednega izražanja, uporabo mašil, barvo glasu, ponavljanje ali poudarjanje istih pripovedi, na glasnost in hitrost pripovedovanja, na izmikanje vprašanjem, prekinitve govora, vživljanje v pripoved, ustreznost čustvenega odziva itd. Čuječ vzgojitelj ni pasiven poslušalec, temveč aktivno posega v dialog s podvprašanji in otroka ozavešča o trenutnem dogajanju. Tudi tehnika »praznega stola«, ki je v bistvu del psihodrame oz. monodrame, se pogosto lahko uporablja za namen učenja izražanja čustev. Gre za to, da otrok izmenoma igra obe vlogi, lastno in konfliktno. Če gre pri otroku za več problemov hkrati, vzgojitelj uporabi več stolov in otroka preseda z enega stola na drugega, tako da se otrok lažje vživlja v posamezne vloge. Vzgojitelj naj po končani obravnavi poda povratne informacije, ki pa naj ne bodo razlaga ali ocena terapevtskega dogajanja, temveč opis lastnih doživljanj. (Ščuka, 1994)

6. Literatura

Arzenšek, A. (2015). *Čustva in čuječnost.* Pridobljeno s http://www.skupinaprimera.si/domov/custva-in-cujecnost.html?lang=sl

Jurenec, A. (2016). *Koliko čustev si pa vi dovolite doživljati?* Pridobljeno s http://si.contentexchange.me/article/koliko-custev-si-pa-vi-dovolite-dozivljati#

Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, *78* (6), 519–528. *Kaj je čuječnost?* Pridobljeno s http://www.cujecnost.org/cujecnost/

Lamovec, T. (1995). *Načela gestalt terapije za vsakdanje življenje.* Ljubljana: Arx.

Ščuka, V. (1994). Zrelost otrok za všolanje. *Škrat*, *4* (9–10), 1–30.

Kratka predstavitev avtorice

Saša Gorenc Košir je prof. defektologije za motnje vedenja osebnosti in domske pedagogike. Od leta 1997 je zaposlena kot vzgojiteljica v Vzgojnem zavodu Kranj. Pri svojem delu nenehno išče nove izzive, zato se redno izobražuje na področju dela otrok z motnjami vedenja in čustvovanja ter prenaša teoretična znanja v svoje praktično delovanje. Področje njenega dela zajema institucionalno obravnavo otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter vključuje pedagoško in socialno obliko pomoči omenjeni populaciji. Je tudi učiteljica smučanja, rolanja in plavanja, zato je mentorica številnih aktivnosti za otroke in mladostnike, ki se odvijajo na ravni Vzgojnega zavoda Kranj (letovanja, zimovanja, različni športni tečaji …). V šolskem letu 2006/2007 je bila dejavna pri projektu Partnerstvo v izvajanju praktično pedagoškega usposabljanja študentov pedagoških študijskih programov v sodelovanju s Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani. V šolskem letu 2015/2016 je sodelovala pri projektu Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v vzgoji in izobraževanju, katerega nosilec je bil Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Priloga 1: VAJA »IZRAŽANJA ČUSTEV«

1. Kakšna čustva poznaš?

2. Kako se največkrat počutiš?

3. Kaj si občutil/-a (naštej nekaj telesnih znakov), kako si doživljal/-a določeno čustvo?

jeza	
veselje	
žalost	
strah	
gnus	
presenečenje	

4. Kako si se vživel/-a v čustvo (kaj ti je pri tem pomagalo)?

5. Kaj si doživljal/-a ob izražanju čustev?

6. Katera čustva so te navdala z dobrim počutjem?

7. Ob katerem čustvu si se počutil/-a neprijetno?

8. Kako se zdaj počutiš? (Lahko tudi narišeš.)

Predšolski otrok, učitelj odraslih na poti k čuječnosti

Preschool Child as Teacher of Adults toward Mindfulness

Martina Hočevar Trontelj

Vrtec Jelka, Glavarjeva 18 a, 1000 Ljubljana
martina.ht@gmail.com

Povzetek

V prispevku želimo predstaviti sodobne strategije poučevanja in vzgoje z vključevanjem čuječnosti, participacijo predšolskih otrok v vzgoji in izobraževanju; otroka kot aktivnega soustvarjalca njegovega življenja in vlogo strokovnih delavcev v vrtcu. Osrednja pozornost bo namenjena strokovnim delavcem, ki so ob intenzivnem delu na sebi, s čuječim odnosom do posameznega otroka in celotne skupine, v katero je bila vključena slepa deklica, razvijali samozavedanje in miselni uvid vase, v drugega in v skupino kot celoto. Poudarek je na miselno in čustveno aktivnem učenju otroka, v interakciji z drugimi, samostojnemu iskanju odgovorov. In nenazadnje, na spodbujanju skladnega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja otroka. To je vseživljenjsko učenje vseh, ki so vključeni v ta proces.

Ključne besede: Čustvovanje, čutenje, medsebojna soodvisnost, negovanje čuječnosti, odnosi, otrok s posebnimi potrebami.

Abstract

The aim of the article is to present modern strategies of education through mindfulness and children participation in education. Furthermore, the article presents a child as an active creator of its life and the role of early childhood and education practitioners. The main focus is on early childhood and education practitioners who worked with a blind girl who was included in a regular kindergarten group of children. Through their intensive work on themselves and their mindful relationship with each child and the group, they have developed self-awareness and insight into themselves, in others and the group as a whole. The emphasis is put on child's thinking and emotional engagement in active learning in interaction with others and its independent search for answers. In addition, attention is given to encourage coherent cognitive, emotional, spiritual and social development of a child. This is a life-learning process of all involved in this process.

Key words: Child with special needs, cultivating mindfulness, emotions, mutual dependence, relationships, sentience.

1. Uvod

Ob temi uveljavljanja participacije je aktualni predmet razprav med teoretiki in strokovnimi delavci v vrtcih protislovje, ki se kaže v dejstvu, da se otrok rodi kot bitje, ki potrebuje zaščito in oskrbo, obenem pa sam posega v svet okrog sebe (Rutar, 2012). Največ nelagodja v nedorečenosti, ki izhaja iz same vsebine pojma participacije, je v dejanski soudeležbi otroka v procesih odločanja.

Vsak otrok je enkratna, nenadomestljiva osebnost. Strokovni delavci v vrtcu to sprejemajo in se prilagajajo slehernemu posamezniku. Socialna integracija predstavlja predstopnjo

inkluzije oziroma pogoj za inkluzijo. Pomeni učenje o tem, kako živeti z različnostjo in kako učiti o različnosti. Učno vzgojni proces je prepleten med čutenjem in védenjem. Eden od pristopov je prav gotovo čuječnost – bodimo čuječni, poučujmo čuječnost in se učimo čuječnosti. Ob tem poudarjamo nenasilno komunikacijo, ki je pomemben del programov vrtcev.

Občutek »sem dragocen človek« je bistven za duševno zdravje posameznika. Ta občutek je potrebno pridobiti v otroštvu. Z načinom, kako odrasli gledamo na otroka, določamo njegovo prihodnost (Juhant in Levc, 2011). »Biti viden in poslušan« je temeljnega pomena za njegovo psihično in telesno zdravje. Prav to je pomembno sporočilo, ki strokovne delavce vodi v uporabo sodobnih pristopov vzgoje. V prispevku omenjen projekt »Filozofija najmlajših – modrost za odrasle« je že utečen projekt, ki ga izvajamo od šolskega leta 2006/7, pa vse do današnjega dne. V osrednjem delu prispevka bomo predstavili tehnike negovanja čuječnosti kot alternativni načini poučevanja. Predstavili bomo primer dobre prakse, iz katerega je razvidna aktivna participacija otrok. Skozi celoten prispevek pa osvetljujemo primer vključenosti deklice s posebnimi potrebami v reden vzgojno izobraževalni program.

2. Ljubezen do otrok nam nalaga odgovornost

Vrtec predstavlja otrokom drugi dom, kjer nam lahko brez zadržkov pripovedujejo, kako se počutijo. Dovoljeno jim je govoriti o razočaranjih, strahovih, jezi, kritiki, prav tako o veselju in uspehih. Otroci prepogosto slišijo zahteve odraslih, želijo pa si njihovega čuječega odnosa. Želijo poslušati spodbude: »Srečen sem, da si ob meni. Vzemiva si nekaj časa zase. Pripoveduj mi, pripravljen sem te poslušati. Zjoči se, če hočeš. Zaupam ti. Kako se počutiš? Kaj se ti je zgodilo? Všeč si mi takšen, kakršen si.«

Odrasli ne skočimo vedno na pomoč po prvem znaku otrokove stiske. Včasih se mora spopasti tudi s trpljenjem in ga premagati. Čutiti pa mora, da nam ni vseeno zanj.

Prijetno nam je, če si z dotiki pokažemo naklonjenost. Otrok ob tem čuti, da ga sprejemamo in da ga imamo radi. Vendar bodimo pozorni na določeno mejo in toleranco, ki jo zahteva vsak otrok sam zase. Če smo odrasli v odnosu do otroka čuječi, smo mu dolžni omogočiti intimo, kadar zaznamo, da jo potrebuje in z vedenjem le-to izraža. Npr., na letovanju vzgojitelji kaj hitro zaznamo, če je otrok v stiski, ko v kopalnici ob osebni negi stopimo v njegov intimni prostor. Čuječe prisluhnemo otroku, čeprav v tistem trenutku ob njem ni staršev in bi si želeli, da bi se nam prepustil.

Če si otrok ne želi objemov, dotikov sovrstnika, smo odrasli tisti, ki ga moramo podpreti in poskrbeti, da bo meja postavljena. V procesu odraščanja postajajo meje otrokove intime jasne šele skozi odnose, čustvovanje in čutenje.

3. Čuječnost strokovnih delavcev ob delu z otroki s posebnimi potrebami

Biti vzgojitelj je veliko poslanstvo. V našem poklicu je pomembno, da se zavedamo svojega jaza in delujemo iz sebe sproščeno, mirno, z zaupanjem vase. Le tako lahko delujemo. Le tako lahko poslušamo otroke zbrano, jih sprejemamo v njihovi drugačnosti in različnosti oziroma jih vidimo kot pomembno dopolnilo (Leban, 2016). Da pa lahko z otroki delamo uravnoteženo, je potrebno vsakodnevno delo na sebi. Naša čuječnost je najbolj na preizkušnji ob delu z njimi. Pogosta vprašanja, ki si jih zastavljamo, so: Kako se s čuječim pristopom izostreno zavedati in ob tem negovati notranji mir? Kako zmanjševati stres s

pomočjo čuječnosti? Kako »upogniti um«, ki je pogosto strog in neodpuščajoč, v smeri odprtosti in sočutja?

Brez lastne duševne in duhovne »stalnosti« težko delujemo z otroki. Pri delu z njimi ustvarjamo drobcen tok v sebi, ki teče proti večjemu zavedanju in sočutju. Najprej je pomembno sprejemanje, urjenje v čuječem odnosu do samega sebe (Burch in Penman, 2016). Dnevno vzpostavljamo ravnovesje znotraj sebe in na vseh otrocih, ki so nam dani v varstvo. S tem, ko s čuječim odnosom do sebe zaznavamo lastno vrednost, smo pripravljeni spoštovati vrednost ljudi okoli nas. Življenje s hvaležnostjo in odprtostjo prinaša bogatejše in bolj izpolnjujoče življenje. Otroku najbolj pomagamo, če v njem poiščemo tisto, kar zmore ali zna, kar ga veseli in povezuje s sovrstniki. Šele nato lahko delujemo na področju, kjer je šibek.

4. Slepa deklica, naša učiteljica na poti k čuječnosti

Deklica ima karakteristike popolne slepote in dojemanja svetlobe.

Največja past pri delu s slepim otrokom je ta, da ga morda želimo zaščititi pred vsem hudim, ker je že tako ali tako »prikrajšan«. Pomembno je, da naredi nekaj, kar zmore sam, pa čeprav z veliko truda. Potrebuje spodbude, s pomočjo katerih lahko dojema svet in sebe na poln in celovit način.

Poslušanje je eden pomembnih načinov življenja in vir znanja vsakega otroka. Najbolj pomirjujoče lahko vpliva nanj človeški glas, ki ustvarja čustveno bližino in varnost, sprošča in daje energijo za delo, mišljenje in čustvovanje (Plut Pregelj, 2012).

Velik poudarek namenjamo doživljajskemu poslušanju. Ponovno želim poudariti čuječ pristop do otroka. Ob pripovedi zgodb, pravljic, smo pozorni na zvok, ritem, melodijo, ki usvoji poslušalca, v mojem primeru slepo deklico. Moje delo je v določeni meri intuitivno, saj poskušam zaznavati otrokova čustva, ki mu dajejo pri učenju posebno energijo za predelavo zvoka, njegovo razumevanje, osmišljanje in uživanje ob njem (Plut Pregelj, 2012).

Pri otroku, ki ne vidi, je še toliko bolj pomembno zaupanje v ljudi, ki ga vodijo. Zaupanje niso samo besede, ki jih sliši, temveč gre za čutenje, čuječ odnos. Deklica ni videla, vendar je imela toliko bolj razvite občutke čutenja. Poudarjam, da je s tem navduševala odrasle do občutkov ganjenosti. Vsi smo se učili od nje. Radostili smo se občutkov bivanja »biti zdaj, v tem trenutku« in spoznavali moč tega. Zaustavili smo korak, ko se nam je najbolj mudilo. Deklica nam je pomagala ustvarjati ravnovesje v nas samih skupaj z drugimi. Občutek, da potrebujemo eden drugega, je bil nenadomestljiv. Izhajali smo iz čutenja, zaznav in doživetij, ki so predstavljala pravi življenjski navdih. Vse to nam je bilo sicer nekoč položeno v zibelko, le prebuditi smo morali del nas v svoji biti. Mir v deklici, občutje, varnost, radost, navdušenost, sprejetost so bili ključni dejavniki, ki so bogatili tako njene kot tudi občutke ostalih otrok in odraslih. Verjamem v to, da nobena srečanja v življenju niso naključna. Verjamem, da mi je deklica prišla nasproti v obdobju življenja, ko mi je pomagala osebnostno rasti.

Pred slepega otroka so postavljene večje zahteve kot pred videčega otroka, saj se mora še pred vstopom v šolo naučiti Braillove pisave. Otroku sicer hočemo samo dobro, razmišljamo v prihodnost. Prepogosto pa pozabljamo na trenutek, »tukaj in sedaj«. Premalo sledimo njegovi poti, njegovi biti. Premalo se potrudimo, da bi jo razumeli. Pokažimo navdušenje, ko uspe najti pot za doseganje cilja, ki je v tistem trenutku njegova in ne naša. Otrok čuti z vso bitjo, če smo ob njem z upanjem in zaupanjem. Le-to sem zaznala pri delu z deklico. Če se ni počutila varno v vseh pritiskih, ki so bili v določenem trenutku nad njo, se je pogostost tikov

in stereotipnih gibanj povečala. Njeno napetost sem zaznala. Samo v vednost: za slepe ljudi je značilno tudi stereotipno gibanje, blindizmi (mencanje z očmi, tresenje z rokami, gibanje zgornjega dela telesa).

Današnji hiter tempo življenja, življenjski preobrati ter zahteve močno vplivajo tudi na predšolske otroke. Napočil je čas »navzočih« šol, ki spodbujajo in krepijo čuječnost pri otrocih.

V organizmu otroka se kopičijo večje napetosti, ki se navzven kažejo kot slabo počutje, utrujenost, pogosto obolevanje. Na splošno je pri otrocih zaznati večji nemir kot v preteklosti. Primer: rojstvo novega člana v družini. Otrok posledično pogosteje oboleva, v vrtcu se pojavi neobičajno bruhanje. Zahteva čuječ pristop celotne družine in strokovnih delavcev v vrtcu.

Otroci čutijo, komu je res mar zanje. Iz dekličinih odzivov, mimike, je bilo jasno, da čuti, kdo je iskren in kdo ne. Občutila je energijo, »bio - polje« vsakega, ki je vstopil v njen svet. Na pomembne odrasle v življenju v vrtcu se je tudi obračala. Prav vse, ki so bili bolj pogosto v stiku z njo, je prepoznala po pristopu, barvi njihovega glasu. Ko so vstopili v igralnico, se jih je izredno razveselila. Več kot dokaz, da komunikacija ne poteka samo na besedni ravni, ampak tudi na telesni ravni, na čutenju.

Deklici smo dali dovolj časa, da si je v mislih zgradila določeno podobo. Včasih si ni mogla predstavljati oziroma videti podob, sploh če niso bile iz njenega izkušenjskega sveta. V tem primeru smo jo usmerjali, naj si samo misli, da se ji dogaja to, o čemer smo pripovedovali.

Največji trenutki uglašenosti z otroki so bili, ko je preko medija lutke našla dober stik s sovrstniki in celo sprejemala pobudo, vodila igro. Uglašen odnos s sovrstniki je imela tudi ob sožitju z naravo na zeliščnem vrtičku in ob zeliščni čutni poti, ki so jo vzgojitelji oblikovali skupaj z deklico in njenimi sovrstniki. Posebej za njo, da bi ji lajšali orientacijo na poti do igrišča.

V predšolskem obdobju je izredno pomembno učenje, v katerega vnašamo čustva. Deklica se je učila ob prijetnih čustvih v naravi, z glasbo, gibom, plesom, likovnim izražanjem. Velik pomen namenjamo prav umetnostnim medijem proti eventuelnim tesnobnim občutkom otroka, ki sveta ne more zaznavati z vidom. Dnevno smo jo spodbujali, da je z nami poiskala področja, na katerih je aktivno sodelovala in so jo zanimala. Približali smo se ji že s tem, da smo skupaj poiskali tisto, kar je imela rada, kar jo je veselilo. Tako je pridobila občutek pomembnosti, da tudi ona zmore, da ima nekaj, v čemer je dobra. In, bila je v marsičem dobra, celo nadpovprečna. Ob filozofskih temah je v razmišljanjih pogosto navduševala nas – odrasle – in presegla marsikaterega sovrstnika. Korak za korakom smo gradili delčke uspehov, ki so bili zanjo veliki. Bistvo čuječnosti odraslega je sledenje otrokovi svobodi, ki smo jo poiskali skupaj.

Kaj pa odnosi s sovrstniki? Deklica je imela uglašen odnos sama s sabo, odnos s sovrstniki pa je bilo potrebno dnevno spodbujati in graditi. To je bila najtežja naloga.

Raziskave kažejo, da podoba otrok, ki jo imajo o sebi, močno vpliva na njihovo učno uspešnost. Vzgojitelji jih usmerjamo, da se naučijo čim bolj uspešno uporabljati svoja »močna področja« v različnih situacijah, po drugi strani pa jih čuječe usmerjamo, da svoja »šibkejša področja« obvladujejo in se jih naučijo preoblikovati (Rutar, 2017).

5. Tehnike negovanja čuječnosti; alternativni načini poučevanja

5.1 Skupni krogi

Pozitivna praksa vzgojiteljev so t. i. skupni krogi oziroma skupna srečanja z otroki vsaj enkrat v dnevu. Otroci se harmonizirajo v skupni dinamiki skupine (Praper, 2013). Že v starejši predšolski skupini se lahko naučijo, da ima vsak otrok v skupini pomemben status in da jih povezuje enakopravnost. V vsaki skupini je zaznati svojstveno kulturo vzajemnosti. Najpomembnejše pa je, da otroci doživljajo svojo skupino kot posebno in zanje pomembno.

5.2 Porajajoči se jezik telesa

V našem pedagoškem prostoru je že vrsto let v praksi nizozemska metoda, avtorice Marijke Rutten – Sens, Porajajoči se jezik telesa. Na poti k čuječnosti ga strokovni delavci uspešno uporabljamo tako v jasličnih, kot tudi v starejših predšolskih oddelkih. Kot odlična metoda se je izkazala pri delu z otroki s posebnimi potrebami, še posebej pri delu s slepo deklico. Pri igri z njo smo jo spodbujali k sproščenosti, osvobojenosti in radosti. Raziskave na tem področju kažejo, da se ob tem izboljšuje tudi otrokov socialni kontakt.

5.3 Razvijanje čuječnosti otrok ob projektu »Filozofija najmlajših – modrost za odrasle«

Z roko v roki gresta čutenje in razmišljanje. Vzgojitelji namenjamo velik pomen razvoju kritičnega mišljenja. V dejavnosti vnašamo tudi sodobno filozofsko in pedagoško vsebino. Ob pravljicah in zgodbah z vsebino o drugačnosti, strpnosti in medsebojni pomoči spodbujamo občutljivost za etično dimenzijo različnosti. Tema zgodb in pogovorov so med drugim: pomembne osebe v otrokovem življenju, razočaranje, občutenje jeze, moji prijatelji, občutek sramu, neprijetni občutki o telesu.

Ob filozofiji najmlajših in obenem simbolično modrosti za odrasle je najbolj splošen cilj doseči višjo raven psihosocialne kompetence; razvoj socialnih spretnosti in otrokovo samovrednotenje. Vzporedno s socialnimi igrami smo pozorni na kakovost medvrstniških odnosov, dinamiko komunikacije in status otroka med vrstniki. Zelo pomembna pa je tudi vzgoja za strpnost. Otroci imajo pravico do svobode izražanja. Med igro razmišljajo, se prilagajajo novi situaciji in vanjo vključujejo sebe. Z rešitvami, ki jih njihov um z obilo domišljije ustvari, nemalokrat presenetijo in tudi presežejo nas odrasle s tem, ko nam ponudijo popolnoma druge rešitve od pričakovanih. Pri projektu spodbujamo otroke na področju mišljenja, ki se odraža skozi dramo, umetnost, jezik, gibanje. Vsak posameznik se izraža na tistem področju dejavnosti, ki je zanj najpomembnejše. Vse se začne s čudenjem. Otrok se je sposoben čuditi vsemu: svetu, naravi in k temu tako pristopa, kot k popolni skrivnosti. V središču so najprej in vedno odnosi, igra, dogovori, občutenje skupnosti in vprašanja o tem, kaj že zmorem in znam in kaj se bom še naučil ter kako. Ob čuječem odnosu se medsebojno zaupanje poglablja. Pri tem občutimo človeško vrednost vsakega posameznika in obenem skupnosti.

5.4 Lutka Sofija – čuječa spremljevalka otrokove igre, pripovedovalka ob pravljičnih urah in lutka Sokrat – v vlogi modrega dedka

Ob filozofiji smo vsi sodelujoči odrasli tenkočutno sprejemljivi za vse okoli sebe, kakor majhni otroci. Domišljije otrok ne zmotijo naši razumski pomisleki.

Lutki Sofijo in Sokrata sta personificirani osebnosti: babica in dedek in obenem brat in sestra. Otroci ju sprejemajo in z njima živijo kot z resničnima osebama, katerima smo mi odrasli posodili glas, vizijo. Zaupajo jima svoje radosti, žalosti, stiske, dvome. Lutka Sofija, ki ji glas posodi vzgojiteljica, predstavlja veliko več kot le kontaktno osebo z otroki. Nam

odraslim je v pomoč pri razumevanju otroškega sveta. Otroci prek domišljije, nekih (za odrasle zgolj imaginarnih) oseb in živali svoje realne, stvarne občutke zaupajo Sofiji. Nanjo se ne obračajo kot na nekoga, ki bo rešil njihove probleme. Veliko jim pomeni, da obstaja. Sofija predstavlja eno od izkušenj varne bližine, zaupanja. Je v vlogi modre in čuječe spremljevalke otrokove igre in obenem v vlogi nevednice. Ko otrokom postavlja različne probleme in jim nikoli ne ponudi odgovora nanje, se otroci počutijo kot pravi modrijani. Nikoli jim ne moralizira. Če ji je kaj izredno všeč, pove otrokom, da je srečna, vesela, ob otroških vragolijah pa je le žalostna, utrujena in se raje umakne v svoj kotiček. Najpogosteje pa z enim kotičkom očesa odobravajoče opazuje igro otrok. Sofija izžareva harmonijo, zaželen vzor in ne straho-spoštovane avtoritete. Vedno, ko otroci pridejo v stik z njo, jo objemajo, poljubljajo, jo stiskajo k sebi. Z njo se želijo pogovarjati in ji radi prisluhnejo, ko jim pripoveduje pravljice. Ponosni so, ko sedijo ob njej, ob praznovanju rojstnih dni, ob igralnih urah s starši … Sofija je prava personificirana ljubezen. Vzljubi jo vsakdo, ki jo spozna.

Lutka Sokrat (simbol poosebljene modrosti iz antične Grčije), ki mu glas posodi pomočnik vzgojiteljice, vključuje otroke v spoznavni proces s svojim značilnim postavljanjem vprašanj. Noben odgovor otrok ni napačen. Sokrat nosi staro žepno uro, ki se ji vedno, ko je z otroki, zaustavi čas. Miti in pravljice kot priprava srca in razuma na skrivnost, celo čudenje nad lastno osebno zgodbo … Čudimo in navdušujemo se tako odrasli kot tudi otroci.

Slika 1 in 2: Lutki Sokrat in Sofija (avtor fotografij: Martina Hočevar Trontelj)

5.5 Inkluzivno učno okolje – terapevtski pes med otroki

Terapevtski pes predstavlja pomembno podporo pozitivnemu vedenju otrok.

Nad nežno in zaupljivo psičko Šapo in psičkom Olijem, ki sta pomagala ustvarjati varno čustveno okolje, so bili navdušeni vsi otroci, med njimi tudi naša slepa deklica. Deklica s svojim odnosom do terapevtskega psa vse okoli sebe uči pristnega sporočanja notranjih čustvenih stanj. Učenje zavedanja dogajanja v notranjem in zunanjem svetu je pomembno tako za videče otroke kot tudi otroke, ki ne vidijo. Učijo se izražati to, kar čutijo do sebe in do drugih, prepoznavanja in izražanja čustev, empatije, spoštovanja, občudovanja, osredotočenosti, navdušenja, čudenja, ravnanja s čustvi, obvladovanja čustev; pomiritve in urjenja pozornosti. Ob tem negujejo čustveno inteligenco.

5.6 Sproščanje z gibalno – plesnim izražanjem (dotik, umetnost)

Primer dobre prakse v vrtcu je delo v manjših timih znotraj vrtca. Vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev si izmenjujemo izkušnje in znanje naših močnih področij. Le-te prenašamo na predšolske otroke. Ob tem spodbujamo medgeneracijsko sodelovanje s starši in starimi starši. Po dogovoru se skupaj z otroki sproščamo z ustvarjalnim gibom, gibalno plesnim izražanjem, plesno dramatizacijo, sproščanjem preko glasbe, petja in plesa, igranjem na instrumente, gibalnimi zgodbami, igro z lutkami, socialnimi igrami, vodeno vizualizacijo, igro v povezavi s čutili, itn. Ob dejavnostih smo pozorni na medvrstniško komunikacijo. Ob temi »Pogovarjaj se z mano – govorim, poslušam, čutim«, vnašamo elemente čuječnosti. Ob dejavnostih spodbujamo pri otrocih ustvarjalnost, kreativno mišljenje in inovativnost.

»V svobodi, sproščenosti otrok izraža svojo bit in nastanejo umetnine.« (Leban, 2016, str. 36).

5.7 Vizualizacija

Otroci npr. potujejo v kraje, kjer se počutijo varno, prijetno, kjer se lahko sprostijo. Zavestno opazujejo sebe in svoje odzive sproščanja. Pomembna so čustva, občutki, počutje ob določenem dogodku.

5.8 Plesne igre – podpora pozitivnemu vedenju

Posameznik in skupina sodelujejo za »skupno dobro«, sprejemajo drug drugega. Ob tem spoznavajo sebe, svoje izrazne sposobnosti, ki jih na različne načine razvijajo, spodbujajo in krepijo.

5.9 Kamenčki povezanosti

V skupinah predšolskih otrok imamo košarice s kamenčki povezanosti, prijateljstva – sodelovanje skupine za skupno dobro. Košarica se polni skozi celo šolsko leto skozi dejanja čuječnosti.

5.10 Tibetanske sklede – sproščanje in vodena čuječa meditacija

Otroci so pridobivali konkretne izkušnje za sprejemanje drugačnosti (nacionalno in kulturno poreklo Nepala).

5.11 Zeliščni vrtički, zeliščna čutna pot, vrtovi z vrtninami, sadno drevje

Strokovni delavci vrtca in otroci urejamo okolje, ki podpira zdrav življenjski slog. Skozi doživljanje narave iščemo bogato duševno doživljanje, smisel življenja. Otroci doživljajo naravo in ob tem krepijo čuječnost; notranjo pripravljenost nanjo, umirjenost, pozornost.

Odlična vaja v prebujanju in poglabljanju pomembnejših vsakdanjih doživetij.

6. Primer dobre prakse

Mednarodni Unesco ASP projekt Drevo = življenje. Tema: Revščina.

Globalni cilji:

1) Čuječnost, sočutje, etika in kulturna inteligenca.
2) Čuječnost kot orodje za osebnostno rast in samo-zavedanje.
3) Razumevanje in zavedanje sebe ter sveta.
4) Čuječnost kot samostojno in skupinsko izkustvo.

Vsebinski potek projekta:

Za uvodno motivacijo smo si izbrali literarno zgodbo: Kdo je napravil Vidku srajčico, avtorja Frana Levstika.

Izvedli smo »Dan odprtih vrat«, v katerega so bile vključene štiri predšolske skupine v starosti od štiri do šest let.

Ob skupnem srečanju vseh skupin je vzgojiteljica na Unescovem Modrem stolu otrokom pripovedovala zgodbico: Kdo je napravil Vidku srajčico. Posebno pozornost smo namenili ambientu; osvetlitvi prostora, vonju eteričnih svečk. Ob pripovedovanju zgodbice so imeli otroci možnost ogleda fotografij preko interaktivne table.

Sledilo je skupinsko delo v štirih igralnicah. Vsi otroci so imeli možnost sodelovanja v vseh delavnicah, oziroma prehajati iz ene igralnice v drugo. Ob zaključku delavnice je sledila razprava in s tem možnost izražanja otrokovih lastnih pogledov, razmišljanj, argumentov. V povezavi z razpravo smo izoblikovali slogane za odpravo revščine.

»Filozofija najmlajših – modrost za odrasle« (otroci razmišljajo ob zgodbici)

Kakšni so otroci, ki odraščajo v revščini?

- Otroci, ki so revni, so žalostni.

Kako bi jim lahko pomagali?

- Razveselili bi Vidka. Skupaj bi se igrali.
- Dali bi mu hrano. Sešili bi mu novo srajčico.
- Kupili bi blago. Ne, v vrtcu imamo dovolj blaga. Sešili bi mu novo srajčico.
- Svet bi bil lepši, če bi lahko drug drugemu pomagali.
- Svet bi bil lepši, če bi bili prijazni.
- Če bi bilo veliko denarja, bi denar razdelili vsem revnim ljudem.
- Želim, da bi bil svet kot ena velika zvezda. Da bi bilo vse lepo.
- Da vsaj ne bi obstajalo orožje.
- Zaradi orožja je veliko nevarnosti, mrtvih in revščine.
- Želim, da bi bil vsak dan lep, da bi se ga vsi razveselili.
- Želim, da ljudje ne bi hodili eden po drugemu.
- Jaz bi dal revnim denar, pa kaj za jesti in piti.
- Mogoče bi jih vprašali, kaj bi jih razveselilo.
- Za dva meseca ali čez vikend bi prespal revnega Vidka. Tako, da bi ga vzeli k sebi na dom in bi skrbel zanj. Čez vikend, ker grem potem v vrtec.
- Revnim mamicam bi dala denar in otrokom kakšno igračko, da bi se igrali.
- Revne bi povabila na kosilo, zajtrk ali večerjo.
- Povabil bi jih na zabavo.
- Pri revnih bi prespala. Od doma bi vzela hrano in jim jo dala. Moja mamica in oči pa bi kupila novo.
- Narisal bi jim risbice.
- Dal bi jim štiri vojačke, da bi se lahko igrali.
- Dala bi jim rožice, pa kristalčke in kuhinjo, da bi lahko kuhali.
- Nekam bi zapičil diamant sreče. V zemljo. Da bi bili vsi srečni.
- Revnim bi dala svojo hišo. Pobarvala bi jo z mavrično barvo.
- Naredil bi napravo, da bi lahko deževal denar.

- Naredil bi eno tako knjigo, v kateri bi bile samo lepe stvari: risbice, srček, taborniški ogenj.

Še nekaj zaključnih trditev otrok:

- Takrat, ko ti kaj manjka, koga prosiš za pomoč.
- Če si prijazen, ti v nesreči pomagajo. In so tudi prijazni do tebe.
- Če si do nekoga prijazen, je on tvoj prijatelj.
- Če ima prijatelj, brat ali sestra nekaj novega, smo zanj veseli.

7. Zaključek

Ob različnih tehnikah negovanja čuječnosti; alternativnih načinih poučevanja, so vidni pozitivni rezultati. Medosebno dogajanje ter razvojni procesi postopoma vodijo v spremembe, v postopen razvoj čuječnosti celotne skupine. Vsi otroci »dihajo eden z drugim« in zaznavajo individualnost vsakega posameznika. Največja odgovornost pa je na vzgojiteljici in na pomočniku vzgojiteljice. Poudarek je na timskem delu. Uravnotežena pozornost velja vsem otrokom, ne samo tistim, ki kakor koli izstopajo. Npr., otroci, ki izpolnjujejo pričakovanja vzgojitelja ali otroci, ki jih ne izpolnjujejo. Med nami so tudi t. i. otroci, ki jih lahko kaj hitro prezremo, v skrbi za omenjene otroke. Na to smo še posebej pozorni.

Pri otrocih s posebnimi potrebami je uspešnost vključevanja v redne oblike vzgoje in izobraževanja odvisna od celostnega funkcioniranja otroka, okolja, nudenja ustrezne pomoči, angažiranosti staršev in strokovnih delavcev vrtca.

Za slepe in slabovidne otroke, ki nimajo večjih primanjkljajev na drugih področjih učenja, motenj v duševnem razvoju, čustvenih in vedenjskih motenj, aktivna vključenost v družbo ne bi smela predstavljati posebnih ovir. Njihova osnovna pravica je enak dostop do izobraževanja in vseživljenjskega učenja. Otroci, ki imajo možnost vključitve v redni program, lahko dosežejo svoj najboljši potencial v največji možni meri. Znotraj socialne, vrtčevske skupine pa seveda potrebujejo prilagoditve glede na individualne potrebe.

Na tem mestu poudarjam ozaveščanje alternativnih pristopov poučevanja z vključevanjem čuječnosti. Zavzemam se za večjo odprtost posameznih podpornih služb, deinstitucionalizacijo na področju skrbi za ovirane osebe. Torej, več strokovnjakov različnih področij na enem mestu in s tem bolj kvalitetno timsko delo.

Uporaba čuječnosti v vzgoji in izobraževanju je pomembna tako za otroke s posebnimi potrebami kot tudi za otroke, ki nimajo večjih primanjkljajev oziroma ovir v razvoju. Ustvarjanje »navzoče« šole na poti k čuječnosti je pomemben varovalni dejavnik za duševno in telesno zdravje celotne populacije otrok, pa tudi strokovnih delavcev, ki se dnevno soočajo z izzivi vzgoje in izobraževanja.

8. Literatura

Burch, D. in Penman, D. (2016). Čuječnost za zdravje. Tržič: Učila.

Juhant, M. in Levc, S. (2011). Varuh otrokovih dolžnosti ali nehajte se ukvarjati z otrokovimi pravicami. Mavčiče: Čmrlj, komuniciranje in ustvarjalnost.

Lebar, L. (2016). Biti, biti kreativen otrok, vzgojitelj/učitelj, starš. Križevci: Lee sprit.

Plut Pregelj, L. (2012). Poslušanje. Način življenja in vir znanja. Ljubljana: DZS.

Praper, P. (2013). Skupinska psihoterapija. Od teorije do znanosti. Maribor: Založba Pivec.

Rutar, C. (2017). Jaz, poti do čustvene razbremenitve in kvalitetnega sobivanja. Dobrova: Založba Anim Ayush.

Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otok v vrtcu? Sodobna pedagogika, 2012(3), 87-88.

Kratka predstavitev avtorice

Martina Hočevar Trontelj je diplomirana vzgojiteljica, svetovalka. Ima 29 let delovne dobe. Z dolgoletnimi izkušnjami kot Unesco ASP net koordinatorica za vrtec Jelka in nekajletno nalogo vodenja kolektiva štirih predšolskih skupin ima možnost krepiti osnovne Unescove vrednote v povezavi z vrednotami ostalih projektnih dejavnosti vrtca: utrjevanje miru med ljudmi, ohranjanje planeta ter trajnostno in kakovostno življenje na njem. Osebno se poistoveti z načeli promocije zdravja in jih vnaša v programe vrtca. Veseli se mentorstva mladim. Še posebej se zavzema za kulturo inkluzije. Spodbuja medgeneracijsko sodelovanje in dialog ter dvig sodelovalne kulture in sobivanja. Deluje na aktivni participaciji otrok v družbi na inovativen način, procesni naravnanosti dejavnosti in sodelovanju po horizontali in vertikali, otroci med seboj in vse generacije med seboj. Skupaj z otroki in sodelavci oblikuje dejaven odnos tudi na ravni širše lokalne skupnosti.

V devetindvajsetih letih dela s predšolskimi otroki si je pridobila najbolj dragocene izkušnje prav ob delu z otroki s posebnimi potrebami, še posebno v dveh letih in pol, ko je imela v skupini **slepo deklico**, ki ima karakteristike popolne slepote in dojemanja svetlobe. Do vključitve v redni vrtec je bila vključena v vrtec na Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana. S šolskim letom 2015/16 pa se je zaključilo drugo šolsko leto vključenosti v skupino štiri do šest letnih otrok v vrtcu Jelka. Uvajanje v vrtec je potekalo eno šolsko leto prej, pred redno vključitvijo deklice v vrtec, torej v šolskem letu 2013/14. Približno pol leta je s starši prihajala enkrat tedensko v skupino in se vključevala v dejavnosti z otroki. Z letošnjim šolskim letom je uspešno zaključila prvi razred v rednem programu osnovne šole.

Prisluhni sebi in drugim

Listen to Yourself and Others

Nasta Ovin

III. gimnazija Maribor
nastajure@yahoo.com

Povzetek

Namen prispevka je predstaviti bogate izkušnje učiteljice angleščine na eni izmed gimnazij v Mariboru. Izkušnje sem pridobila predvsem z vodenjem inovacijskega projekta Razredne ure malo drugače, ki je temeljil na pedagoških delavnicah, na katere sem se pripravila s prebiranjem različne literature. S pomočjo teh izkušenj sem se veliko naučila o odnosih in komunikaciji z mladimi ter ugotovila, da se v mnogih primerih ne znamo primerno pogovarjati. Zato je zelo pomembno, da pridobimo komunikacijske veščine, kar pomeni, da moramo razviti empatijo in začeti pazljivo poslušati sogovornika, da vemo, kaj nam želi sporočiti. S pomočjo učinkovite komunikacije izboljšamo naše odnose in zaživimo srečno življenje. Prav tako je pomembno, da učence oziroma dijake naučimo, kako začutiti trenutek, da se zavedajo svojih misli in čustev. Tako začnejo drugače sprejemati sebe in druge. Če učitelj učencem oziroma dijakom predstavi nove vsebine in drugačen način dela, jih bo s tem motiviral in vzbudil zanimanje za njihovo raziskovalno radovednost. Na ta način si mladostnik pridobi več znanja, je zaradi tega bolj samozavest, samostojen in zadovoljen.

Ključne besede: empatija, izkušnje, komunikacijske veščine, pazljivo poslušanje, sedanji trenutek, zavedanje.

Abstract

The aim of the article is to present experience of an English teacher at one of the grammar schools in Maribor. I got that experience mostly by working on the innovative project Razredne ure malo drugače which was based on pedagogical workshops. I was preparing for the workshops by reading various literature. Through this experience I learned a lot about relationships and communication with young people and found out that in some cases we cannot lead appropriate conversation. Therefore it is very important to gain communication skills, which means that we have to develop our empathy and start to listen carefully to a person we are talking to, to know what he wants to tell us. With effective communication we build better relationships and live a happy life. It is also very important to teach students how to feel the present moment to be aware of their thoughts and emotions. In this way they begin to accept themselves and others differently. If the teacher introduces new topics and different methods to students, he will motivate them and rouse their interest and curiosity for researching. This is the way young people get a lot of knowledge. Consequently, they become more self-confident, independent and content.

Key words: awareness, careful listening, communication skills, empathy, experience, present moment.

1. Uvod

Komunikacija je sestavni del našega vsakdanjega življenja. Večina ljudi je prepričana, da se nauči sporazumevati, ko se nauči govoriti in poslušati. A žal ni tako. V resnici nam je kakovostna komunikacija dokaj tuja. To je veščina, ki jo moramo uriti, če se želimo izogniti

konfliktom, imeti dobre odnose z ljudmi in biti srečni. Kos (2007) je zapisal, da imajo besede pri komunikaciji le 7% teže, ton glasu 38% in telesna mimika kar 55%. Marsikdo bo morda pomislil, da potemtakem sploh ni pomembno, kaj povemo, kdaj povemo ampak samo kako. Seveda moramo na vse to pomisliti, ko komuniciramo z drugimi. A ključnega pomena je vendarle naš način. Učinkovita komunikacija je ključ do kakovostnih
odnosov. Kakovostni odnosi pa vplivajo na človekovo osebno srečo in zadovoljstvo. Da slišimo druge in sebe pa je potrebno, da se znamo ustaviti in umiriti ter razviti empatijo do sogovornika.

2. Komunikacija z mladostniki in starši

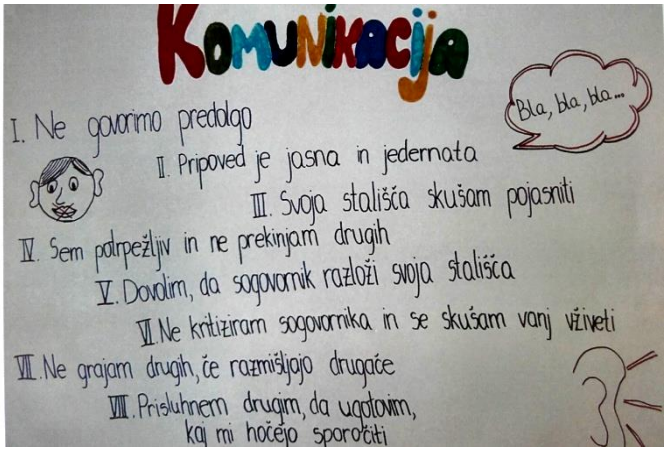
Ko sem bila razredničarka, so se mi starši večkrat potožili, da se njihov otrok z njimi noče pogovarjati in da se raje zapre v svojo sobo, živi v svojem svetu, ali pokliče prijatelja in se z njim ure in ure pogovarja po telefonu. Mladostnik pa je prepričan, da ga starši ne razumejo, ne slišijo, ne podpirajo, ga omejujejo in mu vsiljujejo svoja načela ter pravila. Tega pa on noče. "Čeprav je dialog nemogoč prav zaradi mladostnika, je odsotnost komunikacije s starši tisto, kar mladostnik najtežje prenese. Zato se morata starša zavedati, da je dialog za mladostnika nujno potreben, čeprav v določenem obdobju adolescence njun otrok ne more sprejeti njunih zamisli in prepričanj. Vendar mladostnik potrebuje zamisli, mnenja in teorije, ki jih zagovarjata starša, saj mu pomagajo pri izoblikovanju njegovih lastnih." (Braconnier, 2001, str. 71).

Slaba komunikacija je eden od glavnih krivcev za nastanek konfliktov. Do neučinkovite komunikacije med starši in otroki pride velikokrat takrat, ko se starši vrnejo domov z roditeljskega sestanka razočarani zaradi slabih ocen in veliko neopravičenih izostankov. Namesto da bi se s svojimi otroki v miru pogovorili, jih v jezi in strahu, ker se bojijo za njihovo prihodnost, samo kritizirajo. Dornan (1998) pravi, da se vsak kdaj pa kdaj razjezi. To je del življenja. A jeza med pogovorom ima lahko hude posledice, saj pogosto spremeni pomen besed. In jezen človek izreče marsikaj, kar kasneje obžaluje. Hkrati pa jeza tudi zatre možnost, da bi prisluhnili sogovorniku. Če starši ne morejo zadržati izbruha jeze, je bolje prestaviti pogovor na čas, ko se bodo lahko spet smiselno pogovarjali. Kadar mladostnik od svojih staršev sliši samo kritiko, se umakne, zapre vase in se ni pripravljen pogovarjati, kar pa ne prinese nič dobrega. Kos (2007) zatrjuje, da slaba komunikacija lahko sproži negativna čustva, ki vodijo do kasnejšega nekontroliranega izbruha in negativnih posledic. Zato morajo starši dobro razmisliti, kako ravnati v danem trenutku, da do tega ne bi prišlo. Če starši dovolj dobro poznajo svoje otroke in jim znajo prisluhniti, bo komunikacija med njimi zagotovo bolj učinkovita.

Tudi učitelji morajo biti pozorni na to, da razvijejo pravilno komunikacijo z dijaki. To je zelo občutljivo obdobje, ko si mladostnik izoblikuje identiteto in si pridobi določen položaj v družbi ter zaupanje v svoje sposobnosti. V obdobju intenzivnega dozorevanja je mladostnik bolj občutljiv na družbo in okolje. "Ni dvoma, da globoko v sebi čuti potrebo, da bi bil slišan, upoštevan in razumljen." (Braconnier, 2001, str. 69). In kadar se učitelj pogovarja s svojimi dijaki, mora to upoštevati. Lahko jim je v veliko oporo, še posebej takrat, ko se mladostniki s svojimi starši težje pogovarjajo. Pomembno je, da pogovor teče v sproščenem vzdušju, da jim učitelj jasno in jedrnato pove, kar želi, in da jim zna tudi prisluhniti. Če med njimi ni empatije, se je težko pogovarjati. Večkrat se zgodi, da učitelj v nepravem času pokliče dijaka na razgovor zaradi neopravičenih izostankov, dijak pa je morda popolnoma obupan, ker je pred tem dobil slabo oceno, naslednjo uro pa popravlja test iz matematike. Ko ima dijak "slab dan", rezultat pogovora ne bo takšen, kot bi si ga želeli. Zato je smiselno razmisliti, če je

pametno nadaljevati ta pogovor. V tem primeru ga je zagotovo bolje prestaviti na primernejši čas.

Spomnim se primera, ko se mi dalj časa ni uspelo pogovoriti z dijakom, ki je imel veliko problemov z ocenami in izostanki. Neprestano se me je izogibal. Tisto leto sem imela v tem razredu pedagoško delavnico z naslovom Veščine uspešnega sporazumevanja. S pomočjo sproščenega pogovora z dijaki sem bolje spoznala tudi njega in uspelo mi je vzpostavila stik z njim. Hvaležna sem mu za to izkušnjo. Naučil me je, kako komunicirati tudi s takšnimi, ki so morda na videz drugačni. Ko pa ti mladostnik dovoli, da stopiš v njegov svet, ugotoviš, da je ranljiv zaradi preteklosti in da le potrebuje nekoga, ki bi ga razumel, poslušal in sprejel takšnega, kot je ter ga imel rad. Ne zavedamo se, koliko otrok po šolah kliče po ljubezni, razumevanju in sprejetju, ker doma tega niso deležni. S primerno komunikacijo lahko marsikomu spremenimo življenje. Povedati mu moramo, da obstaja še druga možnost. Če smo pri tem prepričljivi in če nam dijak zaupa, ga bomo lahko potegnili iz teme in mu pokazali drugo pot. Sam pa bo moral narediti prvi korak.



Slika 1: Plakat z delavnice Veščine uspešnega sporazumevanja

Kadar je učitelj dovolj odprt, ga mladostniki lahko veliko naučijo s svojo iskrenostjo. To sem začutila tudi na lastni koži. Tu in tam se mi je zgodilo, da so mi pri ustnem ocenjevanju znanja misli odplavale drugam, ne da bi se tega zavedala. To je bilo v glavnem takrat, ko je dijak tekoče odgovarjal na moja vprašanja in ga ni bilo potrebno popravljati. Če se sedaj ozrem nazaj, se mi zdi to nedopustno. Si predstavljate, koliko truda in časa je vložil v to, da se je snov naučil, jaz pa sem ga poslušala samo z enim ušesom? In zgodilo se je, da me je nekega dne dijakinja na to tudi opozorila, ker sem ji dvakrat postavila isto vprašanje. Niti za trenutek nisem pomislila, da bi poiskala izgovor. Opravičila sem se ji in stekel je pogovor o pravilni komunikaciji, čigar pomemben del je poslušanje sogovornika. Po tem dogodku sem se odločila, da bom na šolo povabila mojo bivšo dijakinjo, takrat je bila absolventka psihologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani, in jo prosila, da z dijaki izvede delavnico o pravilni komunikaciji. Tudi sama sem se je udeležila in se veliko naučila. Ne da bi vedela, kaj se je zgodilo v razredu, se je odločila za delavnico z naslovom Ali veš, kaj ti drugi želijo sporočiti. To je ponovni dokaz, da je za uspešno komunikacijo zelo pomembno prisluhniti drugim. Kako bomo slišali druge, če velikokrat še sebe ne slišimo? Kmalu po tem dogodku, ki mi je dal misliti, sem tudi sama pripravila delavnico Veščine uspešnega sporazumevanja za vse dijake prvih in drugih letnikov. Na delavnico sem se dobro pripravila s pomočjo strokovne literature in ugotovila, da brez znanja o uspešni komunikaciji, lahko povzročiš mladostniku veliko škodo, ki je ne moreš vedno popraviti. Zato sem se odločila, da bom določene stvari v zvezi s komunikacijo pri sebi spremenila. Pazljivejše sem začela opazovati reakcijo

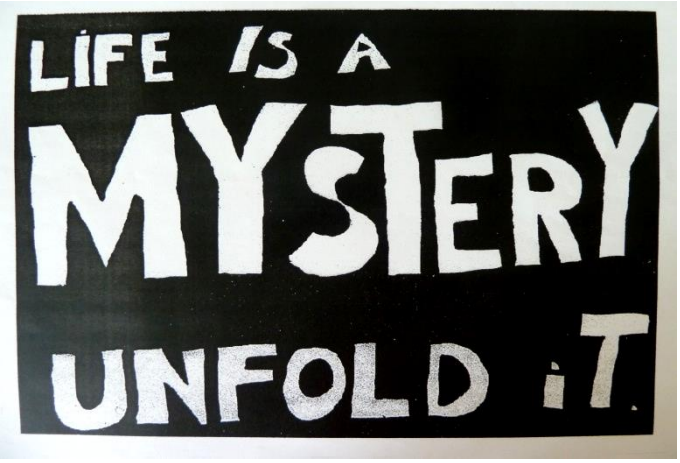
sogovornika in svojo pozornost usmerila na razumevanje sogovornikove pripovedi in ne toliko na svoj odziv nanjo.

Najstniki večkrat naletijo na probleme, ki so povezani s šolo in jih sami ne znajo rešiti. Dobra komunikacija med starši in učitelji je ključnega pomena za reševanje takšnih problemov. Žal se v srednji šoli starši ne udeležujejo govorilnih ur in roditeljskih sestankov redno. Ko pa pridejo, sem pri marsikateremu staršu zaznala stisko in napetost še posebej takrat, ko je bil njihov otrok problematičen. Skušala sem se postaviti v njihov položaj in jim dala dovolj časa, da so povedali to, kar so želeli. Kadar so prišli na govorilno uro skupaj s svojimi otroki, sem videla, zakaj tako pogosto prihaja do nesporazuma med njimi. Problem je bil v tem, ker se niso znali poslušati. Govorili so drug mimo drugega in odločila sem se, da tudi za starše pripravim predavanje o uspešni komunikaciji. Na koncu sem jim razdelila komunikacijski vprašalnik. Namen tega vprašalnika ni bil, da starši javno spregovorijo o svojih rezultatih. Želela sem samo to, da se za trenutek ustavijo in vprašajo, ali se sploh znajo uspešno pogovarjati s svojimi otroki in kaj lahko popravijo.

Res je, da se z nekaterimi ljudmi lažje pogovarjamo kot z drugimi. Če pa smo dovolj odprti in pripravljeni sprejemati, se lahko od vsake osebe nekaj naučimo. Poskušajmo razumeti druge in do njih razvijati pozitiven odnos. V tem primeru je velika verjetnost, da bodo tudi drugi skušali razumeti nas in z nami komunicirali z enakim odnosom. Načeloma velja, to kar seješ, tudi žanješ. Zato morajo biti učitelji še posebej pazljivi, kako se pogovarjajo s svojimi dijaki oziroma učenci. Biti jim morajo vzor, sicer je nemogoče pričakovati, da jih bodo dijaki oziroma učenci poslušali, še manj pa slišali.

Strinjam se, da moramo najprej umiriti svoj um, če hočemo slišati sebe in druge ter opazovati svoje misli. Vendar to je le prvi korak. Če želimo postati gospodarji svojega življenja, moramo predvideti posledice svojih misli, besed in dejanj ter se glede na to odločiti, kako bomo delovali in zakaj. Odgovorni moramo biti za svoja dejanja in se vprašati, ali je naše dejanje koristno in komu koristi. Ker pa smo ljudje povezani med seboj, je zelo pomembno, da znamo prisluhniti drugim in ugotoviti, kaj nam želijo sporočiti. Ljudje so naše ogledalo in če smo dovolj pozorni, nas lahko veliko naučijo. S takim znanjem postanemo bolj čuječni. In prav je, da s tem znanjem "opremimo" dijake.

3. Projekt Life Is a Mystery, Unfold It (Življenje je skrivnost, razkrij jo)

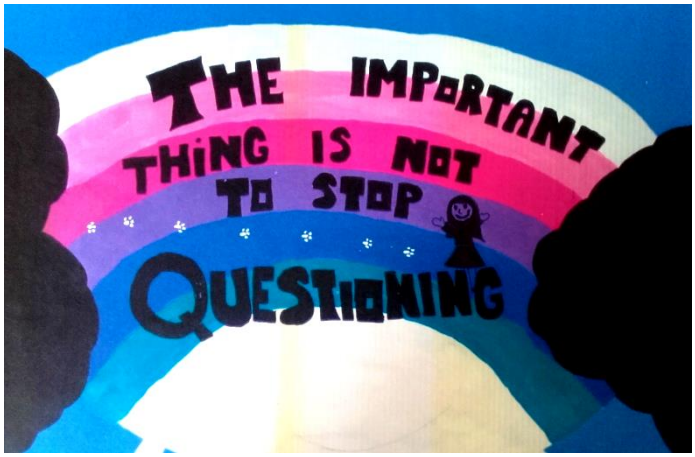


Slika 2: Plakat z delavnice Life Is a Mystery, Unfold It (Življenje je skrivnost, razkrij jo)

Vsa leta poučevanja angleščine sem ugotovila, da lahko dijakom dam mnogo več, kot je zapisano v učbenikih in da je učbenik le eden od virov, nikakor pa ne zbirka vseh pričakovanih odgovorov in vsa vsebina predmeta. Zato sem se v šolskem letu 2006/2007

lotila vsebin, ki niso bile v učbeniku in v enem oddelku prvega letnika izpeljala projekt z naslovom Life Is a Mystery, Unfold It (Življenje je skrivnost, razkrij jo). Najprej so si dijaki sami poiskali pregovor, ki jim je bil všeč, nato so se pri likovnem pouku povezali v skupine, izdelali plakate in jih pri angleščini predstavili sošolcem. Ko so se pripravljali na predstavitev, sem spodbujala njihovo ustvarjalnost in izvirnost. Medtem ko je vsaka skupina predstavila plakat v tujem jeziku pred razredom, so imeli drugi dijaki vlogo kritičnega prijatelja. Razložila sem, kakšno nalogo ima kritični prijatelj in povedala, na kaj morajo biti pozorni. Bili so izjemni opazovalci. Znali so pohvaliti dobre predstavitve, opazili pomanjkljivosti in se učili na napakah drugih. Res pa je, da lažje opazujemo druge kot sebe. Na koncu so na kratko napisali, ali jim je bil ta način dela zanimiv in zakaj. Pozitivno sem bila presenečena, ko sem prebirala njihove komentarje. Dijaki so zapisali, da jim je bil projekt všeč, ker so s pomočjo skupinskega dela bolje spoznali drug drugega, naučili so se sodelovati in pogovarjati ter prisluhnili drug drugemu. Marsikdo je spoznal tudi svoje sposobnosti ali šibke točke. Všeč jim je bilo predvsem to, da so delali v sproščenem vzdušju, imeli možnost izraziti svoja mnenja in stališča, izmenjali ideje, se veliko naučili in bili na koncu poplačani za trud. Bili so tako sproščeni in osredotočeni na delo kot majhni otroci, ki se zaigrajo in jih nihče ne more zmotiti. Zavedali so se, da je njihov rezultat odvisen od vsakega posameznika v skupini, zato so se spodbujali in si pomagali med seboj.

Naslov projekta Life Is a Mystery, Unfold It (Življenje je skrivnost, razkrij jo) je bil skrbno izbran. Želela sem, da jih že naslov sam pritegne in spodbudi k razmišljanju ter raziskovanju. Življenje je res skrivnost in jo lahko nenehno odkrivamo, če smo budni. Se zavedamo, koliko stvari gre mimo nas, ker ne znamo ujeti sedanjosti, ki nam ponuja edinstveno priložnost, da izkoristimo vsak trenutek svojega življenja, ki se kot takšen ne bo nikoli več povrnil? Veliko bi lahko odkrili v sebi, če bi znali umiriti svoj um in se opazovati. Zato je pomembno, da smo budni tukaj in sedaj ter se vprašamo: "Kdo pravzaprav smo? Kakšna je naša vloga v življenju? Kaj želimo doseči? Kaj smo za to pripravljeni narediti?" Že to, da si postavimo takšna vprašanja, je korak naprej, in če najdemo še odgovore, so nam odprta vsa vrata v svet.



Slika 3: Plakat z delavnice Life is a Mystery, Unfold It (Življenje je skrivnost, razkrij jo)

4. Inovacijski projekt Razredne ure malo drugače

Moj namen, še zlasti po uspešnem projektu Life Is a Mystery, Unfold It (Življenje je skrivnost, razkrij jo) je bil, da tudi drugi dijaki na šoli dobijo možnost spoznati nove vsebine in drugačen način dela. Zato smo se naslednje šolsko leto kolegice in kolega lotili inovacijskega projekta Razredne ure malo drugače, ki je bil v slovenščini in je trajal dve leti. Projekt je bil v obliki pedagoških delavnic. Vključeni so bili vsi oddelki prvega in drugega

letnika. Teme, ki smo jih obravnavali, so bile povezane s človeškimi vrednotami: hvaležnost, medsebojni odnosi, moč besede, moja samopodoba, nenasilje, rasizem in diskriminacija, samozavest, spretnosti uspešnega sporazumevanja, vztrajnost. Namen projekta ni bil samo osmisliti razredne ure in jim dati nove vsebine, ampak tudi delati v sproščenem vzdušju, naučiti dijake sodelovati v skupini, biti osredotočeni na delo in se zavedati svoje odgovornosti ter razviti sočutje do sočloveka. Na začetku ure smo se najprej sprostili ob nežni glasbi, nato pa smo dijake navdušili za novo temo in drugačen način dela ter jih povabili k sodelovanju. Prav tako smo jih spodbujali, da so izražali svoja mnenja, svoje ideje argumentirali, se odkrito pogovarjali o problemih mladostnikov in skušali najti rešitve. Na koncu vsake ure so rešili kratek vprašalnik. Kot vodja projekta sem pregledala 1568 vprašalnikov. Rezultati so bili vedno boljši, kar kaže na dejstvo, da so dijaki nove vsebine in drugačen način dela sprejeli z navdušenjem in pridobili vseživljenjsko znanje, ki ga bodo lahko uporabljali tudi kasneje. To je bil zame dodaten zagon za naprej. Od takrat naprej sem podobne vsebine uvedla tudi pri pouku angleščine v vseh letnikih in nekatere vključila na ustni del mature.

Slika 4: Plakat z delavnice Nenasilje (Razredne ure malo drugače)

Najbolj mi je ostala v spominu delavnica Moč besede. Namen te delavnice je bil, da dijaki sami občutijo razliko med pozitivnimi in negativnimi sporočili in da pridejo do spoznanja, kako so besede pomembne v vsakdanjem življenju. Če nismo gospodarji svojih misli in besed, lahko z besedami poškodujemo sebe in druge. Besede nas dvignejo ali pokopljejo. Smo lahko srečni, če drugega ranimo z neprimernimi besedami? To vprašanje si postavi buden človek, ker pozna posledice svojih dejanj. Na delavnici so dijaki opazovali svojo reakcijo na pozitivna in negativna sporočila, to zapisali in podelili z drugimi v skupini. Temu je sledil pogovor in marsikdo je povedal svojo zgodbo iz življenja na to temo. Ko sem prebrala rešene vprašalnike, so bili odgovori zelo podobni. Pritegnila jih je obravnavana tema in življenjske zgodbe sošolcev, kar pomeni, da so jim znali prisluhniti. Všeč jim je bilo, da so se lahko odkrito pogovarjali o svojih čustvih, razvili sočutje in pridobili veliko koristnega znanja za življenje.

Z inovativnim projektom Razredne ure malo drugače sem pridobila veliko dragocenih izkušenj, dijake bolje spoznala in naši odnosi so se poglobili. Vesela sem bila, da so bile teme povezane s človeškimi vrednotami dobro sprejete in da so dijake spodbudile k modrejšemu razmišljanju o sebi ter svoji vlogi v življenju. Marsikdo je dobil odgovor na vprašanje, ki si ga je zastavil. Sami so zapisali, da so željni znanja, tistega znanja, ki ima zanje smisel in ki je vredno vloženega truda. Že takrat sem se zavedala, da mora učni proces pri dijakih prebuditi zanimanje za pomembna vprašanja, jih soočati s konkretnimi izzivi, zbujati mora njihov interes in čudenje ter jih spodbujati k zavzetemu raziskovanju in odkrivanju.

Na pobudo naše strokovne konzultantke dr. Majde Naji, takratne vodje Centra za inovacijsko edukacijo na Zavodu RS za šolstvo, smo z inovacijskim projektom Razredne ure malo drugače sodelovali na mednarodnem natečaju inovacijskih projektov ILE (Innovative Learning Environment).

Po dveh letih uspešnega dela nam je Komisija za presojo upravičenosti dodelitve potrdila za doseganje 4. ravni razvoja novosti iz Zavoda RS za šolstvo izdala potrdilo za 4. raven. Majda Naji (2013) je med drugim menila, da smo člani projektne skupine sledili sodobnim, evropskim kurikularnim usmeritvam, ki v središče vzgojno izobraževalnega dela postavljajo učence in njihove osebne cilje. Tako mladim ljudem omogočamo, da postanejo uspešni učenci, ki uživajo v učenju, samozavestni posamezniki, ki živijo zdrava in polna življenja, ter odgovorni državljani s pozitivnim odnosom do drugih.

5. Delavnica Moč besede na strokovnem srečanju z vodji timov Zdravih šol iz regije Maribor in Ravne ter na osnovni šoli

Svoje izkušnje s pedagoških delavnic sem podelila tudi izven šole. Z delavnico Moč besede sem leta 2009 sodelovala na strokovnem srečanju z vodji timov Zdravih šol iz regije Maribor in Ravne, ki je potekalo na ZZV Maribor. Namen delavnice je bil, prikazati učiteljem, kako pomembne so besede v odnosih, še posebej kadar gre za komunikacijo med učiteljem in učencem, saj je mladostnik čustveno zelo ranljiv. V zapisniku tega srečanja lahko preberemo, da je delavnica očarala prav vse prisotne. Udeleženci so bili enotnega mnenja, da učitelji večkrat pozabijo na težo besed, ki ranijo ali zdravijo, zato bi se morali vsak trenutek na to spomniti. Povedali so tudi, da so dobil koristne informacije, ki jih bodo lahko uporabili v praksi. Moje besede so očitno padle na plodna tla.

Decembra lani pa sem delavnico Moč besede izvedla na eni izmed osnovnih šol in sicer v osmih in devetih razredih. To je bil zame izziv, saj z osnovnošolci še nisem sodelovala na takšen način. Zanimalo me je, kako bodo sprejeli to delavnico in ali jim bo tema všeč. Ponovno sem bila prijetno presenečena nad njihovim odzivom in če jih primerjam z dijaki na gimnaziji, ni skoraj nobenih razlik. Vsi so začutili, kako na njih vplivajo pozitivne in negativne besede in da se premalo zavedamo, kakšno moč imajo. Nekdo, ki je dobil pozitivno sporočilo, je zapisal: "Ko sem prebral, da je nekdo ponosen name, sem bil srečen. Vem, da delam dobro in s tem osrečujem druge." Drugi, ki je dobil negativno sporočilo, je zapisal: "Počutil sem se slabo, žalostno. Najraje bi za trenutek kar izginil." Ko so učenci pripovedovali svoje življenjske izkušnje, so spregovorili o stvareh, o katerih običajno v razredu ne govorijo. To je dokaz, kako pomembno je delati v sproščenem vzdušju. Verjetno teh otrok ne bom nikoli več srečala, a ostali mi bodo v lepem spominu. Njihova iskrenost se me je dotaknila. Če učitelj zna prisluhniti učencu, mu ta lahko razkrije tudi svoje skrivnosti, ne da bi ga prosil za to. Na ta način se razvijeta zaupanje in empatija. Morda sem tu videla razliko med osnovnošolci in srednješolci, ki so zadržani.

6. Delavnica Feel the Forest (Začuti gozd) na projektu Čez drn in strn po Pohorju in na Mladinskem taboru v Dolenjskih Toplicah

Sodelovala sem tudi pri drugih projektih na šoli. Eden izmed teh je bil Čez drn in strn po Pohorju z delavnico Feel the Forest (Začuti gozd), ki je bila v angleščini. V gozdu ob vznožju Pohorja so se dijaki posedli na tla. Najprej sem jim razložila postopek in namen delavnice. Nato so se sprostili tako, da so zaprli oči in se osredotočili na dihanje. Na ta način so se umirili in bili bolj pozorni na to, kar so slišali, videli, občutili, vonjali in tipali. Svoje občutke so zapisali in jih potem podeliti z drugimi. Bolj čuteči so napisali tudi verz ali kakšno misel,

ki se jim je porodila med opazovanjem, ali pa narisali to, kar se jim je najbolj vtisnilo v spomin. Ugotovila sem, da se v dijakih skriva ustvarjalnost, za katero niti sami ne vedo. Samo priložnost jim moramo dati. Zato so takšne delavnice zelo dobrodošle. Preden smo se razšli, je tekel sproščen pogovor o Pohorju in vsi so menili, da je Pohorje naš biser, kjer se naše telo odpočije, naše oči naužijejo lepote narave, ušesa tišine in duša miru. Pohorje je del nas, kot smo mi del narave. To spoznanje nas mora spremljati, da bomo stopali v gozdno kraljestvo s spoštovanjem in hvaležnostjo. Zato ga moramo zaščititi. Opazila sem tudi to, da so dijaki zapustili delavnico s popolnoma drugačno energijo, kot so jo imeli na začetku. Bili so bolj umirjeni in srečni. Ker sem predvidela rezultat te delavnice sem predlagala, da bi od desetih opazovalnic, bila moja na začetku. In imela sem prav.

Podobno delavnico sem izvedla leto dni prej z otroki različnih starosti na Poletnem mladinskem taboru v Dolenjskih Toplicah in tam dobila idejo, da jo lahko ponovim z dijaki naše šole. Razlika je bila v tem, da so se na Poletnem taboru otroci lažje sprostili, ker niso bili obremenjeni s šolo. Zato pa moramo z mladimi uriti čuječnost, da jim misli ne bodo nekontrolirano begale in da bodo lahko začutili sedanji trenutek ne glede na okoliščine. Tako bodo tudi lažje sledili pouku, si več zapomnili, imeli boljše ocene, si izboljšali samopodobo, razvili pozitiven pogled na življenje in bodo bolj srečni.

7. Zaključek

V času, ko še nismo govorili o čuječnosti, sem se potrudila dijake pripeljati do tega, da so bili ustvarjalni, pozorni, postavljali so vprašanja in se znali med seboj sporazumevati, pravilno odzivati na različne situacije ter začutili, da je sočutje ena od človeških vrednot. In ko se sedaj oziram nazaj, vidim, da sem bila na pravi poti. Ves čas sem imela pred očmi uspešnega, samozavestnega mladostnika, ki ve kaj hoče, ki je vizionar in ne sanjač, ki se znajde v vsaki situaciji in ima vedno v glavi plan B, v kolikor mu plan A ne uspe. Takšen mladostnik si ne izbira lažje poti, ampak je pripravljen tudi tvegati, da pride do pravega spoznanja; razvije sočutje in zna prisluhniti drugim ter kasneje svoje znanje širi nesebično naprej. Istočasno pa sem se zavedala, da je za mladostnike, tako kot je zapisal Convey (2000), strašljivo in hkrati razburljivo, da morajo sprejeti toliko življenjsko pomembnih odločitev v tako rani mladosti, ko jim vladajo hormoni. "Včasih je treba uporabiti posebno človeško orodje, imenuje se moč volje, in narediti stvari, pa če so ti všeč ali ne." (Convey, 2000, str. 136).

S svojim načinom dela in novimi vsebinami, nisem nameravala spremeniti sveta, posejala pa sem semena, ki so že ali še bodo vzklila.

Na srečo je vedno več takšnih učiteljev, ki se izogibajo togosti, šolski suhoparnosti in predvidljivosti. Očitno nas je tempo življenja pripeljal do tega, da se danes pogovarjamo o čuječnosti. Učitelj pa se mora sam odločiti, ali bo čuječnost vključil med sodobne pristope poučevanja. Veliko načinov je, kako učiti otroke čuječnosti. Marsikdo se je že lotil meditacije. Tisti, ki je o meditaciji pridobil znanje samo iz knjig in tega redno ne izvaja, jo bo težje izvedel v razredu. Težko je dirigirati orkestru, če dirigentske palice še nikoli nisi imel v rokah. Za to je potrebno veliko znanja, vztrajnosti in discipline, predvsem pa zavedanja, da se čez noč ne pride do željenega rezultata. Že to, da verjameš v meditacijo, je zate izziv, ker pomeni začetek nečesa novega, neznanega. Prej ali slej se bo meditacija razširila po šolah. Mnoge raziskave so pokazale, da so posledice čuječnosti med drugim izboljšanje počutja, boljša kvaliteta življenja, zmanjšanje stresa in večja uspešnost v šoli ter kasneje na delovnem mestu. Zato podpiram konference o čuječnosti, empatiji in kognitivni znanosti. Korak naprej pa bi bil seminar za učitelje, kjer bi prakticirali konkretne primere različnih vaj čuječnosti, ki jih lahko učitelji uporabljajo v razredu.

8. Literatura

Braconnier, A. (2001). *Kako razumeti mladostnika.* Tržič: Učila.

Covey, S. (2000). *Sedem navad uspešnih najstnikov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dornan, J. M. (1998). *Strategija uspeha*. Ljubljana: Atelje Pance.

Kos, B. (2007). Učinkovita komunikacija. Pridobljeno s www.blazkos.com/ucinkovita-komunikacija.php

Ovin, N. (2013). Inovacijski projekt Razredne ure malo drugače. V V. Horvat (ur.), *Zbornik ob 150-letnici III. gimnazije Maribor* (str. 209–213). Maribor: III. gimnazija Maribor.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorice

Nasta Ovin je profesorica angleščine in umetnostne zgodovine. Diplomirala je na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Do upokojitve (2013) je bila zaposlena na III. gimnaziji Maribor. V času službovanja je bila članica Šolskega razvojnega tima, sodelovala pri različnih projektih na šoli in vodila inovacijski projekt Razredne ure malo drugače. Bila je tudi organizatorica, idejni vodja in mentorica dijakom na literarno-glasbenih prireditvah: Besede izza vrat, Obrazi ljubezni in Čari mladosti. Leta 2010 je bila mentorica dijakinjama pri raziskovalni nalogi Težave nas najstnikov (Mladi za napredek Maribora). Leta 2009 je dobila naziv svetnica.

Doživljanje sedanjega trenutka preko plesa

Experiencing the Present Moment through Dance

Tjaša Jerak

Osnovna šola Savsko naselje
tascinha@gmail.com

Povzetek

Ta kvalitativna študija je bila zasnovana z namenom, da razišče fenomen kinestetične empatije ter njen učinek na notranje doživljanje udeležencev delavnic pomoči s plesno–gibalnimi dejavnostmi. Štirje študentje pomoči z umetnostjo so se udeležili štirih eksperimentalnih delavnic pomoči s plesno–gibalnimi dejavnostmi, v katerih je bil največji poudarek na procesu medsebojnega uglaševanja. Vse delavnice so bile snemane. Na podlagi analize videoposnetkov gibanja so bili izbrani ključni trenutki uglašenosti in neuglašenosti v utelešenih interakcijah udeležencev, ki smo jih nato analizirali v okviru skupinskih intervjujev skupaj z udeleženci ter ugotavljali, kakšne razlike obstajajo med doživljanjem obeh interakcijskih stanj. Rezultati pričujoče študije kažejo na to, da uspešno uglaševanje v pomoči s plesno-gibalnimi dejavnostmi usmerja pozornost klienta na sedanji trenutek, spodbuja posameznikovo spontanost, igrivost in kreativnost, spodbuja utelešenost in s tem integracijo uma in telesa. Uspešno uglaševanje z drugim vodi v doživetje intersubjektivne izmenjave, ko dve osebi soustvarjata intersubjektivno izkušnjo, uspešno uglaševanje s skupino pa v doživljanje enosti s skupino. Trenutki neuspešnega uglaševanja sprožijo neprijetna občutja, rezultirajo v pomanjkanju spontanosti in občutjih izključenosti ter ovirajo kontakt. Rezultati raziskave kažejo tudi na povezanost značilnosti doživljanja uglašenosti z doživljanjem sedanjega trenutka v plesu. Na podlagi tega je bil sestavljen model doživljanja sedanjega trenutka v plesu, ki podrobneje orisuje omenjene povezave.

Ključne besede: kinestetična empatija, notranje doživljanje, pomoč s plesno–gibalnimi dejavnostmi, sedanji trenutek, uglaševanje.

Abstract

This qualitative study was designed to investigate the phenomenon of kinesthetic empathy and its impact on the inner experience of participants of dance movement therapy workshops. Four students of expressive arts therapies attended four experimental dance movement therapy workshops, where the greatest emphasis was on the process of mutual attunement. All workshops were video recorded. Based on video movement analysis, key moments of nonverbal attunement and non-attunement were chosen, and then analyzed within group interviews with participants. The results of this study show that successful attunement in dance movement therapy draws the client's attention to the present moment, it encourages individual spontaneity, playfulness and creativity, promotes embodiment and thus the integration of mind and body. Successful attunement with another leads to intersubjective exchange, where two people co-create an intersubjective experience. Successful attunement with the group leads to the experience of oneness. Moments of non-attunement trigger unpleasant feelings, result in lack of spontaneity, feelings of exclusion and hinder the contact. The study's results also show the connection between the characteristics of inner experience of attunement with the inner experience of the present moment in dance. On this basis, the model of experiencing the present moment in dance was designed, which outlines in detail these connections.

Keywords: attunement, dance movement therapy, inner experience, kinesthetic empathy, the present moment.

1. Uvod

Kinestetična empatija je temeljni koncept pomoči s plesno–gibalnimi dejavnostmi. Širše gledano pomeni kinestezija občutenje gibanja, empatija pa pomeni sposobnost razumeti drugega, njegovo doživljanje. Kinestetična empatija pomeni sposobnost razumeti drugega preko občutenja gibanja, in sicer preko lastnega čustvenega in gibalnega odziva, ki je blizu doživljanju tistega, ki ga opazujemo (Lieberman, 2007). Pomoč s plesno–gibalnimi dejavnostmi je osnovana na kinestetični intersubjektivnosti. Terapevt vzpostavlja odnos skozi gibanje in ples (Payne, 2006). V izkušnji skupnega gibanja terapevt uporablja svoje telo in gibanje zato, da »sreča« klienta, kjer je, preko njegovih gibalnih vzorcev. V tem somatskem odnosu se terapevt povezuje z gibalnimi vzorci klienta in mu jih zrcali nazaj s svojimi uglašenimi gibalnimi vzorci (Samaritter in Payne, 2013). Gibanje klienta prinaša simbolično in izrazno sporočilo, ki ga plesni terapevt interpretira, skozi zrcaljenje pa se približuje razumevanju subjektivnega sveta klienta. V pomoči s plesno–gibalnimi dejavnostmi je koncept kinestetične empatije (terapevt sočustvuje s klientom in razvija terapevtski odnos z doživljanjem, včasih tudi posnemanjem njegove telesne poze in gibanja) odigral pomembno vlogo od spočetja ideje pomoči s plesno–gibalnimi dejavnostmi do danes. Nekateri avtorji ga omenjajo kot najpomembnejši prispevek pomoči s plesno–gibalnimi dejavnostmi na področju psihoterapije (Fischman, 2009; Behrends, Mueller in Dziobek, 2012). Pričujoča študija se osredotoča na fenomen kinestetične empatije ter njen učinek na notranje doživljanje manjše skupine udeležencev delavnic pomoči s plesno–gibalnimi dejavnostmi. Kljub razširjeni uporabi v praksi, obstoji pomanjkanje raziskav o učinkih zrcaljenja v pomoči s plesno – gibalnimi dejavnostmi. Izsledki opravljenih študij, v večini na drugih področjih psihoterapije, so obetavni in kažejo na to, da zrcaljenje povečuje empatijo med terapevtom in klientom ter med klienti (Berrol, 2006).

Fenomenološko orientirani pogledi na utelešeno kognicijo že dalj časa poudarjajo idejo, da um ne obstoji zgolj v miselnih procesih v glavi, temveč je porazdeljen med možgani, telesom in okoljem (Gallagher, 2005; Gallagher in Payne, 2015). Pomoč s plesno–gibalnimi dejavnostmi se osredotoča na analizo gibanja in na možnost spremembe gibanja, kar naj bi neposredno vplivalo na spremembo kognicije. Utelešenost podpira idejo enotnosti uma in duha ter vpliv drže in gibanja na percepcijo, akcijo, emocije in kognicijo. Po Labanu je vsak človeški gib neločljivo povezan z zmogljivostjo, notranjim vzgibom, ki je pravzaprav njegov izvor (Laban, 2002). Večina ljudi pogosteje uporablja določene zmogljivosti. Njihovo gibanje izraža tiste bolj aktivne zmogljivosti in včasih indiferenco oz. neuporabo določenih zmogljivosti (Bartenieff in Lewis, 1990). Na osnovi notranjih vzgibov se telesa postavljajo v prostor, na določeni distanci do drugih teles in predmetov, zavzemajo različne drže in mišični tonus, ki se razporeja neslučajnostno (Rupel, 2000). Tudi naša percepcija okolja se oblikuje na podlagi telesnega odziva. Gibanje je prvi način komunikacije dojenčka z materjo (obrazna mimika, gibanje telesa…) Neverbalne relacijske sheme, ki jih razvije dojenček, ostajajo v življenju posameznika primarni vpliv na njegovo intuitivno, afektivno medosebno komuniciranje (Žvelc, 2011). Ta način povezovanja je ukoreninjen v telesu, to implicitno relacijsko znanje pa je shranjeno v telesu kot vzorci telesnih in čustvenih interakcij. Uglaševanje preko gibanja torej posnema pomemben psihološki razvojni proces – neverbalno uglaševanje v zgodnjem otroštvu, skozi katero dojenček oblikuje prva občutja sebe, in je torej primarni jezik, preko katerega oseba razume sebe in druge.

Empirične dokaze za obstoj kinestetične empatije nam ponujajo raziskave o zrcalnih nevronih. Zrcalni nevroni so vrsta nevronov, ki se odzovejo enako, če izvedemo določeno dejanje ali če ga zgolj opazujemo. Sprva so bili odkriti pri študiji motoričnega korteksa makaki opic. Italijanski nevroznanstveniki so okrog l. 1990 naleteli na odkritje, da so se v opici, ki je rokovala z objektom (z arašidom), in v drugi opici, ki jo je le opazovala, aktivirali identični nevroni (Gallese, 2003). Na ta način je bilo ugotovljeno nevronsko delovanje, ki

povezuje perceptualne in motorične procese. Zrcalni nevroni se aktivirajo le, če gre za dejanja, ki vsebujejo namen. Če gre torej za naključen gib, se ne bodo aktivirali, zrcalno delovanje se bo pojavilo pri gibanju, ki ima za opazovalca predvidljivo zaporedje (npr. če oseba v roki drži skodelico in pije iz nje, se bodo v opazovalcu aktivirali zrcalni nevroni, ker mu je dejanje poznano) (Gallese, 2003; Siegel, 2012). Funkcionalni mehanizem, ki omogoča implicitno razumevanje dejanj, so Gallese, Fadiga, Fogassi in Rizoatti (1996, v Siegel, 2012) poimenovali utelešena simulacija. Marco Iacoboni idr. so nadaljevali s študijami zrcalnih nevronov pri ljudeh in ugotavljajo, da aktivacija zrcalnih nevronov ustvari nevronsko sliko mentalnega stanja druge osebe. Opazovanje predvidljivih dejanj druge osebe torej rezultira v kreiranju njegove mentalne sheme. Ta implicitni, avtomatični, nezavedni proces omogoča opazovalcu, da »dojame« svet drugega predrefleksivno (Gallese, 2005). Koreografinja in plesna pedagoginja Susane Leigh Foster (2011), ki je raziskovala kinestezijo v odnosu do empatije in percepcije, povzema Galleseja, ko utemeljuje, da opazovanje gibanja lahko vzbudi psihično resonanco oz. notranjo motorično sliko v opazovalcu. Ta resonanca (ki bi jo lahko opisali kot notranjo simulacijo opazovanega gibanja) je odgovorna za našo sposobnost predvideti dejanja drugih in posledice našega gibanja. Raziskave zrcalnih nevronov kažejo na to, da so možgani sposobni simulirati določeno gibanje in iz te simulacije izbrati najbolj ustrezen odziv. Predvidevanje gibanja drugega izhaja iz vizualne percepcije, ki aktivira predmotorična področja možganov, kar povzroči, da se opazovalec odzove, kot bi bil v resnici sam v gibanju. Od tega, katera motorična področja so aktivirana, je odvisno, v okviru katerih motoričnih shem bo predvideval gibanje opazovalec. Frekvenca pogostosti opazovanih gibalnih sekvenc, ki so prisotne v sociokulturnem okolju, določa prednostne poti sklepanja/predvidevanja gibanja (Gallese, 2005). Utelešena simulacija je, pod vplivom naše osebne zgodovine, pogojena s kvaliteto primarne navezanosti in sociokulturnim ozadjem (Gallese, 2003).

Kinestetična empatija, kot sposobnost kinestetičnega in emocionalnega čutenja druge osebe, posameznika usmerja na doživljanje izkušnje drugega. Zrcaljenje je metoda, preko katere se lahko posameznik od tega, da zgolj želi občutiti izkušnjo drugega, premakne do točke, kjer to lahko dejansko izkusi preko posnemanja njegovih kvalitet gibanja. Zrcaljenje se dogodi, ko se dve osebi podobno gibljeta, in to sinhrono oz. v kratkem časovnem zamiku. Sinhrono gibanje zahteva od posameznika poleg tega še prilagajanje v tempu in ritmu, kar vzporeja čustveno dinamiko in namenskost (Rabinowitch, Cross in Burnard, 2012). Raziskave o zrcalnih nevronih sicer nakazujejo, da se podobna afektivna področja možganov lahko aktivirajo že zgolj ob opazovanju čustveno ekspresivnega gibanja drugega, vendar pa gibanje povečuje čustveno razumevanje. Zrcaljenje gibanja drugega naj bi vodilo v izboljšano delovanje zrcalnih nevronov tako pri osebi, ki zrcali, kot pri osebi, katere gibanje je zrcaljeno. Večja aktivnost zrcalnih nevronov ob opazovanju ali izvajanju čustveno pomenskega gibanja pa bo v večji meri spodbudila aktivacijo limbičnega sistema (predela možganov, ki je odgovoren za nekatere vegetativne funkcije, čustvene reakcije, učenje in spomin) in bo s tem poglobila empatični odziv (McGarry in Russo, 2011).

2. Metoda

2.1 Vzorec

Uporabljeni način vzorčenja je priložnostni. K sodelovanju v študiji sem povabila dve študentki in študenta pomoči z umetnostjo. Vzorec študije je tako zajemal 4 udeležence raziskave, 3 ženske (vključno z menoj) in enega moškega, v starostnem razponu 29 - 38 let. Povprečna starost udeležencev je bila 32,3 let. Vsi štirje udeleženci imajo univerzitetno izobrazbo, trije so bili v času študije nezaposleni, ena od njih redno zaposlena. Magistrski

študij Pomoč z umetnostjo so študirali 1 - 2 leti, na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Nihče od udeležencev študija še ni zaključil. Tri udeleženke so Slovenke, en udeleženec pa je iz Argentine.

2.2 Opis merskih instrumentov

V študiji sta bili uporabljeni tehniki zbiranja podatkov - analiza videoposnetkov gibanja ter skupinski intervju. Vse delavnice so bile snemane. Na podlagi analize videoposnetkov gibanja sem izbrala ključne trenutke uglašenosti in neuglašenosti v utelešenih interakcijah udeležencev, nato pa sem jih analizirala v okviru skupinskih intervjujev (ki so bili zvočno posneti) skupaj z udeleženci ter ugotavljala, kakšne razlike obstajajo med doživljanjem obeh interakcijskih stanj. Za potrebe video analize je bila sestavljena Opazovalna shema uglašenosti/neuglašenosti v plesno–gibalnih interakcijah, ki sem jo priredila po Movement Signature Impressions Checklist, avtorice Suzi Tortora (2006), izhaja pa iz Labanove analize gibanja. Opazovalna shema uglašenosti/neuglašenosti v plesno-gibalnih interakcijah razčlenjuje opazovano gibanje. Njen cilj je podati čim bolj objektiven in točen opis gibanja in preko analize gibanja definirati trenutke uglašenosti in neuglašenosti v plesno – gibalnih interakcijah. Za osnovo skupinskih intervjujev sem vzela intervju po metodi priklica medosebnih procesov (angl. »interpersonal process recall«) (Kagan, 1974). Priklic medosebnih procesov (PMP) je metoda kvalitativnega intervjuja, ki je namenjena podrobni analizi interakcij udeležencev. Najbolj običajno sestavljata omenjeno metodo dva dela: video snemanje opazovane interakcije ter intervju z udeležencem ob ogledu video posnetka. Ob opazovanju videa raziskovalec sprašuje udeleženca raziskave o občutjih in mislih, kot so se porajala med opazovano interakcijo. Ključno pri metodi je usmeriti udeleženca na čim bolj natančno notranje opazovanje in opisovanje svojih občutij ter misli, kot so se zgodile, ne da bi spodbujali samokritiko in samocenzuro (Larsen, Flesaker in Stege, 2008).

2.3 Postopek

V študijo sem poleg sebe vključila dve študentki in enega študenta pomoči z umetnostjo, s katerimi smo zasnovali idejo eksperimentalnega laboratorija pomoči s plesno–gibalnimi dejavnostmi. V okviru eksperimentalnega laboratorija z naslovom Kaj telo zmore (What can a body do?) smo se dogovorili za redna srečanja v enoletnem obdobju (vsakih štirinajst dni), in sicer z namenom, da preko eksperimentalnega dela preizkusimo številna teoretična izhodišča pomoči z umetnostjo. Ko sem prišla na idejo za svojo študijo, sem skupino informirala o ciljih in poteku raziskave. Izkazali so zanimanje in podpisali soglasje o sodelovanju. Prva delavnica je potekala v prostorih Pedagoške fakultete Ljubljana, preostale tri pa v plesni dvorani Studia XXV. Delavnice so trajale od ure do ure in pol. Vse delavnice so bile snemane z videokamero. Ob ogledu videoposnetkov sem opravila analizo gibanja in definirala trenutke uglašenosti/neuglašenosti na podlagi predhodno sestavljene Opazovalne sheme trenutkov uglašenosti/neuglašenosti v plesno–gibalnih interakcijah. Vsakokratni delavnici je sledil skupinski intervju po metodi priklica medosebnih procesov. Zaradi specifik raziskave – med posamezno delavnico in skupinskim intervjujem je bilo potrebno opraviti še video analizo gibanja – so intervjuji potekali povprečno 10 dni po delavnici. Potrebno je bilo tudi koordinirati časovno razpoložljivost vseh štirih udeležencev ter najete plesne dvorane. Skupinski intervjuji so bili zvočno posneti, nato pa so bili na podlagi zvočnih posnetkov izdelani še transkripti intervjujev. Z analizo sem pričela, ko je bil končan prvi intervju. Kvalitativno analizo besedila sem opravila po postopku utemeljene teorije po Straussu (Corbin in Strauss, 2015). Oblikovanje t. i. utemeljene teorije se nanaša na grajenje teorije iz empiričnih podatkov, ki so v primeru kvalitativne analize kvalitativni in se nanašajo na besedne podatke, opise, izjave, besedne zveze, besede. Postopek vključuje stalno preverjanje

– primerjavo, saj vsak nov pojem in trditev preverjamo z nadaljnjimi primeri empiričnega gradiva. Zbiranje podatkov in njihova analiza potekata vzporedno, in s tem vplivata drug na drugega. Teorijo razvijamo s postopnim oblikovanjem konceptov, na podlagi naše analitične interpretacije besed ali dejanj udeležencev raziskave (Corbin in Strauss, 2015). Kategorije, ki jih ustvarjamo s pomočjo utemeljene teorije, niso vnaprej predvidene. Pozorni moramo biti, da naša pričakovanja o temi raziskovanja ne vplivajo na vrednotenje pridobljenih rezultatov (Charmaz, 2006). Pridobljene podatke sem obdelala s pomočjo računalniškega programa za kvalitativne študije Atlas. Program omogoča upravljanje večjega števila dokumentov na enem mestu in tehnično olajša delo odprtega in osnega kodiranja.

3. Rezultati

Tabela 1: *Doživljanje trenutkov uglašenosti*

	KT	KN
1. Uglašenost s seboj		
1. 1. Biti v sedanjem trenutku	8	2
1. 2. Spontanost gibanja	7	4
1. 3. Utelešenost	3	2
1. 4. Iskanje stika s seboj	3	3
2. Uglašenost z drugim		
2. 1. Izmenjava	13	3
2. 2. Igrivost	8	3
2. 3. Biti v sedanjem trenutku z nekom	7	2
3. Doživljanje enosti s skupino	4	2

Legenda:

KN – število kodiranih navedkov, KT – število kodiranih transkriptov

V nadaljevanju bom podrobneje opisala pridobljene kategorije ter jih definirala v okviru rezultatov. Za boljšo ilustracijo opise dopolnjujejo izbrani navedki, ki so oštevilčeni z zaporednima številkama intervjuja in kode navedka (primer 1: 3 – tretji navedek prvega intervjuja).

3.1 Uglašenost s seboj

3.1.1 Biti v sedanjem trenutku

Doživljanje uglašenosti s seboj so udeleženci najpogosteje opisovali kot odsotnost misli in bivanje v sedanjem trenutku.

»Prazna, prazna glava, brez pričakovanj, samo dogajalo se je. Uživala sem na vso moč, s prazno glavo. Bilo mi je zelo lepo. Čutila sem uglašenost, ne samo med nama, ampak sama s sabo. Celostna uglašenost. Nimam vseh besed, da bi znala to ubesediti. Pač samo si. Si poln takrat. In lahko izmenjuješ, ker si poln.«/…/»Tako, pač bila sem. Bila sem v tem trenutku.« 2:9

»Bila sem brez misli… To je tisto, ko občutiš, da si celosten, da živiš. Tak pretok energije, fajn občutek, brez misli - nič, kaj bo tvoj naslednji gib, ampak gre vse ven iz tebe…« 2:6

Misli v plesno-gibalni improvizaciji, po besedah udeležencev, prinašajo s seboj nepotrebna pričakovanja in skrb o tem, »kaj bo tvoj naslednji gib« ter ovirajo posameznikovo spontano gibalno izražanje. Trenutki odsotnosti misli so tako udeležencem prinašali občutja ugodja in večje sproščenosti. Udeleženci so hkrati z odsotnostjo misli opisovali večjo osredotočenost na sedanji trenutek, kar je ena od udeleženk povezovala celo z občutenjem večje »živosti«. Niso bili obremenjeni z okolico ali s svojimi mislimi in so uživali v preprostosti bivanja.

3.1.2. Spontanost gibanja

Uglašenost s seboj so doživljali kot spontanost lastnega gibanja, ki se je porajala iz odsotnosti zavestne kontrole gibanja in bolj poglobljenega zavedanja notranjih (telesnih) impulzov.

»Ta občutek, ko začneš nezavedno gibati, to je – meni je to res svoboda.« 2:25

»Hotela sem se čisto prepustiti v plesu, ne da bi razmišljala, kaj bi naredila, kakšen premik…Včasih sem samo prst začutila in ga premaknila. Ne da ne bi hotela premakniti roke, ampak v določenem trenutku je bil to nek impulz, nek gib, in potem je spolzelo naprej.« 2:24

Kadar je udeležencem uspelo utišati zavestno kontrolo gibanja in so se lahko »prepustili v plesu«, so se po njihovih besedah, bolj svobodno gibalno izražali. Ko so dosegli stopnjo zaupanja in sproščenosti v gibanju z drugim ali znotraj skupine, so si upali bolj prisluhniti svojim notranjim impulzom in jih tudi izraziti pred drugimi. To jim je prinašalo osvobajajoče občutje. Ena od udeleženk je natančno opisala, kako se je pri njej spontanost gibanja porajala iz poglobljenega zavedanja notranjih impulzov. Pri tem je bila osredotočena na sedanji trenutek in na impulze, ki ji jih je posredovalo telo (utelešenost).

3.1.3. Utelešenost

S spontanostjo gibanja in odsotnostjo misli so udeleženci najpogosteje povezali občutje utelešenosti, ko so občutili, da um in telo nista več ločena. Ko prisluhnemo, kaj nam telo sporoča ter temu sledimo, smo, kot so opisovali udeleženci, bolj v stiku s samim sabo, in torej bolj uglašeni sami s sabo. Takole je udeleženka s svojimi besedami opisala doživljanje utelešenosti:

» Nisem bila več v svoji glavi, temveč v svojem telesu. Okej, glava je tudi del mojega telesa, ampak hočem reči, da sem bila v vsem svojem telesu, s celim svojim bitjem.« 1: 12

Ko je v plesni improvizaciji udeleženka utišala zavestno kontrolo gibanja, je ob lastnem spontanem gibalnem izražanju doživljala odsotnost zaznavnih meja med umom in telesom. Izrazila se je s prispodobo, »da ni bila več v svoji glavi«, temveč »v vsem svojem telesu, s celim svojim bitjem«. Preko utelešenosti - osredotočenosti na telo in na telesne impulze ter telesne komunikacije z drugimi – je doživljala celostnost. Glede na to, da je »glavo« povezovala z zavestno kontrolo, je imela, ko je omenila, da je bila v telesu »s celim svojim bitjem«, najverjetneje v mislih preostala, nezavedna področja človekovega doživljanja.

3.1.4. Iskanje stika s seboj

Doživljanje uglašenosti s seboj so udeleženci navajali, kadar so tudi sami iskali bolj poglobljen stik s seboj in je ta njihova potreba preglasila potrebo po uglaševanju z drugimi. Kadar so čutili potrebo po bolj poglobljenem stiku s samim sabo, so zaprli oči in izklopili komunikacijo z okoljem. Udeleženka, ki je pogosto iskala stik s seboj, je imela takrat zaprte oči, kar je onemogočalo kontakt z drugimi:

« Izklopiš povezavo. Če nekoga ne vidiš, si težko z njim povezan. Si res bolj sam s sabo.« 3:11

» Tako bolj pridem v stik s tem, kar je notri, kaj se dogaja notri. Na tak način mi je lažje…« 4: 4

Tudi druga udeleženka je zaradi konfliktnih občutij, ko se je v plesu v duetu želela prosto gibati, zaprla oči:

»Ko sem jaz vodila gibanje, sem bila pozorna na to, kako mi ona uspeva sledit. Včasih je bilo tako, da sem se zavestno začela gibati počasneje, ker sem se zavedala, da mi sicer ne bo mogla slediti /…/ Hkrati pa mi je bil ta občutek v plesu tudi odveč, ker sem se želela bolj svobodno gibati… Tako, da sem vmes zaprla oči, samo da se razbremenim tega občutka.« 2:3

Ko so se udeleženci umaknili kontaktu z drugimi, zaprli oči in bolj prisluhnili svojim notranjim impulzom, so zavestno postavili svoje potrebe pred potrebe drugih. Zelo ilustrativen je primer udeleženke, ki si je v plesu v duetu sicer želela uglaševanja z drugim, vendar je čutila tudi potrebo po iskanju stika s seboj, ki je na koncu tudi prevladala.

3.2 Uglašenost z drugim

Pričujoča raziskava je največ pozornosti namenila uglaševanju v diadah, zato so tudi rezultati tega področja najbolj obširni. Udeleženci so doživljanje uglašenosti z drugim povezovali s spontanostjo gibanja in izmenjavo, z igrivostjo ter bivanjem v sedanjem trenutku z nekom.

3.2.1 Izmenjava

Kljub temu, da so bile vaje na delavnicah namenjene uglaševanju, zlasti uglaševanju v diadah, so udeleženci navajali, da so se trenutki uglašenosti zgodili spontano. Najpogosteje so udeleženci navajali občutje spontane izmenjave gibanja, v katerem se udeleženca izmenjujeta kot iniciatorja gibanja. V povezavi z »izmenjavo« so udeleženci navajali tudi »izmenjavo energije«, »pretok energije« ter »zlitost«.

»Zgodilo se je čisto spontano. Bila sem brez misli…Zavedam se, da sem nekaj časa jaz povzemala njene gibe, nato ona moje, ampak občutek je bil, kot da so se ti gibi dogajali med nama. Da niso bili čisto njeni, ne čisto moji, ampak med nama.« 2: 17

»Zdelo se mi je, da čeprav si ti vodila gibanje, si tudi od mene prejemala… Ker si določene gibe začela še bolj poudarjati, potem, ko sem jih jaz ponovila za teboj. Dogajal se je tak odmev – oddajanje, sprejemanje.« 3:1

»/…/ Ko sem videla, kako na tebi izgleda gib, sem ga še bolj ojačala in še malo bolj eksperimentirala z njim. Upala sem si it preko ene meje, preko katere si sicer najbrž ne bi. Zdelo se mi je, da soustvarjava, nisem imela občutka, da samo jaz vodim./…/« 3: 2

Udeleženci so v povezavi z izmenjavo gibanja opisovali, da v plesni improvizaciji v dvoje niso bili več popolnoma sami v - recimo temu - usmerjanju svojega gibanja, temveč so čutili, da se partnerja v diadi prepletata in izmenično vodita gibanje – zdaj eden, zdaj drugi. Pri tem se »gibanje« nanaša na dva pojava – hkrati na gibanje vsakega posameznika in na skupno gibanje v duetu. Tovrstna spontana izmenjava gibanja je imela različne posledice. Ena od udeleženk je pojasnila, da je svoje gibe začela še bolj poudarjati, ko jih je zagledala pri drugi udeleženki. V njej je začutila večje zaupanje. Zaradi tega si je upala določene segmente svojega gibanja bolj poudariti in z njimi še bolj eksperimentirati.

3.2.2 Igrivost

Udeleženci so najbolj pogosto navajali občutje igrivosti. Plesne improvizacije v dvoje so doživeli kot igro soustvarjanja, mestoma pa so izrazili lastno občutje otroškosti.

»Počutila sem se kot otrok v igri.«. 1: 1

Ena od udeleženk se je ob ogledu svojega gibanja na videu začela hihitati in podoživela občutek z delavnice: »Prav kot otrok sem bila!« 3: 31

Občutje igrivosti, kot so ga navajali udeleženci, se je pojavilo po določenem času uglaševanja in je bilo povezano z možnostjo aktivnega sovplivanja na potek dogajanja, recimo temu na recipročno izmenjevanje v plesu. To izmenjevanje se je dogodilo, ko sta imela oba od udeležencev občutek, da se izmenjujeta v vodenju gibanja in sta torej izmenično sledila in vodila gibanje. Ko sta udeleženca med plesom postala igriva, sta raziskovala gibanje svojega partnerja ali preizkušala nove načine gibanje, z neko lahkotnostjo in odprtostjo do novega. Občutje igrivosti je prinašalo udeležencem zadovoljstvo, ki ga niso z ničimer pogojevali.

3.2.3 Biti v sedanjem trenutku z nekom

Doživljanje uglašenosti z drugim se je zelo pogosto prepletalo z doživljanjem uglašenosti s seboj in občutenjem odsotnosti misli ter bivanja v sedanjem trenutku. V plesni improvizaciji so bili udeleženci neobremenjeni (brez pričakovanj, dvomov) in so se popolnoma prepustili plesu v odnosu z drugim.

»Prazna, prazna glava, brez pričakovanj, samo dogajalo se je. Uživala sem na vso moč, s prazno glavo. Bilo mi je zelo lepo. Čutila sem, uglašenost, ne samo med nama, ampak sama s sabo. Celostna uglašenost. Nimam vseh besed, da bi znala to ubesediti. Pač samo si. Si poln takrat. In lahko izmenjuješ, ker si poln.« 2:9

»In sem v trenutku, z nekom skupaj.« 2: 31

»Kot v nekem drugem stanju, neobremenjena z okolico, ne, kaj bo moj naslednji gib, ne kako diham, ne kako izgledam… Tako, pač bila sem. Bila sem v tem trenutku.« 2: 18

Ko so se udeleženci v plesu v duetu razbremenili svojih dvomov, pričakovanj in se s »prazno glavo« prepustili plesu, so bili v odnosu prisotni v trenutku. Ena od udeleženk je to opisala celo kot biti »v nekem drugem stanju«. Druga udeleženka, ki po svojih lastnih besedah ni znala popolnoma ubesediti izkušnje, je opisovala občutek izpolnjenosti, ki jo je prevzel in povezala to s spontanostjo gibanja in izmenjavo, o kateri smo že govorili. Biti v

sedanjem trenutku je opisala kot pogoj, da se lahko zgodi slednje – torej, da lahko v odnosu »izmenjuješ«. Ti trenutki uglašenosti so bili dojeti kot kratki in minljivi.

»Ti momenti uglasitve pridejo spontano. Par sekund in je to to. In spet je gibanje, ponavljanje, ampak potem pride spet tista prava uglašenost. Ta povezanost.« 3: 1

3.3 Doživljanje enosti s skupino

Preko skupnega gibanja in gibalnega ustvarjanja so udeleženci doživeli občutje skupinske uglašenosti, v kateri so se zabrisale meje med doživljanjem oz. čutenjem sebe, svojega telesa, in čutenjem drugih, do te mere, da so imeli občutek, da si izmenjujejo energijo in da so »kot eno«. Kot je pripomnila ena od udeleženk: »Ni bilo – jaz se gibam, ti se gibaš, ampak – mi se gibljemo /…/ Mogoče je bila to transcendenca… /…/ Čutila sem povezanost s skupino, z vsakim posebej in sama s sabo. Vse je bilo eno. In vse je bilo dobro.« 1: 12

»Prav dihali smo skupaj.« 1: 14

»Bili smo kot isto.« 1: 13

Udeleženci so čutili, da se gibanje dogaja spontano med njimi in ne, da ga kdorkoli vodi ali usmerja. Udeleženka, ki je opisala doživetje »transcendence«, kot se je sama izrazila, je pripomnila, da je v teh trenutkih uglašenosti doživljala povezanost z vsakim posebej, s celotno skupino in sama s seboj. Doživljanje enosti so udeleženci opisovali kot »biti kot isto« in »vse je bilo eno«. Občutili so, da niso več ločeni in da v plesu »dihajo skupaj«.

Tabela 2*: Doživljanje trenutkov neuglašenosti*

	KN	**KT**
1. Neuglašenost s seboj	5	2
2. Neuglašenost z drugim		
2. 1. Dvom/strah	7	1
2. 2. Omejevanje	3	1
3. Skupinska neuglašenost	4	1

Legenda: KN – število kodiranih navedkov, KT – število kodiranih transkriptov

3.4 Neuglašenost s seboj

Uglaševanje z drugim je pogosto pripeljalo do občutja večje uglašenosti s seboj, včasih pa je slednje onemogočalo. To se je zgodilo, kadar je pozornost na drugega priklicala občutja strahu, dvomov in nesproščenosti. Lastno gibalno izražanje je postalo manj spontano, bolj zavestno kontrolirano ter neusklajeno.

»Hotela sem izsiliti neke gibe, nekaj, kar nisem.« 3: 3

»To se je poznalo na mojih gibih. Niso bili tako sproščeni, ampak sem hotela nekaj več, nekaj drugače. Niso bili v skladu z mano. Bili so bolj kontrolirani, manj spontani. In ko sem

se nehala ukvarjat s temi mislimi, je spet tisto pravo ven prišlo. Tisto spontano – tukaj sva, skupaj sva, to je najino…« 3: 4

Udeleženka je opisovala - recimo temu - samocenzuro gibanja, ki se je pojavila, ko je začela svoje gibanje zaradi lastnih dvomov, morda strahu, bolj kontrolirati in zavestno usmerjati. Zaradi tega je njeno gibanje postalo manj pretočno, in neusklajeno z njenimi pravimi notranjimi občutji. Ta neusklajenost ji je prinašala nezadovoljstvo.

3.5 Neuglašenost z drugim

Udeleženci so doživljanje neuglašenosti z drugim povezovali z občutji dvomov in strahu, ki so vodila v disharmonijo v telesu, ter z občutenjem omejevanja lastnega gibalnega izražanja.

3.5.1 Dvom/strah

Kot že omenjeno, je pozornost na drugega včasih priklicala občutja strahu, dvomov in nesproščenosti. V teh trenutkih udeleženci niso več čutili ne uglašenosti z drugim, ne uglašenosti s seboj.

Udeleženka je takole opisala svoja konfliktna občutja: »V meni sta se odvijala dva pola. Trenutki, ko sem uživala, ko sem bila neobremenjena in trenutki, ko sem pomislila, joj kaj pa če se že dolgočasi, in, joj, moram nekaj novega. V meni se je pojavila neka taka disharmonija /…/« 3:2

»Zaradi tega strahu, da bi se dolgočasila, sem hotela še nekaj drugega, in dejansko, kot da tistega giba nisem doživela, tiste dinamike, kot da nisem pustila, da izzveni, ampak sem ostro prekinila in poskušala nekaj drugega/…/« 3: 3

Udeleženka v odnosu ni bila več v trenutku in kot opisuje sama, je njeno gibanje postalo bolj zavestno kontrolirano in manj sproščeno.

3.5.2 Omejevanje

Omejevanje so udeleženci začutili, kadar so sami iskali bolj poglobljen stik s seboj in je njihova potreba po uglasitvi s seboj preglasila potrebo po uglaševanju z drugimi. Ker so se želeli v plesu popolnoma prepustiti notranjim impulzom, so čutili, da jih pozornost na drugega omejuje v svobodnem gibanju.

»Lahko bi to opisala kot neke vrste napetost… Ker si moral biti zelo pozoren na drugega. Če jo primerjam s prejšnjo vajo, ko si bil v svojem ritmu, in ti ni bilo treba razmišljat, kaj bo drugi…« 2: 10

»Tak občutek sem imela, da bi se lahko še bolj prepustila. Bila sem malo previdna…« 3: 7

»Včasih je bilo tako, da sem se zavestno začela gibati počasneje, da bi mi ona lahko sledila. Nisem hotela, da bi bila neuspešna v zrcaljenju, v uglaševanju, hkrati pa mi je bil ta občutek odveč, ker sem razmišljala, da bi se rada prosto gibala. Tako da sem vmes zaprla oči, da se razbremenim tega občutka. Nisem znala tega drugače narest…« 3: 8

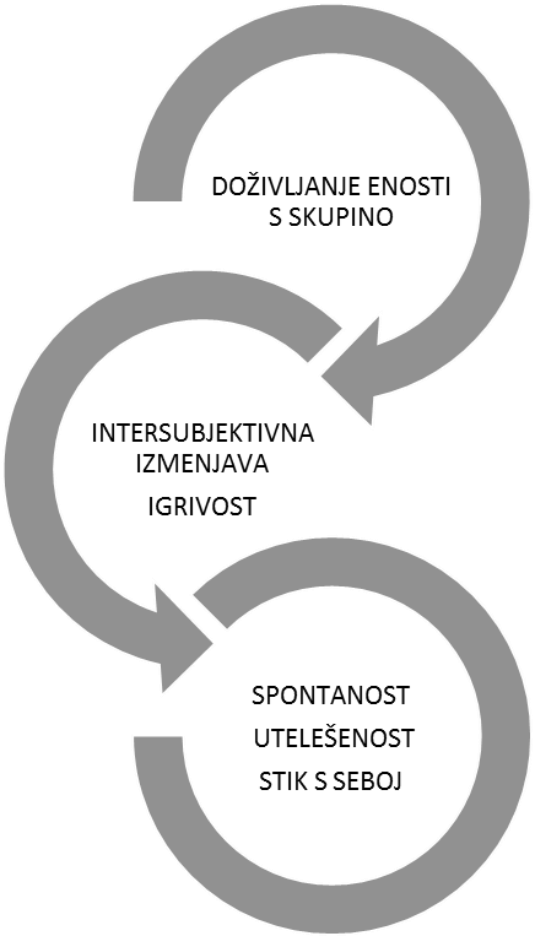
3.6 Skupinska neuglašenost

Doživetje neuglašenosti s skupino je udeleženka povezala z občutji nelagodja in izključenosti. Ker se ni uglasila s skupino, se je po njenih besedah »povlekla vase«.

» Tukaj sem se nazaj povlekla. Bilo mi je težko. Ostala sem v sebi in se nisem več počutila povezano s skupino…« 4: 8

3.6.1 Model doživljanja sedanjega trenutka v plesu

Rezultati raziskave kažejo na povezanost značilnosti doživljanja uglašenosti s seboj, značilnosti doživljanja uglašenosti z drugim in značilnosti doživljanja skupinske uglašenosti z doživljanjem sedanjega trenutka v plesu. Bivanje v sedanjem trenutku se nanaša na fenomenološko izkušnjo posameznika, ki zavestno doživlja sedanji trenutek, kot ga doživlja sedaj. Bivanje v sedanjem trenutku v plesu se nanaša na izkušnjo posameznika, ki sedanji trenutek oz. sedanje trenutke doživi med plesom – bodisi sam s seboj, še z nekom ali s skupino. Osrednji koncept našega modela je doživljanje sedanjega trenutka v plesu, ki ga je mogoče orisati skozi značilnosti uspešnega uglaševanja na treh ravneh (uglašenost s seboj, uglašenost z drugim in skupinska uglašenost), saj so vse hkrati značilnosti doživljanja sedanjega trenutka v plesu.



Slika 1. Model doživljanja sedanjega trenutka v plesu

Vsak krog predstavlja polje doživljanja uglašenosti – spodnji doživljanje uglašenosti s seboj, srednji doživljanje uglašenosti z drugim in zgornji doživljanje skupinske uglašenosti.

Kot nakazujejo puščice, je možno prehajanje med polji doživljanja. Udeleženci so pogosto opisovali več ravni uglašenosti hkrati, kar ilustrira spodnji primer. Ena od udeleženk je tako opisovala hkrati uglašenost s seboj, z drugim in s skupino: »Ni bilo – jaz se gibam, ti se gibaš, ampak – mi se gibljemo /…/ Mogoče je bila to transcendenca… /…/ Čutila sem povezanost s skupino, z vsakim posebej in sama s sabo. Vse je bilo eno. In vse je bilo dobro.« 1: 12

Model doživljanja sedanjega trenutka v plesu usmerja pozornost na to, kako uspešno uglaševanje v plesu spodbuja bivanje v sedanjem trenutku in orisuje, kako preko bivanja v sedanjem trenutku spodbuja posameznikovo spontanost, igrivost in kreativnost, spodbuja utelešenost in s tem integracijo uma in telesa. Vodi lahko tudi v doživetje intersubjektivne izmenjave, ko dve osebi soustvarjata intersubjektivno izkušnjo. Uspešno uglaševanje skupine vodi k doživljanju enosti s skupino. Značilnosti doživljanja trenutkov neuglašenosti bi lahko razumeli kot negativni pol zgornjega modela. Nekatere značilnosti doživljanja trenutkov neuglašenosti v pomoči s plesno-gibalnimi dejavnostmi so, kot kažejo rezultati naše študije, pomanjkanje spontanosti gibanja, slaba samopodoba, ki ovira kontakt (stik s seboj), in doživljanje izključenosti.

4. Razprava

Uglašenost s seboj so udeleženci povezovali z bivanjem v sedanjem trenutku, s spontanostjo gibanja, z doživljanjem utelešenosti in iskanjem stika s seboj. Udeleženci so hkrati z odsotnostjo misli opisovali večjo osredotočenost na sedanji trenutek, kar je ena od udeleženk povezovala celo z občutenjem večje »živosti«. Niso bili obremenjeni z okolico ali s svojimi mislimi in so uživali v preprostosti bivanja. Kaj pomeni bivati v sedanjem trenutku? Ideja bivanja v sedanjem trenutku se navezuje na fenomenološko izkušnjo posameznika, ki zavestno doživlja sedanji trenutek, kot ga doživlja sedaj. Zavestnost je nujni predpogoj, da lahko bivamo v sedanjem trenutku. Izkušnja sedanjega trenutka je tisto, kar je v zavesti takrat, ko izkušnjo doživljamo. Doživljanja *bivanja v sedanjem trenutku* ne gre enačiti z vsebino, ki jo kasneje verbalno pripišemo svoji izkušnji (Stern, 2004). Doživljanje *sedanjega trenutka* se navezuje na implicitno znanje. Implicitno znanje oz. vedenje je neverbalno in nezavedno v smislu, da še ni prišlo do zavesti. Trenutka sedanjosti ne moremo zaobjeti oz. zavestno reflektirati takrat, ko se dogaja. Neverbalno procesiranje informacij lahko ozavestimo šele po tem, ko se zgodi. Oblikovanje subjektivne izkušnje sedanjega trenutka je torej impliciten proces, da pa v sedanjem trenutku *bivamo*, je nujno, da pridejo vsebine izkušnje do zavesti (Stern, 2004).Veliko implicitnega znanja ostaja na ravni nezavednega in potemtakem ni nič nenavadnega, če so udeleženci bivanje v sedanjem trenutku opisovali tudi kot stanje brez misli. Bili so zavestno usmerjeni na doživljanje sedanjega trenutka, na doživljanje izkušnje, ki je, kot pravi Stern, holistična - v tem smislu, da jo začutimo kot celoto in ne kot posamezne delce izkušnje (2004). Udeleženci so opisovali stanje celostnosti in morda se je to nanašalo ravno na način procesiranja informacij v sedanjem trenutku, ki je, kot omenjeno, holističen. Stern (2004) celo pravi, da je bivanje v sedanjem trenutku edini način, kako posameznik lahko neposredno živi svoje življenje. Ta občutek večje »živosti« je ob opisovanju izkušnje bivanja v sedanjem trenutku pogosto navajala ena od udeleženk.

Bivanje v sedanjem trenutku se navezuje tudi na čuječnost (ang. mindfulness), t.i. stanje sprejemanja in nepresojajočega zavedanja danega trenutka. Številne znanstvene študije potrjujejo pozitivne učinke praks, usmerjenih na čuječnost. Udeleženci raziskav čuječnost opisujejo kot telesno in duševno sproščenost ter globoko zadovoljstvo, tudi kot transformativno stanje, zdravilno samo po sebi (Schuller, 2014). Čuječnost lahko razumemo kot specifičen način usmerjanja pozornosti na sedanji trenutek, ki se ga lahko priučimo. Navezuje se na usmerjanje pozornosti, samoopazovanje, sprejemanje in nevezanost

(osvobojenost) (Kabat-Zinn, 1990). V ustvarjalnem procesu se čuječnost pojavi, ko smo popolnoma osredotočeni na to, kar ustvarjamo. Prenehamo se zavedati linearnosti časa, dinamika našega uma/telesa se umiri, posamezniki pa takšno stanje pogosto opisujejo kot občutek spojenosti z dejavnostjo (npr. »biti eno s plesom«) (Schuller, 2014). A. Schuller se osredotoča na na čuječnosti temelječe prakse in principe pomoči z umetnostnimi izraznimi sredstvi in jih opredeljuje kot kultiviranje čuječnosti s pomočjo umetnostnih izraznih sredstev. Kot njihovo osrednjo značilnost izpostavlja, da ponudijo ustvarjalno-terapevtski kontekst in izrazna sredstva za to, da lahko svoje zaznave in odzive nanje raziskujemo tako, da jih utelesimo, upodobimo oz. ozvočimo – v kontekstu pomoči s plesno-gibalnimi dejavnostmi jih raziskujemo torej preko giba oz. plesa (Schuller, 2014).

Ne smemo pozabiti, da so bili udeleženci naše študije ves čas v gibalnem ustvarjalnem procesu, znotraj katerega so doživljali, kot so pripovedovali, bivanje v sedanjem trenutku. V ustvarjalnem procesu so nepresojajoče prisostvovali mislim, občutjem, čustvom, podobam, ki so se pojavile v njihovi zavesti. Kot že omenjeno, veliko implicitnega znanja ostaja na ravni nezavednega, tako da so udeleženci pogosto omenjali »prazno glavo« in neobremenjenost s svojimi mislimi. Omenjali so občutja osvobajanja in preprostosti gibanja, kar lahko neposredno povežemo s praksami čuječnosti. Udeleženci v naši študiji so pogosto omenjali, da so se prepustili plesnim nalogam in preprosto raziskovali svoje gibanje in gibanje z drugimi udeleženci. Ob tej aktivni osredotočenosti so doživljali neoviranost gibanja in odsotnost misli ter trenutke spontanega gibanja, ki so se dogajali »sami od sebe«. Izkušnje spontanega gibanja so vodile k posebnemu zadovoljstvu. Spontanost gibanja se navezuje na neovirano, prosto gibanje posameznika. Neovirano se nanaša predvsem na odsotnost zavestne kontrole, ki so jo udeleženci večkrat omenjali takrat, ko so presodili, da njihovo gibanje ni bilo spontano. Kadar jim je uspelo utišati zavestno kontrolo gibanja in so se lahko »prepustili v plesu«, so se po njihovih besedah bolj svobodno, torej prosto gibalno izražali. Ko so dosegli stopnjo zaupanja in sproščenosti v gibanju z drugim ali znotraj skupine, so si upali bolj prisluhniti svojim notranjim impulzom in jih tudi izraziti pred drugimi.

Kot že omenjeno, glasba, ki dokazano iz oseb »izvablja močna čustva«, lahko pripomore k indukciji čustev v plesno-gibalni terapevtski seansi (McGarry in Russo, 2011), plesna improvizacija pa kot plesna tehnika spodbuja nenačrtno oz. nepripravljeno gibanje, brez vnaprejšnje priprave. Vaje plesne improvizacije, ob spodbudi glasbe, so udeležence spodbujale k spontanosti. Tufnel in Crickmay (1993) obravnavata tehniko improvizacije kot sredstvo za odkrivanje plasti izkušenj, vtisov in čustev, ki so običajno potlačeni ali pozabljeni. Improvizacija zahteva osredotočenost na sedanji trenutek, na »tukaj in zdaj«. Ena od udeleženk je natančno opisala, kako se je pri njej spontanost gibanja porajala iz poglobljenega zavedanja notranjih impulzov. Pri tem je bila osredotočena na sedanji trenutek in na impulze, ki ji jih je posredovalo telo. Tovrstno poglobljeno osredotočenost omenjajo tudi Kipper, Green in Prorak (2010), ko opisujejo, da se spontanost poraja iz prostora samozavedanja in samorefleksije. Spontanost povezujejo tudi s prostim eksperimentiranjem, intenzivno koncentracijo in poglobitvijo v nalogo. Udeleženci so v povezavi s spontanostjo najpogosteje opisovali, kako so se prepustili plesnim nalogam in raziskovali svoje gibanje in gibanje z drugimi udeleženci. Tovrstno prosto eksperimentiranje jih je pripeljalo k novim izkušnjam in h kontaktu z drugimi. S spontanostjo gibanja in odsotnostjo misli so udeleženci najpogosteje povezali občutje utelešenosti, ko so občutili, da um in telo nista več ločena. Kot že omenjeno, fenomenološko orientirani pogledi na utelešeno kognicijo poudarjajo idejo, da um ne obstoji zgolj v miselnih procesih v glavi, temveč je porazdeljen med možgani, telesom in okoljem (Gallagher in Payne, 2015). Ideja predpostavlja, da je um vselej utelešen - preko senzomotorične aktivnosti - in da je prepleten s fizičnim okoljem, ki ga obdaja. Ker je um utelešen, se kognicija razvija v interakciji z okoljem, preko našega lastnega gibanja. Človeški

gibalni vzorci so čutno/čustveno obarvani in oblikujejo telo. Subjektivni način bivanja je utelešen in se izraža skozi vsakokratno gibanje (Fischman, 2009). Razlogi, zakaj ločujemo doživljanje uma in telesa, so različni. Dejstvo je, da nas na Zahodu k temu usmerja tradicija kartezijanske delitve uma in telesa na dve ločeni enoti. Ko prisluhnemo temu, kar nam sporoča telo, smo, kot so opisovali udeleženci, bolj v stiku s samim sabo. Naša telesa doživljajo in interpretirajo svet popolnoma unikatno. Ozaveščanje utelešenih notranjih impulzov pa nas vodi k unikatnemu razumevanju tega, kaj vsakemu od nas pomeni »biti« ter vodi k občutjem celostnosti. Udeleženka, ki je »glavo« povezovala z zavestno kontrolo, je imela, ko je omenila, da je bila v telesu »s celim svojim bitjem«, najverjetneje v mislih preostala, nezavedna področja človekovega doživljanja. Preko utelešenosti - osredotočenosti na telo in na telesne impulze ter telesne komunikacije z drugimi – je doživljala celostnost.

Udeleženci so doživljanje uglašenosti z drugim povezovali z izmenjavo, z igrivostjo ter bivanjem v sedanjem trenutku z nekom. Udeleženci so ob opisovanju uglašenosti z drugim navajali občutje spontane izmenjave gibanja, kjer se udeleženca izmenjujeta kot iniciatorja gibanja. Udeleženci so opisovali, da v plesni improvizaciji v dvoje niso bili več popolnoma sami v - recimo temu - usmerjanju svojega gibanja, temveč so čutili, da se partnerja v diadi prepletata in izmenično vodita gibanje – zdaj eden, zdaj drugi. Pri tem se »gibanje« nanaša na dva pojava – hkrati na gibanje vsakega posameznika in na skupno gibanje v duetu. V povezavi z izmenjavo so udeleženci navajali tudi »izmenjavo energije«, »pretok energije« ter »zlitost. Izmenjava se v luči relacijske psihoanalize nanaša na t.i. intersubjektivno polje, ki v okviru intersubjektivne teorije predpostavlja sistem, v katerem se psihološki fenomeni oblikujejo med vzajemno delujočimi subjektivnimi svetovi (Stolorow, Brandschaft in Atwood, 1992). Subjektivni svet posameznika se razvije in ostaja osnovan na izkušnji odnosa. Intersubjektivno polje je dinamičen sistem, ki oblikuje tako intra kot intersubjektivne izkušnje, skozi utelešeno čustveno izkušnjo (Avila, 2014). Izmenjava se nanaša na intersubjektivno srečanje, v katerem si posameznika delita izkušnjo oz. jo soustvarjata. To se lahko dogodi le v sedanjem trenutku, ko sta uglašena drug na drugega. Ko dve osebi soustvarjata intersubjektivno izkušnjo, se doživljanje enega prekriva z doživljanjem drugega. Oseba doživlja svojo izkušnjo, hkrati pa doživlja še to, kako jo izkuša drugi – kar dojame preko neverbalnega opazovanja (Stern, 2004). Proces oblikovanja izkušnje v območju intersubjektivnega polja ilustrira opis doživljanja ene od udeleženk, ki je pojasnila, da je svoje gibe začela še bolj poudarjati, ko jih je zagledala pri drugi udeleženki. V njej je začutila večje zaupanje in si je zaradi tega upala določene segmente svojega gibanja bolj poudariti in z njimi še bolj eksperimentirati. Stern (2004) utemeljuje, da se lahko intersubjektivno srečanje, v katerem osebi soustvarjata intersubjektivno izkušnjo, dogodi le v sedanjem trenutku. Posameznik integrira svojo izkušnjo – to, kar v sedanjem trenutku doživlja on sam in kar zazna, da doživlja drugi, če se oboje dogodi simultano in postane del iste asociacijske strukture. Ta struktura postane del skupne intersubjektivne izkušnje. Ravno to - biti v sedanjem trenutku z nekom - je kot pogoj, da se lahko zgodi »izmenjava«, navedla ena od udeleženk. Trenutki uglašenosti so bili dojeti kot kratki in minljivi, večkrat so udeleženci povedali, da so trajali nekaj sekund. Zelo zanimivo je, da tudi Stern pri opisovanju trenutkov sedanjosti navaja, da le-ti trajajo nekaj sekund, natančneje med 1 in 10 sekundami, in v povprečju 3 – 4 sekunde. To je čas, ki je potreben, da lahko pomensko razločimo to, kar perceptualno zaznamo v vedenju/izražanju drugih ljudi, da se na to odzovemo, in da to ozavestimo (Stern, 2004). Intersubjektivna izmenjava, ki se lahko dogodi le v sedanjem trenutku, bazira na tovrstnih pomenskih enotah, torej trenutkih, ki trajajo le nekaj sekund.

Preko skupnega gibanja in gibalnega ustvarjanja so udeleženci doživeli občutje skupinske uglašenosti, v kateri so se zabrisale meje med doživljanjem oz. čutenjem sebe, svojega telesa, in čutenjem drugih, do te mere, da so imeli občutek, da so kot eno. Kot je povedala ena od

udeleženk: »Prav dihali smo skupaj.« »Bili smo kot isto«, je povedal udeleženec. Čutili so, da se gibanje dogaja spontano med njimi in ne, da ga kdorkoli vodi ali usmerja. Udeleženka, ki je opisala doživetje »transcendence«, kot se je sama izrazila, je pripomnila, da je v teh trenutkih uglašenosti doživljala povezanost z vsakim posebej, s celotno skupino in sama s seboj. Udeleženci pravzaprav opisujejo pojav t. i. zlite intersubjektivnosti, relacijsko polje, v katerem si skupina posameznikov deli izkušnjo: namen, čustva in določene kognitivne procese.

5. Zaključek

Na kakšen način sedaj povezati izsledke študije o doživljanju kinestetične empatije v pomoči s plesno – gibalnimi dejavnostmi s pedagoškimi praksami v 21. stoletju? Hiter in dinamičen napredek na področju edukacijskih ved nas vodi k multidisciplinarnosti in s tem k integraciji spoznanj različnih smeri, kot so nevroznanost, raziskave neverbalne komunikacije, kineziologija ipd. na področju edukacije. Šolstvo postaja vse bolj inkluzivno pri vključevanju otrok z zelo raznolikimi učnimi stili znotraj istega učnega okolja. Pri tem moramo pedagogi čim bolj empatično upoštevati in spoštovati individualne potrebe, osebne izkušnje in prepričanja otrok in staršev na podlagi njihovih socialnih, fizičnih, čustvenih, kognitivnih, komunikacijskih in kulturnih značilnosti. Tehnike neverbalnega uglaševanja v plesu prinašajo pedagoškemu delavcu uporabno orodje, ki po eni strani lahko dopolnjuje njegova opazovanja/informacije o otroku z neverbalnimi vsebinami njegovega vedenja in funkcioniranja, po drugi strani pa ustvarjajo močno čustveno vez z otrokom.

Rezultati pričujoče študije kažejo na to, da uspešno uglaševanje v plesu spodbuja posameznikovo bivanje v sedanjem trenutku. Model doživljanja sedanjega trenutka v plesu orisuje, kako bivanje v sedanjem trenutku spodbuja posameznikovo spontanost, igrivost in kreativnost, spodbuja utelešenost in s tem integracijo uma in telesa. Vodi lahko tudi v doživetje intersubjektivne izmenjave, ko dve osebi soustvarjata intersubjektivno izkušnjo. Uspešno uglaševanje skupine vodi k doživljanju enosti skupine. Utelešenost vodi v celovite spremembe, saj je um utelešen, kar pomeni, da se kognicija razvija v interakciji z okoljem, preko našega lastnega gibanja. Uspešno uglaševanje z drugim vodi v doživetje intersubjektivne izmenjave, ko dve osebi soustvarjata intersubjektivno izkušnjo. Omenjena intersubjektivna izkušnja, ki orisuje prostor intersubjektivnega srečanja, kaže na trenutke, ki implicitno oblikujejo odnos dveh oseb. V teh trenutkih srečanja imata otrok in pedagog možnost razvoja bogatih medsebojnih vezi, ki lahko pomembno vplivajo na maksimiziranje otrokovega učnega potenciala.

Kot sem omenila, ima v pomoči s plesno–gibalnimi dejavnostmi kinestetična empatija vlogo katalizatorja pozitivnih sprememb pri klientih, vendar je v praksi še zelo slabo raziskan pojav. Prednost študije je v tem, da gre za prvo tovrstnih empiričnih raziskav pojava kinestetične empatije v pomoči s plesno-gibalnimi dejavnostmi pri nas. Z analizo bi bilo smiselno nadaljevati na večjem vzorcu udeležencev, saj je pilotna raziskava prinesla obetavne rezultate in zarisala praktične implikacije teorije. Pri ponovitvi raziskave bi bilo potrebno upoštevati določene dejavnike raziskave, ki bi lahko ogrozili objektivnost raziskave. V pričujoči raziskavi sem kot udeleženka sodelovala tudi sama, hkrati pa sem opravila delo analize. Cilj, ki sem ga zasledovala in s katerim lahko deloma zagovarjam upravičenost tovrstnega raziskovanja, je bil identificirati določene aspekte doživljanja uglašenosti in neuglašenosti v plesno-gibalnih interakcijah, ki jih brez aktivne udeleženosti ne bi doživela na enak način. Navsezadnje gre za raziskavo, ki preučuje doživljanje gibanja. Aktivna vključenost v raziskavi mi je omogočila poglobljen – »utelešen« vpogled v temo raziskovanja. V intervjujih sem kot udeleženka posredovala tudi svoje opise doživljanja trenutkov

uglašenosti in neuglašenosti. Pri transkripciji intervjujev sem navedbe udeležencev anonimizirala ter skušala opraviti kar se da objektivno analizo, s sprotnim preizpraševanjem lastnih prepričanj. Kljub tovrstnim ukrepom se seveda določeni meri subjektivizacije ni bilo moč izogniti. Zanesljivost študije bi lahko povečali z vpeljavo dodatnega raziskovalca, s katerim bi opravila skupno kvalitativno analizo ter z zamenjavo osebe, ki bi vodila delavnice.

6. Literatura

Avila, A. (2014). The intersubjective: A core concept for psychoanalysis. *International Forum of Psychoanalysis, 25*(3), 186-190.Pridobljeno shttp://dx.doi.org/10.1080/0803706X.2014.967813

Bartenieff, I. in Lewis, D. (1990). *Body Movement: Coping with the Environment*. New York: Gordon and Breach.

Behrends, A., Müller, S., & Dziobek, I. (2012). Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance. *The Arts in Psychotherapy, 39*, 107–116.

Berrol, C. (2006). Neuroscience meets Dance/Movement Therapy: Mirror Neurons, the Therapeutic Process and Empathy. *The Arts in Psychotherapy, 33*(4), 302-315.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Thousand Oaks.

Corbin, J. M. in Strauss, A. L. (2015).*Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory.* Los Angeles: Sage.

Erskine, R. G. (1998). Attunement and Involvement: Therapeutic Responses to Relational Needs. *International Journal of Psychotherapy, 3*(3), 235–244.

Erskine, R. G., Moursund, J. P. in Trautmann, R. L. (2013). *Beyond empathy. A therapy of contact in relationship*. Philadelphia: Brunner/Mazel.

Fischman, D. (2009). Therapeutic Relationships and Kinesthetic Empathy. V S. Chaiklin in H. Wengrower (ur.), *Life is Dance: The Art and Science of Dance Movement Therapy* (str. 33-54). New York: Routledge.

Foster, S. (2011). *Choreographing empathy: Kinesthesia in performance*. New York: Routledge.

Gallagher, S. (2005). *How the Body shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Gallagher, S. in Payne, H. (2015). The Role of Embodiment and Intersubjectivity in Clinical Reasoning. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 10*(1), 68–78.

Gallese, V. (2003). The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity. *Psychopathology, 36*(4), 171-180.

Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and Cognitive Sciences, 4*, 23-48.

Gallese, V., Eagle, M. N. and Migone, P. (2007). Intentional Attunement: Mirror Neurons and the Neural Underpinnings of Interpersonal Relations. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 55*, 131–175..

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living – using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell Publishing.

Kagan, N. (1974). *Interpersonal process recall: Inquirer Role and Function* (video). Michigan: Michigan State University. Pridobljeno s https://archive.org/details/interpersonalprocessrecallinquirerroleandfunction

Kipper, D. A., Green, D. J. in Prorak, A. (2010). The Relationship Among Spontaneity, Impulsivity and Creativity. *Journal of Creativity in Mental Health*, *5*, 39-53.

Kossak, M. S. (2009). Theraputic Attunement: A Transpersonal view of Expressive Art Therapy. *The Arts in Psychotherapy*, *36*, 13-18.

Laban, R. (2002). *Mojstrstvo gibanja*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.

Larsen, D., Flesaker, K. in Stege, R. (2008). Qualitative Interviewing Using Interpersonal Process Recall: Investigating Internal Experiences during Professional-Client Conversations. *International Journal of Qualitative Methods*, *7*(1), 18-37. Pridobljeno s http://www.gilis-place.com/html5/web/10286/15294ImageFile3.pdf

Lieberman, M. D. (2007). Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes. *Annual Review of Psychology*, *58*, 259–289.

McGarry, L. M. in Russo, F. A. (2011). Mirroring in Dance/Movement Therapy: Potential Mechanisms behind Empathy Enhancement. *The Arts in Psychotherapy*, *38*, 178-184.

Moreno, J. L. in Moreno, Z. T. (2000). *Skupine, njihova dinamika in psihodrama*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka za psihologijo, logoterapijo in antropohigieno.

Payne, H. (2006). *Dance Movement Therapy: Theory, Research and Practice*. London: Routledge.

Praszkier, R. (2016). Empathy, Mirror Neurons and SYNC. *Mind & Society*, *15*(1), 1-25.

Rabinowitch, T., Cross, I. in Burnard, P. (2012). Musical Group Interaction, Intersubjectivity and Merged Subjectivity. V D. Reynolds in M. Reason (ur.), *Kinesthetic Empathy in Creative and Cultural Practices* (str. 109-120). United Kingdom: Intellect Ltd.

Rupel, A. (2000). Telesna govorica – od znanja k zavedanju. V Pišot, R. in Štemberger, V. (ur.), *Otrok v gibanju: zbornik prispevkov*, 1. Mednarodni znanstveni posvet, 20. – 22. 10. 2000, Gozd Martuljek. Pedagoška fakulteta: Ljubljana.

Samaritter, R. in Payne, H. (2013). Kinesthetic Intersubjectivity: A dance informed contribution to self-other relatedness and shared experience in non-verbal psychotherapy with an example from autism. *The Arts in Psychotherapy*, *40*, 143-150.

Schuller, A. (2014). Čuječnost in ustvarjalnost: na čuječnosti temelječe umetnostne terapije in celostna zdravstvena nega. V *Zdravstvena nega v javnem zdravju (zbornik prispevkov z recenzijo): druga znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, Izola, 31. januar 2014* (str. 269-277). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind*. New York: The Guilford Press.

Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology: with a new introduction by the author*. New York: Basic Books.

Stern, D. (2004). The present moment in psychotherapy and everyday life. New York: W. W. Norton and Company Ltd.

Stolorow, R., Brandchaft, B. in Atwood, G. (1992). *Contexts of Being*. Hillsdale, New York: Analytic Press.

Tortora, S. (2006). *The Dancing Dialogue*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Tufnell, M. in Crickmay, C. (1993). *Body, Space, Image, Notes towards improvisation and performance*. Hampshire: Dance Books Ltd.

Valdesolo, P., Ouyang, J. in DeSteno, D. (2010). The rhythm of joint action: Synchrony promotes cooperative ability. *Journal of Experimental Social Psychology*,*46*, 693-695.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London; New York: Routledge.

Žvelc, G. (2011). *Razvojne teorije v psihoterapiji: integrativni model medosebnih odnosov*. Ljubljana: IPSA.

Žvelc, G. in Žvelc, M. (2011). Integrativna psihoterapija. V M. Žvelc, M. Možina in J. Bohak (ur.), *Psihoterapija* (str. 565-590). Ljubljana: IPSA

O avtorici

Tjaša Jerak je magistra pomoči z umetnostjo, smer plesna terapija, sicer diplomirana vzgojiteljica in redno zaposlena kot druga učiteljica v prvem razredu na OŠ Savsko naselje, v Ljubljani. V zadnjih letih se osredotoča na uporabo plesne terapije ter drugih oblik pomoči z umetnostjo v izobraževanju. Je tudi certificirana šolska mediatorka.

Sam naredim – bolje znam

Personal Experience – Greater Knowledge

Anja Mlakar

Gimnazija Celje – Center
anja.mlakar@gcc.si

Povzetek

Kot srednješolska učiteljica glasbe, vedno pogosteje opazujem dijake, ki se težko osredotočijo na delo med poukom, še težje se motivirajo za dodatno domače delo. Na podlagi teh izkušenj, delo med poukom načrtujem tako, da so dijaki čimbolj aktivni in s pomočjo lastne izkušnje osvajajo novo znanje in utrjujejo snov. Zelo pomembna se mi zdi povezava teorije s prakso, ki od dijakov programa predšolska vzgoja zahteva lastno ustvarjanje in delo s predšolskimi otroki.

V želji, da bi bili dijaki med poukom aktivni in si pridobili prepotrebne praktične izkušnje, sem pripravila delavnico »zzzvoškošmot«, kjer se povezujejo področja umetnosti – glasbe, gibanja in matematike. Del delavnice predstavlja tudi kobiličji orkester in balet. Dijaki spoznajo konkretno dejavnost, ki jo lahko uporabijo v vrtcu ali prvi triadi osnovne šole. S pomočjo barv spoznavajo note, s skakanjem po elastikah notno črtovje. Pojme orkester, dirigent in balet, pa osvojijo s pomočjo lastne izkušnje. Na takšen način obravnavana učna snov, je osvojena v krajšem času in kvalitetnejše. Dijaki so takšne izkušnje izjemno veseli in zato se lažje motivirajo za dodatno delo.
KLJUČNE BESEDE: izkustveno učenje, predšolska glasbena vzgoja, glasbene sposobnosti predšolskega otroka, notno opismenjevanje, Orffova glasbila.

Ključne besede: glasbene sposobnosti predšolskega otroka, izkustveno učenje, notno opismenjevanje, Orffova glasbila, predšolska glasbena vzgoja.

Abstract

As a secondary school music teacher I frequently observe students having difficulties concentrating during lessons, what is more, they lack motivation for their homework. Considering my observations, I make lesson plans which require from students to be actively involved. They gain new knowledge and practice through personal experience. In my opinion the connection between theory and practice is of the uttermost importance, since students of pre-school teachers' education are expected to be creative and work with pre-school children.

In order to make students be actively involved during their lessons and to enable them to get practical experience, I created the workshop »zzzvoškošmot«, which intertwines different areas of art – music, movement and mathematics. One of the topics of the workshop is also grasshopper's dance and ballet. Specific activities are introduced to the students, who can afterwards apply the gained knowledge in the kindergarten or in the first three years of primary school. Musical notes are taught with the help of colours, musical staves through jumping on elastic bands, the notions of orchestra, conductor and ballet through personal experience. With this method it takes less time for students to gain knowledge and skills, what is more, their knowledge is longer lasting. Students are enthusiastic about the method and consequently more motivated for the work.

Keywords: experiential learning, music skills of a pre-school child, Orff instruments, pre-school music education, teaching musical notes.

1. Uvod

Kako lažje, kvalitetnejše in z večjim veseljem se otrok uči, ko mu učitelj snov približa s pomočjo praktičnega pristopa, ki temelji na učenčevi izkušnji, sem izkusila že zelo zgodaj, v osnovni šoli. Višje kot sem se vzpenjala po izobraževalni vertikali, manj je bilo tovrstnih izkušenj, sama pa sem se vedno bolj zavedala njihove pomembnosti. Kot študentka sem se začela spraševati, zakaj se učitelji, profesorji, predavatelji tako pogosto poslužujejo neposrednih učnih oblik, kot je frontalna/skupna in učencu, dijaku, študentu le redko omogočijo izkustveno učenje. Danes, po desetletju dela v pedagoškem poklicu, menim, da odgovor poznam.

Od rojstva do vstopa v izobraževalni sistem se otrok uči v krogu družine. Uči se s posnemanjem. Opazuje starše, stare starše, sorojence pri delu in v njem je velika, nezavedna želja po učenju. Večina staršev to tudi opazi, če le dobro opazujejo otroka in si zanj vzamejo čas. Dejavnosti, ki jih opravljajo in so primerna za otroka, prilagodijo njegovemu tempu, da lahko otrok sodeluje pri opravljanju domačih opravil in se tako uči vsakdanjih veščin. Ob tem ima otrok običajno tudi ogromno vprašanj. Učenje v takšnem okolju je izjemno hitro in učinkovito. Z vstopom otroka v vzgojno-izobraževalni proces, pa se poveča število otrok in s tem zmanjša kakovost in količina opazovanja. Posledično je vedno manj dejavnost, preko katerih bi se otrok učil s pomočjo lastnih izkušenj. Mlajši kot je otrok, bolj se pedagoški delavec, ki dela z njim, osredotoča na njegovo opazovanje. V vrtcu vzgojno-izobraževalni načrt temelji na ugotovitvah, ki jih je vzgojitelj pridobil z opazovanjem, saj se zaveda, da dejavnosti sicer ne bo mogel izvesti. Takšen vzgojitelj je deležen tudi več vprašanj otrok med samimi dejavnostmi, kar pomeni, da je pri otrocih vzbudil zanimanje za delo in učenje. Bolj ko vzgojno-izobraževalni proces postaja izobraževalni, manj je opazovanja in učitelj/profesor pri pripravi svojih predavanj ne izhaja več iz učencev/dijakov/študentov, ampak se osredotoča nase. Učenec/dijak/študent tako postane poslušalec in kot vidimo v našem šolskem sistemu, se tudi količina vprašanj učencev/dijakov/študentov med učnim procesom bistveno zmanjša. Podaljša se čas učenja, njegova kakovost se zniža, učenje pa za marsikoga postane breme.

2. Praktično delo

Kot profesorica glasbe, ki dijake srednješolskega strokovnega programa predšolska vzgoja, med drugim, učim tudi metode dela s predšolskim otrokom, se zavzemam, da dijaki pri mojih urah predavanja niso le poslušalci, temveč aktivni udeleženci in velikokrat tudi ustvarjalci. Da lahko uro izvedem na takšen način, potrebujem dobro teoretično znanje in izkušnje, ki jih dobim s pomočjo opazovanja svojih dijakov, vzgojiteljev in otrok v vrtcih v Sloveniji in drugod. Nekajkrat na leto se odpravim na hospitacije v vrtce, kjer praktično izvedem svoje delavnice in si izmenjam znanje z vzgojiteljicami. Na takšen način je nastala tudi delavnica »zzzvoškošmot«, kjer sem izvedla glasbeno-matematični del, kobiličji orkester in balet, in je bila prvič predstavljena na Vzgojiteljadi, vsakoletnemu državnemu srečanju vseh srednjih šol, ki izvajajo srednješolski strokovni program predšolska vzgoja in je bila leta 2016 v Celju. Idejo zanjo sem črpala iz knjige Lile Prap: Žuželčji zakaji (2011). Do danes pa je doživela že preko petnajst ponovitev za predšolske in šolske otroke, v okviru Izobraževalnega središča Gimnazije Celje – Center pa tudi za vzgojitelje v vrtcih.

Med opazovanjem dela v vrtcu, sem velikokrat pogrešala konkretne glasbene dejavnosti, ki ne bi temeljile zgolj na poslušanju glasbe in doživljajskem odzivanju nanjo, temveč bi otrokom omogočale boljši razvoj občutka za metrum/ritem in melodičnega posluha ter ga

seznanjale z glasbenim zapisom in mu omogočale orientacijo v njem. Za takšne dejavnosti se vzgojitelji čutijo manj kompetentne. Z delavnico sem poskušala preseči strah dijakov pred glasbenimi dejavnostmi in jim privzgojiti željo po konkretnem glasbenem ustvarjanju z otroki.

Delavnico vodim, oblečena v kobilico. Z njeno pomočjo dijakom/otrokom približam vlogo dirigenta, ki daje navodila, je oblečen v frak in uporablja dirigentsko palico (slika 1).

Slika 1: Dirigentka, oblečena v frak in z dirigentsko palico v roki.

Dijake/otroke razporedim v kobiličji orkester, kjer z lastnim udejstvovanjem spoznajo vlogo glasbenika, ki igra v njem. Otroci/dijaki igrajo na Orffova in mala glasbila, ki so za najmlajše barvna, bolj kot pa so izvajalci izkušeni, bolj opuščam barve. Uporabljeni instrumenti so na začetku glasbene cevi, barvni metalofoni (posamezni resonatorji), barvni zvonovi, kasneje jih nadomestim s klasičnimi metalofoni in ksilofoni, ki imajo označene ploščice z barvnimi pikami. Lahko uporabim tudi montessori zvonove (Montessori, M. 1964). V šoli pike nadomestijo imena tonov. Kot dirigentka seveda razložim tudi metode dela z glasbili, ki jih imajo otroci/dijaki na voljo (sliki 2 in 3).

Slika 2: Otroci pri delu z instrumenti (metalofonski resonator in glasbene cevi).

Slika 3: Otroci pri delu z instrumenti (zvonec).

Njihovo uporabo razlagam skozi oči kobilice, ki udarja po kamnih, ki so poleti na soncu zelo vroči in se lahko zato opečem, če se ne bi od njih hitro odbila (ajs).

Otroke/dijake seznanim tudi z notno partituro, ki je zapisana z barvnimi pikami, ki ustrezajo barvam njihovih instrumentov in so različnih velikosti, glede na dolžino izvajanja (slika 3).

Slika 4: Partitura, napisana z barvnimi krogi.

Starejšim otrokom in šolarjem, ki že imajo izkušnje, pike razporedim v pet notnih črt in kasneje barvne pike nadomestim s pravimi notami. Pri takšnem igranju s sledenjem partiture je zelo pomembno, da natančno razložim pravila izvajanja in štetja. Ko enkrat zamahnem z dirigentsko palico, glasbeniki, ki imajo ustrezno barvo instrumenta, enkrat udarijo na instrument (en zamah, en udarec). Ko glasbeniki osvojijo to pravilo, lahko izvajajo glasbo. Običajno izberem otroške pesmi, ki jih poznajo, čeprav jim na začetku ne povem kaj bodo izvajali. Naš cilj je namreč odigrati pesem tako ubrano, da jo bomo na koncu vsi prepoznali. Z dirigentsko palico v primernem tempu kažem na pike v partituri, ki jo otroci/dijaki ves čas gledajo in ji sledijo z igranjem na instrumente. Za ritmično usklajeno izvajanje je pomembno počasno glasno štetje za začetek (tre-tja, č´tr-ta ali pr-va, dru-ga, tre-tja). Pri mlajših otrocih pa pomaga tudi dirigentovo prestopanje z leve na desno nogo med samim izvajanjem pesmi. Tako orkester ohranja isti tempo izvajanja od začetka do konca pesmi in lažje razlikuje med dolgimi in kratkimi toni (velikimi in majhnimi pikami v partituri).

Z utrjevanjem otroci/dijaki osvojijo pesem, zato razširim dejavnost na kobiličji balet. V istem prostoru imam razprostrto barvno preprogo (slika 5).

Slika 5: Kobiličji baletni ansambel na travniški preprogi.

Otrokom/dijakom pripovedujem, da sem, kot kobilica, prinesla s seboj košček travnika, na katerem rastejo občutljive rože, zato morajo biti na njem v nogavicah ali bosi, hkrati pa imajo otroci tudi boljši oprijem za skakanje po elastikah. Preproga je narejena iz barvnih trakov, ki predstavljajo notne praznine in petih, v višini otroških gležnjev napetih elastikah, ki predstavljajo notne črte. Preproga in elastike ustrezajo barvam instrumentov in pikam v partituri. Kljub temu, da nikoli ne potrebujem vseh elastik, imam vedno vse napete, da otroci/dijaki ves čas vidijo vseh pet. Preko gibanja otroci/dijaki še lažje in kvalitetnejše osvojijo novo znanje (Rajović, R. 2013; Montessori, M. 2009).

S pojmom notno črtovje seznanim starejše otroke in šolarje, ki že imajo izkušnje s preprogo. Otroke/dijake spodbudim k razmišljanju o tem, kaj najraje počnejo kobilice. Seveda vedo, da skačejo, zato se dogovorimo kako (sonožno) in kdaj bodo skakali (en zamah, en skok). Z dirigentsko palico v primernem tempu kažem na pike v partituri, otroci pa ji s skoki sledijo.

Ko otroci suvereno izvajajo tudi kobiličji balet jih razdelim v dve skupini. Prva prevzame vlogo orkestra, druga vlogo baletnega ansambla. Skupini zamenjam, da vsi dobijo obe izkušnji. Največje presenečenje jih čaka na koncu, ko jim razložim, da tudi dirigent potrebuje nadomestilo. Pokažem jim majhen dirigentski frak in jih povabim da me nadomestijo pri vodenju orkestra in baleta. Otrokom/dijakom razložim uporabo dirigentske palice in jih pustim da ustvarjajo, jaz pa se osredotočim na njihovo opazovanje (slika 6).

Slika 6: Postati dirigent, neprecenljiva izkušnja.

3. Zaključek

Z dijaki izvajam delavnico na dva načina. Najprej jo izvedemo, kot da bi bili oni predšolski otroci. Omogočim pa jim tudi, da se preizkusijo v vlogi izvajalca dejavnosti, zato v goste povabimo predšolske otroke iz okoliških vrtcev in dijaki svoje teoretično znanje nadgradijo s praktično izkušnjo dela z otroki, kar pa je eden izmed mojih največjih ciljev. Kadar je to le mogoče, se dijaki in otroci predstavijo tudi na javnih nastopih (slika 7) in s tem dosežejo še dodaten cilj iz Kurikuluma za vrtce (1999).

Slika 7: Javni nastop ob zaključku delavnice.

Opazovanje otrok in dijakov, me je usmerilo k organizaciji pouka, ki temelji na izkustvenemu in sodelovalnemu učenju. Tako dosežem večjo notranjo motivacijo otrok in dijakov, kar vpliva na boljšo koncentracijo. Na takšen način se dijaki in otroci tudi srečajo s čuječnostjo (Williams, M., Penman, D. 2015). Zastavljene cilje dosegam v krajšem času, kvaliteta učenja pa je dosti višja. Dijaki in vzgojitelji, opremljeni z znanjem in izkušnjo s takšnimi dejavnostmi, premagujejo strah pred glasbenimi dejavnostmi v vrtcu in so opogumljeni, da si pri delu s predšolskimi otroki zastavljajo višje cilje.

4. Literatura

Kurikulum za vrtce, (1999). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.

Montessori, M.(2009). *Skrivnost otroštva.* Ljubjana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.

Praprotnik-Zupančič, L. (2011). *Žuželčji zakaji*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rajović, R. (2013). *Iq otroka – skrb staršev*. Ljubljana: Mensa Slovenija.

Williams, M., Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.

Kratka predstavitev avtorice

Anja Mlakar je, kot profesorica glasbe, zaposlena na Gimnaziji Celje – Center, kjer poučuje predvsem dijake programa predšolska vzgoja. Veliko časa nameni študiju predšolskega otroka. Trenutno študira montessori pedagogiko 3-6 let starih otrok, kar močno vpliva na njeno delo. Ukvarja se z raziskovanjem metod dela s področja umetnosti – glasbe, ki bi jih vzgojitelji lahko uporabili pri delu s predšolskimi otroki. Na takšen način bi razširili in dosegli kompleksnejše cilje, s tem pa vplivali na kvalitetnejši razvoj otrok na področju glasbe.

Razumevanje abstraktnega slikarstva s pomočjo koncepta čuječnosti

Understanding of the Abstract Painting by Using the Concept of Mindfulness

Dr. Tanja Mastnak

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana
tanja.mastnak@gimb.org

Povzetek

Članek predstavlja možnost poučevanja abstraktne umetnosti s pomočjo koncepta čuječnosti. V šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja se je v Evropi in ZDA zelo razširilo poznavanje vzhodnoazijskih načinov mišljenja, še posebej zena. Ti koncepti so močno vplivali na številne avtorje, ki so razvili in poglobili abstraktni način slikanja. Čuječnost je eden izmed konceptov, ki se pojavljajo v zenu. Teza članka je, da je dijakom lažje podati vednost o čuječnosti skozi primere iz umetnostne zgodovine, izkušenj slikarjev iz prejšnjega stoletja, kot neposredno, skozi razlago pojma pozornosti. S pomočjo vizualnega gradiva lahko dijaki razumejo, da ima barva drugačen učinek, če jo nanesemo na prazno, belo polje, kot pa če je zgolj še ena barvna lisa poleg tisoč drugih. Mladi, ki so vajeni hitrega, potrošniškega dojemanja sveta brez poglobljenosti, imajo težave z razumevanjem tako abstraktnega slikarstva kot tudi čuječnosti. S prepletanjem obojega jim omogočimo lažje razumevanje obeh konceptov.

Ključne besede: abstraktno slikarstvo, čuječnost, postslikovna abstrakcija, praznina, pustost, umetnostna zgodovina, zen

Abstract

The article presents possibilities of teaching about abstract painting by using concept of mindfulness. In Europe and USA in sixties and seventies of the last century the knowledge of East-Asian ways of thinking became wide spread. Particularly popular was Zen. Those concepts strongly influenced several authors who developed and deepened the abstract way of painting. Mindfulness is one of the concepts present in Zen. The thesis of the article is that it is easier to teach students about mindfulness through examples from art history, experiences of painters from last century than by direct explanation of the concept of awareness. With help of visual material students can understand easily that colour has different effect painted on empty canvas than being added to many other already painted colour spots. Young people are used of quick; consumption based understanding of the world without depth and has problems understanding abstract painting as well as mindfulness. We enable them to understand both ideas easier by intervening both concepts.

Key words: abstract painting, desolation, emptiness, mindfulness, post painterly abstraction, teaching art history, Zen

1. Uvod

V sodobnem svetu postaja koncept čuječnosti vse pomembnejši tako v terapevtskih praksah kot pri vzgoji, saj je hitrost življenja v dvajsetem stoletju ljudi pripeljala do resnih težav tako s koncentracijo kot z umirjanjem, če omenim samo dve najpogostejši motnji, značilni za sodobnega človeka. Beseda ”mindfulness” izhaja iz opisa, ki ga je med prvimi uvedel ameriški avtor J. K. Zinn (1990). To je pozorno zavedanje doživljanja trenutka, ki se ga zavedamo duševno in telesno, brez razumskega vpletanja ali presojanja. Izraz izhaja iz budističnega pojma SATI, ki pa vsebuje širše pojmovanje kot pogosto poenostavljene in skomercializirane uporabe pojma *čuječnost* v sodobni praksi. Bolj ustrezen izraz, po mnenju budistov, bi bil morda zavedanje ali pozornost. Vsekakor pa ideja čuječnosti izhaja prav iz budističnih meditativnih praks, ki so tudi v zahodnem svetu razširjene že od devetnajstega stoletja dalje.

Vpeljati razumevanje čuječnosti v vzgojo je poseben izziv, saj način življenja, družinski vzorci, pomanjkanje spoštovanja do učiteljev, izrivanje vzgoje iz izobraževanja in mnogi drugi faktorji, dijakom (govorila bom o dijakih, saj učim na gimnaziji) preprečujejo odprtost do tovrstnih znanj. Običajno jih zavračajo s cinizmom ali skepso. V bistvu sodobni otroci zahtevajo vedno nove in nove načine motivacije, ki naj bodo čim bolj pestri, zabavni in zanimivi. Skratka, ravno nasprotno od dolgočasnega poglabljanja vase.

Predmet, ki ga učim, je umetnostna zgodovina, in ko govorimo o umetnosti modernizma, še posebej o abstraktni umetnosti, se dijaki prav tako pogosto odzivajo s cinizmom in skepso. Mladi, ki so vajeni hitrega, potrošniškega dojemanja sveta brez poglobljenosti, imajo težave z razumevanjem tako abstraktnega slikarstva kot tudi čuječnosti. Zanimivo je, da je razumevanje abstraktne umetnosti in čuječnosti dejansko povezano, saj so številni abstraktni umetniki izhajali iz izkušenj duhovnosti in religije, iz meditativne izkušnje poglabljanja vase in v detajle. V šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja so se umetniki posebej radi opirali na takrat popularni zen budizem, ki ga je v ZDA razširil Daisetsu Teitaro Suzuki (1870–1966) s svojimi predavanji na številnih univerzah.

V svojem prispevku želim predstaviti tezo, da lahko dijakom omogočimo razumevanje abstraktne umetnosti s pomočjo razumevanja čuječnosti (kot enega izmed elementov zen budizma) in obratno, da jim razumevanje uporabe čuječnosti (oziroma zena) v delih umetnikov iz preteklosti omogoča boljše razumevanje le-te. S pomočjo konkretnih likovnih del bom razložila pomen čuječnosti za ustvarjalne procese. S pomočjo vizualnega gradiva lahko dijaki razumejo, da ima barva drugačen učinek, če jo nanesemo na prazno, belo polje, kot pa če je zgolj še ena barvna lisa poleg tisoč drugih.

Predvsem se bom posvetila estetiki praznine, dolgočasja in pustosti v zahodni umetnosti. Ti koncepti imajo od nekdaj visok pomen v estetiki daljnega vzhoda, tako v kitajski kot japonski in korejski umetnosti. Na zahodu najbolj znane oblike te umetnosti so se izoblikovale ravno pod vplivom japonskega zen budizma in kulture samurajev. To so čajni obred, gledališče no, oblikovanje zenovskega vrta, kaligrafija in nekatere zvrsti slikarstva s tušem.

V svojem prispevku bom predstavila bistvo zenovskega slikarstva, kot ga ustvarjajo zenovski menihi ter dela nekaterih zahodnih umetnikov, ki odražajo duha zenovske umetnosti. Takšen pristop je bil priljubljen v smeri abstraktnega slikarstva, ki jo imenujemo *post paintery abstraction* (slovensko: postslikovna abstrakcija), predvsem v delih Sama Fancisa, Franza Klinea in francoskega umetnika Yvesa Kleina (noveau realisme) (Wheeler, 1991).

2. Zen

Bistvo zena je težko razložiti, saj je od nekdaj veljal za šolo brez knjig, za filozofijo, ki molči. Gre za metodo »neučenja«. Vse učenje poteka zgolj skozi meditacijo in pozornost.

Zbirka zenovskih koanov *Vrata brez vrat* je dober primer zenovskega razmišljanja, ki nas usmerja proti nerazmišljanju, osvoboditvi od Jaza in proti pustosti, kot jo opisuje Jullien (2010). Filozofija zena je skrita v teh kratkih anekdotičnih zgodbicah.

Primer koana iz knjige *Vrata brez vrat*: »Popotnik je v divjini naletel na tigra. Poskušal je pobegniti, a tiger mu je sledil po poti, ki je vodila do roba globokega prepada. Zgrabil je dolgo korenino in se zavihtel pod previs, kjer ga tiger ni mogel doseči. Ko pa se je ozrl, je na dnu globeli opazil drugega tigra, ki je čakal, da pade.

Tedaj sta se v korenino, od katere je bilo odvisno njegovo življenje, zagrizli dve miški, ena bela, druga črna. Kljub nevarnosti, ki je grozila z vseh strani, so se popotnikove oči ustavile na sočni jagodi, ki se je rdečila v šopu trave. Z eno roko se je trdno oprijel korenine, z drugo pa je segel po jagodi.

'Kako sladka je bila!'« (Cerar, 1997, str. 82–83)

Smisel, red in uporabnost so v zenu najmanj cenjene vrednote. Koani so dvoumna in težko rešljiva vprašanja, ki jih zenovski mojstri oziroma učitelji zastavljajo svojim učencem. Namen teh vprašanj je povzročiti razpad »logičnega analitičnega mišljenja, ki ni sposobno opisati principov lastnega delovanja, ne da bi se pri tem moglo izogniti nesmiselni tavtologiji, v katero ga z vsemi razpoložljivimi sredstvi silita učitelj in celotna zenovska filozofija.« (Cerar, 1997, str. 149)

Zahodno (naše) pojmovanje življenja neke osebe je potek poti od začetka: rojstva, preko izoblikovanja osebnosti kot skupka izkušenj, do konca (smrti). Jay B. McDaniel (1980) primerja takšno pojmovanje življenja s plavalcem, ki začne plavati na začetku bazena (rojstvo), premaguje razdaljo in nabira izkušnje do konca (smrti). Življenje vidimo kot celoten proces in osebnost kot rezultat teh izkušenj. Kot da bi ta proces opazovali od zgoraj, s kopnega in videli celoten bazen in pot, ki jo mora plavalec preplavati. Takšen pogled je tretjeoseben in je značilen za zahodno filozofijo.

Zenovsko pojmovanje življenja pa temelji na doživljanju edinega trenutka tukaj in zdaj. Razvije prvoosebni pogled na osebnost. Če zopet vzamemo primerjavo z bazenom in plavalcem, zenovski plavalec vidi in doživlja plavanje skozi lastno izkušnjo, vidi samo točko, na kateri je v tistem trenutku. Vidi vodo, v katero je potopljen njegov obraz, vidi dvignjeno roko, čuti napetost mišice in silo zraka v svojih pljučih. Vse ostalo je nepomembno. (McDaniel, 1980)

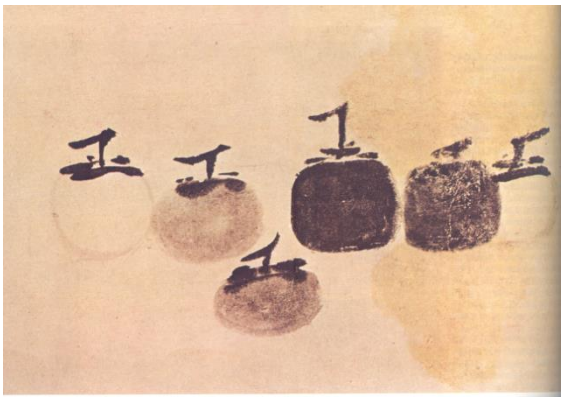
McDaniel (1980) izpostavi kot pomemben element razumevanja zena tudi koncepta »undergoing« (predstava, da nekaj zares počnemo) in »doing« (nekaj zares počnemo). Razlika med tem, da si predstavljamo, da nekaj počnemo in med tem, da to zares počnemo, je za zen budiste bistvena. Naša želja, predstava, fantazija, da bi nekaj počeli, ni dovolj in za zenovca tudi ni pravi pristop. Če si želiš, da bi napisal roman in o tem le razmišljaš, je to nepravilen pristop, treba je sesti in pisati, ne pa zgolj razmišljati o tem.

3. Estetika pustosti, dolgočasja in praznine

Razumevanje vzhodnoazijske umetnosti je za zahodne umetnike in teoretike vedno predstavljalo precejšen problem, prav zaradi popolnoma drugačnih ideoloških izhodišč. Zahod je cenil izvirnost, novum, intelektualnost, medtem ko se zdi vzhodna umetnost pogosto neizrazita, skromna, neprepričljiva. Japonsko umetnost so prvi posnemali impresionisti, ki pa so povzemali zgolj formalne rešitve te umetnosti, ki so jih fascinirale zaradi svoje drugačnosti. Lahko rečemo, da se je evropski modernizem razvil prav zaradi vpliva japonskih grafik. Ko se je nov likovni izraz udomačil v evropskem slikarstvu, se je začela pot proti abstrakciji in umetniki so čutili vedno večjo potrebo razumeti, kam jih to novo izhodišče vodi. Neogibno je bilo, da so se začeli seznanjati z azijskim pojmovanjem estetike, ki je močno povezano z budizmom. Ceniti pustost, dolgočasnost, povprečnost je za zahodne umetnike zelo nenavaden pristop, medtem ko je v kitajski kulturi takšna estetika priznana kot pozitivna lastnost, saj predstavlja sredino in uravnoteženost. Bližina in daljava se v tem slikarstvu združujeta, zato ne uporabljajo perspektive. Barve so blede in močno razredčene, motiv je vsakdanja krajina. Ničesar ni, kar bi nas opozorilo nase ali pritegnilo našo pozornost. Na sliki vlada mir. (Julien, 2010)

4. Slikarstvo zena

Na vzhodu je slikarstvo, povezano z zenom ,v glavnem del meniških praks in obredov. Tesno je povezano z kaligrafijo, v bistvu so vse zenovske risbe s tušem tudi kaligrafije, risbe dopolnjujejo napise. Tudi vpeljevanje tako imenovanega letrizma (uporaba črk in besed na sliki) v zahodnem modernizmu spominja na zenovsko prakso združevanja slikovnega in zapisanega. Namen zenovskih risb je približati učencem razumevanje zenovske (ne)logike, podobno kot s koani. Eden najbolj znanih avtorjev koanov, je tudi eden najbolj znanih risarjev: Hakuin (1685–1769). Praksa takšnega slikarstva je povezana z meditacijo, razsvetljenjem in skrajno disciplino meniškega življenja. Podobe, ki so nastale, pa nam omogočajo študij in razumevanje komaj opaznih detajlov, ki jih sicer v svojem hitenju spregledamo. Znamenita je risba šestih kakijev, avtorja Mu-qija iz 13. stoletja (kitajska dinastija Sung) (Addis, 1992).



Slika 1: *Mu-qui: Šest kakijev (13. stoletje); (Wikipedia, 2017)*

Izziv za učenca zena je šesti kaki, ki ga bomo našli šele, ko bo naša čuječnost na dovolj visoki stopnji.

Takšen pristop k razumevanju likovnega dela lahko primerjamo tudi z idejami ameriškega slikarja Marka Rothka (1903–1970), ki je menil, da mora tisti, ki hoče biti nagrajen z razumevanjem bistva njegovih slik, vložiti veliko dela v poglabljanje in razumevanje njegovih del. Še vedno velja za avtorja za sladokusce in pred njegovimi slikami v galerijah ljudje stojijo zelo dolgo in se v njih meditativno poglabljajo. Mark Rothko je zagotovo eden izmed avtorjev, ki izhajajo iz duhovnosti in spodbujajo koncentracijo in poglobljenost ob stiku z likovnim delom.

5. Abstraktno slikarstvo po drugi svetovni vojni v ZDA in Evropi

Med zgodnejšimi predstavniki povojnega slikarstva v ZDA izstopa Franz Kline, ki je bil pod močnim vplivom vzhodnoazijske kaligrafije. Njegove slike so zelo podobne risbam zenovskih menihov.

Slika 2: *Franz Kline: Monitor (1956); (Wheeler, 1991, str. 39)*

Druga generacija newyorškega abstraktnega ekspresionizma je izhajala iz del svojih predhodnikov, med katerimi je imel Rothko posebno močan vpliv, obenem pa so bile te generacije izpostavljene vplivu takrat močno popularnega zena. Te avtorje je posebej zanimala praznina, nič, ki je v zenu eden od vodilnih konceptov. Barva dobi resničen smisel šele, ko je soočena s praznino, z belino. Tako kot stvari v našem umu dobijo pravo kreativno moč šele, ko se um popolnoma umiri.

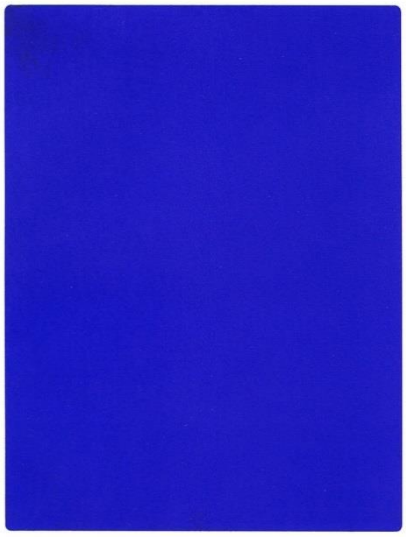
Slika 3: *Sam Francis: Svetiti črno (Shining black) (1958); (Wheeler,1991, str.190)*

Poleg Sama Francisa so v tej generaciji podobno razmišljali še Helen Frankenthaler, Robert Motherwell, Morris Louis, Jules Olitski in številni drugi. S svojim slikarstvom skušajo prodreti v bistvo onkraj bistva. Njihovo delo meji na religiozno izkušnjo soočanja z ničem, s praznino in z brezmejnostjo.

Še korak dlje v iskanju nematerialnega bistva, pa je šel francoski avtor Yves Klein (1928–1962). Njegovo življenje in delo sta bila močno povezana z vzhodnoazijskimi tradicijami. Kadar ni mogel preživeti kot umetnik, je delal kot učitelj juda. Potoval je tudi na Japonsko in je bil zelo dober poznavalec zena. V njegovem ustvarjanju so ga najbolj zanimali koncepti nematerialnosti, niča, izginjanja. Te ideje je najbolj jasno izrazil v delih kot je *Skok v praznino* (1960).

Slika 4: *Yves Klein: Skok v praznino (1960); (Wikipedia, 2017)*

Ukvarjal se je tudi z alkimističnimi postopki, kako prodreti v bistvo določene strukture, barve. Izumil je barvo, ki se še danes imenuje Kleinova modra, saj jo je patentiral. V tej barvi je slikal monohromne slike, ki gledalcu omogočajo poglabljanje v bistvo ene same barvne vrednosti (Klein, 2000).



Slika 5: *Yves Klein: IKB 191 (1962); (Wikipedia, 2017)*

Znan je njegov performans, ko je sliko takoj, ko je bila kupljena, pred očmi kupca zažgal in tako omogočil nematerialnost in večnost tega dela. Močno ga je pretresel tudi jedrski napad na Japonsko, saj so se zaradi jedrske energije ljudje dobesedno dematerializirali. Tudi tej tematiki je posvetil nekaj zanimivih slik. Klein se je tako poglabljal v duhovne prakse, da je napovedal svojo lastno smrt in je zadnje dve leti delal serijo nagrobnikov. Umrl je nepričakovano, star komaj štiriintrideset let.

Med številnimi avtorji sem izbrala zgolj nekatere, ki so bili zelo očitno pod vplivom vzhodnoazijskih praks in so jih uporabljali tudi v svojem delu. Med slovenskimi avtorji pa naj omenim predvsem delo Gustava Gnamuša in Jožeta Baršija.

6. Uporaba znanja v praksi – delo z dijaki

Za zaključek tega članka si poskusimo predstavljati, kakšna bi v praksi bila učna ura, v kateri bi uporabili to znanje. Za uvodno motivacijo bi morda nekaj minut meditirali in se sproščali ob umirjeni glasbi, potem pa bi dijakom razložila bistvo zenovskega razmišljanja in kako močan vpliv je imela ta ideologija na razvoj abstraktne umetnosti predvsem v šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja. Potem bi prebrali koan in ga skupaj skušali razvozlati. Temu bi sledila projekcija del postslikovne abstrakcije in Yvesa Kleina. Skupaj z dijaki bi interpretirali slike s pomočjo novega razumevanja praznine, pustosti, nematerialnega in minljivega.

Ko dijaki razumejo soočenje praznine in poteze s čopičem, lažje razumejo tudi potrebo po umirjenosti za kreativno ustvarjanje in obratno. Če razumejo, kako pomembno je imeti umirjen um, da lahko ustvarjamo, bodo z lahkoto razumeli tudi bistvo abstraktnega slikarstva.

Razumevanje projiciranih abstraktnih slik, umirjanja, meditativnega stanja, koncentracije in poglabljanja v mir in tišino, omogoči dijakom lažje razumevanje koncepta in koristi čuječnosti tudi v vsakdanjem življenju in pri šolskem delu. Namen je, da dijaki uporabljajo to znanje tudi pri predmetih in v situacijah, ko niso posebej spodbujeni, da uporabljajo čuječnost. Takšen pristop naj bi postal njihov način bivanja in razumevanja sveta, saj bo tistim, ki ga bodo sprejeli, močno olajšal življenje in delo.

7. Zaključek

Uvajanje čuječnosti v šolsko delo je velik izziv, saj je pri tem potrebna precejšnja previdnost, da konceptov ne poenostavljamo in s tem dijakov ne odvrnemo od sprejemanja te prakse, ki se zdi v sodobnem svetu vedno bolj nujna. Nekje sem prebrala, da če bi bila meditacija tabletka, bi jo moral jemati vsak sodobni človek. Seveda pa za prakticiranje čuječnosti in meditacije potrebujemo veliko predanosti in samodiscipline in nam njuni učinki niso dosegljivi na hitro, kot s tabletko. Prav nagnjenje k hitrim rešitvam pa je tisto, ki sodobnega človeka najbolj izčrpava. Zaradi nujnosti sistematičnega in kvalitetnega uvajanja razumevanja čuječnosti v sodobno prakso poučevanja, moramo k temu pristopati s polno mero odgovornosti in znanja, da koncepta ne zbanaliziramo in s tem dosežemo nasprotnega učinka. Skratka, čuječnost ne more biti tabletka s hitrim učinkom, temveč način življenja, vsakodnevna praksa in trud.

Z uvajanjem čuječnosti v šolsko prakso se v pedagoško stroko vrača humanistično-etični pristop, ki ga v sodobni šoli pogosto pogrešamo, saj ga je izrinil ciljno usmerjeni pragmatični (tehnično-naravoslovni) pristop. Generacije visoko šolanih posameznikov, ki jim je bilo v šolskem sistemu »prizaneseno« z vsebinami in predmeti, kjer se »meša megla«, danes povzročajo zgražanje zaradi pomanjkanja kakršnihkoli etičnih in moralnih norm ter vrednot, zato je nujno, da bi humanistične vsebine v izobraževanju znova pridobile večji pomen. Med drugimi humanističnimi predmeti tudi umetnostna zgodovina nudi številne razmisleke o vlogi človeka v družbi, kreativnosti ali poglabljanju vase. To pa so vse načini, kako razvijati čuječnost kot poglobljen odnos do sveta in samega sebe.

S povezovanjem vizualnega gradiva, umetnostne zgodovine, zgodovine modernizma in abstrakcije lahko dijakom omogočimo uvid v razumevanje umirjenosti in pozornosti. S poznavanjem abstraktnega slikarstva jim ne omogočimo zgolj faktografsko pragmatičnega znanja s področja modernizma, temveč jih naučimo, kako lahko svoje življenje preživijo bolj kvalitetno, poglobljeno, umirjeno in kreativno. To pa je zgolj eden izmed primerov, kako kvalitetno uvajati čuječnost v šolsko prakso.

8. Literatura

Addis, S. (1992). *L'art zen*. Tokyo: Bordas.

Cerar, V. (1997). *Vrata brez vrat : koani in zenovske zgodbe* / (izbral, prevedel in spremno besedo napisal Vasja Cerar). Ljubljana : Mladinska knjiga.

Jullien, F. (2010). *Hvalnica pustosti (O kitajski filozofiji in estetiki pustosti)*. (spremna beseda Katja Kolšek). Ljubljana: Študentska založba.

Klein, Y. (2000). *Long live the immaterial!* (katalog razstave). Nice: Musee d'art moderne et d'art contemporain (april – september 2000). New York: Delano Greenidge Editions.

McDaniel, J. B. (1980) *Zen and the Self, Process Studies*, pp. 110-119, Vol. 10, Numbers 3-4, Fall - Winter, 1980. Pridobljeno s http://www.religion-online.org/showarticle.asp?title=2491

Wheeler, D. (1991). *Art since mid-century(1945 to the present)*. New York: Thames and Hudson.

Zabel, I. (2003). *Skupine, gibanja, težnje v sodobni umetnosti od leta 1945*, (spremna beseda Igor Zabel), Ljubljana: Studia humanitatis.

Zinn, J. K.(1990). *Full catastrophe living (Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness)*. New York: Bantam Dell.

Viri slikovnega gradiva:

Pridobljeno s https://fr.wikipedia.org/wiki/Six_kakis (22.6.2017)

Pridobljeno s https://en.wikipedia.org/wiki/Yves_Klein (22.6.2017)

Kratka predstavitev avtorice

dr. Tanja Mastnak je magistrirala na oddelku za umetnostno zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani, pridobila naziv Master of Arts na Srednjeevropski univerzi (CEU) v Budimpešti ter doktorirala iz zgodovinske antropologije vizualnega na ISH v Ljubljani. Trenutno je zaposlena kot učiteljica umetnostne zgodovine na Gimnaziji Bežigrad ter v Mednarodni šoli Gimnazije Bežigrad v Ljubljani.

Čuječnost pri pouku angleščine

Mindfullness in an ELT Classroom

Irena Kragel

Srednja zdravstvena šola Celje
irena.kragel@yahoo.com

Povzetek

Prispevek obravnava praktični primer implementacije čuječnosti v učno uro angleškega jezika. Dijaki s pomočjo različnih tehnik in vaj ozavestijo svoje občutke o domišljijskih počitnicah, o njih znajo govoriti v angleškem jeziku, hkrati pa prisluhnejo sošolcem in se zavedajo občutkov drugih. S pomočjo vaj se zavejo sebe, svojih pričakovanj, pa tudi slabosti. Ob tem ko razvijajo govorno sposobnost in sposobnost poslušanja, spoznajo moč pozitivnih misli in pomen obvladovanja negativnih čustev, saj s pomočjo testiranja pozitivnih in negativnih misli prepoznajo smisel ustvarjanja pozitivnih idej in občutkov. Dijaki poskušajo negativna čustva, kot so jeza, strah, sovraštvo… zamenjati s pozitivnimi, in ugotovijo, da se lahko iz vsake izkušnje nekaj naučijo in da je mogoče v vsakem trenutku na vsak problem gledati iz več plati. Ustvarijo si svoje cilje, ki jih lahko osmislijo v okviru učne teme prazniki – zamislijo si, kako bi sanjske počitnice spremenili v resničnost.

Ključne besede: Čuječnost, govorna sposobnost, implementacija, obvladovanje negativnih čustev, sposobnost poslušanja,

Abstract

The article deals with the practical implementation of mindfullness into the English lesson. Students are aware of their feelings about imaginative holidays, they are capable to express them in English and also listen to their schoolmates to be aware of their classmates' feelings as well. Through different exercises they become aware of themselves, their expectations and their shortcomings. During the development of their speaking and listening skills they also get to know the power of positive thoughts and the importance of dealing with the negative ones. After testing their positive and negative thoughts they find out what meaning the production of positive ideas and feelings have on our mind and our strength. Students try to exchange their negative thoughts, such as anger, fear, hatred, etc. with the positive ones. They make their own goals about holidays - they try to make their dream holidays become their reality.

Keywords: aware, expectations, implementation, mindfullness, speaking and listening skills

1. Uvod

Vsaka generacija dijakov je drugačna. Metode, ki se učiteljem na začetku njihovega poučevanja zdijo najboljše, če ne celo edine, pri novih generacijah učencev in dijakov ne vzbudijo zanimanja in ne dosežejo zastavljenega cilja.

Zaradi je razumljivo, da vsak učitelj preizkuša nove načine in metode poučevanja, s katerimi bi pouk angleškega jezika naredil bolj zanimiv, bolj aktualen, predvsem pa tak, da bi pritegnil tudi generacije interneta, ki imajo informacije z različnih področij na dosegu roke, kar pa ne vodi vedno v resnično, iskreno potrebo po znanju, saj tako velika količina informacij povzroči, da se mnogi ne znajdejo med tistim znanjem, ki ga potrebujejo, in tistim, kar jim vsiljujejo različni mediji in velike korporacije. Zadnja leta je opazno tudi naraščajoče nezadovoljstvo med mladimi v zvezi s šolo, državo, delom, ipd, skratka v zvezi s širšim spektrom dejavnosti, ki jih zadevajo. Opaziti je, da otroci velikokrat ne znajo poslušati – ne sebe ne drugih. Zdi se, kot da gre vse mimo njih. Še manj se znajo postaviti v kožo drugega in z njim čutiti. Šele, ko se o tem začnemo pogovarjati, vidijo celotno sliko in pogosto drugo plat resnice.

Na začetku mojega dela z dijaki so bile najpogosteje uporabljeni metodi razlaga in pogovor, že od samega začetka pa je pri mojih urah angleškega jezika prevladovalo skupinsko delo. Pri tem so bile uporabljene in preverjane vse štiri veščine: branje, poslušanje, pisanje in govor. Ker pouk v razredih poteka v velikih skupinah (30 - 32 dijakov), je vsakemu izmed dijakov omogočeno zelo malo časa za govor, ki je pri učenju tujega jezika zelo pomemben, poleg tega se mnogi izmed njih bojijo oziroma izogibajo govoru pred drugimi, še zlasti, če je njihovo znanje angleščine bolj šibko, zato je skupinsko delo za učitelja ustrezna izbira. Seveda pa je treba dijake z uporabo različnih tehnik motivirati, da se pridobi njihova absolutna pozornost. V nasprotnem primeru skupinsko delo omogoča, da se dijaki, ki ne želijo sodelovati pri ničemer, skrijejo za sošolci, ki namesto njih opravijo vse naloge. Zaradi vseh teh dejavnikov je bil vsa leta poučevanja moj cilj najti nove načine in metode, da bi bile moje ure angleščine zanimive, sodobne in da bi pritegnile vse dijake.

Na zdravstveni šoli, ki izobražuje bodoče zdravstvene delavce, je še posebej pomembno, da so dijaki čuteči tako do sebe kot drugih. Ne nazadnje se od njih pričakuje, da so vzdržljivi, čuteči, empatični, razumevajoči, poleg tega pa še fizično vzdržljivi, saj morajo premeščati tudi bolnike, ki imajo gibalne težave ali so nepokretni (bedridden), zato je velika možnost izgorelosti in podvrženosti stresu. Sami bodo morali začutiti, kdaj so obremenitve zanje prehude in lahko škodijo njihovemu psihičnemu ali fizičnemu zdravju, preden v resnici pride do poslabšanja le tega.

Zaradi vsega omenjenega je moja odločitev, da se v pouk angleškega jezika vključi tudi prepoznavanje lastnih občutkov in občutkov drugih, razumljiva. V nadaljevanju bo na primeru učne snovi prikazano, kako je bila čuječnost implementirana v prakso.

2. Potek dela – Obravnavanje učne enote Holidays

V 2. letniku programa tehnik zdravstvene nege in kozmetični tehnik se novo šolsko leto prične z učno enoto Počitnice / Prazniki (»Holidays«). Cilj učne ure je, da dijaki samostojno pripovedujejo o počitnicah, vrstah počitnic, kaj počnejo na počitnicah, kaj gre lahko narobe, ipd.

Od njih se pričakuje, da prisluhnejo sebi in svojim mislim, pričakovanjem, spominom… zato so na začetku ure pozvani, da zaprejo oči in si predstavljajo, da so na počitnicah, na kraju, kjer bi si želeli biti v tem trenutku. Pri tem dobijo napotke, ki jih usmerjajo pri vizualizaciji njihovega kraja počitnic. Pogledajo naj okrog sebe (z zaprtimi očmi) in

pomislijo: Kje so? Kaj vidijo? Katere barve so pred njihovimi očmi? Kaj počnejo? Koga vidijo v svoji bližini? Kaj delajo? Ali jim je toplo ali je hladneje? Prisluhnejo naj zvokom iz okolice. Pozorni naj bodo na vonje, ki jih obdajajo. Kaj vidijo v daljavi? Kakšni občutki jih prevevajo? Ali so srečni? Ali si želijo, da bi trenutek trajal večno? Rečem jim, naj poskušajo zadržati ta trenutek, ta občutek sreče. Čez nekaj časa dijaki odprejo oči.

Njihova naslednja naloga je, da naj poiščejo tri sošolce, ki so si podobno predstavljali počitnice. Tako nastanejo skupine, v katerih vsak izmed dijakov svoje počitnice predstavi še enkrat. Nato zapišejo vse pozitivne misli, ideje… in določijo dijaka, ki bo vsa pozitivna čustva uporabil kot turistični vodič, ki bo poskušal dijake drugih skupin prepričati, da se odločijo za preživetje počitnic na njihovi destinaciji. Pri tem jih opozorim, naj se spomnijo občutkov, ki so jih imeli, ko so razmišljali o svojih počitnicah.

Dijaki predstavijo svoje počitnice svojim sošolcem. Ko končajo, poročajo, kam vse bi si želeli iti in zakaj, kaj jih je pri predstavitvah najbolj pritegnilo.

V svojih skupinah dobijo imena različnih turističnih destinacij, dejavnosti, zanimivosti… kaj pričakujejo od počitnic v tem kraju? Ali se njihova pričakovanja ujemajo z njihovimi navideznimi počitnicami, ki so jih doživeli na začetku učne ure? Več informacij lahko poiščejo še na internetu, nato poročajo.

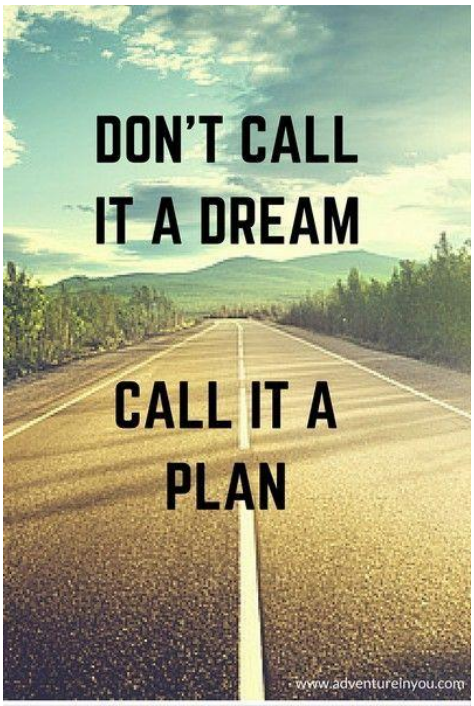
Dijaki preberejo zgodbe turistov, ki niso bili zadovoljni s počitnicami in so se zaradi tega pritožili. Ocenijo njihove razloge za pritožbe (od 1 – 10) in utemeljijo svoje ocene ter poročajo. Po končanem poročanju se pogovorimo, kaj lahko posamezniki storijo, da na dopustu ne bi bili razočarani in kako ravnati, če se nam zgodi kaj neprijetnega, ali se je bolje pritoževati ali poskušati iz dane situacije izvleči tisto, kar je najboljše. Ne nazadnje, kako se počutimo, ko smo jezni, razočarani, ko nas preplavi val negativnih čustev? Da bi si dijaki laže predstavljali, kaj lahko naredijo negativna čustva, za konec z dijaki naredimo test moči. Zamislijo si, da so ena od strank, ki so nezadovoljni s preživetimi počitnicami in so zelo jezni. Če si dijaki tega ne morejo predstavljati, jim rečem, naj pomislijo na kak neprijeten dogodek iz njihovega življenja. Nato v parih preizkusijo svojo moč, ko so jezni, žalostni, potrti. Pri tem mislijo na ta dogodek. En dijak v paru desno roko izroči, drugi pa mu jo poskuša potisniti proti tlom, medtem ko mu prvi poskuša z vso močjo to preprečiti. Potem so pozvani, da zopet pomislijo na prijetni dogodek s počitnic in ga obdržijo v mislih toliko časa, da ponovno začutijo prijetne občutke. Preverimo moč še v tem primeru. Dijaki ugotovijo, da so močnejši, ko so srečni. Pokažem jim naslednjo sliko: slika 1:

Slika 1: Pomen pozitivnih misli

Dijakom razmislijo, kako bi njihove domišljijske / idealne počitnice postale njihovo življenje. Kaj bi lahko naredili, da bi vse svoje življenje preživeli na kraju svojih sanj? Kako

bi se preživljali? Dijaki oblikujejo misli v sestavek: Moje počitnice so moje življenje (My Holiday is My Life)

Za motivacijo si na koncu učne ure ogledajo še sliko 2, ki prikazuje, da sanje lahko postanejo načrt za doseganje nekega cilja, in sliko 3, ki pokaže, da je pomembno, da verjamemo vase in v svoje sposobnosti, ne glede na to, kaj si o nas mislijo drugi.



Slika 2: Ne reci temu sanje, pač pa načrt

Slika 3: Verjemi vase

3. Zaključek

Cilj, da dijaki samostojno govorijo o počitnicah, je bil dosežen, hkrati pa so dijaki spoznali pomen zavedanja svojih sposobnosti in razumeli moč pozitivnih misli v primerjavi z negativnimi, kar jim bo koristilo ne samo pri pouku, ampak tudi na drugih področjih življenja.

Učna ura ima verjetno kot vsaka druga tudi pomanjkljivosti, saj nikoli ni mogoče vnaprej predvideti, kakšna bo reakcija dijakov na drugačen potek dela, še zlasti bi jim lahko bil smešen del, ko si morajo vizualizirati svoje idealne počitnice in ko se izvede test moči. Ta pri nekaterih dijakih ne deluje, saj se ne osredotočijo dovolj ali pa se jim vse skupaj zdi morda le šala. Ne glede na to velika večina dijakov v resnici občuti razliko in se zamisli nad močjo lastnih misli.

Po mojih izkušnjah so dijaki v razredih, kjer so je bila v pouk implementirana čuječnost, postali bolj strpni do sebe in drugih, naučili so se bolje sprejemati, upoštevati in čutiti drug drugega, z boljšim odnosom pa se je izboljšal tudi napredek dijakov, saj so postali željni novih informacij in pripravljeni na nova izkustva, kar dokazuje, da so dijaki željnih novih znanj in pozitivno sprejmejo nove pristope in metode poučevanja, še posebej če se lahko v njih prepoznajo in presodijo, da jih lahko uporabijo v življenju. Glavni problem, ki ga izpostavljajo mnogi izmed njih, je namreč, da jih šola premalo nauči za življenje.

.

5. Literatura

Evans, V. and Dooley, J, 2015. *On Screen Workbook and Grammar Book.* EU: Express Publishing.

Kay, S, 1995. *Reward Intermediate Resource Pack.* Oxford University Press.

Oxenden, C. in Latham-Koenig, C, 1997. *New English File.* Oxford University Press

Walton, C, 2013. *Gamma Healing Workbook*. Bled: Samozaložba.

William, M. in Pennman D, 2015. *Čuječnost.* Tržič: Učila International, založba d.o.o. https://www.pinterest.com/

Kratka predstavitev avtorice

Avtorica članka je **Irena Kragel**, profesorica angleškega in slovenskega jezika s književnostjo, je svetovalka z opravljenim ravnateljskim izpitom, ki že 25 let poučuje angleški in slovenski jezik v srednji šoli, trenutno na Srednji zdravstveni šoli Celje. Poleg poučevanja je bila mentorica dijakom pri raziskovalnih nalogah in študentom pri opravljanju prakse, sodelovala pri mednarodnih projektih v okviru šole, se izobraževala v Edinburgu, napisala recenzije učbeniških kompletov Prospects Preintermediate in Prospects Intermediate založbe Tuma, NewHeadway English Course Elementary, Headway English Course Preintermediate in Nursing založbe Oxford University Press, objavila članka Clipping v reviji Vestnik in Spopolnjevanje s področja angleškega jezika v Edinburgu, organizirala 8. državno tekmovanje iz angleškega jezika Poliglot, na konferencah IATEFL pa se je predstavila s članki EFT and Gamma healing technique, Achieving goals by reprogramming our subconscious mind with positive beliefs in The use of Pinterest in an ELT classroom.

Joga za otroke v vrtcih in celostna obravnava gibalnega razvoja z vidika vzgojitelja

Yoga for Children in Kindergarten: A Holistic Approach to Phisyical Developenment from the Teacher's Perspective

mag. Tija Cvelbar

Vrtec Sonček pri OŠ Šmarjeta
Šmarjeta 1
8220, Šmarješke Toplice
tija.cvelbar@os-smarjeta.si

Povzetek

Avtorica prispevka bo predstavila začetek vključevanja joge za otroke kot obogatitvene dejavnosti za vse otroke 2. starostnega obdobja, ki jih to področje zanima, ter postavila nekaj hipotez o pozitivnem vplivu rednega izvajanja joge v vrtcih na gibalni, mentalni in čustveni razvoj otrok. Temo bo predstavila z vidika otrok ter podala tudi pogled vzgojitelja na celostni gibalni razvoj otroka.

Ključne besede: čuječnost, joga za otroke, mentalni, čustveni in gibalni razvoj.

Abstract

The author will present the startup of »yoga classes for kids« as an enriched curricular activity for children of the 2. age period, interested in it. She will also present some hypothesis of positive impact of regular yoga classes in kindergarten on mental, physical and emotional development of children. She will present the matter from both perspectives: through the eyes of children as well as from the educator's point of view on the holistic physical development of children.

Keywords: mental, emotional and physical development, mindfulness, yoga for children.

1. Uvod

Z jogo za otroke se je avtorica prvič srečala po naključju. Na jogijski delavnici v Ljubljani, kamor je redno zahajala, je bila na mizici v dnevnem prostoru razstavljena knjiga B. Baptiste: *Moj očka je presta* (založba Damodar, 2007) Po hitrem preletu knjige se avtorica zaljubila in v stilu vzgojiteljice za vse večne čase pomislila: »Hm, tole bi pa lahko uporabila …«

In je. Takoj, ko jo je izbrskala v knjižnici. V svoji skupini, takrat 3–4, je temu rekla »telovadne minutke z jogo«, ki so se večinoma izvajale v jutranjem krogu pred začetkom rednega programa. Včasih tudi po dejavnostih ali kadar so bili otroci še posebej nemirni. Pozitivni rezultati so se opazili praktično takoj. Najprej v tem, da so otroci sami spraševali, če/kdaj bo spet čas za jogo. Potem tako, da so v sklopu proste igre sami formirali skupino, ki je izvajala priučene jogijske položaje. Potem v odprtosti, sočutnosti, povezanosti med otroki.

Nekaj let je avtorica jogo gojila izključno v svoji skupini s trenutno generacijo. In opazovala učinke. Počasi so pričenjali do nje prihajati tudi pozitivni odzivi staršev (kar je za ruralno okolje, ki mu avtorica pripada, res prava pohvala). Običajno so se ti odzivi začeli z:

»Vi, ki izvajate jogo, naš/a doma nas je že vsega naučil/a, kar zna.«

Odzivi so bili sprejeti s hvaležnostjo, avtorica pa je na podlagi le-teh obkljukala naslednji pozitivni učinek joge na osebnem opazovalnem listu otroka, ki je kazal porast pri razvoju otrokovih kompetenc.

Avtoričin svak, zaposlen na katedri za kulturologijo na FDV, je ob redkih družinskih srečanjih rad podražil: »Ti in tvoja joga, je župnik že pristopil do tebe, češ da izvajaš hudičevo delo?«

Avtorica je dvotipe v začetku sprejemala kot šalo, saj je menila, da se menda kaj takega v civiliziranih mestih civiliziranih držav v letu 2015 ne dogaja. Čez čas pa je začela malo brskati, saj ji je svak, ki se ukvarja s kulturologijo religije, nizal primere vsakdanjega življenja, ki so dokazovali nasprotno. O tem je pisal tudi Dejan Vodovnik v Delu, sovražno nastrojenost Cerkve do joge v Slavonskem Brodu je obravnaval v članku ***Joga, sovražnica Cerkve*** (Delo, 2016. Pridobljeno s http://www.delo.si/svet/sosescina/joga-sovraznica-cerkve.html). Po prebranem se je avtorica članka tolažila z mislijo, da je prakticiranje joge kljub vsemu vsaj na Slovenskem dobro sprejeto, sicer pa je najbolj pomembno, da *ona* pri svojem delu nima težav. In pri tem je ostalo še kakšno leto. Po izvedbi delavnice joge za starše in otroke na »*Tednu vseživljenjskega učenja«*, ki je bila dobro sprejeta, vendar je bila avtorica razočarana nad majhnim številom udeležencev. Zdelo se je, da joga v njenem okolju še vedno ni »in«, čeprav so odzivi otrok govorili nasprotno: gibalne minutke z jogo so oboževali. Takrat se je počasi v njej rojevala ideja, da bi dejavnost joge malo razširila. Ključen dejavnik, da se je to zgodilo, je bilo srečanje s posnetkom na YouTube (**Bored Panda**, 2016. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=kcID4kFKb0Q), ki prikazuje šolo v Ameriki (Baltimore), kjer so namesto običajne »sobe za pridržanje«, kjer so morali otroci ostajati po pouku (zaradi neprimernega vedenja med poukom), uvedli »sobo za umirjanje« ali »**Mindfull moment room**«, v kateri so se otroci najprej umirili, pedagoški delavci pa so jim kasneje dali tudi možnost, da razmislijo o svojem vedenju/dejanjih in se odločijo odreagirati drugače. Otroci so na ta način manj izostajali od pouka, našli so način, kako »ukrotiti« svoje neprimerne načine odzivanja, imeli so možnost obravnave s strani izvedencev za behavioristično psihologijo ter – kar je najbolj pomembno – v omenjeni šoli so od uvedbe »sobe za umiritev« beležili 0 % delež izključitev zaradi neprimernega vedenja otrok, ki jim »kazni« ne pridejo do živega.

Prvi stavek, ki je avtorici šinil skozi misli ob ogledu prispevka, je bil: »Evo, to bi pa jaz počela, če bi lahko.« Vprašanje, ki je logično izhajalo iz tega navdušenja, je bilo: »Kaj lahko uresničim, če *tega* še ne morem?« Odgovor je bil na dlani: lahko bi razširila jogo. Na celotno 2. starostno obdobje. Kot obogatitveno dopoldansko dejavnost, z možnostjo prijave. Seveda bi morala, če naj bi dejavnost izvajala sama, število udeležencev omejiti. »Pa saj ne bo veliko prijavljenih,« se je tolažila glede na izkušnje iz *»Tedna vseživljenjskega učenja«*.

V šolskem letu 2016/17 se je avtorica tega projekta resneje lotila s svežim vetrom v krilih zaradi pozitivne podpore vodstva. V septembru, v času uvajalnega obdobja, se je urejala prijavnica, dopis o novi obogatitveni dejavnosti s krajšim opisom:

OŠ Šmarjeta – Vrtec Sonček

Šmarjeta 1
8220 Šmarješke Toplice

ZADEVA: prijava otroka na obogatitveno dejavnost JOGA ZA OTROKE

- Obogatitvena dejavnost je namenjena otrokom 2. starostnega obdobja od 4 let dalje.
- Vadbena ura joge se bo izvajala 1x na 14 dni, ob SREDAH, med 10.00 in 10.30.
- Vadbena ura bo potekala na vrtčevskem igrišču ob lepem vremenu/v spomladanskem času ali v avli vrtca v primeru dežja/v zimskem času.
- Obogatitvena dejavnost se izvaja ob minimalnem številu prijavljenih: 10 otrok.
- KAJ DEJAVNOST »JOGA ZA OTROKE« ZAJEMA:

- otroci se spoznajo s pravljico B. Baptiste: »MOJ OČKA JE PRESTA«
- otroci ob knjigi spoznavajo osnovne jogijske »asane«/položaje, z nadgradnjo v nadaljevanju
- otroci raztegujejo, razvijajo prožnost, koordinacijo in nadzor nad svojim telesom
- otroci se učijo umiritve s pomočjo dihanja, vizualizacije in sproščujoče glasbe
- otroci spoznavajo povezavo med umirjenim okoljem in »umirjenim umom«
- otroci pomagajo zgraditi »prostor za jogo« na delu vrtčevskega igrišča
- otroci ustvarijo svojo zgodbo najbolj priljubljenih jogijskih položajev v gibu, sliki in besedi, ki jo tudi predstavijo staršem na zaključnem srečanju v juniju.

Dopis je bil v oktobru predstavljen staršem preko e-asistenta in na oglasnih deskah. Zaradi »krompirjevih počitnic« se je čas prijave nekoliko raztegnil. Avtorica je doživela prvi šok: do konca oktobra se je na novo obogatitveno dejavnost prijavilo preko 30 otrok, starši pa so jo še vedno ustavljali na hodnikih s prošnjo: »Ali lahko v skupino vzamete še našega? Smo bili na počitnicah in nismo pravočasno oddali prijave …« Na koncu je bila primorana prijavljene otroke razdeliti v dve skupini, celotno obogatitveno dejavnost raztegniti na uro in deset minut (po 35 minut za vsako skupino), nekaterim staršem pa sodelovanje njihovih otrok preložiti na naslednje šolsko leto, ker so bila vsa mesta že zasedena … Pojavil se je strah, ali bo zmogla. 32 otrok je navsezadnje krepko čez 24, tudi če se jih jih deli … Se je morda prenaglila?
V naslednjih podpoglavjih bo avtorica predstavila potek, prepreke in faze, postavila in potrdila oziroma ovrgla nekaj hipotez, ter predstavila praktično uporabnost nove obogatitvene dejavnosti.

1.1.*Kaj prinaša joga v otrokovo življenje? Umiritev, sodelovanje, čuječnost.*

Šolsko leto 2016/17 je bilo težko leto – tako osebno kot poklicno. Ukvarjanje z jogo za otroke je avtorici prispevka predstavljalo rešilno bilko, preko katere je ohranjala svojo osredotočenost, da ne bi izgubila popolnega nadzora nad stvarmi, nad katerimi ga je imela manj, kot bi si ga želela, in katerih prisotnosti v svojem življenju ni razumela ali je težje tolerirala njihov trenutni izid. Te ure s skupino otrok, ki so želeli biti tam in ki so kazali odkrito navdušenje vsakič, ko je prihajala ponje v skupino, so jo napolnile s tolikšno energijo, kot te lahko napolni meditacija, za katero si ne utegneš več vzeti časa, ali trening, ki ga zaradi občutka ne-nadzora nad dogajanjem opustiš. Že zaradi spremembe običajne rutine se človek lahko počuti slabo v svoji koži, saj le-ta daje občutek varnosti. Brez joge, ki bi ohranjala minimalni občutek nadzora, bi se človek lahko počutil kvečjemu slabše. Kolegica in prijateljica je avtorico prispevka napotila do knjige Eve Škobalj: ***Čuječnost in vzgoja***. Ob

prebiranju slednje je prišlo spoznanje, kaj je s pomočjo joge pri otrocih, pa tudi pri sebi, avtorica pravzaprav dosegala. Intuitivno je to vedenje ždelo v njej že od prej, kot stranski produkt obiskovanja drugih delavnic. Vendar je njihovo vrednost dojemala v sklopu koristi *zase,* ni se pa zavedala pomembnosti *lastne vloge,* ko to znanje predaja naprej, drugemu. Nezavedno je delovala po principu nekaterih stebrov vzgoje po Škobaljevi: *čuječnost, vzgoja uma* in *zgled* (Škobalj, 2017: 14).

S svojim *zgledom* je avtorica prispevka otroke pritegnila k neobičajni dejavnosti, pri kateri so počeli tisto, kar imajo najraje: *gibali so se*. Ker pa je izbrala prikaz joge skozi *zgodbo,* ki so jo v začetnih urah redno obnavljali, pozneje pa so si izmislili svojo, je na ta način lažje ohranjala njihovo pozornost in zanimanje, predvsem pri tri, štiriletnikih. Starejše otroke so najbolj pritegnile ogrevalne igrice tipa »Bratec, reši me«, v katere je avtorica spretno vpletla izvajanje jogijskih položajev. Skozi gibanje po določenih pravilih, ki pa niso vsebovala zgolj nekega niza prepovedi tipa »Ne smemo,« »Ne bomo …«, pač pa so v ospredje postavljala *posnemanje vaditeljice kot zgleda*, torej lahko rečemo, da jih je na nek način *navdihovala,* da bi delovali podobno kot ona. Šele potem, ko je naletela na stavek v knjigi *Čuječnost in vzgoja*, je avtorica prispevka dojela pomembnost te drže:

> *»Pravila, kako vzgajati, so nedvomno potrebna, toda nad vsem je naša notranja drža«* (Škobalj, 2017: 11).

Za tiste pol ure so si otroci dovolili biti drugačni, biti »kot nekdo drug«, ob čemer so občutili ugodje, sprostitev in morda prvič bolj polno začutili svoje telo. Morda edinkrat v tistem dnevu ni bilo pomembno, da so (naj)boljši, prvi, (naj)hitrejši … Pač pa da med seboj sodelujejo, so pozorni na stanje svojega telesa, da opazijo, kaj se dogaja okrog njih … Da čutijo, najprej sebe in svoje telo, potem pa še druge okrog/poleg sebe.
To *globlje čutenje*, kakor ga poimenuje avtorica, je pri vadbenih urah dosegala na začetku, ko so se vsi skupaj pozdravili tako, da so posedli v krog v tišini, se prijeli za roke, nato pa je nekdo, ki ga je vaditeljica izbrala, »poslal elektriko« naprej. To je pomenilo, da je pogledal svojega soseda, se mu nasmehnil, mu narahlo stisnil roko, ta je to ponovil s svojim sosedom in tako naprej do konca. Ta vaja je umirila njihov um in jih spravila v stanje pozornosti, v katerem so bili pripravljeni sprejemati jogo. Kadar je bilo več otrok nemirnih, so to vajo poglobili tudi z umirjenim krožnim dihanjem, ki pa se je izkazalo za primerno le v starejši skupini, saj mlajši po večini še niso dovolj zreli, da bi pri tem uspeli ostati resni, kar izniči namen vaje, ki je umiritev. Ta ugotovitev je po avtoričinem mnenju sicer alarmantna, saj dokazuje, da *večina štiriletnikov ni sposobna usmerjene pozornosti brez prisotnosti pravil prepovedi* tipa, kot so prikazani zgoraj. Ker se jih avtorica ni želela posluževati, je opustila samo dihanje v mlajši skupini oziroma ga je uporabljala le občasno.

1.2.*Teoretična izhodišča:*

Izhodišča, zaradi katerih je avtorica jogo sploh začela izvajati v matični skupini, so bila naslednja:
I.: Želja, ponuditi otrokom gibalno dejavnost, ki jim bo obenem omogočila zadostno potrebo po gibalni dejavnosti, ki pa bi hkrati spodbujala *usmerjeno gibanje* in jih tudi naučila *nadzirati/spoznavati* svoje telo in njegove zakonitosti;
II.: Želja, da bi razvijala *kompetenco otrok-otroku* na čim več področjih, tudi na gibalnem.

Joga se je pokazala kot idealen kandidat, saj

»Cilj vadbe nista popolnost izvedbe in videz, temveč veselje do vadbe. Vsak otrok je lahko uspešen, ker lahko asane ves čas izboljšuje. Že petletniki ali šestletniki izgubljajo gibčnost in asane pripomorejo, da jo ohranijo/.../ Jogijske vaje pomagajo tudi majhnim otrokom, da spoznajo svoje telo in njegovo delovanje, ter ohranjajo njegovo gibčnost.« (Schmidt, 2008: 5)

Pri delu v dvojicah pa se je poleg doseganja želene kompetence med otroki pokazal še tretji, nepričakovani cilj, *celostno doživljanje gibalne dejavnosti* in usmerjenost k *čustvenemu,* ne zgolj telesnemu dogajanju, do katerega je prihajalo predvsem pri delu v parih, saj

»V dvoje lahko otrok izmenja svoje občutke in opazuje drugega pri vadbi. S tem primerja svoja notranja občutenja telesa s trodimenzionalno podobo asane, ki jo izvaja prijatelj.« (Schmidt, 2008: 12).

1.3.*Kako je potekala ura joge*

Že v uvodu prispevka smo omenili, da je bila avtorica primorana udeležence obogatitvene dejavnosti razdeliti v dve skupini:

1. Mlajša skupina 3–5 letnikov je štela 16 otrok;
2. Starejša skupina 5–6 letnikov je štela 21 otrok (kar pomeni celo skupino za eno osebo). Vadbena ura joge se je začela z zgoraj opisanim pozdravom, nadaljevala z ogrevalno igrico, kot je bila opisana zgoraj, v katero je vaditeljica občasno vključevala rekvizite (žoge ali več lovilcev hkrati), med katero so se otroci ogreli, raztegnili in osvežili jogijske položaje. Med ogrevalno igro je vaditeljica otroke tudi popravljala in jim izboljševala držo, delali so torej na *tehniki* položajev.

Osrednji del ure je predstavljal »pozdrav soncu«, nato pa so ob zgodbi po knjigi spoznavali nove položaje ali »jogijske asane«. Po dveh mesecih izvajanja je avtorica izluščila, kateri izmed prikazanih položajev so otrokom najljubši, nato je sledilo razvijanje lastne zgodbe, ob kateri bodo izbrane položaje predstavili staršem na zaključnem srečanju ob koncu šolskega leta. Ura joge se je vedno zaključila s pozdravom, včasih tudi z masažo, v starejši skupini so kdaj pa kdaj tudi umirjeno dihali za zaključek. Čisto na koncu so vedno drug drugemu zaploskali za še eno uspešno vadbo joge in se vrnili v igralnice.

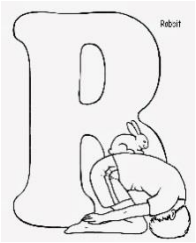
2. Kaj prinaša čuječnost v otrokovo življenje? Globlje razumevanje, sposobnost »ustaviti se« in navdih.

Ključna elementa izvajanja joge za otroke sta bila dva:

1. *opazovanje s posnemanjem* in
2. *razvoj usmerjene pozornosti*.

Otroci so se pravilnega izvajanja jogijskih položajev učili izključno z *opazovanjem in posnemanjem* vaditeljice kot vzornika, zelo hitro pa se je med njimi razvilo tudi kompetentno učenje otrok otroku, ko so začeli drug drugega popravljati in se opazovati med sabo. Včasih je morala najbolj zagrete med njimi vaditeljica tudi miriti in preusmerjati njihovo pozornost nase. To je sledilo k drugemu elementu, ki ga je vaditeljica z vadbo želela doseči, to je bil razvoj *usmerjene pozornosti*. Zavestno so bili jogijski položaji otrokom približani z aluzijami na živali ali zanimive predmete (letalo, trikotnik, lev …), zavestno se je avtorica ognila nekaterim jogijskim položajem, s katerimi bi se otroci te starosti težje povezali (dragulj), ali

pa bi bili za njihov telesni razvoj prezahtevni (zajec) – zato jih je poenostavila. Konkretno za položaj *zajca* ni uporabila običajne tehnike, prikazane na spodnji sliki:



Pač pa je »položaj zajca« sestavila iz dveh drugih položajev: delnemu *pol čepečemu obratu*, prikazanem na spodnji sliki, je dodala »zajčja ušesa« tako, da rok niso iztegnili, pač pa jih zgolj prislonili na glavo in s tem ponazorili zajčja ušesa, malo pomigali z ritko (oziroma se polagoma spuščali v kolenih, če uporabimo jogijsko izrazoslovje) – to je bil zajec, s katerim so se otroci lažje poistovetili, enako dobro ali celo bolj pa ob njem raztegnili ali obremenili svoje telo.

Razvoj *usmerjene pozornosti* v smislu, da so »živahnejši« otroci med uro joge lažje opuščali običajno moteče vedenje, je po avtoričinem mnenju pri otrocih dosegala z vztrajnim zgledom in s tem, da je spodbujala posnemanje otrok–otroku. Sicer pa je že samo ponavljajoče izvajanje jogijskih vaj tudi najbolj živahne postopoma umirilo, sprostilo, lahko so za trenutek »ustavili« svoj običajno nepredvidljiv in neukrotljiv način delovanja:

»Jogijske vaje mi pomagajo, da telo sprostim /.../umirim in postanem pozoren, se 'ustavim'« (Roblek v: Daniel, 2016: revija ***Aura***, dec. 24: 4).

Usmerjeno pozornost je skušala vaditeljica otrokom privzgojiti tudi s predstavitvijo »jogijskega obnašanja«, na katerega jih je usmerila že v uvodnih urah, ko je postavila nekaj pravil, pri čemer se je izogibala nikalnicam oziroma jih je uporabljala kot prikaz nasprotnega (nehotenega) vedenja:

- Jogiji govorijo tiho, ne kričijo.
- Jogiji pozorno poslušajo, opazujejo in posnemajo učiteljico, kasneje tudi drug drugega.
- Jogiji si med seboj pomagajo, ne tekmujejo, se ne prepirajo/cukajo.
- Jogiji se nasmehnejo ostalim na začetku in na koncu ure.
- Jogiji si čestitajo za še eno uspešno vadbo joge.

Preko upoštevanja teh pravil so se lažje vživeli v »vlogo« in posledično bili bolj pripravljeni, da jih upoštevajo. Avtorica kot primer pozitivnih učinkov joge navaja tudi

primer deklice, ki je kazala odkrito sovražno nastrojeno vedenje do druge deklice, ki jo je neprestano odrivala stran, ji nagajala in motila uro. Če jo je vaditeljica premaknila bližje sebi, je ob naslednji dejavnosti zopet poiskala bližino te deklice in nadaljevala s početjem. Bila je tako vztrajna in je pri urah jemala toliko pozornosti, da ji je vaditeljica rekla, da se joge ne bo smela več udeležiti, ker ji ukvarjanje z njo jemlje preveč časa, ki bi ga sicer namenila drugim elementom v uri, če je deklica pri tem ne bi motila. Da verjame, da je joga dobra zanjo in ji lahko koristi, vendar ne more tolerirati, da neprestano moti uro. Naslednjo uro joge je deklica po vaditeljičini odločitvi izpustila, v tem času je potek motenj in bistvo, zakaj naj bi se hodilo k uram joge, vaditeljica obširno razložila tudi mami, da se je z deklico o tem pogovorila tudi doma. Deklica je potem še naprej prihajala k jogi, neželeno vedenje pa je opustila, saj ji je bilo očitno bolj pomembno, da je lahko prisotna pri uri, kot da nagaja omenjeni deklici, s katero se je odnos kasneje tudi popravil.

3. Zaključek: še beseda o meditaciji kot ohranjanju čuječnosti

Ob uvodnem uvajanju joge v skupino, je bila želja avtorice prispevka tudi ta, da bi otroke vsaj postopoma navajala na meditacijo. Njena dokaj visoka pričakovanja glede tega so kmalu trčila na trda realna tla, saj so otroci umirjeno dihanje večinoma sprejemali s posmehom in povečanim nemirom. Tu tudi njihova sicer osupljiva sposobnost učenja z opazovanjem ni obrodila sadov. Tistih nekaj, ki so bili za to celo zreli, je preveč motila »neresna večina«. Kje so se stvari zalomile?
Če sledimo izvajanju dr. Škobaljeve, bi se tudi umirjenega dihanja otroci lahko priučili s posnemanjem, saj

*»Opazovanje je prisotnost duha /.../ Z opazovanjem pridemo do svoje lastne izkušnje in vedenja.« (Škobalj, 2017: 23)***.**

Zakaj pri meditaciji ni šlo? Odgovor je pravzaprav preprost: otroci niso mogli priti do lastne izkušnje samo s posnemanjem in opazovanjem, preprosto zato, ker razen čudne učiteljice joge do tega dne *še niso videli koga meditirati*. Da bi jim to lahko posredovala, bi potrebovala zgodbe, ki bi jim povedale, zakaj so včasih to počeli ali zakaj v nekaterih kulturah to počno še dandanes, kar pa je presegalo zastavljene okvire »joge za otroke«. Zato je bila meditacija tokrat postavljena na stran, oziroma uporabljena le občasno, ostaja pa izziv za naslednje generacije in je vsekakor v načrtu, da se vključi v program.

3.1 Kaj smo z »jogo za otroke« dosegli?

Da je z obogatitveno dejavnostjo »joga za otroke« na pravi poti, so avtorici prispevka dali vedeti predvsem starši na zaključni prireditvi ob koncu šolskega leta. Otroci so s svojo prisotnostjo in vodljivostjo presenečali že čez leto, prav tako s tem, da so vedno spraševali, zakaj je joga odpadla in kdaj bo zopet na urniku v primeru praznikov ali kakšnih dnevov s posebnimi vsebinami. Še v poletnih mesecih, po zaključku s starši, so prihajali k vaditeljici, češ da pogrešajo jogo.

Ponovno so otroci presenetili ob dnevih zaključka, ko so s predstavo za starše delovali »kot eden«, čeprav so samo zgodbico vadili le nekajkrat. Pozitivno so z odzivom presenetili tudi starši sami, največkrat z izjavami tipa: »Nisem si mislila, da bo naš/a zdržala na jogi, ko pa je začel/a jogo kazati tudi doma, sem videla, da res uživa.« Nekateri starši predšolskih otrok so vaditeljico neposredno vprašali, če bo joga na programu tudi za prvošolčke.

Avtorica prispevka je prve napredke opazila najprej na *gibalnem področju*. Otroci so postali gibčnejši, elastičnejši, nekateri »manj nerodni in togi«. Napredek je bil viden tudi na *socialnem področju*: otroci so se manj primerjali med seboj, bolj so si bili pripravljeni pomagati in biti drugemu zgled. Ter ne nazadnje na *čustvenem področju*: nekateri so se »utišali«, nekateri opustili neželene oblike vedenja, vsi so se imeli možnost tudi umetniško izražati (med drugim so tudi likovno ustvarjali – risali svoje najljubše jogijske položaje).

Uredili so si tudi prostor za jogo na igrišču, da so se v spomladanskih mesecih pri izvajanju joge lahko preselili na prosto. V načrtu je še nabava podlog, želja pa je tudi, da bi si sčasoma uredili »zen kotiček«, ki bi bil bolj odmaknjen od vrveža ostalih otrok, kjer bi lažje izvajali vaje meditacije in čuječnosti. Avtorica prispevka je ob zaključku prvega celoletnega izvajanja joge kot obogatitvene dejavnosti spoznala, da je, čeprav se še ne more pohvaliti s »sobo za čuječnost«, morda storila prvi korak, ki vodi k njej.

4. LITERATURA IN VIRI

Bored Panda, 2016: »Mindfullness room«**,** *YouTube posnetek,* Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=kcID4kFKb0Q ;

Daniel, H. (2009): Kristus se srečuje z nami, *Aura*, september 2009, 241;

Schmidt, G. (2008). *Začetni program joge za otroke.* Ljubljana: Zate.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturni društvo za boljši svet.

Vodovnik, D. (2016). Joga, sovražnica Cerkve. *Delo, 17.08.2016,* Pridobljeno s: http://www.delo.si/svet/sosescina/joga-sovraznica-cerkve.html)

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Tija Cvelbar je diplomirana vzgojiteljica, zaposlena v vrtcu, magistra družboslovnih znanosti s področja humanistike (filozofija), praktikantka joge, meditacije in dolgoletna članica Golden Hummnigbird zdravilnih tečajev in treningov. V prostem času teče, trenira boks, se stalno izobražuje na področjih zanimanja, ki zajemajo nevrolingvistično programiranje, čuječnost in celostno obravnavo otrokovega razvoja.

About the Author

Mag. Tija Cvelbar is a graduate educator and works as a preschool teacher. She has attained master's degree of social sciences in the field of humanities (philosophy). She is practicing yoga, meditation, and has been a long-standing member of Golden Hummnigbird healing courses and trainings. In her free time she loves running, trains boxing, continuously educates in fields of interest, wich includes NLP training, mindfulness and holistic approach to child's developenment.

Kreativno razmišljanje in reševanje avtentičnih problemov

Creative Thinking and Authentic Problem-Solving

Andrej Grilc

Šolski center Celje
andrej.grilc@sc-celje.si

Povzetek

V današnjem času velike konkurence si podjetja želijo ustvarjalnih zaposlenih, ki bodo lahko s svojim delom doprinesli povečanju uspešnosti podjetja. Za uspeh posameznika in družbe ter njeno ustvarjalnost pa bo pomembna zmožnost uporabe novih tehnologij, sposobnost poiskati ustrezne informacije, ki so že na voljo in zmožnost učiti se vse življenje. Ustvarjalni pa bomo lahko le, če se bodo dijaki že v šolah izobraževali za ustvarjalno delo. Posebno vrednost pri tem pa ima ravno reševanje avtentičnih nalog, za katere je značilno, da so čim bolj podobne realnim problemskim situacijam. Te morajo dijake pritegniti, jim dati občutek smiselnosti in da so vredne truda. Pri avtentičnih nalogah dijaki dobijo izkušnje ob ovirah, na katere lahko naletijo tudi v vsakdanjem življenju. Pri delu imajo ves čas dostop do virov in orodij, ki so nam v vsakdanjem življenju ponavadi na voljo. Je pa pomembno, da so avtentične naloge načrtovane tako, da sledimo predpisanim vsebinam in učnim ciljem. Takšno delo pa bo prispevalo tudi k učinkovitejšemu učenju in lažji zaposljivosti.

Ključne besede: avtentična naloga, kreativnost, problemsko učenje, raziskovalno delo, znanje

Abstract

According to high level of competition the companies want creative employees that will be able to contribute the successful increase to the company. To gain that success of the individual and the society and its creativity, the possibility of using new technology plays an important role, the ability of finding relevant information that are already available, and ability of long-life learning. We can be creative only if students get educated for creative work. The special value in particular is solving authentic exercises which are more likely to be real-life problem situations. They need to gain students' attention, give students a sense of meaning and worth the effort. At those kinds of tasks (authentic) students get experiences in the face of obstacles they can encounter in real life situations. At work they have the access to sources and tools that are usually available to us in everyday life as well. However, it is really important that authentic tasks are planned in a way that we follow prescribed content and learning objectives. Such work will eventually contribute to more effective learning and easier employability.

Keywords: authentic task, creativity, problem-based learning, research work, knowledge

1. Uvod

Mladi, ki končajo šolanje, so oboroženi z množico definicij in dejstev, ki so se jih morali tekom šolanja naučiti. Pa res potrebujejo vso to znanje? Ali vedo kje oz. kdaj ga uporabiti? Jih šola usposobi za pričetek kariere oz. uspešno nadaljevanje izobraževanja? Z veliko verjetnostjo lahko trdimo, da veliki večini primanjkuje družbenih in komunikacijskih veščin. Da bi dijake naučili svoje znanje uporabljati, bi jih morali navajati na reševanje nalog iz vsakdanjega življenja in sprejemanja odločitev. Na ta način bi povezali njihovo znanje s pridobljenimi izkušnjami. Z reševanjem avtentičnih problemov oz. nalog iz vsakdanjega življenja dijaki pridobivajo znanje in izkušnje, ki jih bodo lažje prenesli na probleme, s katerimi se bodo srečali v nadaljnjem izobraževanju oz. na delovnem mestu. V veliko pomoč pa nam je pri tem lahko tudi čuječnost, s pomočjo katere učenci pridobijo zbranost, samozavest, komunikacijske veščine, izboljšajo sposobnost pomnenja, itd.

V vsakdanjem življenju se vsi srečujemo z reševanjem raznovrstnih problemov. Pri tem uporabljamo znanje, orodja in materiale, ki so nam na voljo. Vsekakor se lažje lotimo in tudi rešimo tistega, s katerim smo imeli že v preteklosti kakšno podobno izkušnjo. Zato je potrebno v šoli vzpostaviti povezavo med znanjem, ki ga imamo in novimi informacijami, med tem kar smo se naučili v šoli in situacijami iz resničnega življenja. Učitelj mora zato uporabljati različne tehnike poučevanja, da naredi pouk privlačen in smiseln. Znati mora povezati že znano s cilji, ki jih namerava doseči.

2. Reševanje avtentičnih primerov

2.1 Projektno zasnovano učenje

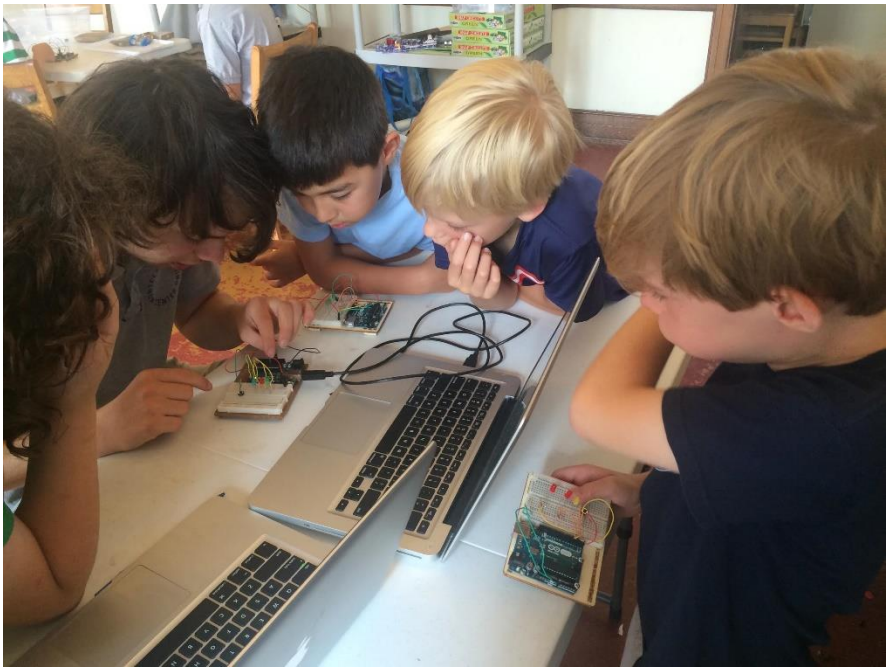
Obstajajo številni pristopi k projektno zasnovanemu učenju. Vsi pa v osnovi vključujejo dejavnosti, ki dijake z raziskovalnim delom spodbudijo k delu in jim pomagajo na podlagi obstoječega znanja in izkušenj pridobiti nova znanja. Seveda pa je sam proces dela razdeljen na več korakov (Laboy-Rush, 2009). Z vsakim korakom pa dosežemo nek nov cilj.

Slika 2: Postavimo si izziv

Prvi korak je spoznavanje z obravnavanim problemom. Dijaka mora navdihniti za delo in raziskovanje. Tukaj je čas, da razmislimo, kaj že znamo in kaj se bomo morali še naučiti. V drugem koraku se z dijaki lotimo raziskovanja, iskanju virov in informacij. V bistvu tukaj pridobivamo manjkajoče znanje, ki nam bo prišlo prav pri reševanju našega problema. Učitelj mora delo dijakov spremljati, da ugotovi ali pravilno razumejo problem, s katerim so se srečali in ali njihovo delo vodi k zastavljenemu cilju. Naslednji korak je faza odkrivanja. Tukaj povežemo že znane informacije z novo pridobljenim znanjem, ki ga zahteva obravnavan problem. Učenci pa pričnejo prevzemati odgovornost za učni proces. Pri tem se lahko učence razdeli tudi v majhne delovne skupine, ki iščejo in potem tudi predstavijo možne rešitve problema. Predzadnji korak je aplikacija, kjer oblikujemo rešitev, ki problem ustrezno reši. Izbrano rešitev je potrebno testirati glede na začetne zahteve. Če se ugotovi, da rezultati niso najbolj ustrezni, se vrnemo na prejšnji korak. Zadnji korak pa je predstavitev izbrane rešitve vrstnikom in ostalim zainteresiranim. V tem koraku se posvetimo razvoju komunikacijskih in sodelovalnih veščin, dijake pa navajamo na podajanje in sprejemanje konstruktivnih povratnih informacij.

2.2. Izbira ustreznega avtentičnega primera

Ustvarjalnost je naravna človeška lastnost, poleg tega pa je človek bitje, ki se rado igra. Nekdo, ki v svojem delu ne uživa, ki svojega dela nima za »igro«, ne more biti ustvarjalen. Ustvarjalne otroke pa najlaže prepozna ustvarjalen učitelj. V bistvu bi morali biti učitelji bolj radovedni od učencev, da bi jih lahko s svojo radovednostjo »okužili«. Njihovo ustvarjalno delo pa bi se moralo najbolj izraziti pri praktičnem pouku. S tem pa pridemo do projektnega dela in reševanja avtentičnih problemov.



Slika 3: Radovedni učenci

Izbira avtentičnega primera pa mora biti dobro premišljena (Heidi Tan Yeen-Ju idr., 2014). Pred očmi moramo imeti cilje, ki jih želimo doseči in že zamišljeno pot, po kateri bi lahko

dijaki prišli do želenih rezultatov. Seveda pa ni nujno, da bodo izbrali isto pot. Na ta način lahko predvidimo tudi potrebna znanja, ki jih bodo morali učenci še osvojiti med spopadanjem z zastavljeno nalogo. Bolj kot bo naloga zanimiva in jih pritegnila k delu in reševanju, več se bodo lahko ob delu iz nje naučili. Poleg tega jih tudi napake, ki jih naredijo in ovire, ki jih morajo premagati na poti do cilja, ne odvrnejo od dela.

Preprost primer s področja elektrotehnike za dijake 1. letnika, ki se srečujejo z električnimi tokokrogi, porabniki in stikali ter ga zastavim dijakom, je enostavno vezje razsvetljave, ki ga vklapljamo s pomočjo stikala. Dijaki spoznajo potrebne elemente, omenjeno vezje sestavijo in raziščejo kako deluje. Nato pa jih povabim, da razmislijo, kako bi lahko omenjeno vezje spremenili, da bi razsvetljavo lahko vklapljala tudi invalidna oseba, ki nima oz. ne more uporabljati rok. Tukaj lahko uporabimo tudi eno izmed tehnik čuječnosti kot način za preseganje avtomatizmov. Na opravilo, kot je npr. prižiganje luči, nismo pozorni, ker to za nas predstavlja avtomatizem. Če pa dijakom naročimo, da naj vsakodnevna opravila (npr. hranjenje, pisanje, tipkanje, …) opravljajo s svojo nedominantno roko, bodo postali pozorni na opravljanje opravila, s tem pa si tudi krepijo pozornost, potrpežljivost in sočutje do na primer invalidov.

Ker v zastavljeni nalogi vidijo izziv, se hitro razvije debata in padajo najrazličnejši predlogi. Eni bi zamenjali stikalo s takšnim, katerega bi lahko invalidna oseba vklopila, npr. z usti, drugi zopet razmišljajo o uporabi senzorjev gibanja ali zvoka. In za svojo idejo na spletu tudi zelo hitro poiščejo potreben material, raziščejo delovanje njihovih komponent in ne nazadnje tudi izračunajo strošek nadgradnje omenjenega sistema. Ker morajo svoje novo vezje narisati in ga predstaviti sošolcem, morajo poznati tudi elektrotehniški simbol uporabljenega novega elemente. Poiščejo ga v literaturi oz. na spletu in se pri tem nikoli ne vprašajo »Kdaj bom pa to potreboval?«, kot je to pogosto praksa pri formalnem podajanju znanja, kjer jim učitelj poda kakšno definicijo, nariše simbol ali npr. opiše delovanje neke naprave.

V višjih letnikih pa se seveda zahtevnost nalog, s katerimi se dijaki srečujejo, povečuje (Torp, Sage, 2002). Pri njihovem reševanju morajo upoštevati že pridobljeno znanje poleg tega pa se urijo tudi v iskanju in pridobivanju potrebnih informacij in znanj.

2.3 Projektno učenje z avtentično nalogo iz elektrotehnike

V drugem letniku elektrotehnike sem z dijaki pričel debato o delovnih pogojih in mikroklimi na delovnem mestu. Da je bilo delo lažje, smo se omejili na zagotavljanje ustreznih pogojev za delo v šoli. Dijaki so morali razmisliti na kaj bi lahko vplivali ter kje in na kakšen način. Seveda pa jim nisem pozabil omeniti, da bi lahko rešitve, ki jih bomo poiskali, uporabili tudi kje drugje.

Razvila se je debata o delovnih pogojih v šolskih prostorih. Od temperature v prostorih, kvalitete zraka oz. koncentraciji CO_2, osvetljenosti delovnih površin, zastiranju sončne svetlobe itd. Spodbudil sem jih, da naj poiščejo priporočene oz. predpisane vrednosti omenjenih veličin, ki vplivajo na naše počutje in delovne sposobnosti. Dijaki so z raziskovanjem prišli do naslednjih splošnih pogojev bivalnega ugodja v zaprtih prostorih:

2.3.1 Notranja temperatura

Zimski čas:

- Temperatura zraka …….. 22 °C ± 2 °C

Poletni čas:

- Temperatura zraka …….. 23 °C do 26 °C

2.3.2 Relativna vlažnost RH

- Od 35 % do 85 %

2.3.3 Hrupnost v prostoru

- Do 35 dB (pogojno do 40 dB v krajših časovnih intervalih)

2.3.4 Osvetljenost prostora

- Srednja osvetljenost prostora splošne učilnice 300 lux
- Srednja osvetljenost table 500 lux

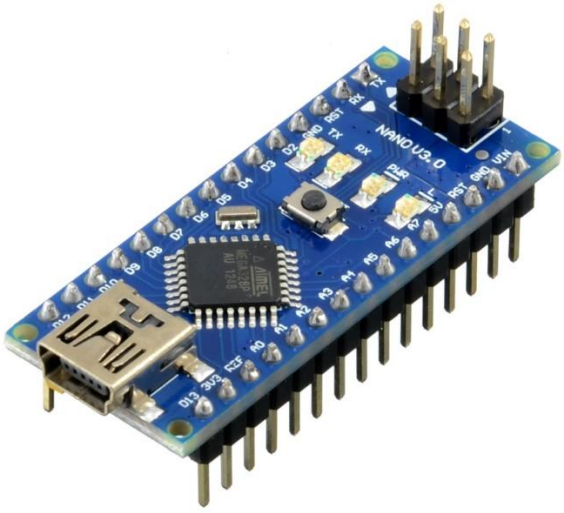
2.3.5 Priporočljiva koncentracija CO_2 v prostoru

- Do 1000 ppm (pogojno do 1500 ppm ob občasnih kratkotrajnih prezračevanjih)

Da lahko primerjamo naše dejanske pogoje z željenimi, pa je potrebno znati izmeriti temperaturo v prostoru, vsebnost CO_2, relativno vlažnost, … Obstajajo sicer profesionalni instrumenti za merjenje omenjenih veličin, ki pa so zelo dragi, a naš namen je bil raziskati možnosti izdelave preprostih merilnikov.

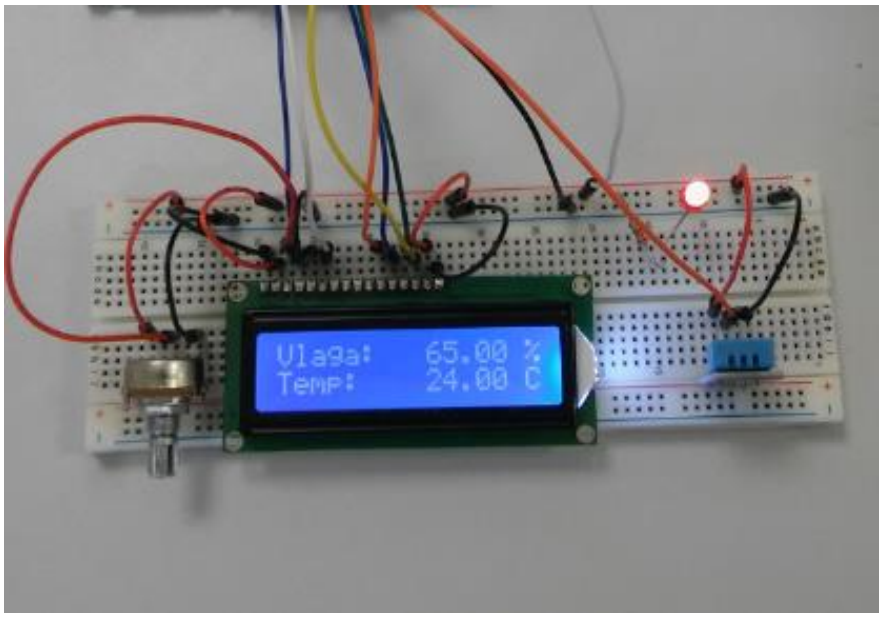
Slika 4: Merilni instrument proizvajalca Metrel

Najprej smo se morali odločiti za razvojni sistem, okrog katerega bomo poskušali zgraditi merilnike. Odločili smo se za Arduino, ki je v zadnjih letih eden najbolj popularnih razvojnih sistemov. Pomemben dejavnik pa je bila tudi nizka cena, enostavnost razvojnega sistema in podpora s primeri programov in knjižnic. Nato so se dijaki lotili iskanja ustreznih senzorjev, ki bi jih lahko uporabili skupaj z mikrokrmilnikom Arduinom Nano.

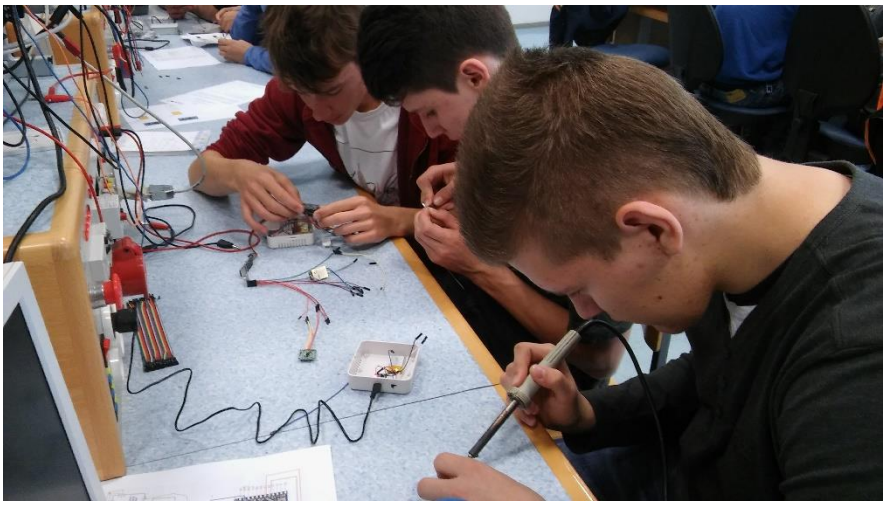


Slika 5: Arduino nano

Ko smo uspeli nabaviti še ustrezne senzorje in ostalo opremo so se dijaki lotili sestavljanja merilnika in razvijanja programa za Arduino. V ohišje našega merilnika smo vgradili senzor temperature, senzor vlage in senzor ogljikovega dioksida. Povezali smo jih z mikrokrmilnikom Arduino Nano. Za napajanje elektronike smo v ohišje vgradili še akumulator ter wifi modul za posredovanje izmerjenih vednosti na zbirnik podatkov, ki ga v bodoče nameravamo realizirati s pomočjo mikroračunalnika Raspberry Pi.



Slika 6: Testiranje senzorjev



Slika 7: Sestavljanje merilnikov

Po nekaj tednih smo z dijaki prišli do izdelka. Opravili smo testiranje našega merilnika, ki je zadovoljivo meril željene parametre. Med samim delom se je pri dijakih porodila še ideja, da bi izmerjene podatke zbirali in jih objavljali na za ta namen ustvarjeni spletni strani. Zato smo naš merilnik opremili tudi z wifi modulom. Torej so si poleg zastavljene naloge sami postavili še višje cilje, ki jih nameravamo uresničiti v naslednjem šolskem letu kot nov primer avtentične naloge.

Slika 8: Merilnik vstavljen v ohišje

3. Zaključek

Dijaki so navdušeni nad tako obliko dela, saj so kreativno delo ob reševanju avtentičnih primerov zelo dobro sprejeli. Na podlagi že pridobljenih znanj in izkušenj osvajajo nova znanja in pridobivajo nove izkušnje, ki jim bodo v resničnem življenju še kako prav prišle. S tem svojemu znanju dajejo tudi praktično vrednost, utrdijo zaupanje vase, v svoje delo in razmišljanje. Naučimo pa jih tudi samostojnega raziskovalnega dela. Vsekakor k temu pripomore uporaba čuječnosti v šoli, ki prinaša prenekatere koristi za učence, kot tudi za učitelje. Učenci krepijo pozornost, radovednost, potrpežljivost, strpnost do sebe in drugih.

Seveda pa za učitelja to predstavlja drugačen način dela, kot smo ga bili vajeni. Pojavijo se lahko tudi nekatere težave. Čas, ki ga imamo na razpolago je lahko kritičen faktor. Kaj na primer storiti, če zmanjka časa, pa so dijaki še sredi dela? Ali naj delo poskusijo dokončati doma? Naslednja težava pri takšnem delu so lahko tudi različne sposobnosti dijakov znotraj skupine. Dijak, ki je veliko bolj sposoben od ostalih, lahko postane dominanten in želi večino dela opraviti sam. Takrat mora učitelj poskrbeti za to, da delo razdeli tako, da lahko vsak prispeva svoj delež. Lahko pa bi se seveda tudi zgodilo, da kdo od dijakov ne bi želel sodelovati. V tem primeru je naloga učitelja, da se s tem dijakom pogovori in ga poskuša motivirati za delo. Mogoče bi ga kakšen drug primer avtentične naloge lažje pritegnil k delu, če bi začutil pravi smisel reševanja. Poleg vsega naštetega pa mora učitelj še slediti predpisanim vsebinam in učnim ciljem.

Ustvarjalnost je naravna človeška lastnost. Samo odgovorni, ustvarjalni in samozavestni mladi so lahko gonilo napredka, odrasli pa jim moramo dati pogoje, da razvijajo svoje sposobnosti in talente ter da njihovi predlogi in ideje zaživijo tudi v praksi.

4. Literatura

Heidi Tan Yeen-Ju, Neo Mai, Neo Tse Kian, Kwok Wai Jing, Lee Kai Wen, Lai Chen Haw (2014). *Developing Creative and Critical Thinking Skills in an Authentic Learning Environment*, Jurnal Teknologi.
Pridobljeno s http://www.jurnalteknologi.utm.my/index.php/jurnalteknologi/article/view/2902

Laboy-Rush, D. (2009). Integrated STEM Education through Project-Based Learning.
Pridobljeno s
https://www.rondout.k12.ny.us/common/pages/DisplayFile.aspx?itemId=16466975

Torp, L., Sage, S. (2002). *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education*, 2nd Edition, Alexandria: ASCD.

Kratka predstavitev avtorja

Andrej Grilc je po izobrazbi univ. dipl. inž. elektrotehnike, po poklicu pa učitelj strokovnih predmetov s področja elektrotehnike na Šolskem centru Celje, izdelovalec urnika šole in koordinator mladinskega raziskovalnega dela. S svojim delom poskuša navdušiti mlade za svet elektronike, avtomatike in robotike.

Spodbujanje čuječnosti z jogo in meditacijo pri izbirnem športu

Promoting Mindfulness with Yoga and Meditation in the Optional Subject from the Field of Sports

Svetlana Krstić

Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer
svetlana.krstic@gfml.si

Povzetek

V prispevku bomo predstavili izbirni šport v tretjem letniku gimnazijskega programa – joga in meditacija. Gre za dejavnost, katere glavni cilj je dijake spodbujati k razvijanju čuječnosti in notranjega ravnovesja. Z vadbo joge jih ozaveščamo, da znajo energijo, ki se kopiči v organizmu, zavestno usmerjati, maksimalno in racionalno izkoristiti za življenje ter delo. Naučimo jih tudi usmerjati misli, iskati spokojnost in se osredotočati na trenutek zdaj. Kot primer dobre prakse bomo predstavili dejavnost, pri kateri razvijamo pozitiven čustveno-motivacijski odnos do joge in meditacije. Gre za posebno obliko dela, ki spodbuja napredek in razvoj dijaka, da se zaveda sedanjega trenutka življenja.

Ključne besede: čuječnost, pouk, joga, meditacija, zavedanje.

Abstract

In this paper, we represent an elective subject from the field of sports in Year 3 of the Gimnazija programme – Yoga and Meditation. The main purpose of the activity is to encourage students to develop mindfulness and maintain their inner equilibrum/balance. Practising yoga teaches students how to direct consciously the energy which accumulates inside the organism, and make use of it for life and work rationally and to the maximum extent possible. We also teach them how to direct their thoughts, search for calmness/peace and focus on the present moment. We will present the activity, which develops positive emotinal and motivational attitude towards yoga and meditation, as an example of good practice. It is a special form of work which promotes both students' progress and development in order to be aware of the present moment.

Keywords: mindfulness, instruction, yoga, meditation, awareness.

1. Uvod

Swami Satjananda Saraswati pravi: »O telesu lahko razmišljamo kot o zemlji, o umu kot o morju, a o čustvih kot o obali morja. Če je morje nemirno, udarja ob obalo in pesek odnaša s seboj. Mirno morje ne vznemirja obale. Umirjen um ustvarja občutek mirnosti in že sam po sebi zdravi. Oseba, ki je kar naprej zaskrbljena in anksiozna, prizadene telo tudi s prenapetim umom. Joga lahko umiri um in ozdravi telo.«

V šolah, vrtcih in raznih centrih se pojavljajo številne oblike vadb, ki nagovarjajo k ravnovesju telesa, uma in duha. Ena takih je joga, ki jo ponujamo našim dijakom na šoli kot izbirni šport. Joga je tesno povezana z razvojem čuječnosti. V članku so na kratko predstavljeni vsebina in cilji tovrstne prakse, razloženo je, na kakšen način smo z jogo vplivali na razvoj čuječnosti. Če je zavedanje sebe in okolja na visoki ravni in če smo čuječi, budni in pri polni zavesti, potem lahko svoje stanje in delovanje v okolju obvladujemo. Z obvladovanjem stanja lahko zavestno delujemo po naših zamislih in gremo v tisto smer, kamor želimo. Joga je torej pot, ki nam pomaga dvigovati zavedanje sebe in okolja. Kot primer dobre prakse je opisano izvajanje joge in meditacije na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

2. Čuječnost

Čuječnost (ang. mindfulness) je stanje oz. način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. S čuječnostjo se učimo svojo pozornost usmeriti na trenutno izkušnjo, ob kateri se zavemo svojih misli, telesnih občutkov in zunanjega dogajanja. (Černetič, 2011)

Posameznik se zaveda svojih misli, čustev in razpoloženja ter telesnih občutkov in zunanjega dogajanja takih, kot so, ne da bi se svojemu doživljanju izogibal ali pred njim bežal. Ljudje so čuječnost predvsem v religioznem kontekstu že v preteklosti uporabljali za lažje soočanje s težkimi življenjskimi situacijami. Čuječnost je v strokovno javnost prodrla preko budističnega izročila, čeprav nikakor ni bila omejena le na to religijo. V določenih pojavnih oblikah jo najdemo tudi v krščanstvu in njegovi kontemplativni tradiciji.

Metoda čuječnosti deluje kot nekaj popolnoma novega, čeprav bi lahko rekli, da korenine čuječnosti segajo 2500 let v preteklost. Je eno od orodij za opazovanje izkušenj na globlji ravni in je ena glavnih sestavin razvoja meditacijske prakse. Ta naj bi bila osnova za moralni, etični in duhovni razvoj.

2. 1 Čuječnost v šoli

Gotovo je, da danes čuječnost v šolstvu in drugih izobraževalnih institucijah potrebujemo bolj kot kadarkoli prej. Številne raziskave kažejo na različne pozitivne učinke čuječnosti – zmanjšanje stresa, povečanje kakovosti življenja, izboljšanje na področju psihopatoloških kategorij (depresija, anksioznost ipd.), izboljšanje partnerskih odnosov, povečanje imunske odpornosti in celo dolgoživost.

Današnja šola mora dijakom ponuditi več kot v preteklosti. Veliko otrok namreč nima kontrole nad lastnimi impulzi, ravno ta samonadzor pa je osnova za uspešno učenje. Dijaki pretirano uporabljajo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, ne da bi se zavedali, kako številni zunanji dražljaji zmanjšujejo njihovo pozornost in povzročajo stres. Vsi, ki delamo v šoli in se ukvarjamo s poučevanjem in vzgojo, vemo, da je eden največjih problemov današnje mladine dokaj nizka sposobnost koncentracije oziroma raztresenost. To pomeni, da o neki stvari ne moremo razmišljati, ker so naše misli razpršene. Brez usmerjene pozornosti pa je nemogoče stopiti v globino katerega koli problema in ga videti, razumeti v celoti.

Osredotočen um nam prinaša velike koristi, prinaša nam sposobnost reševanja problemov in posledično doseganje zadovoljstva ter uspeha v šoli in izven nje. Tega si želimo učitelji za svoje dijake, zato je nujno potrebno, da razmislimo o čuječnosti pri pouku. Z raznimi tehnikami čuječnosti dijaki postanejo odprti za nove informacije, postanejo motivirani in sproščeni za delo. Kabat-Zinn (v: Černetič, 2005) poudarja pomen sedmih elementov notranje naravnanosti, ki so ključnega pomena pri doseganju čuječnosti: nepresojanje, potrpljenje, »začetniški um« (doživljanje okolja, kot da bi ga srečali prvič), zaupanje, neprizadevanje, sprejemanje, nenavezanost.

Čuječnost v izobraževanju sodi med sodobne pristope poučevanja, kjer se spodbuja kreativno razmišljanje in inovativnost pri učencih, kritično razmišljanje in reševanje avtentičnih problemov, obvladovanje čustev in konfliktov ter premagovanje stresa s pomočjo vsakodnevnih vaj čuječnosti.

2. 2 Čuječnosti pri športni vzgoji

Športna vzgoja je nenehen proces bogatenja znanja, razvijanja sposobnosti in značilnosti ter pomembno sredstvo za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki. S svojimi cilji, vsebinami in metodami dela prispeva k skladnemu biopsihosocialnemu razvoju mladega človeka, hkrati pa ga razbremeni in sprosti po napornem šolskem delu. Vzgaja in nauči ga, da bo v letih odraslosti in starosti bogatil svoj prosti čas tudi s športnimi vsebinami. Z zdravim načinom življenja bo tako lahko skrbel za dobro počutje, zdravje, vitalnost in življenjski optimizem.

Želja vsakega športnega pedagoga je, da v posamezniku spodbudi potrebo po aktivnosti. To pa zahteva sestop iz tradicionalnih kurikulov. Športnih zvrsti je veliko, vprašanje je samo, katere izbrati in kako motivirati mlade, da bodo skrbeli za lastno telo in zdravje. Pri tem smo razmišljali še, kako najti športno aktivnost, ki ne bo samo pritegnila mladih, ampak bo obenem tudi razvijala odnos do sebe in okolice. Danes govorimo o celostnem razumevanju športa kot svetovnega fenomena v telesni, duševni in duhovni razsežnosti.

Pri svojem delu ne smemo pozabiti na splošna izhodišča, spoštovati moramo enkratnost vsakega dijaka in poskrbeti za to, da bo vsak dijak uspešen in motiviran. Športna vzgoja jim mora nuditi tudi razbremenitev in sprostitev od vsakodnevnih šolskih naporov. Naučiti in poudariti mora, kako pomemben je šport za zdravje. Zato smo se odločili, da ponudimo dijakom v programu izbirnega športa jogo in meditacijo.

2. 2. 1 Program izbirnih športov

V programu izbirnih športov dijaki izbirajo športne zvrsti v določenem obsegu ur znotraj ponudbe, ki jo pripravi šola. Vsako leto mora šola ponuditi najmanj tri izbirne športe. Program oblikujejo športni pedagogi v letnem učnem načrtu. Prilagodijo ga interesom dijakov, možnostim in tradiciji šole, vendar skladno s cilji učnega načrta. V prvih dveh letnikih je programu izbirnih športov namenjena ena tretjina ur, v tretjem in četrtem pa sta dve tretjini.

Vadba poteka v okviru rednega pouka tako, da se dijakinje in dijaki celo šolsko leto udeležujejo načrtnega, sistematičnega in kontinuiranega športno-vzgojnega procesa. V programu izbirnih športov spopolnijo različna športna znanja do stopnje, ki omogoča vključevanje v športne dejavnosti v šoli in zunaj nje ter ukvarjanje s temi športi tudi v poznejših življenjskih obdobjih. Obvladajo različne telesne aktivnosti za razvoj telesnih sposobnosti in osnove tehnike sproščanja.

Z nadgradnjo dodatnih znanj pri izbranem športu, ki zahtevajo poglobljeno ali zahtevnejše gibalno delo, dopolnjujejo športna znanja, ki jim omogočajo učinkovitejšo športno pripravo. Pri športu, ki ga predstavljamo, to je joga, lahko govorimo le o lastni zmagi, ni poraza in ni tekmovanja v smislu uvrstitve. Pri oblikovanju osebnih ciljev za posameznega dijaka se opiramo na redno spremljanje njegovih telesnih značilnosti in gibalne učinkovitosti. Pri zagotavljanju uspešnosti in motivacije namenimo posebno pozornost dijakom s prirojenimi skromnejšimi gibalnimi sposobnostmi in s tem povezano slabšo gibalno učinkovitostjo in tistim dijakom s slabšo samopodobo in občutkom izgubljenosti.

2. 2 .2 Spodbujanje čuječnosti z jogo

Joga je integriran proces, ki deluje na vse ravni človekovega življenja: fizično, vitalno, mentalno, emocionalno, psihično in spiritualno. (Saraswati, 1998)

Beseda joga pomeni »enost« ali »celovitost« in izhaja iz sanskrtske besede *yuj,* kar pomeni »združiti«. Ta enost ali združevanje je v spiritualnem smislu opisana kot povezanost individualne zavesti z univerzalno zavestjo. Lahko bi rekli, da je joga način uravnoteževanja in harmoniziranja telesa, uma in emocij. (Zagorc, 2011)

Zagorčeva (2011) navaja, da je joga nastala v Indiji in o njej obstajajo zapisi v sanskrtu. Povezana je s hindujsko vero. Osnovana je na misli, da morata biti duh in telo usklajena, da bi bili zdravi in srečni, ne glede na okoliščine, v katerih živimo. Je najstarejši sistem osebnostnega razvoja na svetu, ki vključuje in povezuje telo, um in duha. Upoštevaje medsebojno delovanje telesa in duha je zasnovana kot edinstvena metoda za vzdrževanje tega ravnovesja; združuje gibanje, ki ga človek potrebuje za telesno zdravje z dihalnimi in meditacijskimi tehnikami, ki pomirjajo duha. Skozi stoletja se je razvijala v sistem fizičnih, umskih in spiritualnih vaj ali praks. Z vadbo joge se v organizmu kopiči energija, ki jo lahko zavestno usmerjamo, maksimalno in racionalno izkoristimo za življenje in delo, usmerjanje misli, iskanje spokojnosti. Nadalje navaja, da je delovanje na fizično telo osnova. Kadar na tej ravni doživimo neravnotežje, organi, mišice in živci ne delujejo več v harmoniji. Joga stremi k popolni koordinaciji različnih telesnih funkcij, da ugodno vplivajo na celotno telo. Z jogo lahko neposredno vplivamo na fizično in psihološko pripravljenost posameznika ter na njegovo regeneracijo in ustvarjalnost. Pri pouku dijake seznanimo s čakrami, njihovim pomenom, delovanjem in odpiranjem. Potem začnemo z dinamičnim prikazom asan.

Pri pouku izvajamo različne asane. Asane so posebne drže ali položaji telesa, ki imajo močan vpliv na posamezne organe, predele v organizmu. Vplivajo tudi na um in zavest; oboje ob izvajanju povežemo v enovito celoto. Asana v sanskrtu pomeni stabilen in udoben položaj. To niso samo telesne vaje, drže in položaji, ampak je to ozaveščeno delovanje celotnega telesa. Je osredinjen in koncentriran um, ozaveščeno dihanje in zavestno delovanje mišičnih skupin, ki v določeni vaji sodelujejo. Asane omogočajo, da postane naše telo prožnejše in da se poveča elastičnost sklepov. Preveč tonizirane mišice postanejo daljše, poveča se tudi funkcionalna sposobnost dihanja, prebavnega in srčno-žilnega sistema. Povečajo se gibalne sposobnosti, uravnovesijo se živčni sistem, hormoni. Izboljšujejo se umske sposobnosti in telesno počutje. Imamo več energije in smo bolj sproščeni. Z večjo lahkotnostjo obvladujemo stres, um je umirjen in koncentracija boljša. Lahkotneje najdemo stik s seboj in sedanjim trenutkom.

Poznamo dva različna načina izvajanja asan, to je statično in dinamično. Če preveč sedimo, se poslužujemo dinamičnega izvajanja asan, saj to blagodejno vpliva na naše telo in počutje.

Slednje izvajamo tudi z dijaki, saj menimo, da preveč sedijo v šolskih klopeh. Statično izvajanje asan povzroča v telesu več raztezanja in razvije bolj meditativen, lahko tudi sproščujoč občutek, saj se telo ne premika. Tega načina se poslužujemo proti koncu načrtovane snovi, ko so dijaki že seznanjeni z dinamičnimi asanami, ker je to nekakšna priprava na zahtevnejše in bolj subtilne tehnike joge, kjer popolnoma obmirujemo. Velja, da začetniki bolje obvladujejo telo, um in dihanje v dinamični praksi asan kot v popolni nepremičnosti telesa. Če povzamemo, je najpomembneje, da se dijaki najprej seznanijo z osnovnimi principi joge in asan ter šele kasneje s številnimi položaji.

Slika 1: *Dijakinje pri pouku joge*

Slika 2: *Dijakinje pri uri joge*

V praksi se je pokazalo, da dijaki zelo radi izvajajo pozdrav soncu – surja namaskar. Pozdrav soncu je izraz za dinamično tehniko izvajanja asan. Sestavljena je iz več telesnih položajev, ki si sledijo v predpisanem zaporedju. V tradiciji joge se pozdrav soncu uporablja kot ritual, ki je namenjen vzpostavljanju odnosa s soncem, ki je simbol duha. Še danes lahko vidimo praktike joge, ki ob zgodnjih jutranjih urah izvajajo to tehniko. Pri tem ne smemo pozabiti na dihanje, ki ima pomembno vlogo pri izvajanju joge in tudi v življenju nasploh.

Dihanje je nekaj, kar se nam zdi samoumevno in česar se večji del svojega življenja sploh ne zavedamo. Je eden izmed glavnih načinov, s katerim se naše fizično telo ohranja pri življenju.

Joga izredno poudarja pomen in kvaliteto dihanja. Dih je energija vsem vitalnim centrom, zato je joga razvila sistematične tehnike dihanja, da regulira hitrost, globino in ritem dihanja. Govorimo o pranajami. Pranajama predstavlja skupek tehnik, ki kontrolirajo dih in energijo. Prana je univerzalen princip energije, vitalnosti in moči. Joga poudarja, da obstaja prana v vsem, kar vidimo, pa tudi v na videz neživih materialnih stvareh. Dokler smo živi, prana deluje skozi nas in ljudje se razlikujemo po moči energijskega pretoka.

Ugotavljamo, da je vse več dijakov nemirnih, razdražljivih, da ne morejo umiriti svojih misli in da se vse preveč ukvarjajo s tem, da bodo uspešni. To jih vodi v razna bolezenska stanja od nespečnosti, anksioznosti in hkrati nepravilnega plitvega, hitrega dihanja ali celo zadrževanja dihanja. Vemo tudi, da nam polno dihanje pomaga preprečiti stres, ki je v današnjem času prisoten v šolstvu, dijaki pa se ne znajo soočati z njim. Zato so vaje pranajame primerne tudi zanje, saj so povezane z asanami in s celotnim kompleksom jogijskih vaj. Ugotavljamo tudi, da dijaki ne znajo dihati oziroma ne znajo izkoristiti dihanja, ker se tega niso nikjer naučili, povrh ne upajo dihati globoko in sproščeno. Tako traja kar nekaj časa, da to usvojijo in vzamejo za svoje, kot del sebe in učnega procesa joge. Potrebno se je tudi zavedati, da jih ne silimo v agresivno podaljšanje dihanja, ampak raje upoštevamo enega izmed osnovnih principov joge, ki se imenuje postopnost. Obstaja veliko načinov, kako pripraviti dijake do takega stanja. Pri tem moramo upoštevati tudi individualnost posameznika. Vedno znova je treba poudarjati, da je vsako telo drugačno in da pri jogi ne tekmujemo, temveč spoznavamo samega sebe, si znamo prisluhniti, se sprejemati in se imamo radi takšne, kakršni smo.

Ugotavljamo še, da ni tako zahtevno neposredno vplivati na fizično telo, težje je doseči spremembe v umu in tudi v dihanju, saj sta povezana z delovanjem naših misli in čustev. Zato si pri vplivanju na dihanje smiselno pomagamo z gibanjem telesa na tak način, da podaljšujemo gibanje v povezavi z dihanjem. Tako dijaki na neki nezavedni ravni napredujejo v podaljševanju dihanja. Vemo tudi, da imajo največ težav z dihanjem posamezniki, ki so prekomerno izpostavljeni negativnemu stresu. Poglobljeno dihanje spremeni odnose v telesu in navadno povečuje njegove sposobnosti. In to je eden izmed mnogih ciljev joge kot izbirnega športa. Jogijska praksa z dijaki učinkovito vpliva na njihov razvoj (samo)zavedanja, čuječega bivanja in (samo)obvladanja.

2. 2. 3 Spodbujanje čuječnosti z meditacijo

Z meditacijo smo sposobni umiriti svoj um. S tem zmanjšamo količino vizualnega in verbalnega razmišljanja, kot so načrtovanje, sanjarjenje, obujanje spominov, planiranje nadaljnjega dela itd. Običajno besedo meditacija povezujemo z religijsko tradicijo Vzhoda, z nekakšno mistiko, mistično prakso jogijev, ki ure in ure mirno presedijo v svojih, nam

nerazumljivih položajih – asanah. Sama beseda meditacija je izpeljanka iz latinskega glagola *meditari,* ki pomeni *premišljevati, razmišljati in vaditi, uriti.* Na poseben način vadimo razmišljanje in pri tem ves čas ohranjamo tudi zavest o »ne misliti«. Meditacija je osredinjanje, ki enakovredno in uravnoteženo združuje naš razum, naša čustva, našo budnost in pripravljenost, da se predamo.

V meditaciji dobimo bolj celosten pogled na samega sebe in življenje sploh. Lahko bi tudi rekli, da je meditacija dogajanje, v katerem gledamo z notranjimi očmi, je tišina, ki krepi in izpolnjuje. Omogoča nam širši in vsestranski pogled na vse, kar se dogaja okoli nas. Tukaj vidimo prepletenost čuječnosti z meditacijo.

Slika 3: *Dijakinje pri meditaciji*

Vsako uro joge z dijaki zaključimo z meditacijo. Začnemo z zelo kratkimi 5- do 7-minutnimi meditacijami, ki jih iz ure v uro sistematično podaljšujemo. Izkazalo se je, da dijaki niso imeli nobenih zadržkov, predsodkov ali drugih odklonilnih teženj pri izvajanju meditacije. Sprejeli so jo enostavno, s predajo in sčasoma z željo po daljši meditaciji, tako da smo na koncu brez težav meditirali tudi 30 minut. Meditacijo smo uporabljali tudi v primeru, ko so dijaki prosili zanjo; to je bilo pred ali po pisanju različnih testov. Za povečanje čuječnosti smo uporabili več različnih meditacij.

Pri meditaciji vedno poudarjamo pomen pozitivnega uma. Z dijaki težimo k temu, da bi bili ves čas umirjeno radostni, z veliko energije, v dobrem stiku s samim seboj kot tudi v dobrem odnosu z zunanjim svetom (šolo, družino in širšo okolico). Če želimo, da bo to tako, moramo delovati od znotraj navzven v skladu z univerzalnimi zakoni. In tako se vrnemo do bistva meditacije – neposreden stik z notranjim delom zavesti, vesoljem in samim sabo. To je vir notranje svobode.

3. Zaključek

Bizjak (1996) meni, da zgoščenost časa, v katerem živimo, povzroča vedno večjo oddaljenost med ljudmi. V tej oddaljenosti se poraja prostor za stres in nervozo, jezo, hladnokrvnost in nasilje, za malomarno prepuščenost času. Srečujemo vse več nezadovoljnih, oddaljenih in hitečih ljudi, v šoli pa se spoprijemamo s problemi razvrednotenja vsakršnih vrednot, nespoštovanja, samouničevanja in brezumnega prepuščanja toku.

Učitelji se sprašujemo, kako upočasniti čas, kako predrugačiti način bivanja, kako najti pot do človeka, do sebe, kako prevrednotiti vrednote, ki zastirajo mladostnikovo obzorje. Sprašujemo se, kako se zoperstaviti nenehnim pritiskom, strahu, tesnobi in kako najti pot do otrokove in mladostnikove notranjosti. Sprašujemo se, kako učiti in biti čuječni.

Menimo, da prodiranje v ta svet od učitelja zahteva veliko mero poguma, tankočutnosti, veselja do dela in predvsem doslednosti do sebe, do svoje notranjosti. Če želimo doseči spremembo pri svojem delu, moramo najprej narediti spremembo pri sebi in svojem načinu dela, morda tudi pri načinu razmišljanja. Čeprav to zahteva poglabljanje vase, okolico in svoje delo, je vredno preizkusiti. Ni dovolj, da otrokom in mladostnikom posredujemo le kup informacij. Med učiteljem in dijakom je potrebno vzpostaviti zaupanje. V dobri šoli morajo dijaki ob šolskem delu občutiti zadovoljstvo. Zavedamo se današnjega stanja v šolstvu – učni načrti od učitelja zahtevajo veliko, posledično učitelj zahteva veliko od dijakov, vse to pa vodi v preobremenjenost obeh. Pritisk je velik, tako na dijake kot na učitelje. Obojim se povečuje delovna obveza. Ugotavljamo, da je v šolski zakonodaji premalo poudarjena vzgoja, učitelj naj bi bil samo bolj ali manj didaktično usposobljen posredovalec znanj.

Učitelj naj bo mladostniku zgled in kažipot. Pri dijakih naj išče znanje, jih motivira in spodbuja za delo, naj bo čuječ in čuječnost razvija. Pouk naj bo ustvarjalen in sproščen, torej tak, da bo v zadovoljstvo dijakom in učiteljem. Zato moramo učitelji seči po novih pedagoških izhodiščih.

Z izkušnjami pri jogi smo se želeli približati takšnemu pouku. Znanje so dijaki pridobivali in poglobili na nevsiljen, njim dostopen način. Naučili so se, da so odgovorni za svoje telo, počutje, odločitve in dejanja. Ugotovili smo tudi, kako pomembna sta notranje ravnovesje in čuječnost vsakega posameznika in da lahko z jogo in meditacijo vplivamo ali preprosto smo srečna čuječa bitja.

Misli o pozitivnih učinkih naših vadbenih ur, ki so jih zaznali dijaki, smo strnili v nekaj povedi. Zapisi nam kažejo, kaj so pri vadbi joge in meditacije doživeli:

»Ure joge so mi bile zelo všeč. Asane niso bile pretežke. Pozdrav soncu vsak dan delam doma. Sporočiti vam želim, da ste zelo prijetna profesorica in je pri vaših urah zelo zabavno in poučno.«

»Ure joge so mi bile zelo všeč, saj sem to počela prvič in vidim, kako koristno je, še posebej ob vseh napetostih v šoli. Šola rabi tako inovativne profesorje, kot ste vi.«

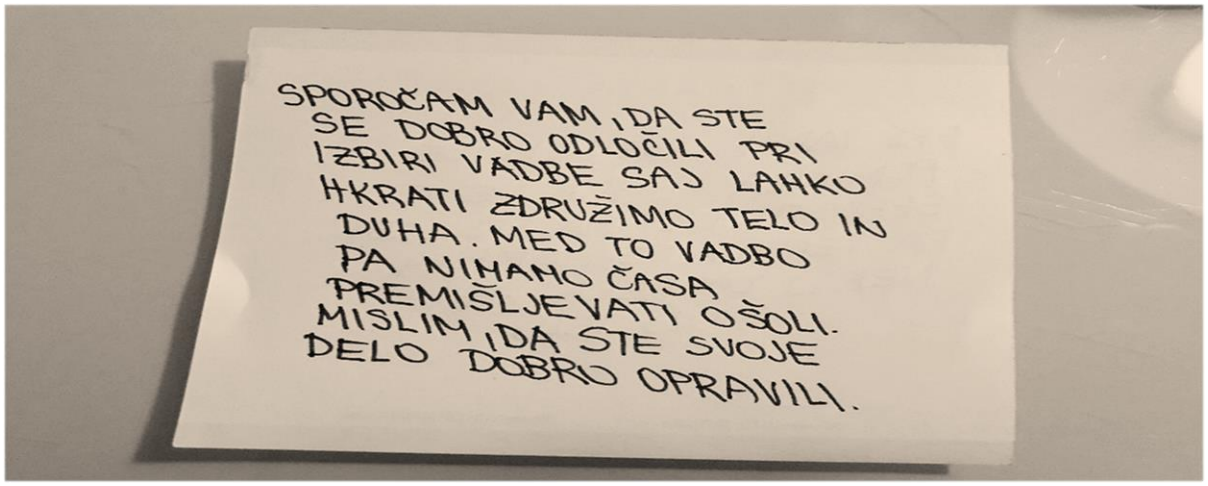
»Joga je izredno zanimiva, zdi se mi »fajn«, da jo imamo v šoli na izbiro. Po jogi si vedno boljše volje, bolj sproščen.«

»Joga se mi je zdela zelo zabavna. Po urah sem se počutila zelo sproščeno in lahko. Bilo je boljše od mojih pričakovanj! Profesorica je bila zelo prijazna, vedno nasmejana. Lepo nam je pokazala, kako se izvajajo asane. Ostanite takšni, zelo »fajn« profesorica ste!«

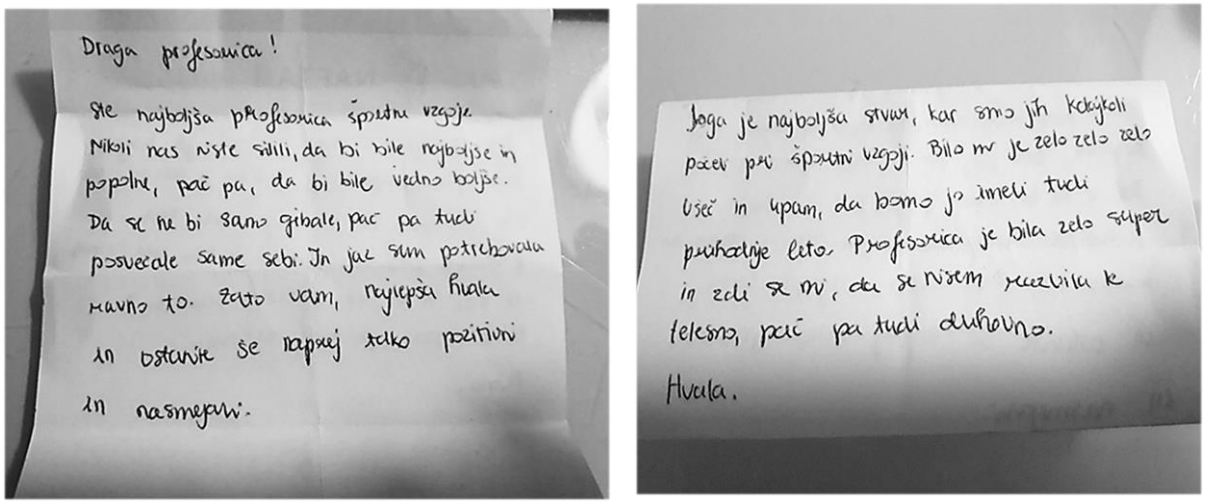
»Joga je zakon! Všeč mi je tak način telovadbe, saj si nekako cel povezan z vadbo. Vadba za telo in tvoje mišljenje. Všeč mi je vaša prijaznost in način spodbujanja.«

»Joga mi je bila najbolj všeč od vsega, kar smo delali pri športni vzgoji. Lahko smo se mirno sprostili in nadihali svežega zraka. Draga profesorica, lahko bi, prosim, še večkrat imeli jogo, ker joga je zakon!«

Zaradi avtentičnosti prilagamo nekaj fotografij z zapisi dijakov.



Slika 4: *Zapisi dijakov ob končni evalvaciji*



Slika 5: *Zapisi dijakov ob končni evalvaciji*

4. VIRI

Bizjak, H. (1996). *Sprostitev in ustvarjalnost v šoli: pedagogika za tretje tisočletje*. Ljubljana: Samozaložba.

Černetič, M. (2005). *Biti tukaj in zdaj*: *Čuječnost, njena uporaba in mehanizmi delovanja*. Psihološka obzorja, 14(2), 73–92.

Černetič, M. (2011). *Kjer je bil id, tam naj bo ... čuječnost – Nepresojajoče zavedanje in psihoterapija.* Kairos, 5(3–4), 37–48.

Saraswati S., Swami (1998). *Joga Nidra: relaksacija, meditacija, uvođenje u san*. Beograd: Partizan.

Zagorc, M. (2011). *Joga v šoli za zdrav življenjski slog. Interno gradivo za potrebe permanentnega izobraževanja 2010/11* (str.113–114.) Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kratka predstavitev avtorice

Svetlana Krstić je profesorica športne vzgoje. Študij je končala na Fakulteti za šport v Ljubljani, kjer je diplomirala iz smeri športno treniranje ples, aerobika in fitnes. Zaposlena je na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer. Je ustanoviteljica Zavoda za organizacijo in izvedbo kulturnih prireditev Flota Murska Sobota. Veliko znanja je pridobila, ko je vodila Šolo za sodobni ples in preizkušala različne učne strategije v šoli. Sedaj je aktivna v društvu Enovita, kjer poučuje jogo in pilates. Rada se udeležuje različnih izobraževanj, ki prinašajo priložnost za osebno in strokovno rast.

Obravnava umetnostnega obdobja – ekspresionizem – s pomočjo čuječnosti

Mindfulness Based Approach to Teaching Art History – Expressionism

Mirjana Huljev

Srednja šola Jesenice
mirjana.huljev@guest.arnes.si

Povzetek

Dijaki se v procesu šolanja srečajo z izzivi, ki včasih presegajo njihove zmožnosti, zato jim je potrebno ponuditi poti po katerih bi odkrili svojo samopodobo in samozavest. Na ta način bi lažje reševali svoje emocionalne in učne težave, pridobili veščine komunikacije, sočutja do sošolcev ter pridobili največ znanja pri pouku. Cilj takega poučevanja je razbremenitev od stresa, ki je pri dijakih močno prisoten ter spoznavanje močnih in šibkejših področjih. Pri tem jim lahko pomagajo tehnike in vaje za čuječnost, ki jih lahko tudi doma uporabljajo. Zelo pomembno je v proces poučevanja uvajati medpredmetno povezovanje, ker na ta način dijaki pridobijo celovita znanja. V prispevku je predstavljen model takega poučevanja pri glasbeni umetnosti, ki ni več tradicionalen. Dijaki s pomočjo čuječnosti vstopajo v obdobje nemira, vojne, strahu in kaosa, ki je značilno za obdobje ekspresionizma.

Ključne besede: aktivna vizualizacija, branje besedila, medpredmetno povezovanje, poslušanje glasbe, sproščanje.

Abstract

Students engaged in the educational process, meet challenges which sometimes exceed their capabilities. That's why they must be offered a path in which they can discover their own self-image and self-confidence. This way would be easier for them to solve their emotional and learning difficulties, acquire communication skills, compassion for fellow students and gain the most knowledge in the classroom. The goal of such teaching is relief from the stress that is strongly present in students and learning about their stronger and weaker areas. Techniques and exercises for vigilance, which are also usable at home can help them with this. It is very important to introduce cross curricular integration in the learning process because students gain comprehensive knowledge. This paper presents such a model of teaching in musical art, which is no longer traditional. The students are entering the period of unrest, war, fear and chaos, which is typical for the period of expressionism with the help of alertness.

Keywords: active visualization, cross-curriculum integration, listening to music, reading text, relaxation

1. Uvod

Cilj vzgoje ne sme temeljiti na razvoju učiteljeve samopodobe in avtoritete, kar se pogosto dogaja v naših šolah, ampak obratno. Učitelj ne sme biti » knjiga, ki se sprehaja«. Mora razvijati razumevajočega, empatičnega in samostojnega dijaka, ki bo odgovorno sprejemal

izzive sodobne šole in družbe. Zato se je v slovenskem izobraževalnem procesu začela razvijati čuječnost, kot pot ustvarjalnosti. Čuječnost pomeni namenjati vso pozornost mislim, občutkom in čustvom ne, da bi bili neprizanesljivo ocenjevani ali kritizirani ter se popolnoma zavedati dogajanja v sedanjosti, brez ujetosti v preteklosti ali skrbi zaradi prihodnosti. Živeti v danem trenutku imeti zavedanje za »ta« trenutek. Življenje je potrebno dobro živeti v sedanjosti in biti sposoben opažati dogajanje okoli sebe. Takšno opažanje je srž ustvarjalnosti (Penman 2016). Ko dijak postane samostojen, bo postal tudi odgovoren zase in se bo lahko zanašal na sebe in svobodno odločal o svojih izbirah. To je eden izmed ciljev, ki so še dodatno motivirali avtorico pri uvajanju čuječnosti v lasten pouk, še posebej zato, ker je umetnost sama po sebi oblika čuječnosti.

.

2. Čuječnost v razredu

Da bi čuječnost uporabljali in poučevali v razredu, se moramo zavedati kakšno vrednost ima takšen pristop poučevanja ter kakšne učinke ima urjenje na učence. Vpliv čuječnosti na dijake je: uravnavanje čustev, zbranost, učenje reagiranja v neprijetnih situacijah, boljše komunikacijske veščine ter sočutje. Če učitelji sami prakticirajo vaje čuječnosti, jim bo lažje čuječnost širiti naprej (Društvo za razvoj čuječnosti 2016). Čuječnost sodi med sodobne pristope poučevanja. Spodbuja kreativno razmišljanje, inovativnost, kritično razmišljanje, reševanje problemov, obvladovanje čustev in konfliktov, premagovanje stresa, razvoj ustvarjalnosti.

2.1. Kako s pomočjo čuječnosti doseči boljše rezultate

Razumevanje vpliva vaj za povečanje čuječnosti, ki lajšajo telesno ali duhovno trpljenje, prinaša tudi razumevanje, kako pomagati tudi v vsakdanjem življenju: ko nam zmanjka energije, ko ne moremo najti rešitve za probleme, ko se ne moremo osvoboditi starih navad. Ko imamo občutek, da nismo kos vsakdanjim izzivom, postanemo ujetniki svojega uma, ki poskuša rešiti težave na način, da se oklene starih navad. Zaradi tega samoobtoževanja je nemogoče biti ustvarjalen. Za ustvarjalnost je značilna sposobnost dojemanja sveta na nove načine. Le-ta omogoča videnje skritih vzorcev za odkrivanje rešitev. Vključuje dva procesa: razmišljanje in proizvajanje. Ideja sama po sebi ne pomeni nič. Je le pokazatelj domišljije, ne pa tudi ustvarjalnosti. Dva splošna sloga razmišljanja sta povezana z ustvarjalnostjo: konvergentno in divergentno. Cilj konvergentnega mišljenja je najti poti do reševanja težav. Poudarja natančnost, hitrost in logiko, osredotoča se na znano in kopičenje zbranih informacij. Rešitve se je treba samo spomniti in je po navadi najboljši možni odgovor. Konvergentno mišljenje je torej povezano z znanjem, ki pa je pomemben vidik ustvarjalnosti. Divergentno mišljenje teče prosto in spontano, je sinonim za pravo in čisto obliko ustvarjalnosti, poraja ideje, ker raziskuje več možnih rešitev. Ideje pridejo na hipni način kot » aha« doživetje ali razsvetljenje. Divergentno mišljenje se pojavi, ko nemoteno deluje sistem za pomirjanje in zadovoljstvo. Ne konvergentno, ne divergentno mišljenje nista boljša ali slabša drug od drugega. Končna ideja se pojavi v »aha« doživetju ampak za to ni zaslužno samo divergentno mišljenje. Konvergentno mišljenje nabere znanje, modrost in ideje, ki so nujno potrebne, da bi divergentno mišljenje opravilo svoje delo. Čuječnost povečuje ustvarjalnost zato, ker spodbuja divergentno mišljenje, vendar tudi spodbuja veliko oblik konvergentnega mišljenja kot so: jasnost misli, miselna odločnost, delovni spomin in pogum. Sreča spodbuja konvergentno in divergentno mišljenje. Čuječnost povečuje srečo, odpravlja anksiozna stanja, stres, depresijo in utrujenost (Peneman 206).

3. Čuječnost pri pouku glasbene umetnosti

Glasba je oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje. Stik z njenimi vrednotami je temelj za razumevanje glasbenih pojavov in pojmov. Dijaki nujno potrebujejo glasbene izkušnje izvajanja, ustvarjanja in poslušanja. Glasba je umetnost, ki jo opredeljuje glasbena ustvarjalnost, poustvarjalnost in ustvarjalno sprejemanje. Splošni cilji glasbene umetnosti in vzgoje je razvijanje smiselne in kritične uporabe sodobne tehnologije, spoznavanje učinka in uporabnosti glasbenih dejavnosti kot sprostitvenih tehnik za duha in telo (glasbena terapija), razvijanje čustvene inteligence kot temeljnega pogoja za učenje ter čustveno-socialno zrelost. Glasba dopolnjuje kulturno in socialno življenje ter spodbuja povezovanje različnih predmetnih področjih, ki ga imenujemo medpredmetno povezovanje (Ministrstvo za šolstvo in šport – glasbena vzgoja učni načrt 2011).Umetnost je sama po sebi odraz umetnikove čuječnosti za opazovanje sveta okoli sebe. Če umetnosti, glasbeni ali likovni, ki sta med seboj skoraj nerazdružljivi, dodamo še aktivno vizualizacijo dogodkov ter besedilo, je doživetje popolno. Zaradi tega je medpredmetno povezovanje idealna pomoč pri razvoju čuječnosti.

3.1 Potek učne ure z uporabo elementov za razvijanje čuječnosti

Za ustvarjanje pozitivne atmosfere v razredu, je potrebno zagotoviti pozornost učencev na začetku ure. Dijaki prihajajo s telovadbe, matematike, pisnega preverjana, lačni in včasih zelo nemirni. Da bi jih pa sprostili in omogočili boljšo ustvarjalnost pouk začnemo z asana vajami, ki so pridobljene iz Joga za šolske otroke G. Schmidt (2009). Vaje potekajo ob tihem vodenju učitelja.

1. VAJA - GORA: stojimo z malce zamaknjenimi nogami. Stopala so vzporedna. Teža je na stopalih. Hrbtenica zravnan medtem ko se stegujemo v višino. Ramena in roke so sproščene. Dihamo normalno. Postopno se vrnemo v začetno pozo.

2. VAJA - DREVO: stojimo zravnani, ramena so sproščena, vrat iztegnjen in brada je rahlo upognjena navznoter. Ob izdihu dvignemo desno nogo in prislonimo stopalo čim višje ob notranjo stran leve noge. Pomagamo si lahko z roko. Vsa teža je na levem stopalu, na katerem stojimo, in se širi navzdol, v tla, kot korenine. Sprostimo in spustimo ramena. Roke stegnemo ob strani. Dvignemo jih do višine ramen, nato pa jih upognemo in položimo dlani drugo ob drugo v višino prsi. Z zaprtimi očmi se osredotočimo na vidno ali nevidno točko in ostanemo v tem položaju čim dlje. Dihamo enakomerno.

3. VAJA - TRIKOTNIK - Stojimo zravnani. Desno stopalo naprej, z vso težo ostanemo na levi nogi. Palca obeh nog sta usmerjena naprej. Obdržimo obremenitev na levi nogi. Roke odročimo. Ne da bi premaknili palca na nogah, se s prsnim košem zasučemo v pasu na levo stran. Roke so stegnjene v višini ramen, ki so sproščena. Ob izdihu se nagnemo v stran tako, da se desna roka rahlo dotakne notranje strani desne noge, leva pa je navpična. Pogled je usmerjen v levo dlan. V drži ostanemo 10 vzdihov in izdihov. Z vsakim izdihom sprostimo vse tiste mišice, ki ne sodelujejo pri položaju. Ob vdihu se počasi vrnemo v pokončni položaj. Ob izdihu se v pasu zasučemo v izhodiščni položaj. Vajo ponovimo v nasprotno smer.

4. VAJA - MEDITACIJA OSREDOTOČENA NA DIHANJE: Dijakom naročimo naj se usedejo vzravnano na stol, hrbtenica naj zavzame svojo naravno obliko, naj bodo sproščeni. Oči so zaprte, osredotoča se na dogajanje okoli vas. Pozornost je na zvokih. Poskuša se jih zaznati in opazovati kako postajajo glasnejši in potem tišji. Zdaj se pozornost usmeri na stopala. Kaj se občuti? Dijaki morajo biti pozorni na sama občutja ampak na premišljevati o njih. Zdaj zavedanja vodijo skozi celo telo. Počaka se in zaznava občutja. Pozorno spremlja vdihe in izdihe. Zaveda se celotnega telesa in njegovih občutkov, ki so posledica dihanja.

Kakšno je njegovo dihanje? Hitro ali počasno? Globoko ali plitvo? Pozornost usmerja na dvigovanje in upadanje prsnega koša. Če misli odhajajo drugam, to zazna in se spet vrne k dihanju. Še nekaj časa zavedanje usmerja dihanju.

3.2 Prvi sklop dejavnosti: Ogled posnetka iz I sv. vojne z glasbenim ozadjem

V času meditiranja se na projektorju predvaja posnetek iz I sv. Vojne (BBC 1964). Na klavirju profesor tiho zaigra I st. sonate v A -duru W.A. Mozarta, ki je vesela in razigrana. Dijakom naroči naj odprejo oči in opazuje reakcije. Kaj vidiš? Ali ta glasba sodi zraven tega posnetka? Takoj zaznajo da Mozartova glasba ni primerna za prizore kaosa vojne. Začne igrati del klavirskega koncerta op. 42 A. Schoenberga II st. Dobi takojšnjo reakcijo:" Ta, pa je ta prava!" Zakaj? Vse je nemirno, razmetano, uničeno od granat in strahote vojne. Kaj je vojna? Zakaj človeštvo potrebuje takšne strahote? Prebere začetek pesmi S. Kosovela: Ekstaza smrti pridobljeno z internetskih straneh (Pesmi za odrasle)

3.3 Drugi sklop dejavnosti: Pogovor o posnetku in besedilu pesmi Ekstaza smrti

Razred se razdeli v skupine. Vsaka skupina dobi delovne liste z vprašanji iz spodnje tabele. Debatirajo o svojih čustvih.

Tabela 1: vprašanja za debato o čustvih med gledanjem posnetka in besedilu

Kaj me je presenetilo ko sem gledal posnetek?
Kako bi se počutil če bi jaz bil na bojišču?
Kako bi se spopadel s strahom?
O čem govori Kosovel v svoji pesmi " Ekstaza smrti"?
Zakaj bo Evropa propadla?
Kateri verz opisuje strahote vojne?
Kakšna bo smrt Evrope?

3.4 Tretji sklop dejavnosti: Ogled slike

Ko dijak naredi analizo čustev, preide na ogled slike E. Munck: Krik. Za to dejavnost se v ozadju posluša glasbo A. Schoenberga. Naloge, ki so jih dobili, so reševali individualno. Vprašanja v spodnji tabeli.

Tabela 2: vprašanja za debato o povezavi slike in besedila

Kaj vidiš?
Kaj čutiš?
Zakaj umetnik uprizarja krik?
Kakšne barve vidiš?
Ali vidiš povezavo med pesmijo Ekstaza smrti in sliko Krik?
Ali je tudi Munck čuječen?
Zakaj?

3.5 Četrti sklop dejavnosti: Pogovor

Po tej analizi začne pogovor o dogodkih, ki so zaznamovali začetek 20. st., atentat v Sarajevu, začetku I. sv vojne in umetnosti . Umetnik je ogledalo dogodkov v svetu. Zaradi svoje čuječnosti reagira na dogajanja in vse kar zaznava prikazuje na platnu, v glasbi in besedi. Zakaj je glasba ekspresionizma drugačna od vseh, ki so jih do zdaj poslušali? Ta glasba izziva nemir. Ker je kaos v svetu, je tudi glasba kaotična. Ni več lestvic. Vsak ton je sam za sebe enako pomemben. Razvija se atonalnost. Torej glasba ekspresionizma je povsem drugačna od dosedanje glasbe. Ekspresionizem je nasprotje impresionizmu. Ekspresionizem je iztis slabih čustev,ki nam jih ponuja svet tega časa. E. Munck je zapisal: " Sprehajal sem se s prijatelji, sonce je zahajalo, nebo se je spreminjalo v krvavo rdečo barvo. Naenkrat sem se počutil izčrpan. Ustavil sem se in naslonil na ograjo, videl sem kri in ognjene zublje nad modro - črnim fjordom in mestom. Moji prijatelji so nadaljevali hojo, jaz sem ostal, drhteč od nemira in občutil sem neskončen krik kako prehaja čez naravo. Preganjala me je norost, moral sem jo naslikat." (Munck. 1895).

3.6 Peti sklop dejavnosti: Poslušanje skladbe A. Schoenberga: Preživeli iz Varšave (youtube.com)

Med poslušanjem je zelo pomembno zaznavati novosti v glasbi in dijak spontano reagira. Spremlja tudi besedilo, ki mu bo pomagalo na še boljši način doživeti to obdobje. Po poslušanju dela skladbe sledi pogovor v katerem poskuša ugotoviti ali je skladatelju uspelo s pomočjo atonalne glasbe opisati strahote vojne in ujetništva.

3.7 Šesti sklop dejavnosti: Tehnike čuječnega zavedanja in aktivna vizualizacija glasbenega dela

Vaje potekajo ob vodenju učitelja. Idejna osnova je povzeta z internetne strani Čuječnost v razredu.

Dijaki sedijo in začne se 90. sekundna vaja za dihanje. Zaprejo oči, roke dajo v naročje, sprostijo vrat in ramena, pozornost usmerijo na dihanje. Po tem pozornost usmerijo na zvoke okoli sebe in jih zaznajo. Počasi pozornost usmerijo na stopala. Pozorni morajo biti na sama občutja. Zavestno jih morajo čutiti ampak ne razmišljati o njih. Zdaj zavedanje osredotočijo na celotno telo in dihanje. Meditacija se nadaljuje z osredotočanjem na misli in čustva. S tihim glasom jih učitelj vodi. Predstavljajo naj si da stojijo v vrsti. Sneži, mraz je. Zebe jih in drgetajo s celim telesom. Pred seboj in okoli sebe vidijo slabo oblečene tovariše v trpljenju. Vojaki se derejo in jih porivajo. Spotaknili so se. Začutijo močno bolečino v glavi. Padajo na tla, tema. Ko odprejo oči zagledajo kri. Slišijo kletve in grde besede vojakov, ki neusmiljeno tepejo ljudi, ki so okoli njih. Težko je vstati in iti naprej. V daljavi se vidijo plameni, gorijo njihovi domovi. Ob cesti ležijo trupla žena, otrok, starcev in živali. Na progi stojijo vagoni polni ljudi. Kam nas peljejo? Taborišče! Občutijo mrzlični strah in grozo. Pomikajo se naprej. Kdo v tej vrsti ljudi bo preživel? Spet zadrgetajo od strahu in groze. Zavedajo se tega čustva nekaj časa. Počasi naj odprejo oči. Po tem naj ta čustva sami predstavijo v atonalni glasbi.

3.8 Igranje atonalne skladbe na podlagi lasnega doživetja

Dijaki se razdelijo v skupine, glede na to kateri inštrument igrajo: blok flavte, ksilofoni, metalofoni, zvončki, kitare, bobni. Vsak naj na svojem inštrumentu prikaže svoja doživetja.

Učitelj naj igra na klavirju in vodi potek skladbe zaradi lažjega medsebojnega povezovanja v celoto.

Dijaki so v primeru moje učne ure atonalnost odlično dojeli in je nastala zelo močna skladba katera je na svoj edinstven način prikazala čustva in čuječnost posameznega izvajalca. Izvedba je bila enkratna. Bili so navdušeni nad glasbo katero do zdaj niso poznali niti razumeli. Niso več imeli predsodkov o umetnosti katero niso razumeli. Vse se zgodi z razlogom.

4. Zaključek

Poslušanje glasbe je aktivni proces med glasbo in poslušalcem. V modelu, ki je predstaviljen, je bila glasba kot posrednik, pri katerem dijak razvija svoje zmožnosti doživetja, domišljije in intelekta. Na začetku šolskega leta, ko sem začela uvajati čuječnost pri pouku, sem se srečala z mnogimi izzivi. Aktivna vizualizacija glasbenega dela je centralni del, kjer dijaki pridobijo sliko dogodkov določenega zgodovinskega in umetnostnega obdobja. Minilo je kar nekaj časa, da sem jim uspela razložiti pomembnost čuječnosti ter začela z vajami. Danes ti dijaki vedo kako začnemo uro. Ob koncu ure, ko delamo evalvacijo, so dijaki ocenili, da jim je obravnavano umetnostno obdobje, skladatelji in glasbenega dela zanimiva ter, da jim vaje za sproščanje in vizualizacija ogromno pomagajo pri se vživljanju in razumevanju obdobja, glasbe in skladatelja. Idealno bi bilo, če bi dijaki vaje izvajali tudi doma, ker bi na ta način dosegli še boljše rezultate pri učenju, večjo ustvarjalnost in optimizem. Glede na dobre rezultate učiteljev, ki uvajajo v pouk vaje za čuječnost, bom nadaljevala s takšnim poukom.

5. Viri in literatura

BBC (1964) *I sv. vojna*. Pridobljeno s: https://www.youtube.com/watch?v=XOwsvDQiVJI

Društvo za razvoj čuječnosti (2016), pridobljeno s: http://www.cujecnost.org/

Kosovel, Srečko(1925) Ekstaza smrti. pridobljeno s: http://sreckokosovel.weebly.com/pesmi-za-odrasle.html

Ministrstvo za šolstvo in šport R. Slovenije, glasbena vzgoja – učni načrt http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_glasbena_vzgoja.pdf (2011)

Munck, Edvard. 1895. *Krik*. Pridobljeno s: http://lupiga.com/vijesti/edvard-munch-krik-progonilo-me-ludilo-morao-sam-ga-nas

Penman, Danny (2016) *Čuječnost za ustvarjalnost*. Učila international 2016, Založba Tržič d.o.o.

Schoenberg, Arnold. *Koncert za klavir* op. 42, pridobljeno s: https://musopen.org/sheetmusic/10865/arnold-schoenberg/piano-concerto-op42/

Schoenberg, Arnold. *Preživeli iz Varšave*, pridobljeno s: https://www.youtube.com/watch?v=rGWai0SEpUQ

Schmidt, Gordana (2009) *Joga za šolske otroke*. Znanstvena monografija. pridobljeno s: *www2.arnes.si/~gschmi/studenti/zacetniprogramjoge.pd*

Kratka predstavitev avtorice

Mirjana Huljev je v Šibeniku maturirala na Klasični škofijski gimnaziji in srednji glasbeni šoli, oddelek klavir in teorija. Šolanje je nadaljevala na Univerzi v Sarajevu kjer je na akademiji za glasbo diplomirala klavir in teorijo ter pridobila naziv: akademski glasbenik, profesor klavirja, pianist in profesor teorije. Med solistično kariero je poučevala na glasbenih in osnovnih šolah. Bila je članica državne komisije za fleksibilen predmetnik, ki je zasnovan na principu medpredmetnega povezovanja. Zaposlena je na Srednji šoli Jesenice - predšolska vzgoja.

III

MEDICINE & COGNITIVE NEUROSCIENCE OF MINDFULNESS

MEDICINA IN KOGNITIVNA NEVROZNANOST O ČUJEČNOSTI

A New Look at Psychotherapy: The Mindful Therapist for the Future

Snežana Milenković

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Psychology. Serbia
snezana.milenkovic@ff.uns.ac.rs

Jelena Šakotić-Kurbalija

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Psychology. Serbia
jelenasakotickurbalija@ff.uns.ac.rs

Summary

Psychotherapy originated, and has been developing, in proportion with our own development, as psychotherapists and in proportion with our capacities for being open to change and growth. In this paper, the authors offer a fresh look at development beginning with the psychological to the spiritual; then, they discuss the concept of mindfulness and what it is to be a mindful therapist, giving the basic pre-suppositions for perception of oneself as a spiritual or mindful being. This is followed by a review of the research which considers the question: for whose wellbeing are European psychotherapists the most interested: their personal wellbeing, the wellbeing of clients, or the wellbeing of humankind.. Results confirm the hypothesis that the mindful therapist does not yet exist among European psychotherapists. It may be the next step in their own development.

Key words: mindfulness, mindful therapist, psychotherapy, development, research

1. From psychological to spiritual development

We bear witness to the fact that ego-psychology and psychology of the self have come to 'a dead end' (Smith, 1994). If we do not make a step towards others, if we do not transcend ourselves and our selfish, egotistic interests in order to create a completely different "we-psychology", psychology of community, we shall remain prisoners of our own Alcatraz. Maybe we will not even exist, warn philosophers, environmentalists and all those who are aware and seriously concerned for the health of individuals, communities, the entire animate and inanimate world and the entire planet.

A long time ago, Nietzsche wrote the great truth that if we do not advance in consciousness, we will sink into unconscious (Nietzsche, F., 1972). This process can also be observed more broadly today as we continue plummeting towards increasingly serious collective pathology – from hysteria in Freud's time we have gradually deteriorated towards the diseases of today, which include borderline and narcissistic personality disorders.

We live in a "narcissistic culture" (Lasch, C., 1986), in which even Narcissus no longer sees his face clearly reflected in the water. This is "the time of emptiness" as the contemporary philosopher Lipovecki named it (Lipovecki, 1987).

In my opinion, there is a path of development from the soul to the spirit, connecting the horizontal and vertical line of development. The psychological line means unburdening/releasing and resolving the psychological baggage we carry from the past. The

spiritual one means becoming free and responsible for ourselves and the creation of our future, which becomes truly our creation. A spiritual point of view is essential to the soul: it gives it breadth of vision, compassion through the experience of connection with other beings, solidarity of action, inspiration and meaning. This road from the psychological/psychic to the spiritual is by all means logical and possible, but not necessary, so in this context what is essential is one's effort to achieve and accomplish it (Milenković, 2002).

Foucault said that "knowledge is an act that cuts" and Szasz that psychotherapy is " detoxification of lies" (1978). On the whole, psychotherapy has, ever since its beginnings, been focused on expanding human consciousness, both internally and externally. Nowadays, it is largely oriented towards health, our wellbeing as a whole, both individual and collective. And there can be no wellbeing without man's self-destination and self-realisation, which makes him whole, integrated, or without free and responsible choice and behaviour.

Self-determination is merely an attempt to establish ourselves as free but also responsible beings, unconditioned by the past or anything we hold on to, abandoning both tangible and intangible strongholds. The transition from external strongholds to inner ones means maturity in an individual, according to Fritz Perls, founder of Gestalt therapy, with whose statement I agree entirely. When it comes to self-realisation, the search is inherent to human nature, but it is also 'the road less travelled' (Peck, S. 2003).

We are therefore free to choose the road we will take, but we have to take responsibility for the choices we made.

2. Mindfulness and the mindful psychotherapist

The concept of mindfulness ("awakening to the present moment") is another concept we need to understand in the advancement of our spiritual development.

The term mindfulness best describes our consciousness, which is "consciousness from moment to moment", "keeping one's consciousness alive to the present reality", so it is the English translation equivalent of the Pali term 'sati', which means 'awareness; attention', combined in a relationship resembling the one between a figure and a background.

Three essential components of the definition include:

(1) awareness,

(2) current experience / present moment, and

(3) acceptance of the present moment, regardless of whether it is positive or negative.

There is only this now. It comes from nowhere; it goes nowhere, and yet it is in motion. When we try to grab it, it seems to flee, and yet it is always present and we cannot escape from it. It is like a mirror that testifies to what passes in front of it. It is awareness. This awareness leads us beyond the mind. It is true meditation, says Osho (Osho, 2011, p. 176).

Thus we find that the linear path of time is merely a convention of our verbal thinking, our consciousness that interprets the world by clinging to its pieces, calling them the true events. But each of this mental fragments shuts off the rest of the world, so that this type of awareness creates an image of the whole only through a series of captured fragments, one after another.

Buddha's story of the elephant and the blind men convincingly conveys the impossible feat of capturing fragments of a whole (the elephant) in order to become aware of the whole. Consequently, superficial consciousness can be awakened to the eternal present only if it ceases to cling to fragments.

There is a special form of meditation - mindfulness meditation, that is present and implemented in contemporary psychotherapeutic practice in different kind of modalities (mostly in CBT pratice). It is a secular form that has its roots in Vipassana - the oldest form of meditation, which Buddha taught over 2.500 years ago. The main goal is to attain freedom from suffering. This is accomplished by developing self-awareness, or mindfulness, because it is our inaccurate views of the world that trigger our negative emotions. Growing up we learned that in order to be happy we had to indulge positive emotions, and avoid negative emotions. The problem with this approach is that emotions are temporary, so we spend a great deal of time and effort trying to recreate the conditions leading to the pleasant emotions - very often unsuccessfully. So we ended up compromising the harmony within ourselves, and with that the people around us. With mindfulness meditation, we develop an awareness of the true nature of reality. By observing what is happening within our mind, body, and the world around us, we should begin to lift the veil of illusion that creates the suffering in our life. This is essentially what a spiritual awakening is. Mindfulness meditation is a training of the mind that helps us to overcome our fears and painful emotions, so we can be free of suffering.

3. Basic pre-suppositions for perception of oneself as a spiritual & mindful being

(1) The assumption of 'interconnectedness' between man and the world (non-duality) vs. the assumption of 'independence-dependence' (duality);

(2) The assumption of responsibility (moral and social) vs. reactivity (S-R);

(3) The assumption of the temporal dimensions of man and his world – the dimension of change (creativity, the possibility of creating something new);

(4) The assumption of spirituality – understood as a process of self-transcendence (transcending one's own ego) – a step in the direction of another close and equal being;

(5) The premise summarised in the Biblical message: "Love your neighbour as yourself." This means that only after we come to love ourselves, can we love others, our neighbours. It is only then that closeness, intimacy and unity can be truly achieved.

All these prerequisites not only express the basic characteristics of spirituality, but also bring us into contact with Zen and its perspective on things and actions arising from such views.

Our awareness is only a mirror. According to Chuang Tzu: "A perfect man uses his mind as a mirror. It does not experience anything; it does not refuse anything. It receives, but does not retain." (Watts, 1982, p. 28) This applies not only to the therapist's awareness, but also to the awareness of the clients who learn from the therapist how to live without the burden of the past (patterns, beliefs, prejudices), how to cast light on what is hidden in the shadow, how to experience reality and continue their lives, fully liberated.

We can draw the following conclusions regarding the ego and our consciousness (Milenkovic, 2012):

(1) The identity of the person is primarily tied to the ego, to the self-image resulting from learning from significant others, primarily by conditioning and learning models.

(2) The concept of non-attachment as un-conditioning from various forms of conditioning and restrictions of freedom.

(3) Our supreme identity is "boundless consciousness" (Wilber, K., 2002).

(4) Growth and development involve the enlargement and expansion of one's horizons/awareness/frontiers both outwards and inwards.

(5) There are two kinds of consciousness: a) ego-consciousness, and b) consciousness without ego.

(6) Ego consciousness is consciousness which is identified with mental contents, which are actually the source of projections or fantasy (conscious ego).

(7) Consciousness without ego (egoless consciousness) is consciousness without identification/s and projection/s.

4. A new look at psychotherapy: the mindful psychotherapist for the future?

Research (Milenković, S. & Šakotić-Kurbalija, J. 2014)

Now, we can come to our research, dedicated to the topic of the spirituality and mindfulness of recognized European psychotherapists. We can wonder what the outcome of our research on psychotherapists is.

The hypothesis from which we started was that most psychotherapists would 'dream' about their personal wellbeing, that a smaller number of them would bear in mind professional wellbeing and the wellbeing of their clients, and that the fewest number of psychotherapists would long for the wellbeing of humankind.So, the mindful therapist (Siegel, 2010) would be the next step in our professional development.

This hypothesis is derived from the literature mentioned previously in this article and the author's more than 25 years of dedication to the theory, practice and research of spirituality and its values, including the topic of personal development (from psychological to spiritual development).

So, we could state if psychotherapists from the different modalities started in their education and work with their 'personal analysis', to know themselves better, to be able to accept their unknown and parts scattered in the shadow, to be able to love themselves as they really are, the next step in their personal & professional development could be to start to 'love their neighbour', which means to feel interconnectedness with all other human beings and to go beyond themselves, beyond their private interests, their egos, so they could help their clients to go beyond themselves too. In short, the therapist assists the client in seeking "the self beyond self...self transcendence" (Karasu, 1999, pp.160-161). Following the horizontal line of psychological development, they could enter the vertical, spiritual line of development.

The sample included 34 European therapists, certified in various modalities, recognized in their countries, who were represenatives of different modalities. The sample included those therapists who answered the given questionnaire (Integrative - 9 subjects; Systemic Family Therapy - 6 subjects; KBT - 1; REBT - 2; Body Therapy - 3: Gestalt Therapy - 3; Psychodrama -3; Transactional Analysis - 2; Existential 1; Client Centered Therapy - 1; Psychosynthesis -1; NLP 1 subject).

This is explorative research, the sample was chosen for convenience.

The majority of the examined psychotherapists have the European Certificate for Psychotherapy (74.29%), while only one quarter have the National Certificate (25.71%). As no significant statistical difference was established between these sub-samples (groups), in further processing of the data these variables have been examined as the same sample – from the population of certified therapists.

The number of female therapists included in the sample was twice as large as that of male therapists (68.57 : 31.43%), which also corresponds to the ratio in the population of psychotherapists.

According to the gender of the questioned therapists, there were no statistically significant variables; therefore in the subsequent processing of the data, they were examined as the same sample.

All the examined psychotherapists are over the age of 30, and only one respondent is over 70. Almost half of the questioned respondents are between the ages of 30-50, and more than a half of them are older than the age of 50. 40% of the questioned psychotherapists have less than 10 years of psychotherapeutic experience and 60% of the respondents have more than 10 years of psychotherapeutic experience, out of which 31. 43% of the questioned psychotherapists have more than 20 years of professional experience. Variables between these sub-samples are not of statistical importance.

Method: A specially designed *questionnaire* was used, consisting of a number of questions, the main one being: What do psychotherapists dream about/want, personally and professionally? There were two more questions significant for monitoring the assumed level of development among psychotherapists; these pertained to the importance of spirituality in the lives and work of psychotherapists.

Spirituality (as differentiated from religiousness) was defined as the process by which human beings transcend themselves, and the concrete, finite particulars of the world. It occurs within the framework of their ideals and aspirations. It takes them beyond themselves to a realm where they can experience a union with something larger than themselves, and in that union finds their greatest peace. This definition was offered to the subjects as explanation of the questions related to spirituality.

Independent variables included: gender, age, years of psychotherapeutic experience and the certification levels (licence).

Dependable variables included: the subjects' answers to the question: *What do psychotherapists dream about/want*, and ranking the importance of spirituality in relation to their foremost life achievements.

Collected data was processed by content analysis and the chi-square test; the answers to the following questions were analyzed:

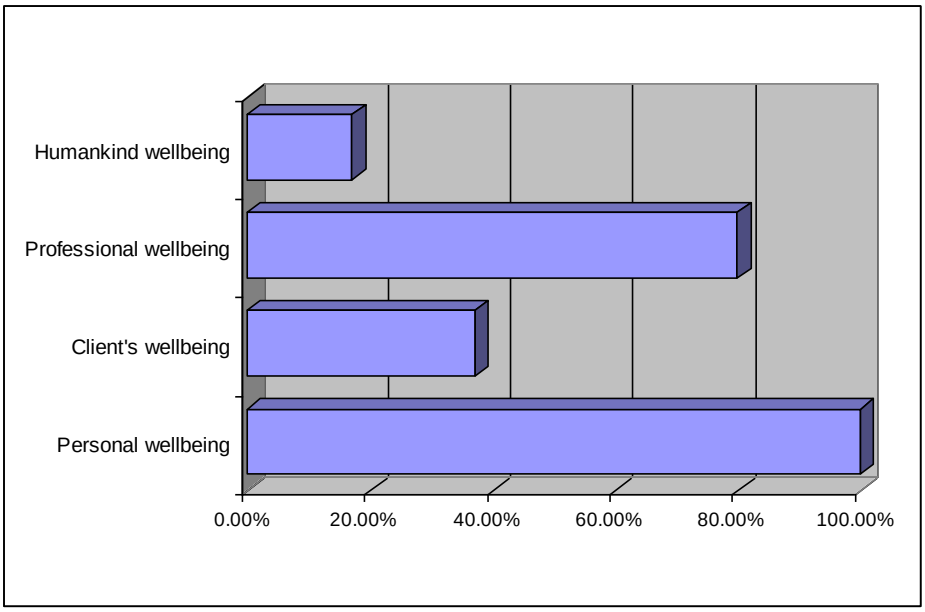
- What is their dream (professionally, as therapists; and privately as individuals)?
- What is the level of importance of spirituality, as one of their foremost life achievements, on a scale of 1 - 5?
- Is the spiritual side of life important?

5. Survey results

As seen from figure 1, all the questioned psychotherapists dream about **personal well-being** (the most common answers: family and the wellbeing of children; good health; travel; personal love, happiness, peacefulness, harmony, fun, and the like; self-development; good relationship with partner; money issues; friendship; nature; to be at leisure; to have a hobby; etc.), **professional development – wellbeing** (the most common answers: psychotherapy to become an independent profession; to integrate theory and practice; to confirm theoretical concepts through research; to make better integration between modalities; to found institutions for psychological development - growth centers; to make available psychotherapy to a wider population; to broaden the scope of interest in psychotherapy; to develop themselves to be better psychotherapists), **client's wellbeing** (the most common answers: to

be of use to their clients who need to be helped; to help numerous beneficiaries; not only to help but to maintain joyful encounters with the clients and to promote psychotherapy, seen as a challenge; to develop together with their clients; to help marginalized groups of people), but only 5 questioned psychotherapists (1/7 of all) 'dream' and wish for the **wellbeing of the humankind**, (the most common answers being: wellbeing for all human beings; kindness among people; deep connection with people and support for their growth; preservation of God-given gifts to the planet, less violence and more respect and consideration; care for the Earth, our Mother; a more just and equitable world; peace on Earth).

Figure 1: *Graph of the answers to the question: What do psychotherapists dream about?*



Out of all the examined variables of the psychotherapists' characteristics (gender, age, years of psychotherapeutic experience and certification levels), the only statistically significant variables indicated were the ages of the psychotherapists with regard to interest in professional wellbeing (results are shown in tables 1, 2)

Statistically significant difference is shown between therapists of the age 30-50, who indicate the importance of professional wellbeing as their dreams, in comparison to the therapists older than the age of 50 (precisely, one female therapist younger than the age of 50 doesn't mention professional wellbeing as one of her dreams; while among therapists who are older than 50, 6 therapists do not cite professional wellbeing).

Table 1: *Professional wellbeing Cross tabulation*

		Professional wellbeing		Total
		.00	1.00	
p2a	1.00	1	15	16
	2.00	6	12	18
Total		7	27	34

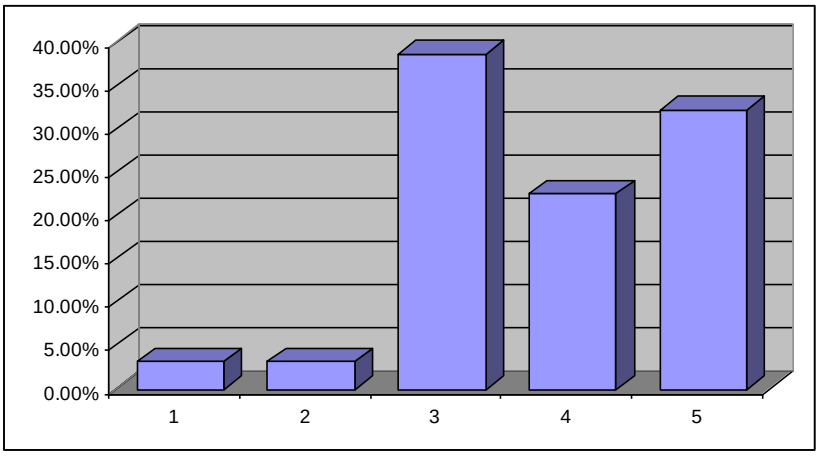
Table 2: *Chi-Square Tests*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3.800(b)	1	.051		
Continuity Correction(a)	2.324	1	.127		
Likelihood Ratio	4.179	1	.041		
Fisher's Exact Test				.090	.061
Linear-by-Linear Association	3.688	1	.055		
N of Valid Cases	34				

a Computed only for a 2x2 table; b 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The min. expected count is 3.29

As seen from figure 2, the majority of the questioned psychotherapists (38.71%) grade spirituality in third place, on the 1-5 scale, while half of the questioned psychotherapists (54.84%) highly value spirituality (4th or 5th place on the scale)

Figure 2: *Graph of ranking the importance of the spirituality in relation to foremost life achievements*



Almost all of the questioned therapists (93.94%) rank spirituality as the important side of life.

6. Conclusion

Considering the survey results, it seems obvious that all psychotherapists are concerned with their personal wellbeing, less with their professional and the least with the wellbeing of humankind.

In order to be able to love ourselves, we should first get to know ourselves, and only then can we come to love our fellow-man.

As we said before, our inner transformation begins with personal analysis - 'working on ourselves' - releasing us from the burden of our past which involves the self-discipline of

gradually replacing our 'negative conditioning' and widening the scope of our self-consciousness corresponding to 'positive conditioning'.

So we can reach psychological maturity, and then go further towards spiritual maturity (transcending our ego) - to be able to help other human beings, not only our clients, but to feel emphathy and solidarity with all humankind. Starting with a wish for good things for ourselves, we then take that natural feeling towards ourselves and cultivate it, enhance it; and extend it to include and embrace others - all humankind.

We fully agree with what H.H. the Dalai Lama said about compassion: "one could define compassion as the feeling of unbearableness at the sight of other people's suffering, other sentient beings' suffering" (H.H. the Dalai Lama & Cutler, 1999, p. 94).

The results are consistent with the development of psychotherapy and its widely conceived tasks, starting from the initial one: the relief of the symptoms of mental illness (the medical model of mental illness), going to the next: stimulation of the growth and development of the personality, overcoming obstacles and postponements in the development and release of client's potentials (the prevention of mental health issues), and finally, the most widely regarded task of the cybernetic-systemic psychotherapeutic approach is one that focuses on overcoming psychotherapy that offers hope to the individual representatives of the species and not the entire humankind (Ignjatovic et al. 1989; Barnes, 1994).

By analyzing and summarizing the general trends of the psychotherapeutic scene, a group of authors (Ignjatovic et al. 1989) concluded that "the aim and purpose of psychotherapy, in addition to growth and the development of the personality liberated from neurotic limitations, should be the growth and development of the environment or the entire biosphere" (p. 20).

Graham Barnes, a psychotherapist from the U.S., well-known to our Serbian psychotherapists (and others), a teacher of TA, later a teacher of cybernetic psychotherapy, has a similar viewpoint (1987; 1994). In his keynote speech at the Congress of psychotherapists in Sarajevo back in 1987, he said that the main task of psychotherapy is not only to correct the negative premises that keep us and the whole planet 'in straits', but also to create contexts to enable us to remove the blocks and allow us to shape a more human future.

In the contemporary psychotherapeutic literature, we more often meet such conclusions (Barnes, 1994; Moiso, 1998; Goldberg, 1999).

Psychotherapists and their clients create images of the future. "By framing an imagination of the future with current understanding, they "think forward". They are forming a vision of themselves doing specific things differently in the future.Through having a vivid emotional experience, they envisage and grasp a future that is different from their present, linking future, past and present" (Barnes, 1994, p. 72)

According to Barnes, "the proposal for psychotherapy of the future today is to construct a psychotherapy that takes responsibility for itself" (Barnes, 1994, p. 69), that is "a psychotherapy that is aware of itself", "reflexive psychotherapy" (p. 69).

To conclude, our invention of the future is self-creative act. We create a future that in turn creates us. If we entertain the premise that we (psychotherapists) can shape or "invent" the future, this acceptance expands our understanding to include the notion that we are interpreting, personally and socially, the present, and that we are constituting a world within the wider world and this interpretative activity continues to mold us.

Our vision of the further development of psychotherapy includes psychotherapists inventing a picture of the future, putting in that picture the objects of our outcomes that we see and feel. Our dreams and wishes may become our reality, for "our roots are in the future" (Stewart, 1996). Whatever we as psychotherapists 'dream' about, that we'll become. And, whatever we are today is exactly what we were thinking of yesterday. And, what we are going to be tomorrow is what we are 'dreaming' today.

Our private and professional wellbeing is transformed into inclusion and involvement with a wider social framework. This further means that our social, public disclosure of the values we are advocating also become a value to others: to all of us as individuals, as a group, and on the planetary level as well (Milenkovic, 1997; 2005; 2017).

There remains the question to which we should give our answer: What do we as psychotherapists really want and dream about?

7. References

Barnes. G. (1994). *Justice, Love and Wisdom*. Zagreb: Medicinska knjiga.

Goldberg, C. (1999). Psychoanalysis and moral apathy: the case of the unpatriotic prostitute. *International Journal of Psychotherapy, Vol. 4, No. 3, 329-336.*

H.H. the Dalai Lama & Cutler, H. (1999). *The Art of Happiness*. London: Hodder & Stoughton.

Ignjatović, M., Divac-Jovanović, M. & Lečić-Toševski, D. (1989). Psihoterapija: nasleđe prošlosti i perspektive budućnosti. (Psychotherapy: heritage of the past and the future prospective). *Avalske sveske, 9, 7-21.*

Karasu, T. (1999). Spiritual psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy, 53(2), 143-162.*

Lasch, C. (1986). *Narcistička kultura (The Culture of Narcissism).* Zagreb: Naprijed.

Milenkovic, S. (1997) *Vrednosti savremene psihoterapije* (*Values of contemporary psychotherapy).* Novi Sad: Prometej.

Milenkovic, S. (2002). *Psihoterapija i duhovnost* (*Psychotherapy and spirituality).* Beograd: Čigoja.

Milenković, S. (2005). Psychotherapy Stories. In: Milenković, S. (Ed). European Identity & Psychotherapy. Belgrade: YUAP, Institut of Mental Health Belgrade, Čigoja.

Milenković, S. (2012). Zen - Mogućnost samospoznaje i samoodređenja (Zen - The Possibility of Self-Knowledge and Self-Determination). In: Ćorić, B. (Ed) *Psihijatrija i psihoterapija između humanosti, neutralnosti i profesionalnosti* (*Psychiatry and Psychotherapy between Humanity, Neutrality and Professionalism),*Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, FASPER, Beograd, pp.107-121.

Milenković, S. & Šakotić-Kurbalija, J. (2014). What are the psychotherapists are dreaming of?*World Journal Psychotherapy,* No. 1 (7), 85-93 (online)

Milenković, S. (2017). *Duša misli u slikama - Integrativna art psihoterapija*. (*Soul thinks in images - Integrative Art Psychotherapy*). Beograd: Čigoja.

Moiso, C. (1998). Being and Belonging. *The Script, Vol. XXVIII, No. 9 .1*

Nietzsche, F. (1972). *Volja za moć (Will to Power).* Beograd: Prosveta.

Osho, R. (2011). *Sudbina, sloboda i duša (Destiny, Freedom, and the Soul: What is the Meaning of Life?).*Beograd: Leo commerce.

Peck, S. (2003). *The Road Less Traveled, A new Psychology of Love, Traditional Values and Spiritual Growth.* New York: Touchstone.

Siegel, D. (2010).*The Mindful Therapist*. New York: W.W. Norton & Company.

Smith, B. (1994). Selfhood at Risk. *American Psychologist, vol. 49, no. 5, 405-411*.

Stewart, J. (1996). *Developing transactional analysis counselling.* London: Sage.

Szasz, T. (1978). *Etika psihoanalize (The Ethics of Psychoanalysis).* Beograd: Kultura.

Watts, A. (1982). *Put Zena (The Way of Zen).* Beograd: NIRO "Književne novine".

Wilber, K. (2002). *Bez granica (No Boundaries: Eastern and Western Approaches to Personal Growth).* Belgrade: Babun.

Short presentation of the author

SNEŽANA D. MILENKOVIĆ, Distinguished Professor of Psychology and Psychotherapy at the Faculty of Philosophy, Department of Psychology, University of Novi Sad, received her MA in psychology (1981) and doctorate in medicine in (1992) from Belgrade University.
She has devoted her professional career to the teaching, practice, and study of psychotherapy.
Prof. Milenković is the author or co-author of about 200 scientific articles published in the country and abroad and four books including: *Values in Contemporary Psychotherapy* (1997), *Psychotherapy and Spirituality* (2002), *Soul Thinks in Images: Integrative Art Psychotherapy (2017*) and *The Book of Silence: Phenomenology of Silence (in press).*
She is a member of numerous professional organizations including the European Association for Psychotherapy (EAP) and a fellow of the Serbian Psychological Association.
Prof. Milenković is a co-founder, ex-president (1997-2009) and now Honorary President of the Serbian Union of Associations for Psychotherapy (SUAP), regular member of the EAP.
She is a co-founder and president of the Serbian Society for Integrative Art Psychotherapy (1999-present).
Since the Nineties prof. Prof. Milenkovic conducts organised education in Integrative Art Psychotherapy. Within the framework of the education, she also conducts International Workshops, Summerschools and Seminars.
Her current focus is on founding the Earth Holistic Health Center (combining Integral Psychology, Integrative Medicine and Integrative Psychotherapy) dedicated to the integral humankind health (body, soul & spirit).

Čuječnost za zdravje

Mindfulness for Health

Mag. Tjaša Šubic, dr. med., spec. interne medicine

Center za čuječnost SATI
tjasa.subic@gmail.com

Povzetek

S stresom se srečujemo na vseh področjih svojega življenja in delovanja. Vpliva na kvaliteto našega vsakdana, odnosov, na naše zdravje in dobro počutje. S poznavanjem in uporabo čuječnosti si pomagamo do sproščenega soočanja s stresom, kar je potrjeno tako izkustveno kot znanstveno.

Ključne besede: stres, zdravje, čuječnost

Abstract

Stress is our companion in every aspect of our lives. It influences the quality of our everyday life, relationships, our health and wellbeing. Mindfulness is a useful way to face stress in a more relaxed way, confirmed from experience and scientifically.

Keywords: stress, health, mindfulness

1. Uvod

Stres je dandanes ena najbolj pogosto uporabljenih besed. Dežurni krivec za dogodke, ki nam grenijo življenje. Izgovor za naše zmote, za katere ne želimo prevzeti odgovornosti. Objektivne okoliščine, ki presegajo naše možnosti ukrepanja in reševanja problema. Tema za pogovor s sosedi ali znanci, ko zmanjka vremenske tematike… Pod površno uporabo besede stres pa se skriva ledena gora neslutenih razsežnosti. Poleg pasti v obliki lastnih avtomatizmov in naučenih vzorcev obnašanja ter neugodnih psihofizičnih posledic se v tej ledeni gori skrivajo možnosti za spoznavanje sebe, za lastno rast, krepitev odnosov s sabo in bližnjimi, za lepši in mirnejši ter izpolnjen vsakdan. Številni načini soočanja s seboj in posredno s svojim odzivom na stres so znani že tisočletja, zadnja leta pa njihovi učinkovitosti pritrjuje tudi zahodna znanost. Že uvodoma naj omenim, da je razumevanje možnosti, ki jih prinašajo različni načini zdravega soočanja s stresom, mogoče le z osebno izkušnjo, do katere lahko pridemo na različne načine, tudi s čuječnostjo. Znanstvena podpora je koristna, vendar nikakor ne more zamenjati lastne izkušnje.

2. Stres in odziv nanj

2.1 Stres

O tem, kako definirati stres, razdelitev na pozitivni in negativni stres, pa še številne druge definicije niso namen mojega prispevka. Opomniti želim na tisto dogajanje v slehernem od nas, ko se po osi dražljaj-zaznava-čustva, naša interpretacija-telesni odziv ponavlja en in isti mehanizem v smeri, ki nas izčrpava. Zakaj? Vsakič znova, ko moja pričakovanja niso v skladu s tem, kar se mi dogaja v določenem trenutku (bodisi kot posledica okoliščin ali dejanj drugih bodisi moja lastna nepopolnost), se v meni sproži odziv, ki je enoten ne glede na to, kako hude so objektivne lastnosti tega, kar se mi dogaja. Torej mi ni potrebno srečati leva, da začutim enako kot so čutili moji predniki pred toliko stotinami let. V mojem telesu se sproži kaskada reakcij, od centralnega živčevja preko hormonskih centrov navzdol in privede do stanja, ko je moje telo polno adrenalina in ostalih stresnih hormonov in nevrotransmiterjev. To se zgodi tako hitro, da je ponavadi že vsa ta reakcija mimo, še preden se je zavem. Kljub temu čutim in nosim posledice. Ob današnjem načinu življenja je sprožilcev stresnega odziva veliko, praktično so prisotni večino časa, ker glede na pričakovanja, ki so praviloma visoka in večina njih vsiljena od zunaj, pogosto prihaja do neskladja z dejanskim stanjem. Odziv sicer ni nujno tako močan kot pri življenje ogrožajoči situaciji (včasih je celo tako močan), problem je, ker je prisoten dolgo časa in se pogosto ponavlja. Tako telo med posameznimi odzivi nima dovolj časa za regeneracijo, za vzdrževanje homeostaze. Ker se v tej stresni koži ne počutimo dobro, si pomagamo kakor vemo in znamo: fizična aktivnost, priljubljeni hobiji, druženje z nami ljubimi ljudmi, hišni ljubljenci… so načini, ki lahko koristno vplivajo in pomagajo k vračanju v ravnovesje. Prepogosto in predvsem zato, ker je lažje in ker ne razmišljamo o posledicah, pa posegamo po vedenjih, ki sicer prinašajo prehodno sprostitev, olajšanje, dolgoročno pa delujejo škodljivo in nas vlečejo še globlje v težave: prenajedanje, kajenje, alkohol in ostale substance, fizična neaktivnost, površna spolnost, druženje z ljudmi, s katerimi si vzajemno ″pijemo kri″… Številna obolenja, kronične bolezni, stanja ne-zdravja (tako psihičnega kot fizičnega) lahko pripišemo opisanim mehanizmom. Morda je napisano precej laično, z vidika osebne izkušnje pa vam nudim izziv. Spodbujam vas, da se ustavite in pogledate, kakšne odzive doživljate vi, ob katerih dražljajih, na kakšne načine si pomagate in ali vam vaši načini res pomagajo.

2.2 Sproščeni odziv na stres

Sproščeni odziv na stres je skovanka, nastala na osnovi ang. Relaxation response kot nasprotje stresnemu odzivu. Izraz je plod ameriškega kardiologa dr. Heberta Bensona, ki več desetletij na Univerzi v Harvardu raziskuje vplive stresa oz. tehnik, ki zmanjšujejo stresni odziv. Mednje prištevamo npr: raziskovanje telesa (Body scan), čuječa joga, čuječa meditacija, čuječa hoja, diafragmalno dihanje. Vsem je skupno ponavljajoče, redno, disciplinirano izvajanje in določena mera samokritičnosti (v izogib ezoteričnim potovanjem oz. odklonom, ki nas v bistvu lahko oddaljijo od sebe), za začetek se vsekakor priporoča vodeno izvajanje. Ob pravilnem izvajanju vaje prinesejo rezultate. V kolikor jih ne zaznamo, je potrebno preveriti tehniko in svoj način izvajanja, razumevanja vaj. Pomembno je, da

pristopimo brez pričakovanj oz., da se jih vsaj zavedamo in se jim ne damo motiti, hkrati pa s pozornostjo sledimo, kaj nam določene vaje prinašajo v našem vsakdanjem življenju. Sčasoma postanejo novi načini odziva del nas. Rezultati se pokažejo v smislu celovitega izboljšanja in lahko pomagajo tako fizično npr. za povišan krvni tlak, palpitacije, nespečnost, debelost, druge odvisnosti, kronično bolečino, pogosta prehladna obolenja kot ob različnih psihičnih stanjih npr. depresivnost, anksioznost, panični napadi, zaskrbljenost, nezadovoljstvo… V osnovi sproščenega odziva na stres je pomembna aktivacija parasimpatičnega živčnega sistema.

2.3 Čuječnost

Od načinov, kako razvijemo sproščeni odziv na stres, bi posebej izpostavila čuječnost, ki pomeni zavestno pozornost v sedanjem trenutku, brez presojanja. Z določenimi vajami si lahko pomagamo, da postane ta način naš običajen način delovanja in življenja. Tako smo sposobni biti tukaj in zdaj in ne obremenjeni in zaposleni s spomini na preteklost in načrti za prihodnost. Predlagam, da se zaveste, kaj premišljujete v tem trenutku - zelo mogoče, da sočasno med branjem vaše misli plavajo nekje v preteklosti ali prihodnosti. Tako morda vaše zaznavanje in razumevanje tega, kar berete, ni tako kvalitetno kot bi bilo, če bi bili sposobni ohranjati pozornost le na aktivnosti, ki za katero ste se v tem trenutku odločili. Tako bi potegnili iz nje največ, poleg tega bi verjetno trajala krajši čas. Na tak način, s čuječnostjo, lahko zaznamo lepa doživetje v še večji polnosti, neprijetna pa bolje spoznamo in morda dobimo idejo, kako jih skrajšati, zmanjšati… na najmanj. Za začetek pa spoznamo, kaj je sploh za nas neprijetno in kaj prijetno, kako smo to definirali in ali želimo, da tako ostane. Ko dopustimo, da je, kot je, se odpre ves spekter novih možnosti. Sliši se filozofsko, z izkušnjo pa se lahko prepričamo, da je dejansko tako. Tako kot vadimo tek, če želimo na maraton, potrebujemo vadbo za naš um, da se znebimo svojih avtomatizmov in naučimo novih odzivov. Eden od preverjenih in znanstveno podprtih načinov vadbe čuječnosti je tečaj MBSR (mindfulness based stress reduction), čuječnostno zmanjševanje stresa. Program je začel pred 40. timi leti dr. Jon Kabat Zinn na University of Massachussets Medical School v Bostonu, ZDA. Vključuje vadbo čuječe meditacije, joge, raziskovanja telesa, hoje, kar traja osem tednov v obliki enkrat tedenskih skupinskih srečanj in enega celodnevnega srečanja. Udeleženci vseh osem tednov redno izvajajo vaje doma. Na ta način osvojijo nove pristope k soočanju s stresom in jih kasneje, ko program zaključijo, lahko po svojih zmožnostih in željah kadarkoli vključujejo v svoje življenje.

2.4 Znanost

Po zgledu z dokazi podprte medicine (evidence based medicine) tudi za področje sproščenega odziva na stres in še posebej čuječnosti že obstajajo in še potekajo številne raziskave, ki potrjujejo učinkovitost teh pristopov. Najbolj odmevna so dognanja s področja nevrologije, ki ugotavljajo drugačno aktivnost, povezave med deli možganov po izvajanju npr. čuječnostne meditacije. Znano je, da stres vpliva na delovanje prefrontalnega dela možganske skorje, ki je najbolj razviti del možganov in odgovoren za najvišje kognitivne

sposobnosti. S slikanjem MRI so odkrivali in identificirali predele možganov, aktivne med meditacijo in ugotavljali, da praksa meditacije aktivira živčne strukture, ki so vključene v stanju pozornosti in ob kontroli avtonomnega živčevja. Različne raziskave s področja nevroznanosti kažejo v smer, da meditacija spremeni funkcionalno in strukturno plastičnost živčnih poti, ki so pomembne za stanje pozornosti in čustva. Z MRI so ugotavljali, da imajo dolgoletni meditatorji strukturne razlike tako v sivi kot beli možganovini v primerjavi s kontrolno skupino.

Koristen vpliv tehnik meditacije in joge na stanje koronarnega žilja opisuje dr. Ornish.

Vpliv sproščenega odziva na znižanje krvnega tlaka je že leta 1974 opisal dr. Benson in kasneje še mnogi drugi.

Zmanjševanje anksioznosti, depresije, izboljšanje imunosti, lažje soočanje s kronično bolečino ter številne druge koristne učinke potrjujejo po izvedbi programa MBSR. Meta-analiza iz leta 2004 povzame, da je MBSR koristen za posameznike z različnimi zdravstvenimi problemi. Razvile so se tudi različice programa za določene populacije, npr. MBCT (mindfulness based cognitive therapy), prilagojena posebej za depresivno motnjo vedenja.

Posebej naj izpostavim pregled empiričnih raziskav učinkov MBSR pri zdravstvenih delavcih, kjer ugotavljajo, da MBSR pomaga zdravstvenim delavcem tako na področju fizičnega kot psihičnega zdravja.

Prav tako je vedno več dognanj o učinkih sproščenega odziva na stres s področja genetike. Meditacijo in njene pozitivne psihološke učinke povezujejo s povečano telomerazno aktivnostjo ter s tem daljšimi telomerami in posledično daljšim življenjem v tem primeru imunskih celic. Ugotavljajo, da sproščeni odziv na stres spodbudi spremembe v ekspresiji genov. Natančneje so primerjali tudi hitre genomske spremembe pri dolgoletnih meditatorjih in novincih pred in po 8-tedenski praksi. Ob merjenju transkriptomov v periferni krvi so beležili razlike med posameznimi skupinami in sicer so bile spremembe najizrazitejše pri dolgoletnih meditatorjih. Spodbujena je bila ekspresija genov povezanih z metabolizmom, delovanjem mitohondrijev, izločanjem inzulina in vzdrževanjem dolžine telomer, zmanjšana pa ekspresija genov, povezanih z vnetnim odzivom in s stresom povezanimi potmi.

3. Zaključek

Stresni odziv je znan že desetletja, nismo pa pozorni na to, da je prav tako desetletja že znan in vedno bolj raziskan tudi sproščeni odziv na stres, katerega osnova je čuječnost. Res je, da se stresni odziv zgodi hitro, sam od sebe, za sproščeni odziv na stres pa moramo vložiti trud in biti pripravljeni na nove izzive, nova spoznanja o sebi in nova obzorja, ki se nam odprejo. Kljub temu, da tudi znanost podpira učinkovitost tehnik sproščenega odziva na stres vas vabim, da ne verjamete kar tako, ampak se na svoji koži prepričajte, če za vas delujejo. Lastna izkušnja je tista, ki vas lahko prepriča in prinese nov veter v vaše življenje!

4. Literatura

Arnsten AFT. Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. Nature Reviews Neuroscience. 10, 410-422 (June 2009).

Benson, H, Rosner, BA et al. Decreased blood pressure in borderline hypertensive subjects who practiced meditation. J Chronic Dis 27(3):163-9.

Benson, H, Rosner, BA et al. Decreased blood-pressure in pharmacologically treated hypertensive patients who regularly elicited the relaxation response. Lancet 1(7852):289-91.

Benson H, Zusman RM. Stress management versus lifestyle modification on systolic hypertension and medication elimination: a randomized trial. J Altern Complement Med 14(2): 129-38.

Lazar SW, Bush G, Gollub RL, Fricchione GL, Khalsa G, Benson H. Functional brain mapping of the relaxation response and meditation. Neuroreport 2000, 11(7): 1581-5.

Leserman, J, Stuart, E et al. Nonpharmacologic intervention for hypertension: Long term follow up. J Cardiopulmonary Rehabil 9:316-24.

Kang DH, Jo HJ, Jung WH et al. The effect of meditation on brain structure: cortical thickness mapping and diffusion tensor imaging. Soc Cogn Affect Neurosci. 2013 Jan;8(1):27-33.

Ornish D, Larry WS, Rachelle SD et al. Effects of Stress Management training and dietary changes in treating ischemic heart disease. JAMA 1983, Volume 247; 54-59.

Paul Grossman, Ludger Niemann, Stefan Schmidt, Harald Walach. Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. Journal of Psychosomatic Research, Volume 57,

Stuart, EM, Caudill, M et al. Nonpharmacologic treatment of hypertension: a multiple-risk-factor approach. J Cardiovasc Nurs 1(4):1-14.

www.umassmed.edu

www.mbsr.si

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Tjaša Šubic, dr.med., je specialistka interne medicine. Zaposlena je bila v bolnišnici Golnik, zadnji dve leti se je odločila za samostojno poklicno pot in dela v pulmoloških ambulantah v Kranju in Ljubljani. Že več kot deset let se osebno ukvarja z jogo (učiteljica Sivananda joge) ter meditacijo (Vipassana).

Zadnjih 8 let se intenzivno izobražuje in vadi prakso čuječnosti - opravlja izobraževanja pri ustanoviteljih MBSR (mindfulness based stress reduction) dr. Kabat-Zinnu in Sakiju Santorelliju (Massachusetts Medical University), pri dr. Bensonu (Harvard Medical School) ter dodatne tečaje in šole s področja čuječnosti. Tako ima poleg poznavanja medicinskega področja tudi znanje in izkušnje s področja obvladovanja stresa, kar uporablja tako osebno v vsakodnevnem življenju (tudi kot mati dveh nadebudnih fantov) kot profesionalno. Področje stresa in drugačnega soočanja z njim je tema njenih številnih tečajev (8 tedenski MBSR tečaji), ki jih redno vodi, delavnic, predavanj tako za laike kot medicinsko osebje. Povezavo stresa ter zdravja/bolezni je predstavljala npr. na srečanjih Srce in duša, Kardiologija danes, Srečanje urgentne medicine, Srečanje kardiologov, Srečanje specialistov medicine dela, Nevrološko srečanje,…, različna srečanja medicinskih sester (kardiologija, revmatologija), delavnice čuječnosti v sklopu evropskega projekta za tretje življenjsko obdobje. Več let že sodeluje tudi pri izobraževanjih s področja paliativne medicine kot vabljena predavateljica na temo čuječnosti. Čuječnost na vseh področjih našega delovanja in življenja ji predstavlja temelj zavedanja, sprejemanja, dopuščanja, razvijanja ljubeče prijaznosti.

Koristnost sodelovanja v programu čuječnosti za vratarje sistema: Kvalitativna študija

Usefulness of Participating in a Mindfulness Programme for Gatekeepers: A Qualitative Study

Tina Podlogar[1], Miran Babič[2], Saška Roškar[3], Alenka Tančič Grum[3], Bogdan Dobnik[4], Mojca Vatovec[5], Janina Žiberna[1], Urša Mars Bitenc[1] in Vita Poštuvan[1]

[1]*UP Inštitut Andrej Marušič, Slovenski center za raziskovanje samomora*
tina.podlogar@upr.si
[2]*Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor*
[3]*Nacionalni inštitut za javno zdravje*
[4]*Nacionalno združenje za kakovost življenja – OZARA*
[5]*Slovensko združenje za preprečevanje samomora – POSVET*

Povzetek

Programi čuječnosti so se od poznih sedemdesetih let prejšnjega stoletja do danes razširili na različna področja preprečevanja stresa, depresije in drugih težav v duševnem zdravju ter na organizacijsko področje, kjer so pogosti predvsem v pomagajočih poklicih zaradi velike izpostavljenosti stresu. Številne raziskave potrjujejo pozitivne učinke čuječnosti za strokovnjake, pri čemer na vsa vprašanja glede vidikov koristnosti in povezav med njimi še ni odgovorov. Pričujoča raziskava naslavlja koristnost čuječnosti za vratarje sistema (strokovnjake, ki se pri delu srečujejo z ljudmi v stiski), natančneje, udeležence programa *NARA – Moč strokovnjakom skozi čuječnost*, v Sloveniji v letih 2015 – 2017. V študiji so sodelovali strokovnjaki na področju socialnega dela, psihologije, medicine, vzgojnega in pedagoškega dela, policijskega dela in drugih področij. Program so večinoma ocenili kot koristnega za uporabo pri delu z ljudmi v stiski in soočanje z obremenitvami pri delu. S pomočjo kvalitativne analize so se kot relevantne izoblikovale tri kategorije: (1) *pridobljeno v programu*, (2) *spremembe v skrbi zase in pri delu*, ter (3) *spremembe pri delu*. Odnosi med kategorijami prikazujejo pridobljeno v programu kot pogoj za pojav sprememb v skrbi zase in pri delu. Slednje so v veliki meri povezane med seboj in dalje vplivajo na spremembe pri delu. Predpostavljen model predstavlja korak naprej v razumevanju koristnosti čuječnosti za vratarje sistema in odnose med posameznimi vidiki le-te (npr. pogoji, okoliščine, mehanizmi delovanja, doživljanje in odnosi, rezultati). Poglobljeno razumevanje koristnosti čuječnosti lahko prispeva k nadaljnjemu izboljšanju programov ter še bolj natančnemu poznavanju značilnosti udeležencev, katerim bi udeležba v programu lahko koristila.

Ključne besede: čuječnost, delo, NARA – MOČ, pomagati ljudem v stiski, skrb zase, vratarji sistema

Abstract

Since the 1970s, mindfulness programmes have expanded to various fields of stress prevention, depression and other mental health problems and occupational field in which they are frequent especially in the helping professions due to high exposure to stress. Numerous studies are confirming positive effects of mindfulness for professionals, however, several questions regarding aspects of usefulness and links between them remain open. This research addresses the usefulness of mindfulness for gatekeepers (professionals who are working with people in distress), specifically, participants of the program *NARA – Strength to professionals through mindfulness*, in Slovenia in the years 2015 and 2017. Professionals from the fields of social work, psychology, medicine, educational and pedagogical

work, police work in other fields participated in the study. Majority of them assessed the program as useful in the context of their work with people in distress and for coping with workloads. By means of qualitative analysis, three categories were formulated as relevant: (1) *acquired in the programme*, (2) *changes in self-care and at work*, and (3) *changes at work*. Relations between the categories show the acquired in the program as the condition for the occurrence of changes in self-care and at work. The latter are largely interconnected and further affect changes in work. The proposed model represents a step forward in understanding the usefulness of mindfulness for gatekeepers and relations between individual aspects of it (e.g. conditions, circumstances, mechanisms, experiencing and relationships, results). In-depth understanding of the usefulness of mindfulness can contribute to further improvement of programmes and even more accurate knowledge of the characteristics of participants who could benefit from participation in the programme.

Keywords: gatekeepers, helping people in distress, mindfulness, NARA – STRENGTH, self-care, work

1. Uvod

Odkar je zahodni svet v poznih sedemdesetih letih prejšnjega stoletja začel spoznavati koristnost iz budistične tradicije izhajajoče filozofije in prakse čuječnosti, se je aplikacija na čuječnosti temelječih programov razširila na številna področja krepitve duševnega zdravja. Prvi strukturiran skupinski program, Na čuječnosti temelječe obvladovanje stresa (angl. Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR) je Jon Kabat-Zinn zasnoval z namenom obvladovanja stresa in kroničnih bolečin (Kabat-Zinn, 2009). Kasneje so avtorji v namen preprečevanja ponovnega pojavljanja depresije v program vnesli elemente vedenjsko-kognitivne terapije in oblikovali Na čuječnosti temelječo kognitivno terapijo (angl. Mindfulness-Based Cognitive Therapy – MBCT) (Segal, Williams in Teasdale, 2013; Segal in Walsh, 2016; Teasdale idr., 2000; Williams idr., 2007). Različni programi čuječnosti so se nato izkazali za učinkovite v skupinah ljudi s široko paleto telesnih in duševnih težav (Alsubaie idr., 2017; Fjorback, Arendt, Ornbol, Fink in Walach, 2011; Gotink idr., 2015; Grossman idr., 2004; Keng, Smoski in Robins, 2011), predstavljajo pa tudi način krepitve duševnega zdravja in subjektivnega blagostanja v skupinah ljudi iz splošne populacije (Fjorback idr., 2011; Keng idr., 2011). Pri tem avtorji poudarjajo, da lahko pozitivne učinke programa pričakujemo le pri tistih ljudeh, ki imajo interes in možnost za sodelovanje v programu (Fjorback idr., 2011).

V zadnjih letih so programi čuječnosti vse bolj prisotni tudi na organizacijskem področju, pri čemer številne raziskave potrjujejo različne pozitivne učinke čuječnosti pri delu (Good idr., 2016). Koristnost udeležbe v programih čuječnosti se kaže v različnih poklicih, še zlasti veliko pozornosti je namenjene zaposlenim v pomagajočih poklicih, ki so zaradi svoje poklicne vloge lahko še posebej ranljivi za stres in pojav izgorelosti. Raziskave v veliki meri potrjujejo pozitiven vpliv prakse čuječnosti na soočanje s stresom in učinkovitost ter kvaliteto dela strokovnjakov v pomagajočih poklicih (Dobie, Tucker, Ferrari in Rogers, 2016; Good idr., 2016). Mehanizmi delovanja koristnih učinkov čuječnosti so številni in kompleksni, za predstavo o koristnosti v pomagajočih poklicih pa navajamo le nekaj rezultatov nedavnih raziskav v nekaterih izmed teh poklicnih skupin. Zdravstveni delavci so po udeležbi v programu čuječnosti poročali o upadu simptomov stresa in anksioznosti ter vidikov izgorelosti v primerjavi z začetnim stanjem (Kinser, Braun, Deeb, Carrico in Dow, 2016). V drugi študiji so zdravstveni delavci med koristnimi učinki prilagojenega programa MBSR izpostavili več sočutja do sebe, spremembe v odnosu do skrbi zase in krepitev skrbi zase, pa tudi zavedanje v odnosih ter ločevanje med *delati/popraviti* in *biti* pri delu s pacienti (Irving idr., 2014).

Socialni delavci so po udeležbi v programu čuječnosti izražali višjo stopnjo čuječnosti in manj simptomov stresa. Pri tem so se kot ključni pogoji za pojav sprememb izkazali čas, dovoljenje in prostor za učenje in prakticiranje vaj čuječnosti. Po mnenju avtorjev lahko povišana stopnja zavedanja skozi čuječnost vodi do boljše skrbi zase, kar pa v nadaljevanju pozitivno vpliva na kvaliteto dela s klienti (McGarrigle in Walsh, 2011). Strokovnjaki za duševno zdravje (terapevti v procesu izobraževanja) so po udeležbi v programu MBSR doživljali manj simptomov stresa, anksioznosti in drugih negativnih čustev, ruminiranja (premlevanja negativnih dogodkov iz preteklosti, pasivnega osredotočanja na simptome stiske) ter več pozitivnih čustev in sočutja do sebe (Shapiro, Brown in Biegel, 2007). Učitelji so po udeležbi v treningu čuječnosti pri delu poročali o manjši stopnji ruminiranja, manj pogostem doživljanju slabega razpoloženja, večjem zadovoljstvu pri delu in doma ter o višji kvaliteti spanja in manj zaspanosti preko dneva (Crain, Schonert-Reichl in Roeser, 2016).

Zahvaljujoč številnim empiričnim potrditvam raznolikih pozitivnih učinkov čuječnosti za strokovnjake se torej danes ne sprašujemo več, ali so tovrstni programi koristni, temveč skušamo njihovo koristnost bolj natančno razumeti in strukturirano opisati. V pričujoči študiji smo zato poskušali osvetliti koristne učinke programa čuječnosti, ki smo ga v skupinah strokovnjakov v Sloveniji izvajali v letih 2015 – 2017. Program temelji na 8-tedenskemu programu MBCT (Segal idr., 2013), pri čemer smo ga v namen aplikacije v skupinah s strokovnjaki nekoliko priredili. Z manjšimi spremembami v strukturi poteka in odvzemom ali preoblikovanjem elementov vedenjsko-kognitivne terapije, ki so del programa MBCT, smo oblikovali 6-tedenski program, pri čemer smo obdržali vse bistvene elemente čuječnosti. Program je bil namenjen strokovnjakom, ki delajo z ljudmi oz. se pri svojem delu srečujejo z ljudmi v stiski. Strokovnjaki, zaposleni v teh poklicih, so zaradi svoje pomembne vloge pri prepoznavanju in nudenju pomoči posameznikom v stiski poznani kot vratarji sistema (angl. gatekeepers) in so obenem zaradi te svoje vloge lahko v veliki meri izpostavljeni stresu.

Namen pričujoče raziskave je analiza koristnosti udeležbe v programu čuječnosti *NARA – MOČ strokovnjakom skozi čuječnost*. Raziskovalno vprašanje »*Kako udeleženci programa doživljajo koristnost pridobljenih znanj in veščin v povezavi s svojim delom ob pomoči ljudem v stiski oz. pri soočanju z obremenitvami pri delu?*« naslavljamo s pomočjo kvalitativne analize mnenj udeležencev, zbranih ob zaključku programa. Rezultati raziskave ponujajo preliminaren vpogled v to, za katere poklicne profile oz. za strokovnjake na katerih področjih in v kakšnih okoliščinah je program lahko koristen ter kateri so tisti mehanizmi, ki ključno pripomorejo k učinkovitosti oz. koristnosti pridobljenega v programu.

2. Osrednji del besedila

2.1. Metoda

2.1.1. Vzorec

V študijo smo vključili odgovore 102 udeležencev (96 žensk in 6 moških) Programa NARA – Moč strokovnjakom skozi čuječnost, ki so program obiskovali v eni izmed štirinajstih skupin, izvedenih v letih 2015 – 2017 v različnih krajih po Sloveniji[63]. Udeleženci so v času udeležbe v programu opravljali poklic, v katerem so se srečevali z ljudmi v stiski.

[63] Skupaj je program v omenjenem obdobju obiskovalo 160 udeležencev. V namen pričujoče študije smo iz analize izločili odgovore 18 udeležencev, ki ne delajo z ljudmi v stiski, medtem ko 40 udeležencev ni izpolnilo zaključnega evalvacijskega vprašalnika ali pa niso odgovorili na vprašanji, ki ju obravnavamo v študiji.

Ob vključitvi v program so bili stari med 27 in 64 let (*M* = 42; *SD* = 8)[64]. Izobrazba udeležencev je srednješolska (9 udeležencev), višje ali visokošolska (15 udeležencev) oz. univerzitetna ali več (77 udeležencev)[65]. Njihove izobrazbe oz. poklici so naslednji: socialni delavec, socialni pedagog oz. strokovni delavec v sociali (37 udeležencev), psiholog oz. svetovalni delavec (19 udeležencev), zdravnik oz. zdravstveni tehnik (19 udeležencev), pedagog, učitelj, profesor oz. vzgojitelj (11 udeležencev), policist, kriminalist oz. inšpektor (9 udeležencev) oz. strokovni delavec na sorodnem ali drugem področju (npr. delo z brezposelnimi, delo z odraslimi v stiski; skupaj 7 udeležencev).

2.1.2. Inštrumenti

Udeležencem smo ob zaključku programa v pisni obliki (pri izpolnjevanju vprašalnikov) zastavili naslednji dve vprašanji: »*Ali vam bodo pridobljena znanja, veščine koristila pri vašem delu ob pomoči ljudem v stiski?*« ter »*Ali vam bodo pridobljena znanja, veščine koristila pri soočanju z obremenitvami pri vašem delu?*«. Na vprašanji so udeleženci odgovorili z »da« ali »ne«, vsakemu izmed njiju pa je sledilo podvprašanje odprtega tipa oz. povabilo k nadaljnji obrazložitvi odgovorov z navodilom »*Pojasnite, če da oz. ne.*«, na katero so udeleženci prosto odgovarjali.

2.1.3. Potek raziskave

Vprašanja o koristnosti pridobljenih znanj in veščin so bila vključena v evalvacijski vprašalnik, ki so ga udeleženci reševali ob zaključku programa[66]. Vprašalnike so udeleženci enajstih skupin reševali v obliki papir-svinčnik in sicer bodisi na srečanjih ali doma (udeleženci nekaterih skupin so jih reševali na zadnjem srečanju, medtem ko so se drugi odločili, da jih izpolnijo doma in pošljejo raziskovalcem po pošti), v treh skupinah pa doma, preko spletnega vprašalnika (povezava do vprašalnika je bila udeležencem poslana preko e-pošte neposredno po zadnjem srečanju programa), pri čemer je bila vsebina vprašalnikov v obeh primerih enaka. Udeleženci so svojo privolitev za sodelovanje v raziskavi izrazili s podpisom obveščenega soglasja.

2.1.4. Analiza podatkov

Odgovore na zastavljeni vprašanji o koristnosti pridobljenih znanj in veščin smo analizirali po principih utemeljene teorije (angl. Grounded theory). Gre za način analize kvalitativnih podatkov, ki omogoča oblikovanje teorije oz. abstraktne sheme preučevane teme neposredno iz zbranih podatkov (Creswell, 2007; Glaser in Strauss, 1967). Pristop analize podatkov po principih utemeljene teorije se pogosto uporablja za analizo daljših besedil, npr. zapisov intervjujev o obravnavani temi z manjšim številom izbranih udeležencev. V pričujoči raziskavi smo pristop uporabili za analizo krajših, pisno podanih odgovorov na zastavljena vprašanja s strani udeležencev programa čuječnosti, saj nas je zanimala raznolikost oz. širina njihovih odgovorov, ki jih ne bi mogli preučevati s kvantitativno metodologijo ali v naprej podanimi izbirami.

Analiza podatkov po principih utemeljene teorije poteka s pomočjo kodiranja, ki predstavlja proces segmentacije podatkov in označevanja posameznih elementov s kodami. S kodiranjem povzemamo in kategoriziramo zbrane podatke, pri čemer skušamo odgovarjati na

[64] Pri izračunu povprečne starosti je zaradi manjkajočega podatka ena udeleženka izvzeta.
[65] Podatek o stopnji izobrazbe ene udeleženke manjka.
[66] Udeleženci so evalvacijske vprašalnike za ocenjevanje različnih vidikov njihovega doživljanja in mnenj o programu reševali ob vključitvi v program in ob zaključku programa. Z namenom zagotavljanja longitudinalne sledljivosti so podatki, zbrani z evalvacijskimi vprašalniki, šifrirani z individualno dodeljenimi kodami, medtem ko so osebni podatki udeležencev ter podatki o kodah shranjeni ločeno.

vprašanje, katere teoretične kategorije bi lahko posamezne izjave predstavljale. Kodiranje poteka skozi vsaj dva glavna nivoja: (i) začetno kodiranje (poimenovanje delov besedila s kodami) in (ii) fokusno kodiranje (nadaljnja uporaba najbolj pomembnih ali pogostih začetnih kod). S fokusnim kodiranjem se prične teoretična integracija, skozi katero se nato postopno oblikuje celovito razumevanje preučevanega problema (Charmaz, 2006; Creswell, 2007). Z namenom zagotavljanja zanesljivosti rezultatov študije sta del zbranih podatkov neodvisno kodirala dva raziskovalca, kot priporočajo avtorji (Creswell, 2007). Po zaključenem kodiranju s strani prve avtorice pričujočega prispevka, sta prva avtorica in drugi avtor prispevka manjši del zbranih podatkov in pripisanih kod pregledala skupaj in se pogovorila o načinu kodiranja. Nato je drugi avtor neodvisno kodiral odgovore 20-ih udeležencev. Pregled kod je pokazal 89% ujemanje pomenskih enot med obema raziskovalcema, kar ocenjujemo za zadovoljivo, saj dosega predlagan kriterij vsaj 80% ujemanja (Miles in Huberman, 1994; v Creswell, 2007). V nadaljnjem procesu teoretične integracije smo nato oblikovali abstraktno shemo, ki vključuje glavne kategorije in podkategorije ter odnose med njimi.

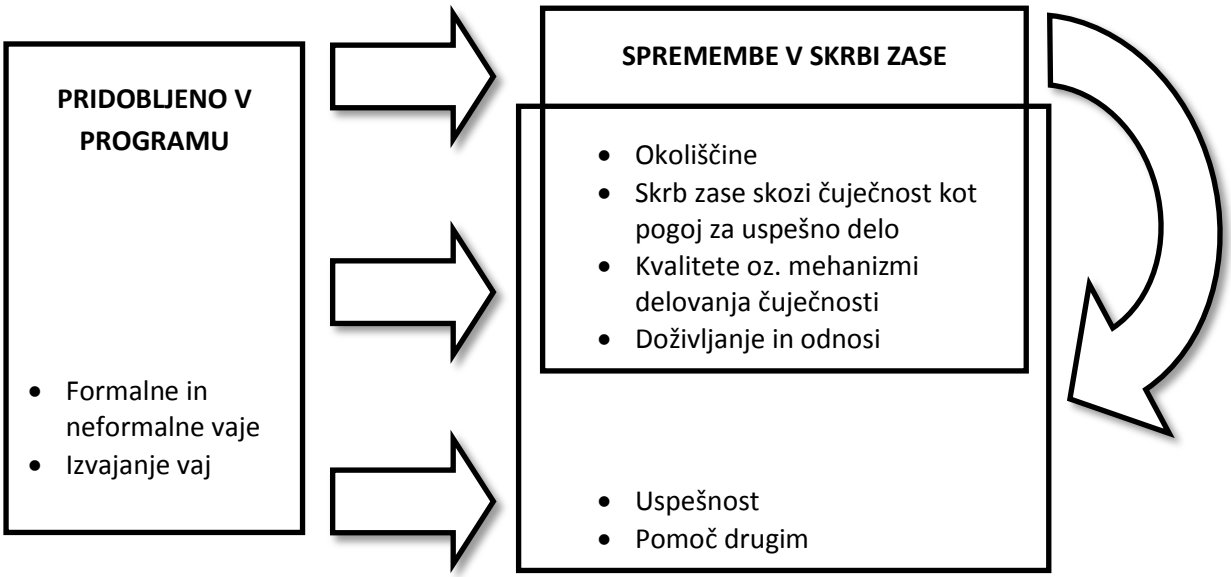
2.2. Rezultati

Na prvo vprašanje, *»Ali vam bodo pridobljena znanja, veščine koristila pri vašem delu ob pomoči ljudem v stiski?«*, je 98 udeležencev odgovorilo pritrdilno, tri osebe so odgovorile nikalno, medtem ko ena oseba na vprašanje ni odgovorila. Pisni odgovori oseb, ki so na vprašanje odgovorile nikalno, na sledeče podvprašanje odprtega tipa so sicer pokazali, da pridobljenih znanj ne bodo neposredno uporabljale pri svojem delu z ljudmi, da pa so ta zanje koristna na drugačen način, kot možnost za informiranje drugih ljudi ali osebno soočanje s stresom, težkimi situacijami. Dva odgovora sta navedena v nadaljevanju poglavja Rezultati, v sklopu kategorije *spremembe pri delu*, in znotraj tega podkategorije *pomoč drugim* (U-21 in U-74). Na prvo podvprašanje odprtega tipa je sicer odgovorilo 92 udeležencev (ostali so pustili prazno). Na drugo vprašanje, *»Ali vam bodo pridobljena znanja, veščine koristila pri soočanju z obremenitvami pri vašem delu?«*, je vseh 102 udeležencev odgovorilo pritrdilno. Na podvprašanje odprtega tipa je odgovore podalo 88 udeležencev.

V analizi kvalitativnih podatkov smo identificirali osem podkategorij, ki se združujejo v tri kategorije: (1) *pridobljeno v programu*, (2) *spremembe v skrbi zase in pri delu* ter (3) *spremembe pri delu*. Kategorije, podkategorije in teme, ki so se oblikovale na podlagi podatkov, so zgoščeno navedene v tabeli 1, podrobneje pa opisane v besedilu. Opisi posameznih tem so ponazorjeni s primeri odgovorov udeležencev, pri čemer so v namen zagotavljanja anonimnosti udeležencev izpuščene informacije, na podlagi katerih bi jih bilo moč prepoznati. Konceptualni model razumevanja učinkov in koristnosti pridobljenih znanj in veščin je predstavljen na sliki 1. V modelu je kategorija *pridobljeno v programu* predstavljena kot pogoj oz. osnova za razvoj *sprememb v skrbi zase* in *sprememb pri delu*. Vsebine, vezane na spremembe v skrbi zase, se pojavljajo tudi znotraj sprememb pri delu in tako tvorijo kategorijo *spremembe v skrbi zase in pri delu*. Le-te dalje na različne načine vplivajo na *spremembe pri delu*.

Tabela 1. Kategorije, podkategorije in teme o koristnosti pridobljenih znanj in veščin za strokovnjake.

Kategorije	**Podkategorije**	**Teme**
PRIDOBLJENO V PROGRAMU	Formalne in neformalne vaje	Formalne in neformalne vaje oz. tehnike, npr.: dihanje, dihalni prostor, zavedanje telesnih občutkov, čuječe gibanje, čuječa hoja, opazovanje svojih misli, čuječe prehranjevanje, uporaba akcijskega načrta itd.
	Izvajanje vaj	• Poudarek na pomenu rednega izvajanja vaj. • Izvajanje vaj po potrebi.
SPREMEMBE V SKRBI ZASE IN PRI DELU	Okoliščine	• Različna delovna okolja in oblike dela. • Stresne, neprijetne ali pomembne situacije: *pred*, *med* in/ali *po* dogodkih. • V vsakdanjem življenju.
	Skrb zase skozi čuječnost kot pogoj za uspešno delo	• Čuječnost je v pomoč pri skrbi zase: pri krepitvi lastnega duševnega zdravja. • Skrb zase opolnomoča za opravljanje dela in nudenje pomoči drugim. • Stres in utrujenost: prepoznavati, obvladovati, preprečiti izgorelost.
	Kvalitete oz. mehanizmi delovanja čuječnosti	• Vzeti si čas zase, se povezati s sabo in s sedanjim trenutkom, umiriti se. • Metakognicija: zavedanje duševnih procesov (v tem trenutku). • Prijaznost, potrpežljivost in sočutje: do sebe, v odnosih z drugimi. • Nepresojanje in sprejemanje: okoliščin, ljudi, doživljanja (misli, čustev, telesnih občutkov).
	Doživljanje in odnosi	• Kognitivni vidiki: osredotočenost, razumevanje sebe in drugih ljudi, prepoznavanje posameznikovih potreb, reševanje problemov itd. • Čustveni vidiki: soočanje s čustvi, moč in volja za delo, počutje pri delu itd. • Vedenje: prepoznavati svoje vedenje, se ustaviti, bolj premišljeno reagirati, izbrati ustrezno vedenje in se učinkovito odzivati na zahteve delovnega okolja. • Odnosi: vnos čuječnosti odnos (npr. biti prijazen in potrpežljiv, se posvetiti sogovorniku, čuječe poslušati, dovoliti izražanje čustev).
SPREMEMBE PRI DELU	Uspešnost	• Učinkovitost, uspešnost, zadovoljstvo. • Opažanja in predvidevanja.
	Pomoč drugim	• Načini uporabe pridobljenega ob pomoči ljudem v stiski: vključevanje filozofije in kvalitet čuječnosti v svoje delo; predstaviti vaje čuječnosti oz. jih uporabiti pri delu; informirati o čuječnosti. • Ciljne skupine: delo z različnimi ciljnimi skupinami; pomen posameznikove sposobnosti sprejeti pomoč.



Slika 1. Model razumevanja učinkov in koristnosti pridobljenih znanj in veščin čuječnosti za strokovnjake.

2.2.1. Pridobljeno v programu

Kategorija *pridobljeno v programu* združuje vaje in tehnike čuječnosti, ki so jih udeleženci spoznali v programu in jih ocenjujejo kot koristne, ter njihova mnenja glede izvajanja teh vaj.

Udeleženci kot koristne navajajo različne *formalne in neformalne vaje*. Med formalnimi vajami je najbolj pogosto omenjen dihalni prostor v treh korakih, strukturirana vaja, s pomočjo katere se v kratkem času povežemo s svojim doživljanjem v sedanjem trenutku, s svojim dihanjem, in nazadnje s telesnim občutkom prizemljenosti, trdnosti oz. stabilnosti s pomočjo simbolične podobe (npr. gore ali drevesa). Vajo lahko izvajamo z namenom soočanja s stresnimi situacijami. Udeleženci njeno praktičnost prepoznavajo v tem, da jim pomaga pri vzpostavljanju stika s svojim doživljanjem, pri čemer jim ne vzame veliko časa (U-79: *»Izvajanje dihalnega prostora; hitra vaja, ki mi omogoča, da preverim, kako sem, se distanciram od dogodka.«*). Nekateri udeleženci po drugi strani omenjajo izvajanje vaj kot način za doseganje stanja sproščenosti (U-53: *»Sproščanje v obliki dihanja.«*). Udeleženci kot koristne omenjajo tudi različne druge vaje čuječnosti, tako tiste, ki se izvajajo sede (npr. osredotočanje na dihanje in različna druga sidra pozornosti) ali leže (vaja opazovanja telesa) kot tudi vaje v gibanju (čuječa hoja, čuječe gibanje). Navajali so tudi nekatere manj formalne oblike prakse in vaje, npr. čuječe prehranjevanje, osredotočanje na pozitivne dogodke, uporaba akcijskega načrta in podobno.

Druga podkategorija, *izvajanje vaj*, se nanaša na prakso in mnenja udeležencev glede tega, na kakšen način je potrebno izvajati vaje, da opažajo njihovo koristnost. Nekateri udeleženci menijo, da je vaje potrebno izvajati redno (U-17: *»Če bom redno izvajala vaje (npr. dihalni prostor itd.), se bom v stresni situaciji lahko umirila z osredotočanjem na dihanje oz. na trenutek tu in zdaj.«*), drugi pa izpostavljajo koristnost izvedbe vaj po potrebi, npr. v določenih situacijah (U-23: *»Dihalni prostor bom lahko uporabila v neprijetnih situacijah.«*).

2.2.2. *Spremembe v skrbi zase in pri delu*

Kategorija *spremembe v skrbi zase in pri delu* vključuje štiri podkategorije, ki se nanašajo na okoliščine, v katerih udeleženci opažajo spremembe v skrbi zase, pomen skrbi zase in svoje duševno zdravje skozi čuječnost, kvalitete oz. mehanizme delovanja čuječnosti ter na spremembe v različnih vidikih doživljanja in medosebnih odnosov, ki jih udeleženci opažajo na podlagi pridobljenega v programu. Vsebine v tej kategoriji se nanašajo na skrb zase v tesni povezavi z delom, ki ga udeleženci opravljajo (npr. opolnomočenje za opravljanje dela skozi čuječnost), ali pa predstavljajo spremembe v doživljanju, ki jih udeleženci opažajo na podlagi skrbi zase tako v zasebnem življenju kot tudi pri delu (npr. spremembe v medosebnih odnosih v zasebnem življenju ali pri delu).

Podkategorija *okoliščine* se nanaša na okoliščine, v katerih udeleženci opažajo koristnost čuječnosti oz. pridobljenega v programu. Združuje navedbe in opise različnih okolij ali značilnosti situacij, v katerih bodo po mnenju udeležencev pridobljena znanja in veščine koristna. Udeleženci ugotavljajo, da bo pridobljeno koristno v različnih delovnih okoljih (npr. delo v šoli, dijaškem domu, ambulanti, v pisarni in na terenu) in pri opravljanju različnih oblik dela (npr. svetovanje, terapevtsko delo, individualno ali skupinsko delo, krizne intervencije itd.). Navajajo tudi konkretne značilnosti stresnih, neprijetnih ali na drugačen način pomembnih situacij, v katerih bo pridobljeno še zlasti koristno. To so npr. konflikti, težki trenutki, večje obremenitve ter miselno in/ali čustveno naporne situacije (U-75: *»... med dogodki, ki zahtevajo večjo koncentracijo, prilagodljivost ...«*). Udeleženci ugotavljajo, da so pridobljene veščine lahko v pomoč pred stresnim dogodkom, kot psihična priprava nanj, med dogodkom in/ali po dogodku, kot način razbremenitve in sprostitve. Poleg izpostavljenih okolij in stresnih situacij pa udeleženci menijo, da jim bo pridobljeno znanje širše koristilo tudi sicer – redno, v vsakdanjem življenju, kjerkoli in s komerkoli.

Podkategorija *skrb zase skozi čuječnost kot pogoj za uspešno delo* opisuje razumevanje čuječnosti kot načina skrbi zase in svoje zdravje, kar posledično vpliva na spremembe pri opravljanju dela. Udeleženci menijo, da je čuječnost v prvi vrsti koristna kot pomoč njim samim pri zagotavljanju lastnega duševnega zdravja (U-79: *»Omogočilo mi bo, da bom sama bolj psihično stabilna.«*). Ugotavljajo, da jih to opolnomoča za opravljanje dela (U-83: *»Več lastne psihične in fizične energije za delo z ljudmi.«*) in nudenje pomoči drugim (U-89: *»Sama se počutim močnejšo, lažje nudim oporo drugim.«*). Skrb zase skozi čuječnost jim pomaga pri soočanju s stresom in sicer tako, da le-tega hitreje prepoznajo (U-16: *»... prepoznavanje začetnih znakov stresa ...«*), obvladujejo (U-82: *»Predvsem stres bo lažje obvladovati.«*) in preprečujejo nadaljnji stres oz. preventivno delujejo proti izgorelosti (U-25: *»S tem pristopom pričakujem, da se bom tudi zaščitila pred izgorevanjem.«*).

Naslednja podkategorija široko zajema *kvalitete oz. mehanizme delovanja čuječnosti*, ki po mnenju udeležencev ključno prispevajo h koristnosti čuječnosti. Udeleženci omenjajo pomen tega, da si vzamejo čas zase, se povežejo s sabo in s sedanjim trenutkom ter se umirijo. Vzeti si čas zase lahko pomeni izvedbo kratke vaje v okviru možnosti, ki jih dopuščajo vsakdanje obveznosti (U-98: *»V času malice si vzamem čas zase in naredim vajo.«*) ali pa tudi širše dovoljenje samemu sebi poskrbeti zase tako, da si za to vzamemo čas (U-51: *»V skrbi za druge si vzeti čas zase.«*). Povezati se s sabo predstavlja koncept preusmeritve pozornosti z vsebin zunaj nas na lastno doživljanje (U-78: *»Zaradi prevelikega števila obveznosti na delu je moja pozornost pogosto cel dan samo pri obveznostih. Z novimi znanji bom lažje pozornost usmerjala nase.«*), ki ga nekateri udeleženci razumejo kot enega ključnih vidikov skrbi zase (U-20: *»... da na pravi način poskrbim zase, se povežem s sabo ...«*). Povezati se s trenutkom

oz. biti v trenutku je podoben koncept, ki predstavlja osredotočanje na sedanji trenutek. Nekateri udeleženci ga navajajo kot pomemben vidik skrbi zase (U-84: *»Predvsem mi koristi, da uspem usmeriti mojo pozornost v tukaj in zdaj.«*). Umiriti se oz. biti umirjen predstavlja enega ključnih, pogosto omenjenih vidikov čuječnosti, ki izhaja iz pridobljenega v programu oz. izvajanja vaj čuječnosti (U-52: *»Poskušala se bom umirjati s pomočjo vaj.«*).

Kot pomembno kvaliteto čuječnosti udeleženci izpostavljajo metakognitivno zavedanje duševnih procesov v danem trenutku. Pomembno se jim torej zdi ozaveščanje vseh nivojev doživljanja – tako za njih same kot za druge (U-89: *»Bolje lahko presojam svoj položaj (misli, čustva, občutke) in jih pomagam ozavestiti sočloveku.«*).

Omenjajo tudi pomen kvalitet, kot so prijaznost, potrpežljivost in sočutje: do sebe (U-8: *»Prijaznost do samega sebe.«*) in drugih ljudi (U-62: *»Še večja prijaznost do nadrejenih, strank in sodelavcev - tudi oni so ljudje na preizkušnjah.«*) ter nepresojanje in sprejemanje (U-89: *»Lažje sprejemam situacije, tudi neugodne.«*).

Opisane kvalitete oz. mehanizmi delovanja čuječnosti se tesno povezujejo različnimi vidiki doživljanja udeležencev (kognitivni, čustveni, vedenjski) in medosebnih odnosov oz. s spremembami, ki jih udeleženci opažajo na teh področjih, kar opisujemo v nadaljevanju.

Podkategorija *spremembe v doživljanju in odnosih* se nanaša na različne vidike doživljanja in odnosov, v katerih udeleženci opažajo spremembe v povezavi s pridobljenim v programu.

Spremembe v kognitivnem delovanju vključujejo osredotočenost (U-62: *»Večja osredotočenost na konkretno izvajanje dela.«*), razumevanje sebe in drugih ljudi, boljše prepoznavanje posameznikovih potreb, reševanje problemov (U-31: *»… večjo moč čuječnosti za prepoznavanje potreb pacientov in iskanje najprimernejše rešitve«*), zavedanje meja posameznikove odgovornosti, sposobnost pogledati na situacijo z drugega zornega kota, manj ruminiranja in obremenjevanja s prihodnostjo ter podobne spremembe v smeri bolj učinkovitega kognitivnega delovanja.

Spremembe v čustvovanju vključujejo opažanje udeležencev, da se lažje soočajo s čustvi (U-87: *»Lažje soočanje z neprijetnimi čustvi.«*), imajo za delo več moči in volje (U-9: *»Lastna moč in čuječnost daje več moči in volje za delo.«*), se pri delu bolje počutijo (U-34: *»… sama se bolje počutim pri delu z ljudmi v stiski.«*) in podobne spremembe na čustvenem področju.

Udeleženci omenjajo tudi nekatere spremembe na področju vedenja. Svoje vedenje bolje prepoznavajo, se znajo ustaviti in ne prehitro oz. bolj premišljeno reagirati (U-56: *»Da se bom umirila in premislila, preden bom odreagirala.«*), izbirajo bolj ustrezna vedenja (U-29: *»Hitrejše ozaveščanje in posledično izbiranje bolj primernih vedenj.«*) in se bolj učinkovito odzivajo na zahteve delovnega okolja (U-11: *»… izvajanje vaj doma pa zagotovo prinese k mojemu večjemu miru in konstruktivnemu odzivu na izzive pri delu.«*).

Pridobljeno v programu se odraža tudi v vzpostavljanju medosebnih odnosov (U-25: *»Bolj umirjeno, čuječe vzpostavljanje odnosa.«*). Spremembe na tem področju v veliki meri izhajajo iz večje prijaznosti, potrpežljivosti in prisotnosti v odnosu, pri čemer udeleženci opažajo, da se sogovorniku bolj posvetijo, ga bolj čuječe poslušajo (U-18: *»Z osredotočenostjo na trenutek se je lažje posvetiti drugemu in ga ne zgolj poslušati ampak tudi slišati.«*), mu v večji meri dovolijo izražanje čustev. Navedene spremembe v doživljanju in medosebnih odnosih pripomorejo k sodelovanju uspešnemu opravljanju dela.

2.2.3. Spremembe pri delu

Kategorija *spremembe pri delu* vključuje dve podkategoriji, ki naslavljata konkretne spremembe pri delu, ki jih udeleženci opažajo na podlagi pridobljenih znanj in veščin.

Podkategorija *uspešnost* se nanaša na splošno delovno učinkovitost in uspešnost udeležencev v povezavi s pridobljenim v programu. Opažanja in/ali pričakovanja udeležencev glede večje delovne učinkovitosti lahko razberemo iz njihovih opisov sprememb v skrbi zase, zlasti pri opisovanju različnih vidikov doživljanja (kognitivni, čustveni in vedenjski vidik, medosebni odnosi). Nekaj udeležencev je tudi neposredno izrazilo pričakovanje, da so in/ali bodo pri delu bolj učinkoviti, uspešni in zadovoljni (U-27: *»… če sem pri delu osredotočena, sem lahko bolj učinkovita, uspešna, prepričljiva, osebno zadovoljna.«*). V zvezi z uspešnostjo prenosa pridobljenih veščin v prakso nekateri udeleženci že ob zaključku programa opažajo nekatere konkretne spremembe (U-39: *»Skušam se ne sekirati za naprej in za nazaj ampak v danem trenutku narediti maksimalno.«*). Nekateri se sprašujejo o trajnosti že opaženih sprememb (U-94: *»Do pacientov sem bolj potrpežljiva (bom videla, do kdaj bo to trajalo - verjetno, če bom nadaljevala plan vadbe, ki sem si ga začrtala)«*), drugi pa morda še niso imeli priložnosti opazovanja svojega vedenja v stresnih situacijah in imajo glede tega le določena predvidevanja (U-44: *»Na krizne intervencije bom odreagirala mogoče (ne vem) bolj mirno.«*).

Podkategorija *pomoč drugim* vključuje načine uporabe pridobljenega ob pomoči ljudem v stiski in ciljne skupine ljudi, v kontaktu s katerimi so lahko pridobljena znanja in veščine koristne. V odgovorih udeležencev smo prepoznali tri različne načine uporabe pridobljenih znanj in veščin. Prvi se nanaša na vključevanje filozofije in kvalitet čuječnosti v svoje delo; udeleženci bodo pridobljena spoznanja uporabljali ob pomoči ljudem v stiski na ta način, da bodo tudi njih usmerjali k nekaterim ključnim kvalitetam čuječnosti. Skušali jim bodo pomagati pri tem, da bodo npr. bolj učinkovito ozaveščali misli in čustva (U-93: *»Bolje bom znala svetovati, kako razmisliti o situaciji, v katerih se človek v stiski nahaja (opazovanje svojih misli, čustev ...)«*) ter se soočali z njimi (U-41: *»Lahko jim bom dala kakšen nasvet, kako se soočiti z lastnimi občutki.«*), se umirili, povezali s sedanjim trenutkom (U-78: *»Mogoče jih bom lažje usmerjala na tukaj in zdaj.«*) in podobno. Drugi način uporabe pridobljenih znanj pri pomoči drugim vključuje predstavitev vaj čuječnosti oz. uporabo le-teh pri delu. Od prvega načina se razlikuje v tem, da predstavlja vnos ne le filozofskih izhodišč temveč tudi konkretnih vaj in tehnik v delo udeležencev. Mnenja udeležencev glede uporabe vaj čuječnosti pri svojem delu so različna. Nekateri jih bodo neposredno uporabili pri svojem delu z ljudmi (U-84: *»Ljudem v stiski […] bom poskušala razložiti kako vajo, ki jim bo v pomoč oz. lajšanje stiske.«*). Drugi pa menijo, da posamezne vaje niso dovolj in jih v takšen namen ne bodo uporabljali pri svojem delu ob pomoči ljudem v stiski (U-21: *»Mislim, da ne, ker ga za posamezne vaje, temveč moraš predelati cela 2 meseca, sklop vaj […]. Se pa vsekakor uporabi kot podaja informacije drugim, kaj pa je na razpolago.«*). Informiranje o čuječnosti tako prepoznavamo kot tretji možen način uporabe pridobljenega v programu; udeleženci bodo druge ljudi seznanili s čuječnostjo, jim predlagali prakticiranje vaj meditacije (U-26: *»Posredovati izkušnjo čuječnosti kot možnega načina spoprijemanja s stresom.«*).

Pridobljeno v programu bo udeležencem v pomoč pri delu z različnimi ciljnimi skupinami. Nova znanja in veščine jim bodo koristila pri delu z ljudmi v različnih okoljih (npr. stranke, klienti, pacienti, uporabniki, učenci, starši, v športu, pa tudi širše – v kontaktu s komerkoli), z različnimi težavami, npr. stres, stiska, težave v duševnem zdravju (npr. depresija, anksioznost) in v različnih starostnih obdobjih (U-90: *»Pri svetovanju odraslim z depresijo in pri delu z otroci.«*). V smislu neposredne aplikacije čuječnosti nekateri udeleženci prepoznavajo skupine ljudi, za katere čuječnost ni primerna (U-74: »*Mislim, da je čuječnost neprimerna za pomoč populaciji, ki jo obravnavam. Uporabna je za osebno soočanje.«*). Koristnost pridobljenega pri lastnem soočanju smo opisali v okviru podkategorije *skrb zase skozi čuječnost kot pogoj za uspešno delo*. Udeleženci pa poudarjajo tudi, da mora biti posameznik zmožen sprejeti ponujeno pomoč (U-28: *»Pri osebah, ki so sposobne to prepoznati/uporabiti.«*).

2.3. Diskusija

Večina udeležencev meni, da jim bodo znanja in veščine, pridobljene v programu čuječnosti, v korist pri svojem delu z ljudmi v stiski ter pri soočanju z obremenitvami pri delu. Ta ugotovitev je v skladu z rezultati študij iz tujine, ki poročajo o številnih vidikih koristnosti čuječnosti pri delu (Good idr., 2016). Z analizo kvalitativnih podatkov smo identificirali tri pomembna vsebinska področja oz. kategorije, ki nam pomagajo pri razumevanju doživljanja koristnosti programa s strani udeležencev. Predpostavljeni teoretični model razumevanja učinkov in koristnosti skuša pojasniti odnose med temi kategorijami in podkategorijami.

Prva kategorija, *pridobljeno v programu*, vključuje pojasnila glede tega, katere vaje in tehnike so udeležencem v pomoč ter kdaj in kako je potrebno vaje izvajati za doseganje želenega stanja. Ta kategorija predstavlja pogoj za to, da lahko pride do sprememb na področju skrbi zase in sprememb pri delu. Za slednje so torej ključne vaje čuječnosti (navajanje različnih vaj kaže na pomen pestrosti nabora vaj v programu) in izvajanje le-teh. Pri tem se udeleženci razlikujejo med seboj glede tega, kolikšen pomen pripisujejo rednemu izvajanju vaj in izvedbi vaj po potrebi. V tem se naši rezultati nekoliko razlikujejo od rezultatov študije z zdravstvenimi delavci (Irving idr., 2012), v kateri je bila redna praksa čuječnosti izpostavljena kot ključen pogoj za povišano stopnjo zavedanja pri udeležencih.

Kategorija *spremembe v skrbi zase in pri delu* združuje različne opažene spremembe, pri katerih je skrb zase neposredno vezana na opravljanje dela, ter področja, na katerih udeleženci opažajo spremembe tako v zasebnem življenju kot tudi pri delu. Posamezne podkategorije so tesno prepletene tudi med seboj, pri čemer nekatere izmed njih predstavljajo pogoj za druge. Tako se npr. opažene kvalitete oz. mehanizmi delovanja čuječnosti jasno odražajo na doživljanju udeležencev in medosebnih odnosih z drugimi ljudmi (npr. metakognicija kot pomembna podlaga za pozitivne spremembe na kognitivnem in vedenjskem področju; prijaznost, potrpežljivost in sočutje kot osnova za boljše medosebne odnose in lažje sodelovanje itd.). Pomemben je poudarek na tem, da je čuječnost način skrbi zase, ki strokovnjake opolnomoča za kvalitetno delo in nudenje pomoči drugim. Podobno izpostavljajo tudi drugi raziskovalci, npr. avtorji študije s socialnimi delavci (McGarrigle in Walsh, 2011).

Predhodno opisane spremembe torej dalje vplivajo na *spremembe pri delu* in znotraj tega na nudenje pomoči drugim ter širše na delovno uspešnost. Pri tem se je precej več odgovorov udeležencev nanašalo na pomoč ljudem v stiski kot na delovno uspešnost v širšem smislu, kar pa v veliki meri pripisujemo dejstvu, da zastavljena vprašanja uspešnosti pri delu niso eksplicitno naslavljala. V zvezi z nudenjem pomoči ljudem v stiski pa smo opazili, da udeleženci doživljajo čuječnost na tem področju na različne načine. Nekateri vidijo svojo izkušnjo čuječnosti kot koristno s tega stališča, da lahko izvajanje vaj predlagajo ljudem, katerim bi po njihovem mnenju lahko koristile, medtem ko bi drugi vaje neposredno vnašali v svoje delo. Pri tem se pojavlja vprašanje, ali udeleženci dovolj kritično presojajo pomen ustreznih znanj in kompetentnosti za vodenje vaj čuječnosti, kar pa je najverjetneje povezano tudi z njihovo izobrazbo in področjem dela (pomen ustrezne usposobljenosti za izvajanje psiholoških intervencij je morda na nekaterih poklicnih področjih bolj poudarjen, kot na drugih).

3. Zaključek

Številne opisane vidike koristnosti, ki so jih kot relevantne navajali udeleženci pričujoče študije, omenjajo tudi rezultati tujih študij (Crain idr., 2016; Dobie idr., 2016; Good idr., 2016; Irving idr., 2014; Kinser idr., 2016; McGarrigle in Walsh, 2011; Shapiro idr., 2007). Še zlasti to velja za kvalitete oz. mehanizme delovanja čuječnosti, različne vidike njihovega doživljanja na kognitivnem, čustvenem in vedenjskem področju ter odnosov. S temi vsebinami se morda najbolj približamo odgovorom na vprašanja, kaj čuječnost posamezniku daje, skozi katere mehanizme ti procesi potekajo in na kakšen način se to kaže v doživljanju in odnosih. Ostali opisani vidiki pa nam osvetljujejo pogoje, ki pripeljejo do teh sprememb, okoliščine, v katerih je to še zlasti pomembno, ter končne rezultate, ki naj bi se nazadnje izrazili pri poklicnem delu. Pogoji, okoliščine in končni rezultati so lahko do neke mere poklicno-specifični. Kvalitete in mehanizmi delovanja čuječnosti ter doživljanje in odnosi pa so v večji meri univerzalne narave, kar nakazuje potencialno koristnost v raznolikih okoliščinah in pri različnih poklicih.

Pričujoča študija ima nekatere omejitve, ki izhajajo iz raziskovalnega načrta, vzorčenja udeležencev raziskave ter pristranskosti raziskovalcev. S pomočjo pisno zastavljenih vprašanj odprtega tipa smo pridobili kvalitativne podatke o mnenjih udeležencev, katerih pa zaradi omejitve izbrane metode zbiranja podatkov nismo bolj poglobljeno raziskali, npr. s podvprašanji za pojasnjevanje ali razširitev razumevanja. Udeleženci so odgovarjali na dve konkretno zastavljeni vprašanji, ne pa tudi na povezana vprašanja. S pomočjo dodatnih vprašanj bi pridobili širši vpogled v njihova mnenja o obravnavanih vsebinah, na podlagi česar bi morda predpostavljeni model razumevanja koristnosti lahko dopolnili ali razširili. Dalje, rezultatov študije nismo predstavili udeležencem da bi v pogovoru z njimi preverili, v kolikšni meri se strinjajo s predpostavljenim modelom. Ugotovitve študije temeljijo na subjektivnih mnenjih udeležencev o lastnem doživljanju in vedenju, pri čemer ugotovitev nismo primerjali z rezultati bolj objektivnih mer ali opažanj drugih ljudi. Do neke mere so bili odgovori udeležencev vezani tudi na njihovo predvidevanje prihodnosti, pri čemer v analizo podatkov niso vključeni pogledi udeležencev na podana vprašanja po tem ko bi preteklo nekaj časa. V analizo so bili vključeni le tisti udeleženci programa čuječnosti, ki so izpolnili zaključni vprašalnik, zato nimamo vpogleda v mnenja drugih udeležencev, ki ob zaključku programa vprašalnika iz različnih razlogov niso rešili. Dalje, v analizo podatkov so bili sočasno vključeni odgovori vseh udeležencev. Ker odgovori udeležencev niso bili ločeni glede na njihove poklice, ni bilo mogoče prepoznati morebitnih razlik med doživljanjem udeležencev iz različnih poklicnih skupin oz. specifik posameznih poklicev. Kot je značilno za kvalitativno raziskovanje, obstaja možnost, da so raziskovalci svoja pričakovanja o rezultatih in predpostavke o koristnosti do neke mere vnašali v proces kodiranja in teoretične integracije spoznanj. V pričujoči študiji so nekateri izmed raziskovalcev sodelovali tudi v vlogi izvajalcev programa, kar bi lahko prispevalo k temu, vendar smo se pristranskosti skušali v največji možni meri izogniti s čuječim ohranjanjem odprtega odnosa do zbranih podatkov in razumevanja le-teh.

Upoštevajoč omejitve raziskave lahko rezultate razumemo kot potrditev koristnosti čuječnosti za pomagajoče poklice (in s tem spodbudo za nadaljnje izvajanje programa v teh skupinah) z nakazanimi mehanizmi delovanja. Poglobljeno razumevanje koristnosti čuječnosti lahko v prihodnosti prispeva k nadaljnjemu izboljšanju posameznih elementov programov ter še bolj natančnemu poznavanju značilnosti udeležencev, za katere bi bila udeležba v programu lahko koristna. Za trdnejše zaključke glede posameznih vidikov koristnosti bi bilo smiselno le-te dalje raziskovati v študijah, ki bi upoštevale tudi nekatere pomanjkljivosti

pričujoče raziskave. Pri tem velja izpostaviti zlasti problem pomanjkanja vpogleda v doživljanje udeležencev programa, ki niso izpolnili zaključnega vprašalnika. Nekateri med njimi so morda program predčasno nehali obiskovati ali vprašalnika niso izpolnili zaradi doživljanja programa kot nekoristnega. V tem primeru bi bilo dragoceno raziskati in bolje razumeti dejavnike, ki vplivajo na to, v kolikšni meri je čuječnost za strokovnjake lahko koristna. Nenazadnje pa se nam zdi pomembno omeniti tudi problem, ki je povezan z raziskovanjem učinkov čuječnosti na splošno. Osredotočanje izključno na pozitivne izide čuječnosti je namreč lahko problematično, saj je v navzkrižju z odnosom radikalne odprtosti in sprejemanja, ki sta med ključnimi elementi čuječnosti. Zdi se nam pomembno, da se kot raziskovalci in strokovnjaki tega zavedamo in s svojim delovanjem pripomoremo k preprečevanju ustvarjanja napačnih ali pretiranih pričakovanj ter negativnih posledic le-teh.

Zahvala

Zahvaljujemo se vsem, ki so omogočili in sodelovali pri izvedbi projekta *MOČ – Pomoč ljudem, znanje strokovnjakom*, v okviru katerega je bil zbran večji del podatkov, o katerih poročamo v prispevku. *Program NARA – Moč strokovnjakom skozi čuječnost* je v okviru tega projekta potekal v letih 2015 – 2016, v letih 2016 in 2017 pa so bile izvedene še nadaljnje tri skupine. V izvedbo programa sta bila kot zunanja sodelavca vključena tudi Dimitrij Banda, Dejan Kozel, katerima se zahvaljujemo.

Izjave

Avtorji izjavljamo, da pri izvajanju projekta in pripravi pričujočega prispevka nismo bili v konfliktu interesov.

Projekt *MOČ – Pomoč ljudem, znanje strokovnjakom* je bil financiran iz virov Norveškega finančnega mehanizma 2009–2014. Nosilec projekta je Nacionalni inštitut za javno zdravje, partnerji v projektu pa so Univerza na Primorskem, Inštitut Andrej Marušič, Slovensko združenje za preprečevanje samomora, Center za psihološko svetovanje – POSVET in Nacionalno združenje za kakovost življenja – OZARA. Za vsebino tega prispevka so odgovorni izključno avtorji prispevka.

6. Literatura

Alsubaie, M., Abbott, R., Dunn, B., Dickens, C., Keil, T., Henley, W. idr. (2017). Mechanisms of action in mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) and mindfulness-based stress reduction (MBSR) in people with physical and/or psychological conditions: A systematic review. *Clinical Psychology Review, 55*, 74-91. http://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.008

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications.

Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A. in Roeser, R. W. (2016). Cultivating Teacher Mindfulness: Effects of a Randomized Controlled Trial on Work, Home, and Sleep Outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*. http://doi.org/10.1037/ocp0000043

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Second Edition.* Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

Dobie, A., Tucker, A., Ferrari, M. in Rogers, J. M. (2016). Preliminary evaluation of a brief mindfulness-based stress reduction intervention for mental health professionals. *Australasian Psychiatry*, *24*(1), 42–5. http://doi.org/10.1177/1039856215618524

Fjorback, L. O., Arendt, M., Ornbol, E., Fink, P. in Walach, H. (2011). Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy - a systematic review of randomized controlled trials. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 124*(2), 102–119. http://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2011.01704.x

Glaser, B. G. in Strauss, A. L. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Aldine.

Gotink, R. A., Chu, P., Busschbach, J. J. V., Benson, H., Fricchione, G. L. in Hunink, M. G. M. (2015). Standardised mindfulness-based interventions in healthcare: An overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs. *PLoS ONE, 10*(4), 1–17. http://doi.org/10.1371/journal.pone.0124344

Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T.M., Bono, J. E., Brown, K.W., Duffy, M. K. idr. (2016). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of Management, 42*, 114–142. doi: 10.1177/0149206315617003

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. in Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research, 57*, 35-43.

Irving, J. A., Park-Saltzman, J., Fitzpatrick, M., Dobkin, P. L., Chen, A. in Hutchinson, T. (2014). Experiences of Health Care Professionals Enrolled in Mindfulness-Based Medical Practice: A Grounded Theory Model. *Mindfulness, 5*(1), 60–71. http://doi.org/10.1007/s12671-012-0147-9

Kabat-Zinn, J. (2009). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Bantam Dell.

Keng, S. L., Smoski, M. J. in Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review, 31*, 1041–1056.

Kinser, P., Braun, S., Deeb, G., Carrico, C. in Dow, A. (2016). "Awareness is the first step": An interprofessional course on mindfulness & mindful-movement for healthcare professionals and students. *Complementary Therapies in Clinical Practice, 25*(September), 18–25. http://doi.org/10.1016/j.ctcp.2016.08.003

McGarrigle, T. in Walsh, C. A. (2011). Mindfulness, Self-Care, and Wellness in Social Work: Effects of Contemplative Training. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought, 30*(3), 212–233. http://doi.org/10.1080/15426432.2011.587384

Segal, Z. V, Williams, J. M. G. in Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression. Second edition*. New York: The Guilford Press.

Segal, Z. V. in Walsh, K. M. (2016). Mindfulness-based cognitive therapy for residual depressive symptoms and relapse prophylaxis. *Current Opinion in Psychiatry, 29*(1), 7–12. http://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000216

Shapiro, S. L., Brown, K. W. in Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology, 1*(2), 105–115. http://doi.org/10.1037/1931-3918.1.2.105

Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M. in Lau, M. A. (2000). Prevention of Relapse/Recurrence in Major Depression by Mindfulness-Based Cognitive Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology 68*, 615–623.

Williams, J. M. G., Teasdale, J. D., Segal, Z. V. in Kabat-Zinn, J. (2007). *The Mindful Way through Depression. Freeing Yourself from Chronic Unhappiness.* New York: The Guilford Press.

Kratka predstavitev avtorjev

Tina Podlogar, univ. dipl. psihologinja, je mlada raziskovalka na UP IAM Slovenskem centru za raziskovanje samomora. Je izvajalka programov NARA in NARA – MOČ, ki temeljita na pristopu MBCT (Mindfulness-Based Cognitive Therapy oz. Na čuječnosti temelječa kognitivna terapija), v skupinah odraslih udeležencev s težavami v duševnem zdravju in/ali težavami s soočanjem s stresom ter v skupinah vratarjev sistema. Vključena je tudi v različne druge raziskovalno-intervencijske projekte na UP Inštitutu Andrej Marušič ter pedagoško delo na UP FAMNIT (študijska programa Biopsihologija in Uporabna psihologija).

Miran Babič, univ. dipl. psiholog, je zaposlen na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Maribor. Njegovo strokovno delo vključuje predvsem psihodiagnostiko, obravnavo otrok in mladostnikov z učnimi, vedenjskimi in čustvenimi težavami, svetovalno pomoč staršem ob tovrstnih težavah otrok, svetovanje srednješolcem in študentom, pomoč učiteljem, vzgojiteljem in šolskim svetovalnim delavcem, usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter predavanja za starše in učitelje. V sodelovanju z UP IAM Slovenskim centrom za raziskovanje samomora je tudi izvajalec programov NARA in NARA – MOČ.

Dr. Saška Roškar, univ. dipl. psihologinja, je zaposlena na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje, kjer se ukvarja z raziskovanjem in preprečevanjem samomorilnega vedenja, preventivo duševnih motenj ter promocijo duševnega zdravja. Sodelovala je v skupini za pripravo Resolucije za Nacionalni program za duševno zdravje ter številnih projektih za krepitev duševnega zdravja in preprečevanje samomorilnega vedenja. V letih 2015 in 2016 je bila vodja projekta »Znanje strokovnjakom, pomoč ljudem – MOČ«.

Mag. Alenka Tančič Grum, univ. dipl. psihologinja, je zaposlena na Nacionalnem inštitutu za javno zdravje. Ukvarja se z razvojem in implementacijo javno-zdravstvenih in kliničnih programov promocije duševnega zdravja in preprečevanja depresije, samomora in drugih stisk. Njeno strokovno delo vključuje psihoterapevtsko in svetovalno delo s posamezniki v stiski. V sodelovanju z UP IAM Slovenskim centrom za raziskovanje samomora je tudi izvajalka programov NARA in NARA – MOČ.

Mag. Bogdan Dobnik, dipl. socialni delavec, je predsednik Nacionalnega združenja za kakovost življenja – OZARA Slovenija. V okviru svojega dela je bil v letih 2015 in 2016 koordinator projekta »Znanje strokovnjakom, pomoč ljudem – MOČ« znotraj partnerske organizacije OZARA Slovenija.

Mojca Vatovec, je psihoterapevtka, sistemska družinska terapevtka in mediatorka. Je poslovna vodja in svetovalka na Centru za psihološko svetovanje – POSVET. V okviru svojega dela je bila v letih 2015 in 2016 koordinatorica projekta »Znanje strokovnjakom, pomoč ljudem – MOČ« znotraj partnerske organizacije POSVET.

Janina Žiberna, univ. dipl. psihologinja, je bila v času izvajanja projekta »Znanje strokovnjakom, pomoč ljudem – MOČ« kot raziskovalka zaposlena na UP IAM Slovenskem centru za raziskovanje samomora. Je izvajalka programov NARA in NARA – MOČ, v okviru projekta »Znanje strokovnjakom, pomoč ljudem – MOČ« pa je imela vlogo organizacijskega koordinatorja programa NARA – MOČ.

Urša Mars Bitenc, univ. dipl. psihologinja, je kot mlada raziskovalka zaposlena na UP IAM Slovenskem centru za raziskovanje samomora. Je izvajalka programov NARA in NARA – MOČ. Vključena je tudi v različne druge raziskovalno-intervencijske projekte na UP Inštitutu Andrej Marušič ter pedagoško delo na UP FAMNIT.

Dr. Vita Poštuvan, univ. dipl. psihologinja, je namestnica vodje UP IAM Slovenskega centra za raziskovanje samomora. Ukvarja se s preučevanjem in preprečevanjem samomorilnega vedenja in promocijo duševnega zdravja, z implementacijo novih preventivnih programov v Sloveniji, klinično-svetovalnim, terapevtskim in pedagoškim delom. Je izvajalka programov NARA in NARA – MOČ in je zaključila vse tri učiteljske stopnje izobraževanja iz MBCT. V letih 2015 in 2016 je bila koordinatorica projekta »Znanje strokovnjakom, pomoč ljudem – MOČ« znotraj partnerske organizacije UP Inštitut Andrej Marušič.

Čuječnost, migrena in stres

Mindfulness, Migrene and Stress

Prof.dr. Marjan Zaletel

Klinični oddelek za vaskularno nevrologijo in intenzivno nevrološko terapijo
UKC Ljubljana

Povzetek

Stres je relativni pojav in je odvisen od posameznika. Za nastanek stresa so pomembni različni psihosocialni dejavniki. Stres lahko sproži migreno ali poslabša sedanje stanje migrene. Migrena pa lahko deluje tudi kot stresor. Pojavi se lahko začaran krog stres-glavobol-stres. Raziskave so ugotovile, da je več migrene pri posameznikih s stresom in da je stres povezan z migreno. Od psihosocialni dejavnikov je migrena povezana s socialno situacijo, ne pa toliko z osebnostjo oziroma vedenjem posameznika. Čuječnostna meditacija je ne-presojevalna pozornost na izkušnje, ki se potekajo v realnem času. Čuječnost lahko deluje tudi kot terapija izpostavitve. Namen te izpostavitve je, da bolniku zmanjšamo tesnoben odziv in ga nadomestimo s pridobljenim občutkom varnosti. Funkcijske nevrološke metode so pokazale, da trening čuječnosti lahko poveča zmožnost za izločitev pogojenega strahu, tako da strukturno in funkcionalno vpliva na možgansko omrežje, ki podpira daje signale za varnost. Zato je delovanje čuječnosti na živčevje zmanjšanje stresa. Čuječnostna meditacija predstavlja obetaven način zdravljenja migrene pri odraslih. Raziskave so pokazale ugodne učinke pri bolnikih z migreno.

Ključne besede: migrena, čuječnost, stres

Summary

Stress is relative phenomena depended on subjectivity. A wide range of psychosocial factors are responsible for social stress. Stress can induce migraine attack and worsen migraine. On the other hand, migraine can act as stressor. Therefore the circles vitious occurs in the pattern stress-headache-stress. Studies showed more migraine in individuals under stress and association between migraine and stress. Among psychosocial factors the social situation is the most important and related factor. Personality seems less important factor. Mindfulness meditation is not judgmental attention on experiences occurred in real time. It can be considered as exposure therapy. The purpose of exposure in to decrease fear response and replace it with feeling of safety. Functional Neuroradiologic methods have been showed that mindfulness training might increase chance for fear extinction with functional and morphological subtracts. Therefore, the brain network for safety showed signals. Thus mindfulness decreases the stress. Mindfulness is promising treatment modality for migraine in adults, supported by evidence.

Kay words: migraine, mindfulness, stress

1. Uvod

Raziskave stresa imajo dolgo zgodovino in vključujejo delo številnih strokovnjakov, kot je Walter Canon, ki je opisoval odgovor boj beg v 1930ih letih ter Hans Seyle s sindromom splošne adaptacije v 1950-ih. Verjetno se je moderno obdobje raziskav stresa začelo z delom Richarda Lazarusa v 1980-ih. Obstaja veliko modelov stresa, ki so večinoma variacije transakcijskega modela posredovanega od Lazarusa. Transakcijski modeli obravnavajo psihobiološke odgovore na stres, ki izhajajo iz nesorazmerja med zaznanimi zahtevami in osebnimi ter družbenimi viri posameznika, da zadosti zahtevam. Do stresa najpogosteje pride, kadar zaznane zahteve presežejo zaznane vire. Do stresa pa lahko pride tudi, kadar zaznani viri presežejo zahteve (npr. pri monotonem delu, ko sposobnosti presegajo delovne zahteve). Poudarek je predvsem na subjektivni oceni posameznika, kako zaznava zahteve, kar bolj določa raven stresa kot objektivna ocena zahtev in sposobnosti (1).

V dolgoletnih raziskavah so identificirali dejavnike, ki prispevajo k psihosocialnim zahtevam kot je intenzivnost in kroničnost zahtev. Prav tako na psihosocialne zahteve vplivajo novosti, predvidljivost, kompleksnost in kontrolo. Psihosocialni viri vključujejo procese vrednotenja in psiholoških obrambnih strategij. Pomembni aspekti psihosocialnih virov so tudi pretekle izkušnje, zaznana kontrola, osebnost in podpora družine ter okolice (2).

V literaturi je pomembno razlikovati med stresnimi življenjskimi dogodki (veliki življenjski dogodki) in manjšimi življenjskimi dogodki (vsakdanje težave). Stresni življenjski dogodki so vse od smrti otroka in izgube službe do bolj vsakdanjih kot je selitev. Vsakdanji problemi vključujejo zastoje v prometu, gospodinjska dela in čakanje v vrsti. Raziskave stresa preučujejo vpliv večjih in manjših stresnih dogodkov na zdravje in dobro počutje. Pri raziskavah stresa so uporabili širšo definicijo stresnih dogodkov, kot jih običajno dojemajo ljudje, saj so vključili tudi dogodke, ki jih ljudje običajno niso opisovali kot stresne. Npr. v družbeni prilagojeni lestvici ne presenečajo stresni dogodki kot so smrt zakonca, ločitev in zaporna kazen. Na lestvici pa so se kmalu za temi dogodki znašli tudi poroka, pobotanje med zakoncema in upokojitev. Nekoliko nižje na lestvici so bili izjemni osebni dosežki, počitnice in božič. Ti dogodki so našteti, ker za posameznika pomenijo spremembo in prilagoditev življenjskega sloga. Veliko bolnikov pa na take dogodke ni pomislilo, kadar so jih zdravniki spraševali o stresnih dogodkih (3).

2. Migrena in stres

Takojšnji predhodniki glavobolov so dejavniki, ki prispevajo k glavobolom, to so sprožilci. Nastavitveni predhodniki glavobolov so povezani s psihosocialnim kontekstom glavobolov, to so dejavniki življenjskega sloga, ki prispevajo k trenutni dovzetnosti za nastanek glavobola.

Nastopni predhodniki so dogodki, ki so imeli za posledico glavobole, ki so se začeli ali občutno poslabšali po tem dogodku. Predispozirajoči predhodniki glavobola so konstitucijske (genetske) in osebnostne karakteristike, ki vplivajo na individualne razlike v občutljivosti za glavobol. Izmed štirih kategorij predhodnikov glavobola je verjetno stres najpogostejši

takojšnji predhodni dejavnik glavobola in je tudi pomembno povezan z ostalimi tremi kategorijami. Nezadostna podpora družine in okolice je lahko nastavitveni dejavnik, ker poveča občutljivost na stresorje.

Posledice glavobolov lahko razdelimo na učinke glavobola na osebo in njegove bližnje, ko je glavobol prisoten in na dolgoročne učinke glavobolov na človeka in njegovo okolico. Etiološki pomen teh dejavnikov je v potencialnih povratnih zankah, ki poslabšujejo glavobol. Ponovno je stres povezan z vsemi štirimi kategorijami posledic. Glavoboli delujejo kot stresorji in če posameznik reagira na glavobol z visokimi ravnmi stresa, lahko to ustvari začaran krog stres-glavobol-stres. Podobno se lahko ustvari povratna zanka, če posameznikovi bližnji reagirajo na glavobol, tako da poveča raven stresa pri prizadetem. Dolgoročne posledice motenj povezanih z glavoboli, lahko negativno vplivajo na socialne funkcije posameznika na številnih področjih, saj lahko glavobol povzroči, da se posameznik redkeje udeležuje družabnih dogodkov. Posledično to lahko vodi do zmanjšanja socialne mreže in manjšo podporo okolice, kar povzroči, da postanejo osebe z glavoboli bolj občutljive na stres

Rezultati retrospektivnih raziskav skoraj povsem enotno kažejo, da je stres najpogostejši sprožilec za migreno in tenzijski tip glavobola pri odraslih ter za migreno pri otrocih in mladostnikih. Vse raziskave v visokih odstotkih potrjujejo stres kot sprožilec za glavobol. V petih raziskavah poročajo, da je stres sprožilec za glavobol v 71-97%. Novejša raziskava iz Turčije je pokazala, da je stres najpogostejši sprožilec migrene (v 79 %), prav tako je nedavna raziskava iz Brazilije poročala o močni povezavi med migreno in stresom v službi, predvsem v povezavi s slabo kontrolo, visokimi delovnimi zahtevami in nizko podporo okolice (4).

Prospektivne študije se soočajo z vprašanjem pričakovane začasne zveze med stresom in glavoboli. Tunis in Wolff sta objavila model migrene v katerem je prišlo do nastanka migrene v treh dneh. Ta model je vplival na prospektivne študije v 1980ih in zgodnjih 1990ih. Ena študija je primerjala pojav stresnih dogodkov v štirih dneh, ki so vodili do in vključevali pojav dneva migrene, s pojavom stresnih dogodkov v štirih dneh brez glavobola. Ta študija je pokazala pomemben porast stresnih dogodkov v štirih dneh v povezavi z migreno. Druge prospektivne raziskave iz tega obdobja so poročale o pomembnih povezavah med stresom in glavoboli, vendar so poudarjale tudi individualne razlike v moči povezave stres-glavobol (5).

Nedavna velika prospektivna raziskava (n=5159) je preučevala raven stresa in število dni glavobolov na mesec v trimesečnih časovnih obdobjih preko obdobja dveh let. Intenzivnost stresa je bila povezana z glavoboli pri posameznikih, ki so imeli tenzijske glavobole, migrene ter spremljajoče migrene in tenzijske glavobole, z močnejšo povezavo pri prej našteti skupini. Pri tenzijskem glavobolu je bila močnejša povezava med stresom in glavoboli pri mlajših preiskovancih. Prospektivna raziskava, ki je vključevala fiziološke meritve stresa (vrednost kortizola v slini, povprečje frekvence srca, variabilnost srčne frekvence) kot tudi delež prejetega stresa, je preiskovala stres v štirih dneh pred nastopom migrenskih napadov. Študija poroča o nepričakovanih odkritjih, da naj ne bi bilo pomembnih povezav med variabilnostjo stresa in glavoboli. Ko so podatke ponovno analizirali za 9 udeležencev, ki so menili, da več kot dve tretjini njihovih migrenskih napadov povzroča psihosocialni stres, je bila odkrita pomembna povezava med zaznanim stresom in glavoboli, vendar pa ni bilo povezave med

fiziološkimi meritvami stresa in glavobolov. Študija je imela majhen vzorec (n=17), pri katerem je le 9 udeležencev menilo, da je stres sprožilni dejavnik njihovih glavobolov, zato ni razloga, da bi verjeli, da bomo našli povezavo med stresom in glavoboli pri vseh osebah z migrenami. Prav tako so bile izpostavljene kritikam fiziološke meritve stresa, ki so bile uporabljene v raziskavi. Npr. srčna frekvenca je merilo za vznemirjenost in je lahko povišana pri veliko drugih dogodkih, ne samo pri stresu, npr. kot je hoja po stopnicah ali pitje kave. Kortizol v slini so veliko uporabljali kot biomarker fiziološkega stresa, vendar je to indirektna mera, na katero vplivajo številne fiziološke in biološke spremenljivke. Pri prihodnjih prospektivnih študijah stresa avtorji predlagajo možnost uporabe adrenalina in noradrenalina, merjenega v vzorcih urina (6).

Še ena prospektivna raziskava je preučevala zmanjšanje zaznanega stresa, kar naj bi bil možen sprožilni dejavnik za migreno, kar v literaturi opisujejo kot »let-down« glavobol (glavobol, ko stres preneha) in glavobol med vikendom. Študija poroča, da raven stresa ni povezana z glavoboli, ampak da je zmanjšanje stresa od enega večera do naslednjega, povezana z večjim pojavom migren v naslednjih 6, 12 in 18 urah. Pri iskanju podpornih dokazov za to hipotezo so naleteli na mešana odkritja. Dve retrospektivni raziskavi z vzorci migrene in tenzijskih glavobolov sta poročali, da 32-35% udeleženih doživlja glavobole ob vikendih. V nasprotju dve prospektivni študiji nista našli nobene podpore za glavobole med vikendom, pravzaprav je ena od raziskav poročala o zaščitni vlogi relaksacije po stresu pri migrenskih napadih. Avtorji raziskave ponujajo številne različne razlage svojih odkritij in poudarjajo potrebo po nadaljnjih raziskavah z večjim vzorcem (7).

Predlagano je bilo, da se sprožilci združujejo skupaj, in tako prispevajo k glavobolu. Nedavna raziskava je preučevala povezavo med stresom in glavoboli pri osebah s kroničnimi glavoboli. Ta raziskava je prikazovala, da sta dva zaporedna dneva z bodisi veliko stresa ali malo spanja, močno predvidljiva dejavnika za glavobol, medtem ko sta dva dneva z malo stresa in dovolj spanja delovala protektivno. Druga raziskava, ki je preučevala stres in migreno med menstruacijo, je poročala, da je migrena pri ženskah predvsem povezana s stresom in da so ženske v perimenstrualnem obdobju bolj dovzetne za stres (8).

Z ozirom na laboratorijske preiskave stresa kot sprožilca za glavobol, sta dve zgodnji raziskavi izpostavili osebe, ki trpijo za glavoboli, mentalnemu stresu in odkrili, da 63-83% poroča o glavobolu kot odgovoru na mentalni stres. V treh raziskavah so bile osebe z glavoboli (migreno in tenzijskim glavobolom) in kontrole izpostavljene stresorju (35 minut težko rešljivih nalog, ki jih je spremljalo poročilo o napakah), kar so nato primerjali s kontrolnim stanjem. Pri vsaki od teh študij je bila raven stresorja povezana s povečanimi vrednostmi glavobola v primerjavi s kontrolno skupino. Te raziskave so bile zaključene pred nekaj leti, vendar zagotavljajo močne dokaze, da stres povzroča glavobole, kadar pride do spreminjanja ravni stresa.

3. Stres v psihosocialnem in razvojnem kontekstu glavobola

Študije, ki obravnavajo stres kot nastavitveni predhodnik za glavobol, vključujejo raziskave življenjskih dogodkov, vsakodnevnih težav in zaznan stres v povezavi z glavoboli.

Pomembne so tudi študije spremenljivk, ki igrajo pomembno vlogo pri odgovoru na stres, predvsem študije ocenjevanja, obvladovanja in podpore okolice. Študije, ki so preučevale povezavo med stresnim življenjskimi dogodki in glavoboli, so uporabljale različne meritve in podajale različne rezultate. Raziskave, ki so uporabljale družbeno prilagoditveno lestvico in seznam nedavnih doživetij niso našle pomembnih razlik med osebami z glavoboli in kontrolami. Študije, ki so uporabljale popis življenjskih dogodkov in anketo življenjskih doživetij pa so našle majhno ampak pomembno razliko, ki je nakazovala, da je bilo pri osebah z glavoboli več stresnih življenjskih dogodkov. Raziskave vsakdanjih težav konsistentno poročajo, da osebe z glavoboli doživljajo več vsakdanjih težav kot kontrole. Podobno raziskave zaznanega stresa dosledno poročajo o višjih ravneh stresa pri osebah z glavoboli kot pri kontrolah. Holm (9) je prikazal, da posamezniki s tenzijskimi glavoboli ocenjujejo stresne dogodke, ki so jih doživeli, bolj negativno kot kontrolna skupina. Še posebno, ko je bil potencialni vpliv stresnega dogodka dvoumen, so osebe z glavoboli zaznale, da ima ta dogodek večji pomen in da imajo oni sami nad tem manj kontrole. Osebe z glavoboli so imele manj učinkovite strategije v prizadevanju za obvladovanje stresnih dogodkov, saj so se zanašale bolj na relativno neučinkovite strategije obvladovanja stresa, kot so izogibanje, samoobtoževanje ter uporabile manj podpore okolice kot kontrole. Podobno Hassinger (10) poroča, da se osebe z migreno v večji meri odzivajo na stres z nerealnimi željami, samokritiko, osamitvijo in negativnim razmišljanjem v primerjavi s kontrolno skupino. Najam in Aslam (11) sta odkrila, da so osebe s tenzijskimi glavoboli, ko so zaznale stres, pogosteje uporabile strategije izogibanja in manj aktivnega obvladovanja stresa. Številne raziskave so pokazale, da imajo osebe z glavoboli v primerjavi s kontrolami manjšo podporo družine in okolice. Martin in Theunissen (12) poročata o razlikah med osebami z glavoboli in kontrolnimi skupinami v smislu razpoložljivosti in zadostnosti povezanosti in socialne vključenosti. Martin in Soon sta odkrila, da so osebe z glavoboli občutno manj zadovoljne s podporo, ki jim je na voljo in so dobili nižjo oceno pri vseh štirih tipih funkcionalne podpore (ovrednotenje, samopodoba, pripadnost in oprijemljivost) (13).

Nedavne raziskave so doprinesle podobna odkritja kot zgodnejše raziskave. Eskin je poročal, da pacienti, ki trpijo zaradi tenzijskih glavobolov in migrene doživljajo višje zaznavanje stresa in pomanjkanja pomoči okolice pri reševanju problemov v primerjavi s kontrolami. Santos je odkril, da je migrena povezana z slabšo podporo okolice (14).

Z ozirom na dejavnike, ki pripomorejo k nastanku migrene, zgodnje študije poročajo, da je stres pomemben pri nastopu migrene v 50% primerov. V nedavnih raziskavah so številni avtorji domnevali, da je stres dejavnik tveganja za kronične glavobole, vendar so dokazi za to domnevo omejeni. D'Amico (15) poroča, da je pri njihovem vzorcu pri 44,8 % primerov stresni dogodek povezan s prehodom epizodičnega glavobola v kronični glavobol. Manjši dogodki (vsakdanji problemi) so imeli večjo vlogo pri transformiranju glavobolov kot veliki dogodki. To avtorji interpretirajo tako, da pacienti s transformirajočimi glavoboli reagirajo na stres na drugačne načine in ne da bi bili ti posamezniki bolj izpostavljeni velikim stresnim življenjskim dogodkom.

Z ozirom na predhodne dejavnike za glavobol so več let trdili, da imajo osebe, ki trpijo za glavoboli, določen osebnostni profil. Opisovali so jih kot napete, obsedene perfekcioniste z

nefleksibilno osebnostjo, ki v sebi kopičijo zamere, ki jih ne morejo niti izraziti niti razrešiti. V pregledu, ki je vseboval izsledke več kot stotih raziskav, je Blanchard (16) zaključil, da podatki ne kažejo na to, da so glavoboli povezani z določenim tipom osebnosti, vendar pa so osebe z glavoboli večkrat v psihološki stiski. Druge študije so raziskovale ali so določeni načini oz. vzorci obnašanja povezani z glavoboli. Raziskave poročajo o povišanih rezultatih pri osebah z glavoboli pri dveh alternativnih merah, tip A načina obnašanja (bolezen naglice, občutek da jim zmanjkuje časa) v Jenkinsovem urniku dejavnosti in meritev tipa A iz Framinghamske raziskave. V nedavni raziskavi je Hedborg ugotovil, da je osebnost ljudi z migreno bolj dovzetna za stres (17).

4. Čuječnost

Čuječnostna meditacija izvira iz Budistične meditacijske tradicije. Za čuječnostno meditacijo je značilna ne-presojevalna pozornost na izkušnje, ki se dogajajo v sedanjosti. Ta opredelitev obsega budistični koncept čuječnosti in umske umirjenosti. Opisuje dejanja, ki zahtevajo nadzor nad pozornostjo zaradi vzdrževanja osredotočenja na takojšnje izkušnje kot so misli, čustva, telesna drža in občutenja. Poudarek je, da subjekt pristopa k izkušnjam na odprt način in s sprejemanjem. Čuječnostna meditacijo lahko razdelimo v metode, ki zajemajo usmerjeno pozornost in na tisto, ki zahteva odprto, opazovanje izkušnje, ki poteka v danem trenutku. Čuječnostna meditacija zajema tri komponente, ki se med seboj prepletajo in vplivajo drug na drugo. Te komponente so povečana kontrola pozornosti, izboljšan nadzor nad čustvi in spremenjeno samozavedanje. Čuječnostna meditacija so v grobem razdeli v tri različne stopnje urjenja in sicer začetno, vmesno in napredno, ki zahtevajo različno količino napora.

Stanje možganov lahko opredelimo kot zanesljiv vzorec možganske aktivnost in povezljivost med številnimi velikimi možganskimi omrežji. Meditacijsko urjenje zajema dosego meditacijskega stanja. Meritve vedenja in možganske aktivnosti lahko opravimo, ko preiskovanec meni, da je v tem stanju. Študije lahko pojasnijo kako meditacijsko stanje vpliva na možgane in vedenje. Številne raziskave in metaanalize so opravili, da bi ugotovili, katera možganska področja so aktivirana med meditacijo (18). S tem so odkrila področja, ki so kazala skupke aktivnosti v kavdatusu, ki naj bi skupaj s putamnom igral vlogo v omejevanju pozornosti na nepomembne informacije in omogočal, da se meditacijsko stanje doseže ter vzdržuje. Drugo področje je parahipokampus, ki je pomemben za mentalni tok misli in verjetno za prekinitev umskega beganja. Tretje področje je medialna prefrontalna možganska skorja, ki naj bi povečala samo-zavedanje med meditacijo. Menijo, da lahko ta področja predstavljajo osnovno kortikalno omrežje za meditativno stanje, ki je neodvisna od meditacijske tehnike.

Čuječnost lahko deluje tudi kot terapija izpostavitve. Namen tega zdravljenja je, da bolniku zmanjšamo tesnoben odziv in ga nadomestimo s pridobljenim občutkom varnosti. Slednje se zgodi, ko je bolnik znova izpostavljen dražljaju, ki je pred tem izvabil tesnobnost. Tako preprečujemo običajni odziv. Čuječnostna meditacija je podobna situaciji izpostavitve, ker se vaditelji uprejo njihovi čustveni izkušnji, kar pripelje do sprejemanja telesnega in

afektivnega odziva. S tem opustijo in se ne ukvarjajo z notranjim odzivom proti tej izkušnji. Raziskovanje pogojevanje tesnobe pomaga identificirati možgansko omrežje, ki je pomembno za izločanje pogojenih tesnobnih odzivov in tudi z zadrževanjem izločanja (19). V to omrežje spadajo ventromedialna prefrontalna skorja (vmPFC), ki je pomembna za učinkovit priklic izločanja, hipokampus, ki je povezan s prenosom izločenega konteksta in amigdala, ki ključnega pomena med procesom pridobivanja in izražanja pogojenega strahu. Menijo, da se regulira navzdol z vmPFC in hipokampusom. Aktivacija vmPFC (subgenska sprednja cingulatna skorja) je povezana z izraženjem naučenega strahu, in je pomembna za upočasnitev izločanja (20). Vedno več je dokazov, ki jih prinaša funkcijska magnetna resonanca in kaže, da preje omenjena možganska področja kažejo strukturne in funkcionalne spremembe po čuječnostni meditaciji. Prekrivanje vpletenih možganskih področij, kot tudi konceptualne podobnosti med čuječnostjo in situacijo izpostavljenosti, kaže, da trening čuječnosti lahko poveča zmožnost za izločitev pogojenega strahu tako, da strukturno in funkcionalno vpliva na možgansko omrežje, ki podpira daje signale za varnost. Kapaciteta za učinkovito izločanje spominov zanesljivo ločuje zdravje od patoloških stanj. Je pa pomembno, da prevlada slabo prilagodljiva stanja, pomaga posameznikom naučiti, da nimajo tesnobnega odziva na nevralni dražljaj, ko ni prilagoditvenega delovanja. Namesto tega posamezniki občutijo varnost in lahko fleksibilno sprožijo druga čustva in vedenja.

5. Čuječnostna meditacija in stres

Posledica delovanje čuječnosti na živčevje je zmanjšanje stresa. Pokazali so, da čuječnostna meditacija zmanjšuje stres, kar so najbolj prepričljivo pokazali s samo poročanjem preiskovancev (21). Pregled raziskav zmanjšanje stresa v zvezi z čuječnosti je pokazala ne specifični učinek na zmanjševanje stresa, ki je podoben kot pri standardnih tehnikah sproščanja. V raziskavah, ki so proučevale stresne biomarkerje, kot je nivo kortizola so manj dosledne. V nekaterih raziskavah so ugotovili zmanjšanje nivoja kortizola, v drugih pa ne (22).

Možgani so tarčni organ stresa in hormonov povezanih s stresom. Posledica odziva na stres je funkcionalno in strukturno preoblikovanje možganov, ki je posledica prilagoditve pri normalnih razmerah, lahko pa pripelje do možganske poškodbe, če je stres preobilen. Ugotovitve kažejo, da so plastične spremembe možganov, ki so posledica stresa, najizrazitejše v prefrontalni možganski skorji, hipokampusu, amigdali in v drugih predelih možganov, ki so povezani s spominov v zvezi s strahom in s samoregulacijo vedenja. Medsebojno delovanje med temi možganskimi področji, ki so določena s tem ali življenjske izkušnje vodijo v uspešno prilagoditev ali ne-prilagoditev. Kot posledica je moteno mentalno in telesno zdravje. Raziskave so pokazale, da kronični stres povzroči manj prilagodljivosti v premiku pozornosti pri odraslih ljudeh (23). To poteka vzporedno z zmanjšanjem razvejanja apikalnih dendritov v medialni prefrontalni skorji glodalcev. Še posebno je vidno v sprednji skorji cinguluma. Poleg tega je manj predkrmilnih prefrontalnih povezav pri tistih ljudeh, ki so pod stresom. Učinek se popravi po odstranitvi stresorja. Slednje kaže, da deluje kronični psihosocialni stres na delovanje prefrontalne skorje in povezljivost plastično in se hitro spremeni kot funkcija umskega stanja. Raziskave tudi kažejo, da zmerni in hud stres poveča volumen amigdale in

zmanjša volumen prefrontalne skorje in hipokampusa. Trening čuječnosti poveča gostoto sive substance v hipokampusu. Poleg tega po vadbi čuječnosti zmanjšanje v zaznanem stresu korelira z zmanjšanjem sive substance amigdale (24). Ugotovitve kažejo, da čuječnostna meditacija lahko modulira procesiranje stresa preko 'bottom-up' poti, ki jih spreminja delovanje hipotalamo-hipofizno-noradrenergične osi in simpatično-adrenalne-medularne osi. Čuječnost poveča aktivnost parasimpatičnega živčnega sistema in tako prepreči simpatični odziv beg in boj (25). Možganski nevrotrofni dejavnik (BDNF) je povezan s številnimi vidiki možganske plastičnosti. Remodulacija prefrontalne skorje, hipokampusa in amigdale, ki je povezana s stresom sovpada s nivoji BDNF. To dejstvo podpira njegovo vlogo kot trofičnega dejavnika pri modulaciji preživetja nevronov in regulaciji sinaptične plastičnosti. Kljub temu so pokazali, da glukokortikoidi in druge molekule delujejo skupaj z BDNF, olajšajo nastanek morfoloških in molekularnih sprememb. Ugotovili so, da nekatere oblike čuječnostne meditacije zmanjšajo izločanje stresnega kortizola, kar ima lahko potencialno nevroprotektivni učinek (26).

6. Migrena in čuječnost

Čuječnostna meditacija predstavlja obetaven način zdravljenja migrene pri odraslih. Do 17% odraslih z migreno oziroma hujšimi glavoboli uporablja meditacijo (27). 45% bolnikov na akademskih klinikah za glavobol je izrazilo zanimanje za intenzivni 10 dnevni meditacijski umik. Leta 1982 je Kabat-Zinn poročal o koristnih učinkih čuječnostne meditacije in *hatha yoge* pri kronični bolečini (28). Razvil je standariziran program, ki ga je imenoval na čuječnostni temelječe zmanjševanje stresa – *mindfulness based stess reduction* (MBSR). Slednji je obsega 8 tedenske 2 urne razrede z dnevni umikom in redno dnevno vadbo. Trenutne zavedne značilnosti čuječnosti so negovali ne le z namernim udeleževanjem senzacij, ki se pojavijo med vsakodnevno aktivnostjo kot je uživanje hrane, dihanje, hoja, ampak tudi preko vaj kot je samo-pregledovanje telesa (sekvencijska čuječnostna usmerjena pozornost na različne dele telesa), meditacija med sedenjem in na čuječnosti temelječe telesne vaje kot je hoja-meditacija in joga. Posameznikom so svetovali , da vključijo čuječnostno prakso v vsakodnevno življenje, tako da so rutinske aktivnosti postale del redne meditacijske prakse. Cilj je bil zmanjšanje odzivnosti na stres in razvijanje prilagodljivih načinov za odzivanje na stres. Ugotovili so, da imajo MBRS in druge na čuječnosti temelječe intervencije ugodne učinke na več motenj kot so kronična bolečina, ki je posledica artritisa, fibromialgije in bolečina v križu in vratu (28). Številne raziskave so vključile tudi migreno. Ugotovili so, da je MBRS varna in izvedljiva s povprečno 34-minutno dnevno meditacijo sodelujočih v raziskavi. MBSR se je izkazala, da pomembno zmanjša onesposobljenost v zvezi s glavobolom in izboljša samo-učinkovitost za zdravljenje glavobola. Rezultati so pokazali, da ima MBRS zmeren učinek na pojavljanje migrene in njeno intenziteto, vendar te učinki niso statistično pomembni. Ugotovili so, da MBSR zmanjša čustveno odzivnost in izboljša kognitivne procese za preimenovanje, ki privedejo do o manj katastrofiziranja in sprejemanja bolečine (30). Druga randomizirana, kontrolirana raziskava s kroničnimi tenzijskim glavobolom je pokazala pomembno zmanjšanje pogostnostni glavobolov in povečano čuječnost v primerjavi s kontrolami na čakalni listi (31). Poleg opisanih najdb pri migreni so

ugotovili, da ima MBSR pozitivni učinek na stres, depresijo, anksiozo in nespečnost, ki se običajno pojavijo pri kroničnih glavobolih (32). Zaradi teh značilnosti je MBSR obetavno pri zdravljenju postravmatskega glavobola.

7. Zaključek

Stres je pomemben dejavnik pri pojavljanju migrene. Psihosocialni dejavniki so pomembni za nastanek socialnega stresa, ki vpliva na glavobol. Čuječnost lahko zmanjša psihosocialni stres in s tem ugodno vpliva na potek migrene.

8. Literatura

Bao S. Mechanical stress. Handb Clin Neurol 2015; 131: 367-96.

Kanner AD, Coyne JC, Schaefer C, Lazarus RS. Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events. J Behav Med 1981; 4: 1-29.

Holmes TH, Rahe RH. The social readjustment rating scale. J Psychosom Res 1967;11: 213-8.

Lipton RB, Pavlovic JM, Haut SR, Grosberg BM, Buse D. Methodological issues in studying trigger factors and premonitory features of migraine. Headache. 2014; Headache. 2014;54:1661-9.

Santos IS, Griep RH, Alves MGM, Goulart AC, Barreto SM, Chor D. Job stress is associated with migraine in current workers: the Brazilian longitudinal study of adult health (ELSA-Brasil). Eur J Pain 2014; 18: 1290–7.

Tunis MM, Wolff HG. Studies on headache: long-term observations of the reactivity of the cranial arteries in subjects with vascular headache of the migraine type. Arch Neurol, Psychiatr 1953; 70: 551–7.

Schramm SH, Moebus S, Lehmann N, Galli U, Obermann M, Bock E, Yoon MS, Diener HC, Katsarava Z. The association between stress and headache: a longitudinal population-based study. Cephalalgia 2015; 35: 853–63.

Houle TT, Butschek RA, Turner DP, Smitherman TA, Rains JC,Penzien DB. Stress and sleep duration predict headache severity inchronic headache sufferers. Pain. 2012;153:2432–40.

Holm JE, Holroyd KA, Hursey KG, Penzien DB. The role of stress in recurrent tension headache. Headache. 1986;26:160–7.

Hassinger HJ, Semenchuk EM, O'BrienWH. Appraisal and coping responses to pain and stress inmigraine headache sufferers. J Behav Med. 1999;22:327–40.

Najam N, Aslam S. Perceived stress and coping strategies in headache (migraine and tension-type headache) patients. J Behav Sci. 2010;20:1–15.

Martin PR, Theunissen C. The role of life event stress, coping and social support in chronic headaches. Headache. 1993;33:301–6.

Martin PR, Soon K. The relationship between perceived stress, social support and chronic headaches. Headache. 1993;33:307–14.

Eskin M, Akyol A, elik EY, Gültekin BK. Social problem-solving, perceived stress, depression and life-satisfaction in patients suffering from tension type and migraine headaches. Scand J Psychol. 2013;54:337–43.

D'Amico D, Libro G, Prudenzano MP, Peccarisi C, Guazzelli M, Relja G, et al. Stress and chronic headache. J Headache Pain. 2000;1:S49–52.

Blanchard EB, Andrasik F, Arena JG. Personality and chronic headache. Progress Experiment Personal Res. 1984;13:303–60.

HedborgK, Anderberg UM, Muhr C. Stress in migraine: personalitydependent vulnerability, life events, and gender are of significance. Upsala J Med Sci. 2011;116:187–99.

Tang YY, Posner MI. Training brain networks and states. Trends Cogn Sci. 2014; 18: 345–50.

Milad MR, Quirk GJ. Fear extinction as a model for translational neuroscience: ten years of progress. Annu Rev Psychol. 2012; 63: 129–51.

Phelps EA, Delgado MR, Nearing KI, LeDoux, JE. Extinction learning in humans: role of the amygdala and vmPFC. Neuron. 2004; 43, 897–905.

Creswell JD, Pacilio LE, Lindsay EK, Brown KW. Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress. Psychoneuroendocrinology. 2014; 44, 1–12.

Jacobs, TL. Self-reported mindfulness and cortisol during a Shamatha meditation retreat. Health Psychol. 2013; 32, 1104–9.

Liston C, McEwen BS, Casey BJ. Psychossocial stress sreversibly disrupts prefrontal processing and attentional control. Proc Natl Acad Sci. 2009; 106, 912–7.

Luders E. Global and regional alterations of hippocampal anatomy in long-term meditation practitioners. Hum Brain Mapp. 2013; 34, 3369–75.

Ditto B, Eclache M, Goldman N. Short-term autonomic and cardiovascular effects of mindfulness body scan meditation. Ann Behav Med. 2006; 32, 227–34.

Xiong GL, Doraiswamy PM. Does meditation enhance cognition and brain plasticity? Ann NY Acad Sci. 2009; 1172, 63–9.

Wells RE, Bertisch SM, Buettner C, Phillips RS, McCarthy EP. Complementary and alternative medicine use among adults with migraines/severe headaches. Headache. 2011;51:1087–97.

Kabat-Zinn J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. Gen Hosp Psychiatry. 1982;4:33–47.

Kabat-Zinn J, Lipworth L, Burney R. The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. J Behav Med. 1985;8:163–90.

Wells RE, Burch R, Paulsen RH, Wayne PM, Houle TT, Loder E. Meditation for migraines: a pilot randomized controlled trial. Headache. 2014;54:1484–95.

Cathcart S, Galatis N, Immink M, Proeve M, Petkov J. Brief mindfulness-based therapy for chronic tension-type headache: a randomized controlled pilot study. Behav Cogn Psychother. 2014;42:1–15.

Gross CR, Kreitzer MJ, Reilly-Spong M, et al. Mindfulness-based stress reduction versus pharmacotherapy for chronic primary insomnia: a randomized controlled clinical trial. Explore (NY). 2011;7:76–87.

Predstavitev avtorja

Prof.dr. Marjan Zaletel deluje kot nevrolog na Univerzitetnem Kliničnem Centru v Ljubljani. Ukvarja se z bolečino in glavoboli. Izobraževal se je v številnih Centrih za glavobol med najbolj znanimi je Paviia v Italiji in Kopenhagen na Danskem. Napisal je številne strokovne in poljudne prispevke o glavobolih in migreni. Je tudi urednik univerzitetnih udžbenikov o glavobolu in organizator številnih strokovnih srečanj ne temo migrena. Vodil je raziskovalne projekte s področja glavobola in endotelijske funkcije. Sedaj deluje kot nevrolog konzultant v protibolečinski ambulanti Bolnice Petra Držaja, kjer se ukvarja z rezistentnimi primeri migrene.

Vpliv čuječnosti na zdravje

The Effects of Mindfulness on Health

Sara Onuk

sara.onuk@gmail.com

Povzetek

V prispevku je po eni strani predstavljen učinek kroničnega stresnega odziva, po drugi strani pa učinek čuječnosti na telo in zdravje. Stresni odziv je razdeljen na simpatiko-adrenalinski odziv, kortizolski in citokinski odziv, ki imajo preko mediatorjev številne neugodne vplive na srčno-žilni sistem, endokrini in imunski sistem, na razvoj rakastih celic in spremenjeno izražanje genov. Predstavljeni so tudi merljivi učinki stresnega odziva na telo. Drugi del članka zajema sistematični pregled znanstvenih raziskav o vplivu čuječnosti na psihofizično zdravje, ki dokazujejo zmanjšanje simptomov depresije in anksioznosti, zmanjšanje negativnih čustev in reaktivnost čustvenih odzivov, izboljšanje veščine samoopazovanja in izboljšanje pozornosti ter delovnega spomina. Vadba čuječnosti privede tudi do izboljšanega delovanja imunskega sistema in do strukturnih možganskih sprememb. Končni del se osredotoča na uporabo čuječnosti pri zdravstvenih delavcih, kar je vedno bolj aktualno zaradi razvoja lastnih veščin in znanja, ter tudi zaradi potreb ljudi, katerim skušamo pomagati pri vsakdanjem delu.

Ključne besede: adrenalin, čuječnost, izobraževanje, kortizol, stresni odziv, zdravje, zdravstveni delavci

Abstract

On one hand, the article deals with various effects of chronic stress, and on the other hand with effects of mindfulness practice on our health and body. Stress response is divided into sympatic-adrenal response, cortisol and cytokine response, which mediate many unfavourable effects on cardiovascular, endocrine and immune system, on development of cancerous cells and gene expression. Furthermore, there is also representation of measurable effects of stress response on the body. The second part of the article includes systematic review of scientific articles on effects of mindfulness on psychological and physical health. These confirm decrease of symptoms of depression and anxiety, decrease of negative emotions and reactivity of emotional responses, improvement of self-reflection skills, improvement of attention and working memory. Practice of mindfulness has resulted also in improved functioning of an immune system as well as in structural brain changes. In the final part, the main focus is on application of mindfulness in health workers, which has proved to be of great importance due to development of their skills and knowledge as well as because of the needs of patients that we are trying to address during our professional work.

Key words: adrenaline, mindfulness, education, cortisol, stress response, health, health workers

1. Uvod

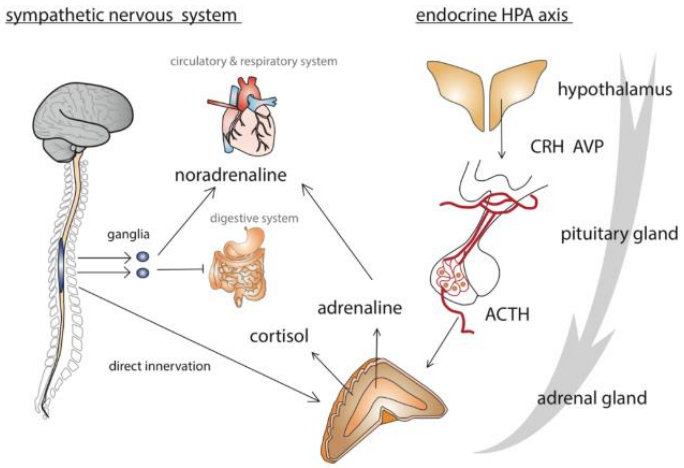
Pri vsakdanjem delu s pacienti se kot zdravnica vedno pogosteje srečujem s stresom in njegovimi škodljivimi učinki na zdravje ljudi. Zdi se, da je stres postal stalnica v življenju sodobnega človeka, hiter tempo smo sprejeli kot nujno zlo, če želimo ostati konkurenčni na trgu delovne sile in oddajati videz uspešnega človeka. Po drugi strani pa s težavo prepoznavamo negativne učinke, ki jih stres povzroča na telesu in zdravju. Še manj smo opremljeni z znanjem in veščinami, kako se pred stresom zaščititi, ter tako ohraniti zdravje na duševnem in telesnem nivoju. Vse navedeno je v meni vzbudilo zanimanje, da globlje raziščem področje meditacije in čuječnosti, ter njuno uporabnost v vsakdanjem življenju. Pri čuječnosti ne gre zgolj za tehniko, ki bi jo izvajali v prostem času. Gre za pozornost v vsakem trenutku, ki nam lahko s pomočjo rednega izvajanja prinese številne dobrobiti, ne glede na starost, izobrazbo ali poklic, ki ga opravljamo. Čuječnost nam sprva omogoči, da prepoznamo učinke stresa na naše telo, kasneje pa, da se znamo pred njimi zaščititi, ohraniti zdravje, ter dvigniti raven kreativnosti v osebnem in poklicnem življenju. V prvem delu članka bodo predstavljene glavne značilnosti stresnega odziva in njegovega vpliva na telo, v drugem delu pa navedeni izsledki raziskav o ugodnih učinkih čuječnostih in o njeni praktični uporabnosti pri zdravstvenih delavcih.

2. Stresni odziv - osnove

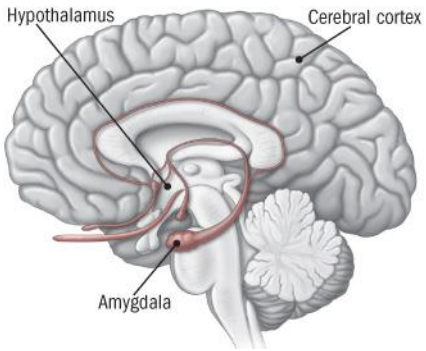
Človeško telo v vsakem trenutku stremi k ohranjanju ravnovesja, da bi čim lažje preživeli v okolju, ki nas obdaja. Stanje ravnovesja je ključno za ohranjanje zdravja, kajti če je ravnovesje porušeno, se lahko pojavijo številne kronične bolezni modernega časa. Stres lahko torej razumemo kot stanje ogrožene homeostaze telesa in ga lahko povzročajo psihološki ali fiziološki stresni dejavniki posameznika, ter vplivi iz okolja. Raziskave kažejo, da stresorji pomembno spremenijo delovanje vseh telesnih sistemov, kot so kardiovaskularni, hormonalni, nevrogeni in imunski sistem (Ihan in Hafner, 2014). Psihonevroimunologija sodi med najmlajše medicinske vede in proučuje medsebojne vplive psiholoških procesov, živčnega in imunskega sistema, t. i. stresni odziv telesa (Ihan in Hafner, 2014).

Za lažje razumevanje lahko stresni odziv razdelimo v tri ločene sisteme, ki pa v realnem življenju seveda delujejo sočasno in se njihovi vplivi medsebojno prepletajo. To so **simpatiko-adrenalinski** odziv (nevro-vegetativna os), **kortizolski** in **citokinski** odziv (hormonalno-peptidna os) (Ihan in Hafner, 2014; Tsigos, Kyrou, Kassi in Chrousos, 2016). Glavni integracijski sistem za stresni odziv v možganih je amigdaloidno možgansko jedro. Amigdala (slika 2) je del limbičnega sistema in je mala struktura mandljaste oblike znotraj temporalnega režnja. Limbični sistem povezujemo s čustvovanjem, vedenjem, z dolgotrajnim spominom in motivacijo. Glavna vloga amigdale je shranjevanje spomina, povezanega s čustvenimi dogodki, pri stresu torej s strahom, z jezo in napadalnostjo. Istočasno je povezana s kompleksno mrežo nevronskih povezav z drugimi možganskimi centri (Ihan in Hafner, 2014).

Simpatiko-adrenalinski odziv (slika 1) se v stanju stresa običajno pojavi prvi. Glavni posrednik je **adrenalin** (in v manjši meri noradrenalin), ki se sprošča iz sredice nadledvične žleze. Na telesu povzroča številne učinke, med katerimi so najpomembnejši učinki na kardiovaskularni sistem, presnovo, citokinski odziv in delovanje imunskega sistema (Ihan in Hafner, 2014; Silbernagl in Despopoulos, 2009; Tsigos, Kyrou, Kassi in Chrousos, 2016).



Slika 1: *Simpatični živčni sistem in HHS-os*



Slika 2*: Položaj amigdale v možganih*

Druga ključna sestavina odziva na stres je aktivacija **hipotalamo-hipofizno-suprarenalne osi** (HHS-os, slika 1), kar privede do povečanega izločanja glukokortikoidov (najpomembnejši predstavnik pri človeku je **kortizol**) iz skorje nadledvične žleze (Ihan in Hafner, 2014; Silbernagl in Despopoulos, 2009; Tsigos, Kyrou, Kassi in Chrousos, 2016). Kortizol je poleg adrenalina eden najpomembnejših hormonov v stresnem odzivu telesa in ima naslednje ključne učinke: ojačanje učinka adrenalina, povečanje krvnega tlaka in koncentracije glukoze v krvi, nadzor in omejevanje citokinskega odziva in vnetne reakcije, spodbujanje s strahom povezanega obnašanja (npr. povečana pozornost, strah in bojevitost) (Ihan in Hafner, 2014).

Med stresnim odzivom se v telesu sproščajo številne beljakovine akutne faze in značilni **citokini**, ki dolgoročno vodijo v neješčnost, zaspanost, nedejavnost, šibkost, upad socialnih stikov in libida. V daljšem obdobju lahko preko zavore eritropoetina vodijo tudi v anemijo, pri odraslem v kaheksijo, pri otrocih pa v zastoj rasti. Pri hujšem stresu se sinteza beljakovin akutne faze v jetrih poveča od 50% do nekaj 1000-krat nad normalno raven (Ihan in Hafner, 2014)!

3. Stresni odziv – vplivi na telo

3.1 Vpliv na srčno-žilni sistem

Stres vpliva na **srčno-žilni sistem** pretežno preko aktivacije simpatiko-adrenalinskega odziva, kar se odraža v pospešenem srčnem utripu, povišanem krvnem tlaku in razširitvi žil na periferiji (Silbernagl in Despopoulos, 2009; Tsigos, Kyrou, Kassi in Chrousos, 2016). Kronični stres vpliva preko številnih mediatorjev na zgradbo žilne stene, zveča verjetnost za nastanek krvnih strdkov, spremeni profil serumskih maščob in zviša nivo holesterola v serumu, preko spodbujanja vnetja pospešuje proces ateroskleroze in zmanjšuje ugoden učinek antioksidantov (Golbidi, Frisbee in Laher, 2015). Vsi navedeni mehanizmi bistveno povečajo tveganje za srčno-žilne bolezni in zaplete, kamor kot najhujši posledici uvrščamo srčni infarkt in možgansko kap (Bergmann, Gyntelberg in Faber, 2014; Poitras in Pyke, 2013; Rosengren idr., 2004; Willich idr., 1994).

3.2 Vpliv na endokrini sistem

Med stresnim odgovorom telesa se sproščajo številni **hormoni**, med katerimi so ključnega pomena že omenjeni glukokortikoidi (kortizol) in kateholamini (adrenalin in noradrenalin) (Ihan in Hafner, 2014; Ranabir in Reetu, 2011; Silbernagl in Despopoulos, 2009). Glavni cilj celotne hormonske kaskade je prilagoditev novi situaciji z namenom ohranitve ravnovesja v telesu. Aktiviranje HHS-osi se odraža z izrazito povečanim sproščanjem kortizola in adrenalina iz nadledvične žleze. Raven nekaterih hormonov v celotni kaskadi je lahko med stresnim odzivom povečana do petkrat (Goldstein, 1987; Ranabir in Reetu, 2011). Končni učinek aktivacije HHS-osi je povečan minutni volumen srca, povečan pretok krvi v mišicah, zmanjšana gibljivost črevesja, zvišana raven krvnega sladkorja in razširitev bronhiolov v pljučih (Goldstein, 1987). Raven rastnega hormona je lahko med akutnim fizičnim stresom povišana (Ranabir in Reetu, 2011). Dolgotrajna izpostavljenost psihološkemu stresu pa vodi v znižanje ravni rastnega hormona, kar se lahko kaže kot zavora rasti v otroškem obdobju (Ranabir in Reetu, 2011; Skuse idr., 1996). Stres povzroči tudi zavoro sproščanja gonadotropinov in posledično spolnih hormonov. Omenjeno lahko vodi v motnje menstrualnega cikla, dolgotrajna izpostavljenost stresu pa lahko privede tudi do zmanjšane reproduktivne funkcije oz. neplodnosti (Cameron, 1997; Lachelin in Yen, 1978; Ranabir in Reetu, 2011). Stres povzroča tudi zavoro sproščanja ščitničnih hormonov in inzulina. Ker so glavni »stresni hormoni« (glukokortikoidi in kateholamini) antagonisti v delovanju inzulina, lahko dolgotrajna izpostavljenost stresu privede do motenj v regulaciji ravni krvnega sladkorja, kar vodi v sladkorno bolezen (Ranabir in Reetu, 2011; Surwit, Schneider in Feinglos, 1992).

3.3 Vpliv na imunski sistem

Nedvomno je dokazan tudi vpliv delovanja stresa na **imunski sistem** preko kompleksnih povezav med živčnim in endokrinim sistemom, ter celicami imunskega sistema (Glaser in Kiecolt-Glaser, 2005). »Stresni hormoni« (kateholamini, ACTH, kortizol, rastni hormon in prolaktin), ki se sproščajo preko HHS-osi in simpatičnega živčnega sistema, vplivajo na imunski sistem preko dveh glavnih mehanizmov - bodisi preko receptorjev, ki so izraženi na večini celic imunskega sistema ali pa posredno preko sproščanja različnih citokinov, najpogosteje IFN-γ, IL-1, IL-2, IL-6 in TNF (Glaser in Kiecolt-Glaser, 2005; Padgett in Glaser, 2003; Webster, Tonelli in Sternberg, 2002). Stresorji na ta način dokazano povečajo tveganje za razvoj infekcijskih bolezni in tudi podaljšajo trajanje epizod infekcijskih bolezni. V raziskavah so dokazali slabši odziv na cepljenje proti gripi pri osebah, ki so bile izpostavljene dolgotrajnemu stresu zaradi nege dementnega partnerja. Prikazali so slabši odgovor tako humoralne kot celične imunosti (oboje je ključno, da smo po cepljenju zaščiteni pred virusom gripe) v primerjavi s kontrolno skupino (Glaser in Kiecolt-Glaser, 2005; Kiecolt-Glaser, Glaser, Gravenstein, Malarkey in Sheridan, 1996; Vedhara, 1999). Zanimive so tudi študije oseb, ki so okužene s HIV-om. Dokazali so, da dolgotrajni stres pospeši napredovanje bolezni. V longitudinalni študiji s HIV pozitivnimi moškimi, ki so bili ob vstopu v študijo asimptomatski, so dokazali hitrejše napredovanje do stopnje aidsa v povezavi z več stresnimi dogodki in manj socialne podpore (Glaser in Kiecolt-Glaser, 2005; Leserman, 1999). Pet let in pol po začetku raziskave je bila verjetnost za razvoj aidsa dva do trikrat večja pri moških, ki so bili nad mediano glede stresa in pod mediano glede socialne podpore, v primerjavi s kontrolno skupino, kjer je bila situacija zrcalno nasprotna (Glaser in Kiecolt-Glaser, 2005; Leserman, 1999).

3.4 Vpliv na razvoj rakastih celic in izražanje genov

Imunski sistem ima posredno veliko vlogo pri nastanku in razvoju rakastih celic, zato je stres eden od ključnih dejavnikov tudi na tako perečem področju, kot je onkologija. Na mišjem modelu so nedvomno dokazali, da stres preko izločanja kateholaminov in drugih posrednikov pospešuje rast tumorskega tkiva, poveča prekrvavitev tumorskih celic in poveča invazivnost karcinoma jajčnikov (Ben-Eliyahu, 2003; Reiche, Nunes in Morimoto, 2004; Thaker idr., 2006).

In navsezadnje je raziskovalce zanimal tudi vpliv kroničnega stresa v samem jedru človeške narave, torej na področju izražanja genov. Na modelu odraslih podgan so prikazali, da kronični stres povzroča perzistentne spremembe v izražanju genov v treh možganskih regijah (orbitofrontalni korteks, medialni prefrontalni korteks in hipokampus) (Mychasiuk, Muhammad in Kolb, 2016).

4. Kako lahko »izmerimo« učinke stresa?

Aktivnost simpatične osi merimo z naslednjimi parametri: srčna frekvenca v mirovanju, spremenljivost srčne frekvence, koncentracija serumskega adrenalina in noradrenalina. V stanju stresa izmerimo povečano srčno frekvenco v mirovanju. Spremenljivost srčne frekvence sproščenega in zdravega človeka je v mirovanju velika, v stanju stresa pa se zaradi prevlade simpatikotonusa variabilnost zmanjšuje. Zanimivo je, da osredotočenost na dihanje močno vpliva na srčno frekvenco in njeno variabilnost pri sproščenem preiskovancu. Pri izrazito vznemirjenem preiskovancu pa tudi osredotočenost na dihanje ne odpravi simpatikotonusa (Ihan in Hafner, 2014).

Aktivnost HHS lahko izmerimo preko serumske koncentracije kortizola in DHEA. V stanju stresa je nivo kortizola povišan. DHEA (dehidroepiandrosteron) je hormon, iz katerega nastajajo spolni hormoni in velja za hormon moči, energije in odpornosti proti stresu. Nivo DHEA se ob stresu zmanjša in ostane zmanjšan dalj časa, zato je dober biomarker za stres. Je naravni nasprotnik kortizola. Redna in zmerna telesna aktivnost zvišuje nivo DHEA v telesu (Ihan in Hafner, 2014). V stresu lahko izmerimo tudi znižanje hormona testosterona, saj kortizol neposredno zavira njegovo izločanje. Znižanje koncentracije je povezano s številnimi neugodnimi učinki: zmanjšanje libida, motnje erekcije, neplodnost, osteoporoza, psihične motnje in drugi (Ihan in Hafner, 2014).

Kronično izpostavljenost stresu lahko posredno prepoznamo preko spremenjene presnove zaradi presežka kortizola, preko upada koncentracije serumskih proteinov, serumskega albumina, upada imunoloških funkcij in citokinskih sprememb v plazmi. Kortizol je namreč med najmočnejšimi zaviralci imunskih funkcij, saj se navsezadnje uporablja tudi v obliki farmacevtskih pripravkov za zaviranje imunskega sistema (Ihan in Hafner, 2014).

5. Pozitivni učinki čuječnosti na psihološke in fiziološke procese

Sedaj ko smo s številnih zornih kotov spoznali znanstveno dokazani vpliv stresa na delovanje organizma, lahko rečemo, da poznamo »nasprotnika« in se lahko lotimo iskanja rešitve za tako kompleksen fenomen, kot je stres. Večji kot je problem, bolj kvalitetno in kompleksno rešitev zahteva. Tudi v tem primeru to zagotovo drži. V zadnjih desetletjih smo razvili številna orodja in načine za spoprijemanje s stresom, kot so recimo zdrava prehrana, telesna vadba, joga, avtogeni trening, meditacija, čuječnost in številni drugi. V naslednjem delu članka bodo podrobneje predstavljeni izsledki raziskav na temo meditacije in čuječnosti.

Definicij čuječnosti je skoraj toliko kot njenih raziskovalcev, med mnogimi sta izbrana dva zanimiva citata. Mark Avrelij je dejal: »Stori vsako dejanje tvojega življenja kot da bi bilo zadnje dejanje tvojega življenja.« Thich Nhat Hanh pa je čuječnost opisal z naslednjimi besedami: »Sam definiram čuječnost kot vadbo, kako biti popolnoma prisoten in živ, v harmoniji uma in telesa. Čuječnost je energija, ki nam pomaga spoznati, kaj se dogaja v tem trenutku.«

Zakaj torej čuječnost in v čem so njene dobrobiti? Vse tehnike sprostitve pomagajo pri umiritvi duha, sprostitvi telesa in pri ponovni uskladitvi enega z drugim. Takojšnji fiziološki učinki sprostitvenih tehnik se kažejo z učinki, ki so nasprotni učinkom stresnega odziva: sprostitev mišic po celem telesu, znižan srčni utrip oziroma krvni tlak, znižana poraba kisika in bazalna presnova. Pozitivni vplivi se kažejo na funkciji mreže nevronov in tudi v možganski strukturi (Starc, 2008). V meta-analizi raziskav na temo vpliva čuječnosti na zdravje so ugotovili, da ima sistematična vadba čuječnosti ugodne vplive na različne kazalnike zdravja. Statistično izboljšanje so ugotavljali na področju subjektivne ocene kvalitete življenja, tesnobnosti in depresije, ter tudi na področju telesnih simptomov, kot je npr. bolečina (Baer, 2003; Grossman, Niemann, Schmidt, Walach, 2004). Iz navedenega lahko sklepamo, da je čuječnost uporabna vrlina na praktično vseh življenjskih področjih, kot so zdravje telesa, osebnostna rast, vzgoja otrok, partnerski odnosi in pri delu.

Veliko je dokazov o ugodnem učinku čuječnosti na uravnavanje čustvenega odziva v možganih (Chambers, Lo in Allen, 2008; Corcoran, Farb, Anderson in Segal, 2010; Davis in Hayes, 2011). Chambers idr. so primerjali skupino 20 novincev v meditaciji po intenzivnem 10-dnevnem treningu čuječnosti in meditacije s kontrolno skupino. Po intenzivni 10-dnevni vadbi je meditativna skupina poročala o zmanjšanju negativnih čustev, o višji samooceni čuječnosti in zmanjšanju depresivnih simptomov. Meditativna skupina je imela pomembno boljšo kapaciteto delovnega spomina in sposobnost vzdrževanja pozornosti v primerjavi s kontrolno skupino.

Meta-analiza 39 študij je podprla dokaze, da terapija na osnovi čuječnosti vpliva na zmanjšanje simptomov depresije in anksioznosti (Hoffman, Sawyer, Witt in Oh, 2010). Na tem področju gredo dokazi študij še globlje, in sicer v področje nastanka omenjenih simptomov. Raziskave so dokazale, da vadba čuječnosti omogoča posameznikom celo regulacijo lastnih čustvenih odzivov. Na ta način lahko selektivno doživljajo čustva, le-ta so drugače predelana tudi na nivoju možganov (Farb idr., 2007; Williams, 2010). Z vadbo čuječnosti se spremeni bazalna aktivnost amigdale, kar predstavlja preventivo pred nastankom depresivnih simptomov (Way, Creswell, Eisenberger in Lieberman, 2010).

Raziskave kažejo, da vadba čuječnosti posameznikom omogoča manjšo reaktivnost v odzivih in večjo fleksibilnost kognitivnih procesov. Čuječnost omogoča razvoj veščine samoopazovanja, kar postopoma odpravlja avtomatične nevronske povezave, ki so nastale na podlagi preteklih izkušenj, s tem pa omogoča, da se izkušnja sedanjega trenutka integrira v možgane na nov način (Cahn in Polich, 2006; Moore in Malinowski, 2009; Siegel, 2007). Ortner idr. so dokazali, da čuječnost zmanjšuje reaktivnost v čustvenih odzivih, in sicer so primerjali odzive posameznikov, ko so pogledali prijetno, neprijetno in nevtralno sliko. Preiskovanci so vadili čuječnost različno dolgo, in sicer od enega meseca pa do 29 let. Izkušenost v meditaciji je bila v obratnem sorazmerju z jakostjo čustvenega odziva, ko so zagledali neprijetne slike (Ortner, Kilner in Zelazo, 2007). Na podlagi tega predpostavljajo, da lahko čuječnost posamezniku pomaga, da se oddalji od čustveno neprijetnih dražljajev in vzdržuje svojo pozornost pri trenutni kognitivni nalogi.

Davidson idr. so v raziskavi ugotavljali, kakšen vpliv ima osem-tedenska vadba čuječnosti in meditacije, ki so jo izvajali zdravi preiskovanci na delovnem mestu. Ob koncu vadbe so bili vsi preiskovanci v eksperimentalni in kontrolni skupini cepljeni proti gripi in v naslednjih tednih so merili porast titrov njihovih protiteles. V študiji so potrdili že znana

dejstva,in sicer vpliv vadbe čuječnosti na ojačano aktivacijo določenih možganskih centrov, v povezavi z zvečanjem pozitivnih čustev in zmanjšanjem tesnobe ter negativnih čustvenih vzorcev (Davidson, 1992; Davidson idr., 2003). Hkrati so ugotovili večji porast titrov protiteles pri osebah, ki so meditirale (Davidson idr., 2003). Iz navedenega lahko povzamemo, da je imel že relativno kratek program meditativne vadbe pomemben vpliv na delovanje možganov in imunskega sistema. Tudi Siegel je dokazal, da čuječnost ojača funkcije, ki so povezane z določenim predelom možganov (srednji del prefrontalnega režnja), in sicer uvid, intuicija, morala in uravnavanje strahu (Siegel, 2007; Siegel, 2009).

Lazar idr. so preiskovali možgansko strukturo dvajsetim preiskovancem, ki redno meditirajo. Povprečno so se z meditacijo ukvarjali 9.1 leta +/- 7.1 leta, tedensko so meditaciji namenili povprečno 6.2 ure +/- 4.0 ure. V kontrolni skupini je bilo 15 preiskovancev, ki so bili primerljivi v razmerju po starosti, spolu in splošnem zdravstvenem stanju. V skupini ki meditirajo, so uporabljali meditacijo z vpogledom, katere glavni namen je razvijanje pozornosti oz. čuječnosti z namenom budnega opazovanja notranjega dogajanja. Izsledki MR posnetkov so pokazali, da so pri osebah, ki meditirajo, pomembno debelejši določeni predeli možganov, ki so povezani tako s pozornostjo, kot s senzorično, kognitivno in čustveno predelavo informacij. Pomembno debelejše sta bila izmerjena prefrontalni korteks in insula na desni strani. Dodatno so raziskovalci zaznali največjo razliko v debelini prefrontalnega korteksa med preiskovalno in kontrolno skupino pri starejših udeležencih, kar bi lahko ponazarjalo, da lahko z meditacijo do neke mere tudi kompenziramo posledice, ki se pojavijo s staranjem (Lazar idr., 2005; Fox idr., 2014).

6. Uporaba čuječnosti pri zdravstvenih delavcih

Zdravstveni delavci se pri vsakodnevnem delu srečujemo s številnimi izzivi. Družinski zdravniki v Sloveniji dnevno pogosto obravnavamo tudi več kot 50 pacientov, kar pomeni da je v kratkem času ključno postaviti pravilno diagnozo. Za to je potrebna visoka mera komunikacijskih spretnosti, empatije in razumevanja sočloveka. V medsebojnih krogih pogosto delimo občutke, da so bile med študijem bistveno premalo poudarjene tovrstne vsebine. Ker je delo zelo odgovorno in občutljivo, je raven izgorelosti vedno višja, tudi pri mlajših kolegih. V ordinacijah slišimo in podoživljamo desetine zgodb, spremljamo bolnike in njihove svojce, zato je velikokrat pravi izziv, da bolnikov ne »nosimo« domov in da znamo vse zgodbe tudi odmisliti, ko je službe konec in ko več ne moremo ničesar spremeniti. Vsakodnevno se soočamo z minljivostjo, s smrtjo, z bolečino in, želeli ali ne, smo primorani tudi pri sebi razčistiti z globokimi vprašanji o smislu, življenju in smrti. Kljub tempu nihče od nas ne želi delati avtomatično kot robot, po drugi strani pa lahko pretirano podoživljanje trpljenja drugih vodi v brezup, nemir in izgorelost.

Vse zgoraj navedeno terja od nas mnogo več kot obsežno medicinsko znanje, ki smo ga pridobili iz knjig. Zdi se, da sta razvijanje čuječnosti in meditacija zelo učinkoviti orodji tudi na tem področju, kar lahko potrdim z lastnimi izkušnjami. Pa poglejmo najprej, kaj pravijo izsledki znanstvenih raziskav. Dokazano je, da vadba čuječnosti pri zdravstvenih delavcih izboljša empatijo, sočutje, veščine sporazumevanja in da zmanjšuje stres, anksioznost ter izgorelost (Davis in Hayes, 2011). Shapiro idr. so dokazali, da so imeli študenti medicine, ki so sodelovali v osem-tedenski vadbi čuječnosti (MBSR), bistveno višjo samooceno empatije v primerjavi s kontrolno skupino (Shapiro, Schwartz in Bonner, 1998). Vadba čuječnosti ima dokazano ugodne učinke tudi na povečanje sočutja do sebe in do klientov (Kingsbury, 2009; Shapiro, Astin, Bishop in Cordova, 2005). Kingsbury je raziskoval povezavo sočutja in čuječnosti, ter pri tem izpostavil dva zanimiva elementa čuječnosti – odsotnost sodbe in neustreznega reagiranja (Kingsbury, 2009). V kvalitativni študiji so študenti psihoterapije po

15-tedenskem tečaju čuječnosti in meditacije poročali o pozitivnih rezultatih na njihove veščine svetovanja in razvijanja terapevtskega odnosa. Izpostavili so izboljšano pozornost med samim terapevtskim procesom, lažje sprejemanje tišine, večjo uglašenost s seboj in s klienti (Newsome, Christopher, J.C., Dahlen in Christopher, S., 2006). V študiji, kjer so bili kitajski študentje naključno vključeni v program čuječnosti, so dokazali nižjo stopnjo depresije in anksioznosti, manj utrujenosti, jeze in nižji nivo kortizola, povezanega s stresom. Isti študentje so poročali o izboljšani pozornosti in samonadzoru (Tang idr., 2007). Dokazano je tudi, da vadba čuječnosti zmanjša verjetnost za razvoj izgorelosti med zdravstvenimi delavci (Goodman in Schorling, 2012).

7. Zaključek

Kronični stres ima preko svojih posrednikov številne znanstveno dokazane neugodne vplive na različne organske sisteme. Najbolj očitno so izraženi učinki stresnega odziva na srčno-žilni sistem, endokrini sistem in ravnovesje hormonov, imunski sistem, prav tako je dokazan vpliv stresa na rast rakastih celic in na samo izražanje genov. Veliko učinkov stresnega odziva znamo v telesu tudi izmeriti, med njimi so najosnovnejši povišana srčna frekvenca v mirovanju, povišan krvni tlak, povišani ravni serumskega adrenalina in kortizola. Vse navedeno dolgoročno vodi do neugodnih učinkov na psihofizično zdravje.

Čuječnost je zagotovo eden izmed zelo učinkovitih in praktično uporabnih odgovorov na vprašanje, kako se spoprijemati s stresom v vsakdanjem življenju. Raziskave so potrdile, da vadba čuječnosti zmanjšuje negativna čustva in reaktivnost v čustvenih odzivih, zmanjšuje simptome depresivnosti in anksioznosti, ter omogoča večjo fleksibilnost kognitivnih procesov. Čuječnost vpliva tudi na izboljšanje pozornosti in delovnega spomina, ter izboljšuje veščino samoopazovanja. Z razvojem čuječnosti se v telesu izboljša funkcija imunskega sistema in navsezadnje, vadba privede tudi do strukturnih možganskih sprememb.

Pri vsakdanji zdravniški praksi ugotavljamo velik pomen in uporabnost vadbe čuječnosti, in to tako pri lastnem strokovnem razvoju kot pri reševanju težav pacientov. Zdravstveni delavci se srečujemo s številnimi izzivi, kot so (pre)veliko število obravnav pacientov, komunikacija v težkih okoliščinah, pomanjkanje empatije, vsakdanje soočanje z bolečino in s smrtjo, ter izgorelost. Glede na navedene izsledke raziskav ugotavljamo, da bi bilo izobraževanje o čuječnosti in meditaciji zelo smiselno in potrebno uvesti v kurikulum vseh zdravstvenih delavcev, saj je v času izobraževanja to premalo poudarjeno. Paradoksno se zdi dejstvo, da smo do zadnje potankosti seznanjeni s številnimi encimskimi reakcijami in nevrotransmiterji, ki jih pri vsakdanji praksi ne potrebujemo (ali pa svoje znanje v skladu s potrebami sproti osvežimo). Po drugi strani pa zdravniki v zelo dolgem času študija skoraj ničesar ne slišimo o empatiji in čuječnosti, psihosomatskih boleznih ali o soočanju s smrtjo in z izgubo – kljub temu, da je vse našteto neločljiv del naše prakse.

Menim, da bi bilo našim pacientom in širši javnosti zelo potrebno ponuditi kvalitetno organizirano izobraževanje o vplivu kroničnega stresa na telo, o vadbi čuječnosti in meditacije. Pri delu s pacienti opažamo, da je bistvena točka pogosto pomanjkanje kvalitetnih informacij. Vsak človek je v času telesne ali duševne bolezni šibek in bi storil vse, da se reši svoje tegobe. Če ljudje pri zdravniku ne dobijo ustrezne rešitve, vsi vemo da se obrnejo na marsikoga. Trg v tem trenutku ponuja preštevilne možnosti alternativnih oblik zdravljenja, v bazenu katerih se znajdejo tako kvalitetni in ustrezno izobraženi strokovnjaki, kot t. i. šarlatani, ki lahko naredijo več škode kot koristi. Ravno zaradi tega smo strokovnjaki poklicani in dolžni, da na potrebe ljudi odgovorimo na kompetenten in organiziran način. S tem bomo preprečili številne negativne učinke nepreverjenih metod zdravljenja, hkrati pa

lahko zainteresiranim posameznikom omogočimo dostop do znanstveno preverjenih metod čuječnosti in meditacije, s katerimi si bodo lahko pomagali pri svojih težavah.

Področje vpliva čuječnosti na zdravje in uporabe čuječnosti pri zdravstvenih delavcih je zelo zanimivo in potrebno nadaljnjega razvoja in raziskav. Veliko študij je osnovanih na majhnem številu preiskovancev, zato bi bilo zelo dobro izvesti večjo metodološko dobro zasnovano študijo. To bi pripomoglo tudi h kvalitetnejši zasnovi izobraževalnega programa za zdravstvene delavce in za laike.

8. Literatura

Baer, R.A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology*, 10:125– 43.

Ben-Eliyahu, S. (2003) The promotion of tumor metastasis by surgery and stress: immunological basis and implications for psychoneuroimmunology. *Brain, Behavior and Immunity*, 17 (Suppl.), S27–S36.

Bergmann, N., Gyntelberg, F. in Faber, J. (2014).The appraisal of chronic stress and the development of the metabolic syndrome: a systematic review of prospective cohort studies. *Endocrine Connections*, 3, R55–R80.

Cahn, B. R., in Polich, J. (2006). Meditation states and traits: Eeg, erp, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin, 132,* 180 –211.

Cameron, J.L. (1997). Stress and behaviorally induced reproductive dysfunction in primates. *Seminars in Reproductive Endocrinology*, 15, 37–45.

Chambers, R., Lo, B. C. Y., in Allen, N. B. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect. *Cognitive Therapy and Research, 32,* 303–322.

Corcoran, K. M., Farb, N., Anderson, A. in Segal, Z. V. (2010). Mindfulness and emotion regulation: Outcomes and possible mediating mechanisms. V Kring, A.M. in Sloan, D.M. *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 339–355). New York: Guilford Press.

Davidson, R.J. (1992). Emotion and affective style: hemispheric substrates. *Psychological Science*,3,39–43.

Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S.F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., Sheridan, J.F. (2003). Alternations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 6 5(4), 564-70.

Davis, D.M., Hayes, J.A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48 (2): 198-208.

Farb, N. A. S., Segal, Z. C., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., Fatima, Z. in Anderson, A. K. (2007). Attending to the present: Mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 2,* 313–322.

Fox, K. C., Nijeboer, S., Dixon, M.L., Floman, J.L., Ellamil, M., Rumak, S.P., Sedlmeier, P., Christoff, K. (2014). Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 43, 48-73.

Glaser, R. in Kiecolt-Glaser, J.K. (2005). Stress-induced immune dysfunction: implications for health. *Nature Reviews Immunology*, 5, 243-251.

Golbidi, S., Frisbee, J.C. in Laher, I. (2015). Chronic stress impacts the cardiovascular system: animal models and clinical outcomes. *American Journal of Phisiology – Heart and Circulatory Phisiology*, 308, 1476-1498.

Goldstein, D. (1987). Stress-induced activation of the sympathetic nervous system. *Balliere's Clinical Endocrinology and Metabolism*, 1, 253–78.

Goodman, M.J., Schorling, J.B. (2012). A mindfulness course decreases burnout and improves well-being among healthcare providers. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*,43(2):119-28.

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis**.** *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43.

Hoffman, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., in Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A metaanalytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*,169–183.

Ihan, A. in Hafner, M. (2014). *Prebujanje. Psiha v iskanju izgubljenega Erosa – psihonevroimunologija*. Ljubljana: Inštitut za preventivno medicino.

Kiecolt-Glaser, J. K., Glaser, R., Gravenstein, S.,Malarkey, W. B. in Sheridan, J. (1996). Chronic stress alters the immune response to influenza virus vaccine in older adults. *Proceedings of the National Academy of Science*s, 93, 3043–3047.

Kingsbury, E. (2009). The relationship between empathy and mindfulness: Understanding the role of self-compassion. *Dissertation Abstracts International:Section B: Science and Engineering, 70,* 3175.

Lachelin, G.C. in Yen, S.S. (1978). Hypothalamic chronic anovulation. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*,130, 825–31.

Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., McGarvey, M., Quinn, B.T., Dusek, J.A., Benson, H., Rauch, S.L., Moore, C.I., Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport, 16*(17), 1893–1897.

Leserman, J. (1999). Progression to AIDS: the effects of stress, depressive symptoms, and social support. *Psychosomatic Medicine*, 61, 397–406.

Moore, A., in Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition, 18*, 176 –186.

Mychasiuk, R., Muhammad, A., Kolb, B. (2016). Chronic stress induces persistent changes in global DNA methylation and gene expression in the medial prefrontal cortex, orbitofrontal cortex, and hippocampus. *Neuroscience*, 13, 322:489-99.

Newsome, S., Christopher, J. C., Dahlen, P. in Christopher, S. (2006). Teaching counselors self-care through mindfulness practices. *Teachers College Record, 108*, 1881–1990.

Ortner, C. N. M., Kilner, S. J., in Zelazo, P. D. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. *Motivation and Emotion, 31*, 271–283.

Padgett, D. A. in Glaser, R. (2003). How stress influences the immune response. Trends in immunology, 24, 444–448.

Poitras, V.J. in Pyke, K.E. (2013). The impact of acute mental stress on vascular endothelial function: evidence, mechanisms and importance. *International Journal of Psychophysiology*, 88, 124–135.

Ranabir, S. in Reetu, K. (2011). *Stress and hormones.* Pridobljeno s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3079864/.

Reiche, E.M., Nunes, S.O. in Morimoto, H.K. (2004). Stress, depression, the immune system, and cancer. *The Lancet Oncology*. 5, 617–625.

Rosengren, A., Hawken, S., Ounpuu, S., Sliwa, K., Zubaid, M., Almahmeed, W.A., Blackett, K.N., Sitthi-Amorn, C., Sato, H. in Yusuf, S. (2004). Association of psychosocial risk factors with risk of acute myocardial infarction in 11119 cases and 13648 controls from 52 countries (the INTERHEART study): case-control study. *Lancet*, 364, 953–962.

Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., in Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management,12,* 164–176.

Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., in Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine, 21,* 581–599.

Siegel, D. J. (2007). Mindfulness training and neural integration: Differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of wellbeing. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 2,* 259–263.

Siegel, D. J. (2009). Mindful awareness, mindsight, and neural integration. *The Humanistic Psychologist, 37,* 137–158.

Silbernagl, S. in Despopoulos, A. (2009). *Color atlas of Physiology*. New York: Thieme.

Skuse, D., Albanese, A., Stanhope, R., Gilmour, J., Gilmour, L. in Voss, L. (1996). A new stress-related syndrome of growth failure and hyperphagia in children, associated with reversibility of growth hormone insufficiency. *Lancet*, 348, 353–8.

Starc, R. (2008). *Bolezni zaradi stresa 2*. Ljubljana: Sirius.

Surwit, R.S., Schneider, M.S. in Feinglos, M.N. (1992). Stress and diabetes mellitus. *Diabetes Care,* 15(10),1413-22.

Tang, Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Yu, Q, Sui, D, Rothbart, M.K., Fan, M., Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and selfregulation. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences, USA of the United States of America, 104,* 17152–17156.

Thaker, P.H., Han, L.Y., Kamat, A.A., Arevalo, J.M., Takahashi, R., Lu, C., Jennings, N.B., Armaiz-Pena, G., Bankson, J.A., Ravoori, M., Merritt, W.M., Lin, Y.G., Mangala, L.S., Kim, T.J., Coleman, R.L., Landen, C.N., Li, Y., Felix, E., Sanguino, A.M., Newman, R.A., Lloyd, M., Gershenson, D.M., Kundra, V., Lopez-Berestein, G., Lutgendorf, S.K., Cole, S.W., Sood, A.K. (2006). Chronic stress promotes tumor growth and angiogenesis in a mouse model of ovarian carcinoma. *Nature medicine*, 12(8), 939-44.

Tsigos, C., Kyrou, I., Kassi, E. in Chrousos, G.P. (2016). Stress, Endocrine Physiology and Pathophysiology. Pridobljeno s: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK278995/.

Vedhara, K. (1999). Chronic stress in elderly carers of dementia patients and antibody response to influenza vaccination. *Lancet*, 353, 627–631.

Way, B. M., Creswell, J. D., Eisenberger, N. L., in Lieberman, M. D. (2010). Dispositional mindfulness and depressive symptomatology: Correlations with limbic and self-referential neural activity during rest. *Emotion, 10,* 12–24.

Webster, J. I., Tonelli, L., Sternberg, E. M. (2002). Neuroendocrine regulation of immunity. *Annual Review of Immunology,* 20, 125–163.

Williams, J. M. G. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion, 10,* 1–7.

Willich, S.N., Löwel, H., Lewis, M., Hörmann, A., Arntz, H.R. in Keil. U. (1994). Weekly variation of acute myocardial infarction. Increased Monday risk in the working population. *Circulation*, 90, 87–93.

Kratka predstavitev avtorice

Sara Onuk je zdravnica specialistka družinske medicine. Svojo prakso opravlja v splošni ambulanti v Mariboru. Poleg tega je aktivno udeležena pri izobraževanju študentov kot asistentka na Katedri za družinsko medicino. Kot aktivna članica Fundacije za boljši svet vodi projekt botrstva v Keniji, na isti lokaciji pomaga tudi pri koordinaciji dela odprav kot članica Sekcije za tropsko in potovalno medicino v Ljubljani. V raziskovalnem smislu jo zanima vloga čuječnosti pri zdravniškem delu, vpliv meditacije na zdravje, vpliv komunikacijskih sposobnosti zdravstvenih delavcev na izid zdravljenja in vpliv empatije na izgorelost zdravstvenih delavcev.

Mindful Response to Cognitive Decline: In Search of Prevention of Neurodegenerative Diseases

Rastislav Šumec

First Department of Neurology, Faculty of Medicine, Masaryk University and St. Anne's University Hospital, Brno, Czech Republic
International Clinical Research Center (ICRC), St. Anne's University Hospital, Brno, Czech Republic
rastislav.sumec@fnusa.cz

Kateřina Sheardová

First Department of Neurology, Faculty of Medicine, Masaryk University and St. Anne's University Hospital, Brno, Czech Republic
International Clinical Research Center (ICRC), St. Anne's University Hospital, Brno, Czech Republic
katerina.sheardova@fnusa.cz

Rafał Marciniak

International Clinical Research Center (ICRC), St. Anne's University Hospital, Brno, Czech Republic
rafal.marciniak@fnusa.cz

Andrej Jeleník

International Clinical Research Center (ICRC), St. Anne's University Hospital, Brno, Czech Republic
andrej.jelenik@gmail.com

Martin Bareš

First Department of Neurology, Faculty of Medicine, Masaryk University and St. Anne's University Hospital, Brno, Czech Republic
Department of Neurology, Medical School, University of Minnesota, Minneapolis, U.S.A
bares@muni.cz

Jakub Hort

International Clinical Research Center (ICRC), St. Anne's University Hospital, Brno, Czech Republic
jakub.hort@lfmotol.cuni.cz

Summary

Effect of mindfulness-based interventions on various domains of cognition is receiving growing attention. The role of mindfulness as a preventive tool against cognitive deterioration has been curious topic of discussion in multiple studies. However, effect of this mental training in patients suffering from an impairment of cognition, such as mild cognitive impairment (MCI), is very poorly explored. The present paper discusses the evidence on the effects of several mindfulness programs on cognitive functions in healthy adults, elderly and MCI and hypotheses how could mindfulness-based interventions help in prevention of cognitive decline. It also discusses essential topics of mindfulness research in patients with MCI, it’s possible future directions and informs about initiation of a clinical research project assessing this topic.

Keywords: mindfulness, cognition, dementia, Alzheimer's, neurodegeneration, memory

1. Introduction

The number of people suffering from dementia increases every year due to the increasing age of the world's population. Number of patients with dementia is expected to double every 20 years (Prince et al., 2013). Alzheimer's disease (AD), the most common cause of dementia, is preceded by a prodromal phase identified as mild cognitive impairment (MCI) (Albert et al., 2011), which encompasses range of cognitive deficits such as decline in episodic memory (Belleville, Sylvain-Roy, de Boysson, & Ménard, 2008), language (Taler & Phillips, 2008), executive functioning and attention (Johns et al., 2012), semantic memory (Joubert et al., 2008), and visuospatial skills (Mitolo et al., 2013). A lot of research is searching for an effective treatment for this disease. Delaying the onset of AD by only one year now would decrease the number of cases by nine million in 2050 (Brookmeyer, Johnson, Ziegler-Graham, & Arrighi, 2007). It has been suggested that the prevention of dementia may even be more effective than current pharmacological treatment (Forette et al., 1998; Khachaturian et al., 2006).

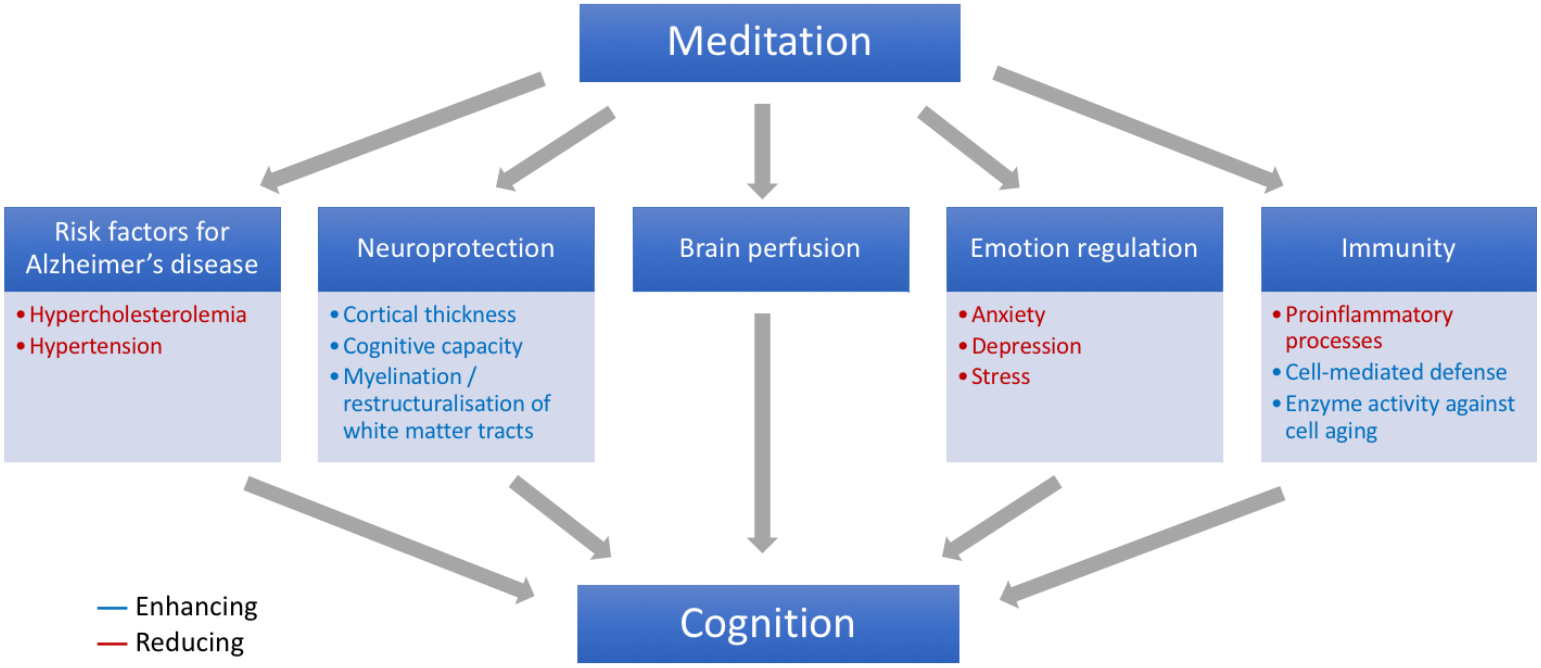
One of the well studied behavioural interventions is meditation. Meditation is considered to be cognitively stimulating activity. Its effect on cognition has been studied directly as well as from the perspective of anxiety or depression reduction. There is growing interest in studying these effects as one of the potential strategies for the prevention of neurodegenerative disorders such as Alzheimer's disease (Horrigan, 2007; Marciniak et al., 2014).

2. Suggested mechanism of influence of meditation on cognitive functions

The effect of meditation on cognition is both direct and indirect (see figure, modified from Marciniak et al., 2014): Meditation

- positively influences hypercholesterolemia and hypertension which represent risk factors for Alzheimer's disease
- increases cerebral blood flow in prefrontal, parietal and auditory cortex (Newberg, Wintering, Khalsa, Roggenkamp, & Waldman, 2010)
- has a protective effect on the cortical thickness especially in areas involved in attention (Pagnoni & Cekic, 2007, Lazar et al., 2005), increases cognitive capacity (Xiong & Doraiswamy, 2009), improves myelination or restructuralization of white-matter tracts in anterior corona radiate associated with the anterior cingulate cortex (Tang et al., 2010)
- reduces stress (Jacobs et al., 2013; Turakitwanakan, Mekseepralard, & Busarakumtragul, 2013)
- reduces anxiety, and depression
- enhances immunity by reducing proinflammatory processes, increasing cell-mediated defense, and increasing enzyme activity guarding against cell aging (Black & Slavich, 2016)

Image 1: All these mechanisms lead to better cognitive functions (Marciniak et al., 2014)



3. Effect of mindfulness on cognitive functions

The most researched meditation technique is based on the concept of mindfulness (Marciniak et al., 2014). Mindfulness allows one to stay above the particular content of emotions, thoughts or imaginations and enables one to be aware of the process of consciousness itself. (Jon Kabat-Zinn, 2005). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) is the prototypical mindfulness-based interventions (MBI) originally conceived for treatment of stress and anxiety (J. Kabat-Zinn et al., 1992; J. Kabat-Zinn, Lipworth, & Burney, 1985), while Mindfulness based cognitive therapy (MBCT) is a program derived from MBSR originally aimed as a relapse-prevention treatment for depression (Sipe & Eisendrath, 2012). There have, however, been multiple studies examining various cognitive domains after several MBIs. As reported in a systematic review discussing this topic (Chiesa, Calati, & Serretti, 2011) variable results came out for multiple domains of attention, memory and executive functions.

3.1. Attention

Two (Chambers, Lo, & Allen, 2008; Jha, Krompinger, & Baime, 2007) out of 7 reviewed studies observed significant improvements in **sustained attention** when compared with control groups. One (Jha et al., 2007) out of 8 studies reported significant improvement in **selective attention** following mindfulness training which has also not been observed in a control group. Two (Tang et al., 2007; Wenk-Sormaz, 2005) out of five examined studies reported significant improvements on **executive attention** measures in mindfulness groups when compared with control groups. Four studies examined **attention switching**, however, none of them observed any significant difference between mindfulness and control groups,

leading to the hypothesis that this domain may not be affected by mindfulness-based training, at least not in short term.

3.2. Memory

The effects of mindfulness-based intervention on **working memory** were investigated in 3 studies. Two (Chambers et al., 2008; Zeidan, Johnson, Diamond, David, & Goolkasian, 2010) of them found a significant improvement in working memory capacity in the experimental group. Two studies (McMillan, Robertson, Brock, & Chorlton, 2002; Polak, 2009) investigated the effects of mindfulness on **general measures of memory**, reporting no significant results for possible benefits from mindfulness. Another cognitive domain, that has been investigated, is **memory specificity**. It has been reported that significant improvements in memory specificity has been found after MBCT both in healthy and in formerly depressed patients (Hargus, Crane, Barnhofer, & Williams, 2010; Heeren, Van Broeck, & Philippot, 2009; Williams, Teasdale, Segal, & Soulsby, 2000), as compared with controls at post test.

3.3. Executive functions

In a study examining verbal fluency (Heeren et al., 2009), results have showed that mindfulness group reported significantly more correct items on all tasks after the intervention. Similar results have been reported in another study (Zeidan et al., 2010), where the experimental group showed significant improvements on measures of verbal fluency after a 4 day intensive retreat when compared with controls. One study (Heeren et al., 2009) found significant support for an effect of MBCT on the inhibition of cognitive prepotent responses.

4. Mindfulness and older adults

An important issue, when discussing the question of mindfulness potential as a prevention tool for dementia, is whether the difference in cognition can be reached in older adults as well. Recent systematic review has concluded, that meditation interventions for older adults are feasible, and preliminary evidence suggests that meditation can even offset age-related cognitive deterioration (Gard, Hölzel, & Lazar, 2014). Two studies, investigating the effect of mindfulness-based intervention on **overall cognitive functions**, haven't found significant results (Alexander, Langer, Newman, Chandler, & Davies, 1989; Ernst et al., 2008). However, clearly significant improvements related to mindfulness meditation have been found in a more specific cognitive domain, **attention** (McHugh, Simpson, & Reed, 2010; Newberg et al., 2010; van Leeuwen, Müller, & Melloni, 2009). **Executive function** have also been found to be significantly improved as the result of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) (Moynihan et al., 2013). No studies have been done examining direct effects of mindfulness-based techniques on **memory** or **processing speed** in older adults.

5. Mindfulness and MCI

There is very limited number of studies examining the impact of mindfulness-based intervention on patients with MCI. One study found that adults with MCI can adhere and safely participate to an MBSR program. Interviews revealed that most of them have enjoyed the program and described improved mindfulness skills, inter-personal skills, well-being,

acceptance/awareness of MCI and decreased stress reactivity. Data have suggested trend towards improvement of cognition and well-being (Wells, Kerr, et al., 2013). It has also been showed that after the intervention, MBSR participants had increased functional connectivity between the bilateral medial prefrontal cortex, posterior cingulate cortex and left hippocampus, when compared to controls. Interestingly, MBSR participants had trends of less hippocampal volume atrophy when compared to control participants (Wells, Yeh, et al., 2013). These results indicated that in patients with MCI, MBSR may have a positive impact on the regions of the brain which are related to MCI and AD.

6. Limitations and future directions

Unfortunately, many of these studies have been criticised due to their limitations, such as small number of subjects or only having a waiting list control. Definite conclusions concerning effect of mindfulness on cognition are also hard to make due to substantial heterogeneity of specific domains of cognition, variations in study design and heterogeneity in the types and lengths of practices. Since negative findings were usually found in studies using non standardized and modified versions of mindfulness-based intervention, results of the review point out the importance of using standard mindfulness interventions to reduce discrepancies between studies. (Chiesa et al., 2011)

It shall be noted that research of impact of mindfulness on cognitive functions in patients with MCI is very unexplored. Further research with larger sample sizes and longer follow-up are necessary to further investigate the results from the only one pilot study done on this topic (Wells, Yeh, et al., 2013). It is desirable to measure and identify the effect on particular cognitive functions, such as episodic memory, language, executive functioning, attention, semantic memory, and visuospatial skills, since particular cognitive skills are impacted differently by mindfulness-based intervention.

7. Clinical research project in Brno

We have recently performed the first part of pilot study aiming to explore long term effects of mindfulness in patients with MCI. The main aim of our study was to explore the effects of MBSR on cognition, psychological and immunological factors in this group of subjects. We have also addressed the feasibility, tolerance and eventual adjustments of an intensive curriculum that MBSR contains, since patients with MCI might respond differently than usually explored population. We assessed the general compliance to this method, the amount of intense practice being tolerated, the feedback about potential adjustments of the curriculum, preferred and not so preferred practices and subjectively experienced benefits of this specific population of subjects.

We have used an active control group with cognitive training, spending equal amount of time with the therapist as the MBSR group. The follow-up data were missing in previous research studies of mindfulness, therefore we plan to reassess all the cognitive, immunological and psychological measures half a year after finishing the first part of the pilot study. We are also interested in their adherence, main reasons of their motivation (or demotivation) to continue and the impact of this on their cognitive outcome.

Dispositional mindfulness and its association with brain atrophy and cognitive decline are also being investigated. Our aim is to fully explore the potential of this technique in the context of cognitive decline in clinical population and to come up with meaningful suggestions for practical adjustments and directions of future research in this evolving field of study. Data are currently being analysed. The research project has been supported by the Alzheimer Foundation (Czech Republic) and the project no. LQ1605 from the National Program of Sustainability II (MEYS CR).

8. Literature

Albert, M. S., DeKosky, S. T., Dickson, D., Dubois, B., Feldman, H. H., Fox, N. C., … Phelps, C. H. (2011). The diagnosis of mild cognitive impairment due to Alzheimer's disease: recommendations from the National Institute on Aging-Alzheimer's Association workgroups on diagnostic guidelines for Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia: The Journal of the Alzheimer's Association*, *7*(3), 270–279. https://doi.org/10.1016/j.jalz.2011.03.008

Alexander, C. N., Langer, E. J., Newman, R. I., Chandler, H. M., & Davies, J. L. (1989). Transcendental meditation, mindfulness, and longevity: an experimental study with the elderly. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 950–964.

Belleville, S., Sylvain-Roy, S., de Boysson, C., & Ménard, M.-C. (2008). Characterizing the memory changes in persons with mild cognitive impairment. *Progress in Brain Research*, *169*, 365–375. https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)00023-4

Black, D. S., & Slavich, G. M. (2016). Mindfulness meditation and the immune system: a systematic review of randomized controlled trials. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1373*(1), 13–24. https://doi.org/10.1111/nyas.12998

Brookmeyer, R., Johnson, E., Ziegler-Graham, K., & Arrighi, H. M. (2007). Forecasting the global burden of Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia: The Journal of the Alzheimer's Association*, *3*(3), 186–191. https://doi.org/10.1016/j.jalz.2007.04.381

Chambers, R., Lo, B. C. Y., & Allen, N. B. (2008). The Impact of Intensive Mindfulness Training on Attentional Control, Cognitive Style, and Affect. *Cognitive Therapy and Research*, *32*(3), 303–322. https://doi.org/10.1007/s10608-007-9119-0

Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, *31*(3), 449–464. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003

Ernst, S., Welke, J., Heintze, C., Gabriel, R., Zöllner, A., Kiehne, S., … Esch, T. (2008). Effects of mindfulness-based stress reduction on quality of life in nursing home residents: a feasibility study. *Forschende Komplementarmedizin (2006)*, *15*(2), 74–81. https://doi.org/10.1159/000121479

Forette, F., Seux, M. L., Staessen, J. A., Thijs, L., Birkenhäger, W. H., Babarskiene, M. R., … Fagard, R. (1998). Prevention of dementia in randomised double-blind placebo-controlled Systolic Hypertension in Europe (Syst-Eur) trial. *Lancet (London, England)*, *352*(9137), 1347–1351.

Gard, T., Hölzel, B. K., & Lazar, S. W. (2014). The potential effects of meditation on age-related cognitive decline: a systematic review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1307*, 89–103. https://doi.org/10.1111/nyas.12348

Hargus, E., Crane, C., Barnhofer, T., & Williams, J. M. G. (2010). Effects of mindfulness on meta-awareness and specificity of describing prodromal symptoms in suicidal depression. *Emotion (Washington, D.C.)*, *10*(1), 34–42. https://doi.org/10.1037/a0016825

Heeren, A., Van Broeck, N., & Philippot, P. (2009). The effects of mindfulness on executive processes and autobiographical memory specificity. *Behaviour Research and Therapy*, *47*(5), 403–409. https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.01.017

Horrigan, B. J. (2007). New studies support the therapeutic value of meditation. *Explore (New York, N.Y.)*, *3*(5), 449–452. https://doi.org/10.1016/j.explore.2007.07.003

Jacobs, T. L., Shaver, P. R., Epel, E. S., Zanesco, A. P., Aichele, S. R., Bridwell, D. A., … Saron, C. D. (2013). Self-reported mindfulness and cortisol during a Shamatha meditation retreat. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, *32*(10), 1104–1109. https://doi.org/10.1037/a0031362

Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, *7*(2), 109–119.

Johns, E. K., Phillips, N. A., Belleville, S., Goupil, D., Babins, L., Kelner, N., … Chertkow, H. (2012). The profile of executive functioning in amnestic mild cognitive impairment: disproportionate deficits in inhibitory control. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, *18*(3), 541–555. https://doi.org/10.1017/S1355617712000069

Joubert, S., Felician, O., Barbeau, E. J., Didic, M., Poncet, M., & Ceccaldi, M. (2008). Patterns of semantic memory impairment in Mild Cognitive Impairment. *Behavioural Neurology*, *19*(1–2), 35–40.

Kabat-Zinn, J. (2005). Bringing mindfulness to medicine: an interview with Jon Kabat-Zinn, PhD. Interview by Karolyn Gazella. *Advances in Mind-Body Medicine*, *21*(2), 22–27.

Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, *8*(2), 163–190.

Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., … Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry*, *149*(7), 936–943. https://doi.org/10.1176/ajp.149.7.936

Khachaturian, A. S., Zandi, P. P., Lyketsos, C. G., Hayden, K. M., Skoog, I., Norton, M. C., … Breitner, J. C. S. (2006). Antihypertensive medication use and incident Alzheimer disease: the Cache County Study. *Archives of Neurology*, *63*(5), 686–692. https://doi.org/10.1001/archneur.63.5.noc60013

Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., … Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *NeuroReport*, *16*(17), 1893–1897. https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000186598.66243.19

Marciniak, R., Sheardova, K., Čermáková, P., Hudeček, D., Šumec, R., & Hort, J. (2014). Effect of Meditation on Cognitive Functions in Context of Aging and Neurodegenerative Diseases. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *8*. https://doi.org/10.3389/fnbeh.2014.00017

McHugh, L., Simpson, A., & Reed, P. (2010). Mindfulness as a potential intervention for stimulus over-selectivity in older adults. *Research in Developmental Disabilities*, *31*(1), 178–184. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.08.009

McMillan, T., Robertson, I. H., Brock, D., & Chorlton, L. (2002). Brief mindfulness training for attentional problems after traumatic brain injury: A randomised control treatment trial. *Neuropsychological Rehabilitation*, *12*(2), 117–125. https://doi.org/10.1080/09602010143000202

Mitolo, M., Gardini, S., Fasano, F., Crisi, G., Pelosi, A., Pazzaglia, F., & Caffarra, P. (2013). Visuospatial memory and neuroimaging correlates in mild cognitive impairment. *Journal of Alzheimer's Disease: JAD*, *35*(1), 75–90. https://doi.org/10.3233/JAD-121288

Moynihan, J. A., Chapman, B. P., Klorman, R., Krasner, M. S., Duberstein, P. R., Brown, K. W., & Talbot, N. L. (2013). Mindfulness-based stress reduction for older adults: effects on executive

function, frontal alpha asymmetry and immune function. *Neuropsychobiology*, *68*(1), 34–43. https://doi.org/10.1159/000350949

Newberg, A. B., Wintering, N., Khalsa, D. S., Roggenkamp, H., & Waldman, M. R. (2010). Meditation effects on cognitive function and cerebral blood flow in subjects with memory loss: a preliminary study. *Journal of Alzheimer's Disease: JAD*, *20*(2), 517–526. https://doi.org/10.3233/JAD-2010-1391

Pagnoni, G., & Cekic, M. (2007). Age effects on gray matter volume and attentional performance in Zen meditation. *Neurobiology of Aging*, *28*(10), 1623–1627. https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2007.06.008

Polak, E. (2009). Impact of Two Sessions of Mindfulness Training on Attention. *Open Access Dissertations*. Retrieved from http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/251

Prince, M., Bryce, R., Albanese, E., Wimo, A., Ribeiro, W., & Ferri, C. P. (2013). The global prevalence of dementia: A systematic review and metaanalysis. *Alzheimer's & Dementia: The Journal of the Alzheimer's Association*, *9*(1), 63–75.e2. https://doi.org/10.1016/j.jalz.2012.11.007

Sipe, W. E. B., & Eisendrath, S. J. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy: theory and practice. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne De Psychiatrie*, *57*(2), 63–69. https://doi.org/10.1177/070674371205700202

Taler, V., & Phillips, N. A. (2008). Language performance in Alzheimer's disease and mild cognitive impairment: a comparative review. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *30*(5), 501–556. https://doi.org/10.1080/13803390701550128

Tang, Y.-Y., Lu, Q., Geng, X., Stein, E. A., Yang, Y., & Posner, M. I. (2010). Short-term meditation induces white matter changes in the anterior cingulate. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *107*(35), 15649–15652. https://doi.org/10.1073/pnas.1011043107

Tang, Y.-Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., … Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *104*(43), 17152–17156. https://doi.org/10.1073/pnas.0707678104

Turakitwanakan, W., Mekseepralard, C., & Busarakumtragul, P. (2013). Effects of mindfulness meditation on serum cortisol of medical students. *Journal of the Medical Association of Thailand = Chotmaihet Thangphaet*, *96 Suppl 1*, S90-95.

van Leeuwen, S., Müller, N. G., & Melloni, L. (2009). Age effects on attentional blink performance in meditation. *Consciousness and Cognition*, *18*(3), 593–599. https://doi.org/10.1016/j.concog.2009.05.001

Wells, R. E., Kerr, C. E., Wolkin, J., Dossett, M., Davis, R. B., Walsh, J., … Yeh, G. (2013). Meditation for adults with mild cognitive impairment: a pilot randomized trial. *Journal of the American Geriatrics Society*, *61*(4), 642–645. https://doi.org/10.1111/jgs.12179

Wells, R. E., Yeh, G. Y., Kerr, C. E., Wolkin, J., Davis, R. B., Tan, Y., … Kong, J. (2013). Meditation's impact on default mode network and hippocampus in mild cognitive impairment: a pilot study. *Neuroscience Letters*, *556*, 15–19. https://doi.org/10.1016/j.neulet.2013.10.001

Wenk-Sormaz, H. (2005). Meditation can reduce habitual responding. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, *11*(2), 42–58.

Williams, J. M., Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Soulsby, J. (2000). Mindfulness-based cognitive therapy reduces overgeneral autobiographical memory in formerly depressed patients. *Journal of Abnormal Psychology*, *109*(1), 150–155.

Xiong, G. L., & Doraiswamy, P. M. (2009). Does Meditation Enhance Cognition and Brain Plasticity? *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1172*(1), 63–69. https://doi.org/10.1196/annals.1393.002

Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, *19*(2), 597–605. https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.03.014

Short presentation about the author

MUDr. Rastislav Šumec is a medical doctor working at the Department of Neurology in St. Anne's University Hospital in Brno, Czech Republic. Since 2013, he is working as a clinician and researcher in Memory Centre, International Clinical Research Centre, where he works with people suffering from cognitive impairment. His topic of research is cognitive and psychological aspects of mental and physical activities in neurodegenerative diseases. Among other publications, he has written an article about psychological benefits of non-pharmacological interventions in Parkinson's disease and co-authored a review discussing the effect of meditation on cognition in ageing and neurodegenerative diseases. After his internship in Mindful Brain Lab in Bangor (where development of MBCT originally took place) and foundational training in Oxford Mindfulness Centre, he is an active member of a research team in Brno, exploring the effect of mindfulness-based interventions on cognition in patients with cognitive impairment.

Predstavitev temeljnega programa čuječnosti (MBSR) in učinkov njegove izvedbe v Sloveniji od 2010-2017

Mindfulness-Based Stress Reduction Program and its Application in Slovenia 2010-2017 with Assessment of Effects

Robert Križaj

Center za čuječnost (SATI)
info@mbsr.si

Opis predavanja

Osem-tedenski trening čuječnosti MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) je izvorni in eden najučinkovitejših ter najbolj raziskanih programov za razvijanje in vpeljavo čuječnosti v vsakdanje življenje.

Ta skrbno opredeljen, sistematičen in k posamezniku usmerjen izobraževalni program temelji na relativno zahtevnem treningu čuječnostne meditacije z vadbo katere se udeleženci učijo bolj kvalitetne skrbi zase in bolj zdravega in prilagojenega življenja.

Prototip programa je leta 1979 razvil dr. Jon Kabat-Zinn na Centru za čuječnost Medicinske fakultete Univerze v Massachusetts-u, ZDA (CFM/UMass). Model je bil kasneje uspešno in z ustreznimi prilagoditvami uporabljen tako v številnih drugih medicinskih centrih kot tudi na ne-medicinskih področjih, na primer v šolah, zaporih, atletskih in profesionalnih treningih in na delovnem mestu.

Predstavljeni bodo namen, struktura, metode in glavni principi ter značilnosti tega temeljnega osem-tedenskega programa, na osnovi katerega so se razvili tudi drugi pristopi k vpeljevanju čuječnosti v zdravstvo, šolstvo, organizacije in družbo na sploh.

Na kratko bo predstavljena tudi izvedba programa v Sloveniji med leti 2010-17 in analiza poročanih vplivov na raven prevzemanja skrbi za svoje zdravje in dobro počutje udeležencev.

Udeležba na omenjenem (in iz njega izpeljanih) programih je v tujini obvezen pogoj za nadaljnje izobraževanje in kakovostno delo na področju izvajanja na čuječnosti osnovanih intervencij na različnih področjih, tudi v šolstvu.

Trajanje predavanja: 20-25 min.

Ključne besede: čuječnost, formalna vadba, Jon Kabat-Zinn, neformalna vadba, obvladovanje stresa, program MBSR.

Lecture description

Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) is a well-defined and systematic person-centered educational approach which uses relatively intensive training in mindfulness meditation as the core of a program to teach people how to take better care of themselves and live healthier and more adaptive lives.

The prototype program was developed at the Center for Mindfulness at the University of Massachusetts Medical Center (CFM; Umass) by Jon Kabat-Zinn in 1979. It is a pioneering and one

of most effective and researched programs for development and implementation of mindfulness in everyday life. This model has been successfully utilized with appropriate modifications in a number of other medical centres, as well as in non-medical settings such as schools, prisons, athletic training programs, professional programs, and the workplace.

Intention, structure, methods, main principles and features of this fundamental 8-week program from which also other mindfulness-based interventions were developed will be presented.

Some benefits as well as implementation of the program in Slovenia between 2010 and 2017 with reported effects on self-care attitude and behaviour of attendees will be presented too.

Completing an MBSR program (or a program based on it) is a prerequisite for further education and quality facilitation of mindfulness-based interventions for different populations and settings.

Duration: 20-25 min.

Keywords: formal practice, Jon Kabat-Zinn, MBSR, mindfulness, non-formal practice, stress reduction.

Literature

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (rev.ed.). New York: Bantam Books.

Kabat-Zinn, J. (2013). Some Reflections on the Origins of MBSR, Skillful Means, and the Trouble with Maps. V J.M.G. Williams, J. Kabat-Zinn (ur.), *Mindfulness: Diverse Perspectives on its Meaning, Origins and Applications* (281-306). New York: Routledge.

McCown, D., Reibel, D., Micozzi, M.S. (2010). Organizing the Intentions of Teaching. V *Teaching Mindfulness: A Practical Guide for Clinicians and Educators* (137-162). New York: Springer.

Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Authorized Curriculum Guide 2017 (2017). S. Santorelli idr. (ur.). Pridobljeno s: http://www.umassmed.edu/cfm/training/mbsr-curriculum/

Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Standards of Practice (2014). S. Santorelli. Pridobljeno: https://www.umassmed.edu/contentassets/24cd221488584125835e2eddce7dbb89/mbsr_standards_of_practice_2014.pdf

Sunbay-Bilgen Z., Christopher M.S., Rogers B. (2012). Examining a proactive self-care index in a Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program. *J Participat Med., 4*. Pridobljeno s: https://participatorymedicine.org/journal/evidence/research/2012/09/30/examining-a-proactive-self-care-index-in-a-mindfulness-based-stress-reduction-mbsr-program/

Kratka predstavitev avtorja

Robert Križaj je potrjen MBSR učitelj (Qualified Teacher, CFM/UMass); višje certificiran učitelj joge po metodi Iyengar; ustanovitelj in vodja City joga centrov (www.cityoga.org) ter Centra za čuječnost SATI (www.mbsr.si; www.sati.si).

Robert ima dolgoletne izkušnje s čuječnostno meditacijo (Vipassana, MBSR) in jogo, ki ju vadi od leta 1998 in poučuje od 2001. Od leta 2010 je vodil več kot trideset 8-tedenskih skupinskih tečajev čuječnosti MBSR. Izobražuje se v tujini na profesionalnih izobraževanjih pod vodstvom utemeljitelja treningov čuječnosti dr. Jona Kabat-Zinna in njegovih sodelavcev. Na področju vpeljevanja čuječnosti v podjetja se izobražuje na Oxford Mindfulness Centru univerze Oxford, VB. Ves čas poglablja svoje znanje in izkušnje na izobraževanjih, meditacijskih odmikih in pod supervizijo CFM. Je oče treh sinov in dveh pastork.

Anxiety in PISA Survey 2015: Student Questionnaire and Possible Semantic Interferences in Bilingual Communities.

Franz Hilpold

Head Teacher High School of Economics
franz.hilpold@gmail.com

Elita Maule

Conservatory of Music of Bolzano - Bozen, Italy
Elita.Maule@cons.bz.it

Markus Hilpold

Conservatory of Music of Bolzano- Bozen, Italy
99hilmar@rgtfo-me.it

Summary / Abstract

PISA research investigated the mathematical anxiety of fifteen-year-old students in 2003 and 2012. Subsequent studies have confirmed the negative correlation between anxiety and mathematical performance but have also denounced how many issues remain unresolved about the reasons that lead students to feel and declare different levels of anxiety. One of these issues interests the language and the translation, that is, the different meanings attributed to the questions by the students answering the questionnaire. In 2015 PISA investigated the theme of school anxiety in general and not only in mathematics. By confirming the previous data, it appeared noticeable that the most anxious students are those of Spanish, Italian and Portuguese mother language.
The current research takes into account the incidence of the linguistic variable on the anxiety index by assuming as a sample a bilingual (Italian and German) homogeneous Italian region in order to eliminate other possible variables such as socio-economic back-ground, school curricula differences teaching methodology, teacher training. The incidence of the 5 items forming the index in the selected sample was calculated by linear multiple regression, while the language influence on the items was measured with a logistic regression. The results show that the language, controlling other variables of incidence, affects differently but always significant on the five items, namely, the German speakers tend to deny high levels of anxiety while Italian, Spanish and Portuguese speakers confirm it.

Key words: Anxiety, OECD- PISA research, Language influence, fifteen-year-old students, bilingual communities.

1. Introduction

The Programme for International Student Assessment (PISA) is an international assessment study conducted by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) since 2000 and investigates the level of competence acquired by 15-year-olds attending all types of school in the subjects: reading, mathematics and sciences. Every three years one of these disciplines is chosen as the main area of research, while the others, in turn, are taken as secondary dominions. In 2003 and in 2012 PISA investigated the student's self-beliefs about their own mathematics skills. Among them anxiety, but only related to mathematics, was included as "thoughts and feelings about the self in relation to

mathematics, such as feelings of helplessness and stress when dealing with mathematics" (OECD, 2012). Since then, the results of the PISA study on the subject have been deepened by numerous studies which have confirmed that while Self-efficacy is positively associated with student's math performances (Lee & Stankov, 2013), anxiety is negatively associated with it (Kalaycıoğlu, 2015); while the socioeconomic status has a minor but significant effect only at school level, it doesn't influence the individual math anxiety (Radišić et.al, 2014). When poor early math skills contribute to the development of math anxiety, other factors seem to increase it, such as quantity and quality of parent and teacher math input, social pressure and stereotypes (Foley et al., 2017). Further research took also into consideration the relationship between socioeconomic variables, school and classroom climate, motivation and cognitive aspects of learning math and math anxiety at both school and student levels proving that "achievement and interest in mathematics, high mathematics self-concept, and school and classroom atmosphere are associated with a lower level of math anxiety […]. Nevertheless, it is surprising that the self-efficacy in solving everyday math problems, the elaboration learning strategies, and the intrinsic interest in mathematics do not contribute to explaining of the math anxiety variance" (Radišić et.al, 2015, p.15).

Though PISA and other studies have shown that math anxiety is a cross-national problem and that it may depend on several variables, various questions remain unanswered. Little is known about the most effective ways to address these issues in different cultural and school contexts and how teachers, parents and teaching methods transmit math anxiety to children. Moreover, "in cross-country comparisons, there are many confounding variables that contribute to score differences, such as national curricula, characteristics of the language, translation mistakes and cultural-specific experiences. To compare the achievement levels of students who take different language versions of an assessment, the raw scores from each assessment should be transformed into a common scale" (Kalaycıoğlu, 2015).

On the 18th of April 2017 OECD published the result of further investigations that were carried out on PISA 2015, which discussed mainly the wellbeing of students. (OECD, 2017a). One of the most interesting variables is the index of schoolwork-related anxiety.

The index of schoolwork-related anxiety (ANXTEST) was constructed using student responses to question (ST118) over the extent they strongly agreed, agreed, disagreed or strongly disagreed with the following statements when asked to think about him or herself:

- To what extent do you disagree or agree about yourself? I often worry that it will be difficult for me taking a test.
- To what extent do you disagree or agree about yourself? I worry that I will get poor <grades> at school.
- To what extent do you disagree or agree about yourself? Even if I am well-prepared for a test I feel very anxious.
- I get very tense when I study for a test.
- I get nervous when I don't know how to solve a task at school.

The index was calibrated in such a way, that the OECD obtained a median of 0 and a standard deviation of 1 as result (OECD, 2017b). If the index of a country or a region had a positive value, then the anxiety of the students was greater than the OECD-average. Whereas if the index was negative, it meant that the students were worrying less than on the OECD-average. The Swiss, for instance, have a high negative value of -0.44 and are thus quite untroubled. The Italian teenagers instead, produce a high positive value of +0.45 and therefore show stress towards exams more distinctively, in comparison.

When single countries such as in Europe are being compared, it can be noted, that especially in German speaking countries the index consists of moderately strong or very

strong negative values, while countries with languages, that can be retraced to a Latin origin, have a positive Index value. For comparison:

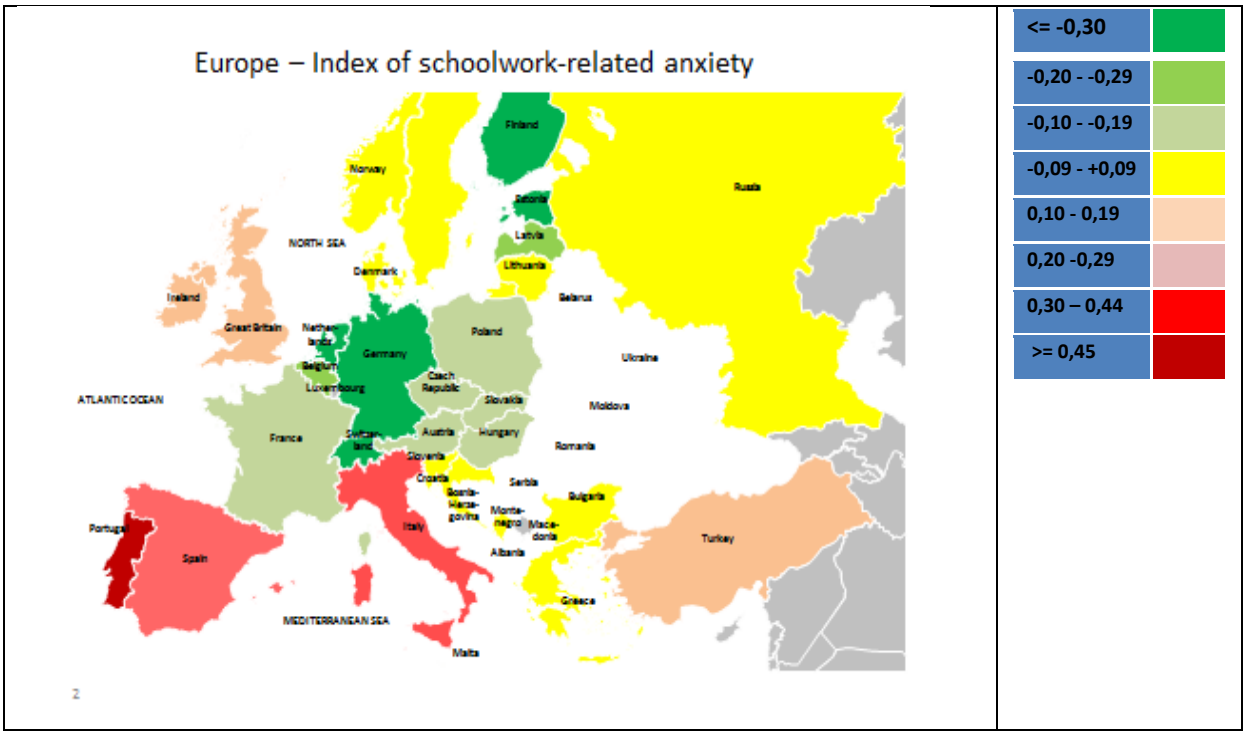


Image 1: Europe-Map with coloured index ANXTEST

This sparks the suspicion, that even the linguistic phrasing of the multiple-choice answer set might have had an influence on the answers of pupils on the index items. The interaction with psychological pressure that emerges from the results and that is different in each country would therefore be relativised. It could be that the semantic content of the wording in German, for instance, is being weighted differently than in Italian or in Spanish for example. Here are first of all the answer sets that were made available in the surveys there to:

Table 1: *Statements in the five questions composing the index of anxiety*

English	German	Italian	French	Spanish
I often worry that it will be difficult for me taking a test;	Ich mache mir oft Sorgen, dass ein Test/eine Schularbeit für mich schwierig wird;	Mi preoccupo spesso che avrò difficoltà a fare un test	J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle.	Con frequencia me preocupa que el examen me resulte dificil
I worry that I will get poor <grades> at school;	Ich mache mir Sorgen, dass ich in der Schule schlechte Noten bekomme.	Mi preoccupa prendere brutti voti a scuola	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes à l'école.	Me preocupa sacar malas notas en clase
Even if I am well prepared for a test I feel very anxious;	Auch wenn ich für einen Test/eine Schularbeit gut vorbereitet bin, habe ich große Angst davor.	Anche se sono preparato/a, quando devo fare un test sono molto in ansia	Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e).	Incluso cuando estoy bien preparado para un examen me encuentro muy nervioso

I get very tense when I study;	Ich werde ganz verkrampft, wenn ich für einen Test/eine Schularbeit lerne.	Divento molto teso/a quando mi preparo per un test	Je suis très tendu(e) quand j'étudie pour un contrôle.	Me pongo muy tenso cuando estudio para un examen
I get nervous when I don't know how to solve a task at school.	Ich werde nervös, wenn ich in der Schule eine Aufgabe nicht lösen kann	Divento nervoso/a quando non so come fare un compito a scuola	Je deviens nerveux/nerveuse quand je ne sais pas comment résoudre un …	Me pongo nervioso cuando no sé resolver un ejercicio en clase

In order to better determine the structure of data and to find out, if the construct ANXTEST represents a real existing condition of a person, regarding a task that has to be solved, we first of all inspected what influence the single variables (=questions) have on the index. PISA created the index out of these 5 items, and each item contributes to the creation of the index, due to its properties of distribution in the entire OECD sample. We can expect, that the distribution properties of the agreement/ strong agreement, together with the disagreement/strong disagreement vary in each country, and it is not only the frequency of agreement that matters but also its degree (agree/strongly agree).

One must take into consideration that culturally- and socially conditioned response sets will appear. For example they might have a tendency/aversion towards the middle, a tendency towards acquiescence etc. which might worsen the validity of the construct. PISA took this into consideration when they formed the index, and therefore summarised the agree/strongly agree answer expressiveness. As a result dummy-variables were built. We rely on the same process in our research. Thus, we especially avoid response sets, which compromise the result of the item answers regarding the person property that has to be measured i.e which makes it unreliable. Furthermore we simplify the investigation and can therefore expect a more accessible recognition of structure.

An interesting field of research are areas, in which questionnaires have been filled out under the same or similar conditions but in different languages. Such areas would be Switzerland (German, French, and Italian), Luxembourg (German, French, and English), Friuli-Venezia Giulia in Italy (Italian and Slovenian) and South Tyrol (German and Italian).

The analysis of the case of South Tyrol is interesting, because a census of all 82 schools has been carried out. The students have been chosen based on PISA-criteria in the schools themselves. We are therefore looking at a representative sample that fulfils all criteria, which are also required from each OECD-country in order to be inspected as an independent entity. In South Tyrolean schools, students of German schools answer the questionnaire in German, students of Italian schools fill out the questionnaire in Italian, and in Ladin valleys students are allowed to pick either language to fill out the questionnaire. The sample is very suitable for this kind of analysis also because there were few missing values and because the questionnaires were filled out responsibly. When the answer pattern in different languages are being explored, it is useful that the schools and the school system work under the same conditions, that the teacher training follows the same jurisdiction and that the syllabi are more or less the same.

We focused our research especially on South Tyrol, because the statistical statements can be secured quite well there.

2. The impact of language on the answers to index ANXIETY questions

Table 2: *Comparison of the index ANXIETY between some countries and linguistic groups* (OECD, 2017)

Country/linguistic group	Value of Anxiety-Index
SouthTyrol german speaking schools	-0,386
SouthTyrol italian speaking schools	+0,283
SouthTyrol ladin speaking schools	-0,250
South Tyrol entirely	-0,23
Italy	0,45
Austria	-0,10
Germany	-0,33
Switzerland	-0,44
Trentino (Italy)	0,21
Campany (Italy)	0,53
Lombardy (Italy)	0,37
OECD average	0,01

It can be noted, that South Tyrol is one of the few areas in Italy that has a distinct negative value in the ANXTEST index. This is due to the fact, that the German population, which has a negative result is greater than the Italian population which has a positive result, as a result the negative result overpowers the positive one. This will be inspected properly in the following table:

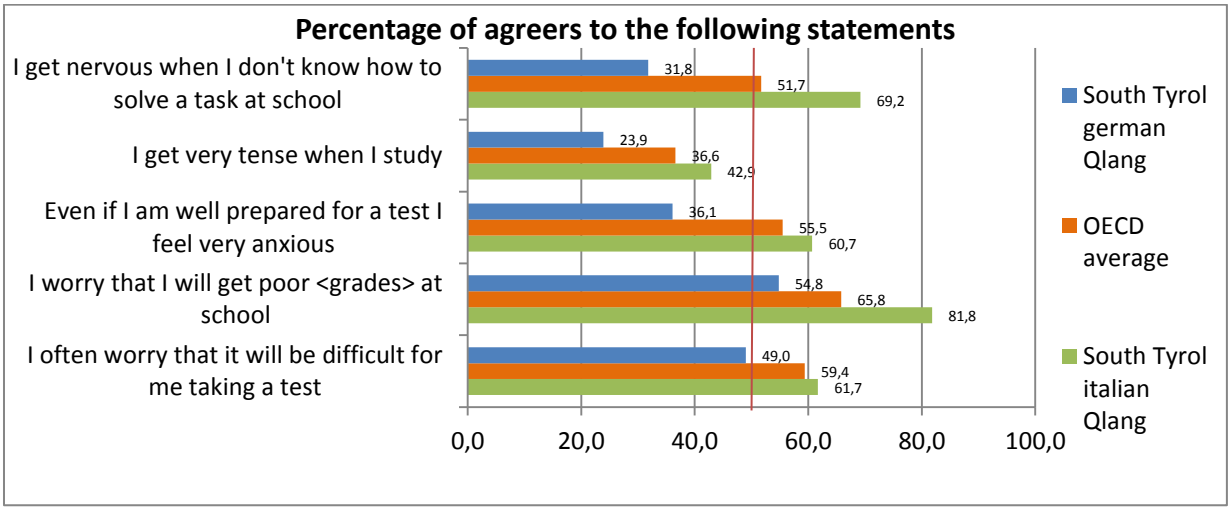


Image 2: Percentage of agreers in the five index questions between the test language groups in South Tyrol (OECD, 2017a)

Using the PISA – standard errors (OECD, 2003) we note, that for each item ST118Q01 to ST118Q05 the difference between the distribution of agreers/disagreers in both language groups german and italian results significant at the level 0,05.

For each question, moreover, the german and the italian frequency of agreers have a different position regarding the OECD related frequency of the agreers. The german speaking

students stand always on the left side of the OECD average, whereas the italians are always on the right side.

The first research question, according to that, reads as follows: Do the single items have the same (H0) or do they have a different impact (H1) on the index? Out of practical reasons we carried out the investigations without any limitation from generality on some countries, which are relevant for further research. It seemed to us that the most direct- and most comprehensible method was the one of the multiple regression (Bortz & Schuster, 2010) of the single questions ST11801 to ST118Q05 carried out to form the ANXTEST index.

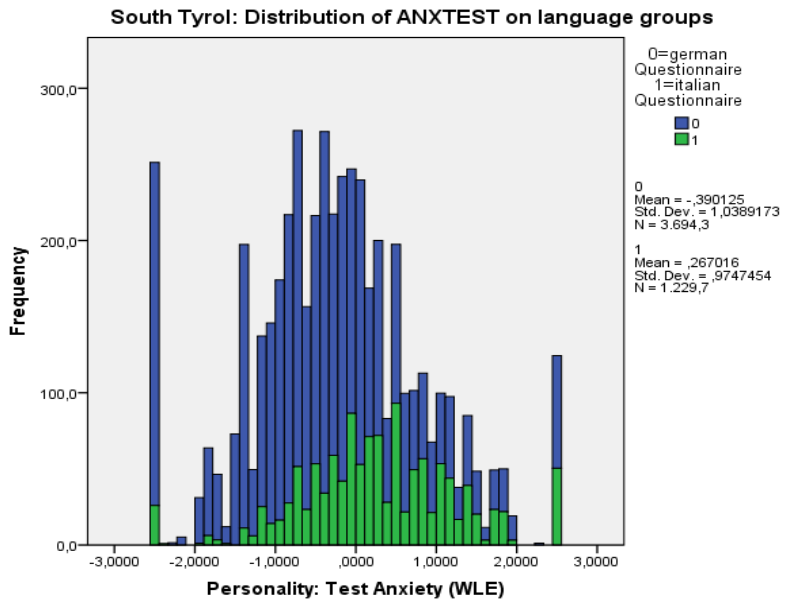


Image 3: Distribution of Test Anxiety in South Tyrol by questionnaire language

2.1 Multiple regression of the ST118 questions on the variable ANXTEST – weighted data South Tyrol

Given circumstances: Census on every school which contains 15-year-olds, sample within the schools following the PISA-rules. Sample size: 2243 persons, weighted with (Final trimmed nonresponse adjusted student weight)=4985.

The dependant variable is interval-scaled and the independent variables are coded as dummy-variables (0=strongly disagree/disagree, 1=agree/strongly agree).

The interrelation between the single predictors and the criterion is approximately linear (dummy-variables)

The variables Q05, Q01, Q04, Q03 and Q02 are inserted into the model (method:inclusion) respectively.

Table 3: Model Summary after insert the questions Q01 to Q05

Model Summary[c]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,903[a]	,816	,816	,4544652	.[b]

a. Predictors: (Constant), New dummy 118Q05:I get nervous when I don't know how to solve a task at school., New dummy 118Q01:To what extent do you disagree or agree about yourself? I often worry that it will be difficult for me taking a test., New dummy 118Q04:I get very tense when I study for a test., New dummy 118Q03:To what extent do you disagree or agree about yourself? Even if I am well-prepared for a test I feel very anxious., New dummy 118Q02:To what extent do you disagree or agree about yourself? I worry that I will get poor <grades> at school.

b. Not computed because fractional case weights have been found for the variable specified on the WEIGHT command. For unweighted data the Durbin-Watson statistic results 1,981.

c. Dependent Variable: Personality: Test Anxiety (WLE)

81,6 % of the index variance are explained by questions Q01 to Q05. Since the Durbin-Watson-value of the unweighted data is 1,981, it can be assumed, that the error values are uncorrelated (The Durbin-Watson values are between 0 and 4. Independence is given in the middle, at 2).

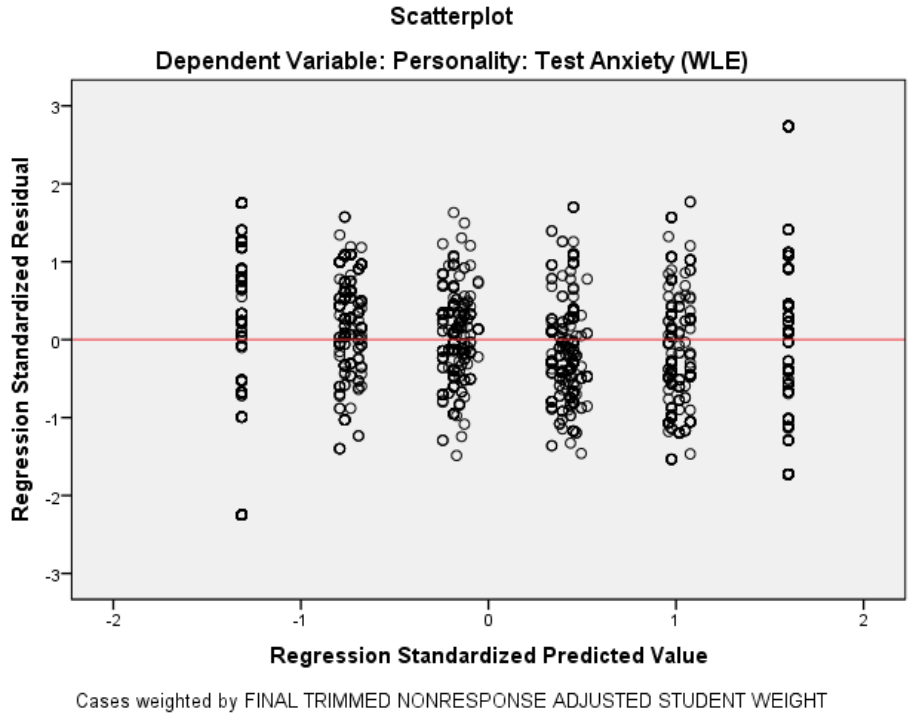


Image 3: Regression of the standardised Residuals of ANXTEST on the standardised predicted values

In the diagram of standardised residues it can be read, that there is a high probability of homo-scedasticity. In fact the Breusch-Pagan test of heteroscedasticity indicates that the H0 - hypothesis, regarding Homoscedasticity being given, cannot be rejected.
As a result of this regression the following linear model for ANXTEST is obtained:
$ANXTEST = -1{,}483+0{,}566*Q_{01} + 0{,}526*Q_{02} + 0{,}611*Q_{03} +0{,}596*Q_{04} +0{,}500*Q_{05}$
Or standardised, with the standardised variables: $Q'_{01} \ldots Q'_{05}$
$ANXTEST_{std}= 0{,}262* Q'_{01} + 0{,}241* Q'_{02} + 0{,}285* Q'_{03} + 0{,}255* Q'_{04} + 0{,}233* Q'_{01}$
All regressors are highly significant.

The questions equally contribute to the formation of the index, the differences are very small. Q03 is the question that has the greatest influence on the index. The answers to the Q05 are the ones who have the smallest impact on the index.

Overall the model clarifies 81,6% (highly significant) of the independent variable variance, as we saw above. An effect force of 2,11 indicates, that the coefficient of determination is relevant.

2.2 Insert the language in the model

If we integrate the questionnaire language, coded as dummy-variable *lang*, in the model, no additional variance will be explained.

$$ANXTEST = -1{,}482+0{,}554*Q_{01}+0{,}529*Q_{02}+0{,}613*Q_{03}+0{,}597*Q_{04}+0{,}505*Q_{05}- 0{,}022*lang$$

In standardised form:

$$ANXTEST_{std} = 0{,}261* Q'_{01}+0{,}242* Q'_{02}+0{,}286* Q'_{03}+0{,}255* Q'_{04}+0{,}235* Q'_{01}-0{,}009*lang_{std}$$

The explained variance of the model does not change and remains at 81,6%. While all the regressors from the items Q01 to Q05 are highly significant and can be found on the niveau of 0,001, this is not the case for the variable lang (significance niveau 0,177 in the model).

From this we can deduce, that a big section of the explained variance of the index "schoolwork-related anxiety" is already present in the questions that form the index, due to the questionnaire language. The collinearity between lang and the index items has as a result a certain size, but a high tolerance (values between 0,7 and 0,9) and a moderate variance inflation factor show that that the model is valid.

2.3 The impact of questionnaire language on each Index question

Under the given circumstances we will carry out an investigation concerning the impact of the questionnaire language on the five dichotomic items that form the index. In this case, the language will have the function of independent variable and the items will be the criterion variable and will be analysed separately. The question is, if the questionnaire language has an influence on the answering of index forming statements that is at least partially independent, or if third variables are exclusively responsible for the variance of each corresponding criterion. In case an independent influence is present, the varying intensity, which allows the influence to have an impact on every criterion variable, will be of interest.

We will choose the logistical regression (Bortz & Schuster, 2010), because the linear regression would not be suitable for the dichotomic criterion variable.

In order to simplify the model the variable questlang with the range 0 = "german" and 1 = "Italian" was created out of the variables LANGTEST_QQQ ="Language of Questionnaire" with the range 148 = "german" and 200 = "Italian". The distribution of both variables is obviously identic, because only a recoding was carried out.

To inspect the influence of the test language on each item a cross table for each item was build. As an example below a crosstable for the item Q01 is shown.

Table 4: Cross table of distribution between agreers and disagreers in both questionnaire languages german and italian for the item Q01

questlang =dummy from LANGTEST_QQQ * New dummy 118Q01:To what extent do you disagree or agree about yourself? I often worry that it will be difficult for me taking a test. Crosstabulation

% within questlang =dummy from LANGTEST_QQQ

SYSMIS: 68 (1,36%) - In brackets: valid cases		New dummy 118Q01:To what extent do you disagree or agree about yourself? I often worry that it will be difficult for me taking a test. In brackets: S.E.		Total
		str. disagr./disagr.	agree/strongly agree	
questlang =dummy from LANGTEST_QQQ	German (3689)	**50,5% (1,3)**	49,0% (1,35)	99,5%
	Italian (1228)	37,4% (2,2)	**61,7% (2,2)**	99,1%
Total valid cases 4917		47,5%	52,5%	100,0%

This table represents a four-fields-table with marginal distributions. The share complement one other to 100%. If we consider the four-field-table as a 2x2-matrix, we can calculate a determinant of the share of each variable. The determinant can taken as a measure for the difference on distribution of two variables.This is an easy and fast way to get a general idea about a rough estimate of difference in the distribution of a variable in two part of the population. The determinant of the distribution matrices was calculated to discover the biggest difference between the answers of both language groups.

In the case of Q01 the determinant is 0,505*0,617 – 0,490*0,374 = 0,124790. The bigger is the absolute value of the determinant, the greater is the difference of the share of both variables. The determinant varies from -1 to 1. If a equal distribution in both groups is given, the determinant is 0.

The determinant of each variable Q01 to Q05 is:

Q01: 0,124790 Q02: 0,269214 Q03: 0,247888 Q04: 0,189148 Q05: 0,372654.

We note, that the test language causes the biggest share in the question Q05 within the distribution of agreers/not agreers. Therefore we inspect deeper the influence of language on the answers to the question Q05.

2.4 Results of the logistic regression of the variable questlang on the criterion Q_{05}

Table 5: Chi-square –Table Model Coefficients Q05

Omnibus Tests of Model Coefficients Q05

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	545,324	1	,000
	Block	545,324	1	,000
	Model	545,324	1	,000

The model chi-square value is the difference between the 0-model (without predictors) and the predictor-model. The hypothesis H_0 that the slope of the predictor *lang_quest* is 0

must be rejected ($p < 0,05$). The predictor contributes therefore significatively at increasing the goodness of model fit.

The observed model is better than the 0-model which contains only the constant.

Table 6: Model Summary Q05

Model Summary Q05

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	6118,287[a]	,105	,142

a. Estimation terminated at iteration number 3 because parameter estimates changed by less than ,001.

The Nagelkerke R^2 (Nagelkerke, 1991) is with 14,2 % relatively important (this value is rarely high). This means that the error - reduction obtained with the entering of language in the model measures 14,2%.

Table 7:Hosmer and Lemeshow Contingency Table

Contingency Table for Hosmer and Lemeshow Test

		ST118Q05NW = strongly disagree / disagree		ST118Q05NW = agree / strongly agree		Total
		Observed	Expected	Observed	Expected	
Step 1	1	2503	2503,271	1179	1179,002	3682
	2	369	368,891	858	858,476	1227

The Hosmer and Lemeshow Contingency Table shows us the observed values and the associated expected values. We can see, that the accordance is quite perfect.

Table 8: Classification Table

Classification Tablea

	Observed		Predicted		
			New dummy 118Q05:I get nervous when I don't know how to solve a task at school.		Percentage Correct
			strongly disagree/disagree	agree/strongly agree	
Step 1	New dummy 118Q05:I get nervous when I don't know how to solve a task at school.	strongly disagree/disagree	2503	369	87,2
		agree/strongly agree	1179	858	42,1
	Overall Percentage				68,5

a. The cut value is ,500

The overall percentage about 69% is moderate but acceptable. 87% of disagreement cases were predicted correctly, but only 42% of the agreer were classified in the right way.

Table 9: Variables in the Equation with Q05

Variables in the Equation Q05

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1[a]	questlang_dummy	1,598	,072	498,169	1	,000	4,941
	Constant	-,753	,035	454,376	1	,000	,471

a. Variable(s) entered on step 1: questlang_dummy.

The logistic regression equation is : logit(x) = - 0,753 + 1,598 * x, where in this case x = questlang_dummy. The probability of the assignement can be calculated by

$$P(X = x) = \frac{e^{\text{logit(x)}}}{1+e^{\text{logit(x)}}}.$$

In this way we can calculate that the probability, that a person with the questlang_dummy = 1 falls in the group with the Q05 = 1 is 70 %.

The Exp(B) shows that passing from 0 to 1 in questlang increase 3,9 times the probability to get 1 in the statement Q05. This means by the change subgroup from german to italian the probability to agree to the statement increase 3,9 times. All results are significant.

The logistic regression of the variable questlang_dummy was also carried out for the other statements in the same manner. Due to lack of place we will only show the results in form of odd ratios Exp(B) (in brackets the constant):

Exp(B)(Q01): 1,703 (0,970) Exp(B)(Q02): 3,884 (1,237) Exp(B)(Q03): 2,829 (0,570)
Exp(B)(Q04): 2,411 (0,316) .

The influence of the language is also present in these four variables. The impact that the language has on variables Q01 to Q04 is nevertheless smaller than on Q05, but the variable Q05, on the other hand, does not contribute as much to the explained index variance. Hence we can deduce, that the variable Q05 does not contribute to the anxiety issue as much as the other statements, but it puts more emphasis on the separation of the index regarding language groups.

After showing the clearly stochastic influence of language on the statement "I get nervous when I don't know how to solve a task at school" we have to control, if other variables influence the statements leading to the anxiety index. Following the PISA 2012 studies there are several variables allowed to influence the anxiety. In PISA 2012 it was the anxiety in mathematics, which was studied in detail. We assume that several of the same behavioural or field variables can be associated to general anxiety related to the schoolwork that is studied in PISA 2105.

2.5 Insert background and behavioural variables in the model

We now introduce in our model the following variables: GENDER, ESCS = economic, social and cultural status, HISEI = highest parental occupational status, BELONG = Subjective well-being: Sense of Belonging to School (WLE = Warm Likelihood Estimate), MOTIVAT = Achieving motivation (WLE), IMMIG = Index Immigration status, STUBEHA = Student-related factors affecting school climate (WLE), TEACHBEHA = Teacher-related factors affecting school climate (WLE), questlang = language of student questionnaire. The criterion remains ST118Q05.

Table 10:New Variables in the Equation

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1[a]	questlang_dummy	1,507	,105	206,417	1	,000	4,512
	TFGender	-,455	,089	26,151	1	,000	,635
	ESCS	,076	,099	,589	1	,443	1,079
	BELONG	-,188	,043	19,070	1	,000	,829
	MOTIVAT	,300	,049	37,282	1	,000	1,350
	hisei	-,005	,004	2,064	1	,151	,995
	IMMIG	-,016	,102	,024	1	,876	,984
	STUBEHA	-,108	,067	2,603	1	,107	,898
	TEACHBEHA	,182	,065	7,855	1	,005	1,200
	Constant	,412	,271	2,302	1	,129	1,509

a. Variable(s) entered on step 1: questlang_dummy, TFGender, ESCS, BELONG, MOTIVAT, hisei, IMMIG, STUBEHA, TEACHBEHA.

In this table we can see that only the variables questlang, TFGender, Belong, Motivat and Teachbeha have a significant influence on the answering of the Q05 question. The questionnaire language has with these variables the greatest impact, as we can read from the value EXP(B). Although the motivation and the teacher behaviour still have a noticeable probability to influence the acquiescence behaviour, it is smaller concerning the Belong variable. The negative algebraic sign of the TFGender variable indicates, that girls are more likely than boys to admit that an assessment at school makes them anxious.

The variance clarification as a whole has a value of 69% and is therefore not much greater than as it was before the additional variables were introduced.

2.6 Other Examples

We can find similar results in other situations, where in the same area items about anxiety have been given to students in different questionnaire languages. Such an example would be Switzerland.

Table 11: The index ANXTEST in Switzerland

MEAN and SE of ANXTEST by LANGTEST_QQQ

	LANGTEST_QQQ	statistic	ANXTEST	se_ANXTEST	N_cases	NU_cases	NU_psu
1	german	MEAN	-,585	,016	53798,21	3481	1
2	italian	MEAN	-,071	,041	3332,97	1018	1
3	french	MEAN	-,165	,034	24005,41	1288	1

While the French speaking teenagers stand out from the OECD-average, with their disagreement regarding the school-related anxiety and the German ones stand out even more, the index of the Italians has a range that stay in proximity of the OECD-average.

In Luxembourg we have also a differentiation between questionnaire languages:

Table 12: The index ANXTEST in Luxembourg

MEAN and SE of ANXTEST by LANGTEST_QQQ

	LANGTEST_QQQ	statistic	ANXTEST	se_ANXTEST	N_cases	NU_cases	NU_psu
1	german	MEAN	-,236	,018100	3764,74	3619	1
2	english	MEAN	,116	,073446	230,30	216	1
3	french	MEAN	,009	,025618	1457,95	1382	1

Also the results of the Ladins in South Tyrol are interesting, as students from same classes filled out the questionnaires in part in different languages. Even here the result turns out to be, that Italian Questionnaire answers tend to emphasise the presence of anxiety more strongly than German ones.

3. Conclusion

The difference in the answer pattern between language groups that attend school in the same context is evident. Altough there might be culturally conditioned response sets present, the fact that analyzed students of different language groups sometimes attend the same school and the same boundary condition in the analysed sample exclude a series of disturbing factors: Different school levels, school programs and teacher training are influence variables that can be disregarded. We cannot, due to the research discussed above, reject the hypothesis that the semantics of the questioning in the different languages had an impact on the answer pattern, i.e. the semantics of the questioning in different languages have a considerable probability of influencing the answer pattern. Thus resulting in a less reliable validity regarding tests that have been internationally standardised. The weight that the meaning attribution has in the questions and statements, especially the ones regarding attitudes and behaviours towards answer patterns should be analysed more thoroughly in international inquiries.

4. Literature

Bortz, J., Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Foley, A. E., Herts, J. B., Borgonovi, F., Guerriero, S., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2017). The Math Anxiety-Performance Link: A Global Phenomenon. *Current Directions in Psychological Science*, 26(1), 52–58.

Kalaycıoğlu, D. B. (2015). The Influence of Socioeconomic Status, Self-efficacy, and Anxiety on Mathematics Achievement in England, Greece, Hong Kong, the Netherlands, Turkey, and the USA. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1-11.

Lee, J., & Stankov, L. (2013). Higher-order structure of noncognitive constructs and prediction of PISA 2003 mathematics achievement. *Learning and Individual Differences*, 26, 119–130.

Nagelkerke, N.J.D. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrica*, 78 (3), 691-692.

OECD (2005). *PISA 2003 Technical Report*, OECD Publishing.

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to learn. Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs. Vol. III*, OECD Publishing.

OECD (2017 a). *PISA 2015 Results: Students' Well-Being.Volume III*, OECD Publishing

OECD (2017 b). *PISA 2015 Technical Report*, OECD Publishing.

Radišić, J., Videnović, M., & Baucal, A. (2014). Math Anxiety. Contributing School and Individual Level Factors. *European Journal of Psychology of Education*, 30 (1), 1-20.

Short presentation of the authors

Franz Hilpold, head of a high school of economics, now retired, directed the school-evaluation office of the autonomous province of South Tyrol from 2004 to 2012. In 1996 he carried out the TIMSS-Study in South Tyrol and has provided for the elaboration of PISA – data from 2003 to 2012 for his competence area. He collaborates with several institutions regarding school-evaluation issues.

Elita Maule, PhD (University of Fribourg-CH), Professor at the Music Conservatory of Bolzano-Bozen, has been visiting professor in a number of occasions at the University of Trento, Padova, Bologna, Bolzano and Hanoi in 2017. She has published several books, essays and articles specially about didactic of music and musicology also in international scientific journals.

Markus Hilpold, graduating in music didactics at the Conservatory of Bolzano-Bozen "Claudio Monteverdi".

IV

MODERN APPROACHES TO TEACHING MINDFULNESS

SODOBNI PRISTOPI POUČEVANJA ČUJEČNOSTI

Vidim, slišim, čutim ali NLP v razredu

I can See, Hear, Feel - How to Apply NLP in the Classroom

Jana Pertot Tomažič

Osnovna šola Domžale
jana.pertot@guest.arnes.si

Povzetek

Učitelji pri svojem delu uporabljamo komunikacijo kot orodje za posredovanje učne snovi, pri čemer smo bolj ali manj uspešni. Ali bodo učenci razumeli naše sporočilo oz. ali bo naša razlaga razumljiva vsem učencem v razredu, je v veliki meri odvisno od tega, kako pripravimo učno uro in kako z učenci komuniciramo. Učenci pri sprejemanju, kodiranju in shranjevanju informacij uporabljajo različne zaznavne sisteme ali kanale; nekateri snov raje vidijo, drugi slišijo, tretji pa jo občutijo oz. sami raziščejo. V članku so predstavljena spoznanja o različnih zaznavnih tipih ljudi, ki so bila oblikovana v okviru nevrolingvističnega programiranja. Predstavljeno je, kako s pomočjo očesnih premikov, procesnih besed, načina govora ter drugih lastnosti prepoznati določen zaznavni tip človeka. Na primeru učne ure, ki je zasnovana po metodi pospešenega učenja, je prikazano, kako v pouk vključiti dejavnosti tako za vizualne kot za avditivne in kinestetične zaznavne tipe učencev. Na koncu prispevka je predstavljenih nekaj vaj, s katerimi lahko tako pri učiteljih kot pri učencih razvijamo različne zaznavne sisteme, obenem pa tudi vadimo čuječnost.

Ključne besede: komunikacija, nevrolingvistično programiranje, pospešeno učenje, procesne besede, zaznavni sistemi

Abstract

Teachers use communication as a tool for conveying learning contents, wherein we are sometimes more and other times less successful. Whether our pupils will understand our message or our explanation will be clear to all learners in the class, this very much depends on how we have prepared the lesson and how we communicate with the learners. The learners use different sensory systems or channels when receiving, coding and storing information; some of them prefer to see, others to hear, the third ones to feel or investigate the content themselves. In the paper, knowledge about different sensory types of people which has been developed in neuro-linguistic programming is presented. It is presented how with the help of eye movements, process words, speech modes, and other characteristics one can identify a certain sensory type of a person. On the example of a lesson based on the spaced learning method, it is shown how we can include in our teaching activities for visual, auditory and kinaesthetic sensory types of learners. At the end of the paper, several exercises are presented, which enable us to develop different sensory systems for both teachers and learners, while also practising mindfulness.

Keywords: communication, Neuro Linguistic Programming, process words, representationl systems, spaced learning

1. UVOD

Učitelji pri svojem delu ves čas komuniciramo, posredujemo informacije. Pri tem se vsakodnevno srečujemo z izzivom, kako učencem posredovati snov, da jo bodo razumeli in si jo zapomnili. Večinoma uporabljamo načine, ki so nam blizu oz. so nam pomagali, da smo si snov lažje zapomnili. Kar je delovalo pri nas, pa ne deluje vedno pri drugih. Velikokrat smo pri posredovanju snovi neuspešni, ker uporabljamo drug zaznavni sistem ali kanal, kot ga uporablja učenec. Pri tem nam je lahko v pomoč poznavanje t. i. sistema VAKOG, ki je bil oblikovan v okviru NLP ali nevrolingvističnega programiranja, danes ena najbolj cenjenih in iskanih tehnik komuniciranja v svetu. Temelji na pozornem opazovanju sebe in drugih, kar jo povezuje s čuječnostjo.

1.1. *Predstavitev NLP*

NLP ali nevrolingvistično programiranje je nov pristop h komunikaciji in osebnem razvoju, ki sta ga v 70. letih v Ameriki razvila psiholog Richard Bandler in lingvist John Grinder. Kratico NLP sestavljajo besede: *nevro*, ki pomeni, da naše vedenje izvira iz nevroloških procesov naših čutov; *lingvistično* pove, da jezik vpliva na naše razmišljanje, oblikuje naše razpoloženje ter določa vedenje; *programiranje* pa se nanaša na načine, ki jih izberemo za organiziranje svojih misli in dejanj (O'Connor in Seymour, 1996). NLP torej proučuje, kako jezik vpliva na potek procesov v možganih (Schwarz in Schweppe, 2005). Raziskuje načine, kako sprejemamo in obdelujemo informacije ter kako le-te vplivajo na naše vedenje; išče načine za učinkovito sporazumevanje, pospešeno učenje, osebno rast ter za doseganje čim boljših rezultatov na katerem koli področju našega življenja. Njegova spoznanja in tehnike kot orodje za učinkovitejše delo v razredu uporabljajo že številne šole po svetu.

1.2. *VAKOG*

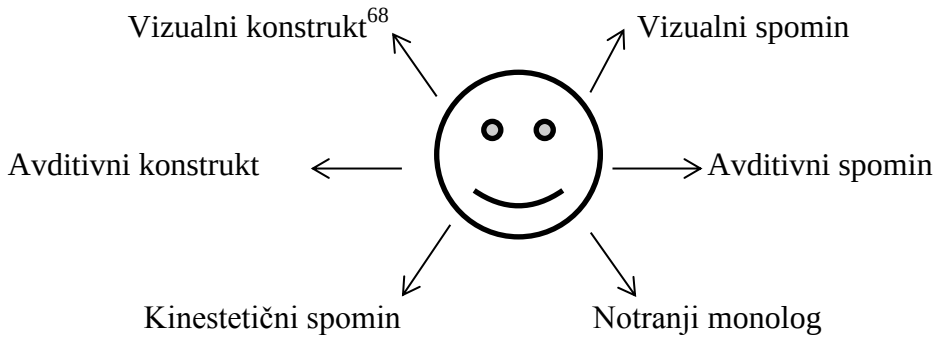
Eden od temeljev NLP je spoznanje, da naše vedenje izvira iz nevroloških procesov naših petih čutov. Ljudje sprejemamo, kodiramo in shranjujemo informacije iz okolja s pomočjo vida, sluha, tipa, okusa in vonja – VAKOG (ang. *visual, auditory, kinaestethic, olfactory, gustatory*). Vsaka misel ali spomin je le kombinacija zapomnjenih slik, besed, občutkov, vonjev ali okusov. V zahodni civilizaciji večino informacij posredujemo in sprejemamo s pomočjo treh – vid, sluh, tip – VAK. Taki načini sprejemanja, shranjevanja in kodiranja podatkov v možganih se v NLP imenujejo zaznavni sistemi ali kanali (O'Connor in Seymour, 1996). Čeprav v komunikaciji uporabljamo vse tri, že v mladosti okoli enajstega ali dvanajstega leta razvijemo en preferenčni čut, kanal, po katerem najraje sprejemamo informacije in jih posredujemo (O'Connor in Seymour, 1996). Nekateri informacije raje vidijo, drugi slišijo in tretji začutijo oz. sami odkrijejo. Ugotovljeno je bilo tudi, da se ljudje, ki so izredno uspešni na svojem področju, z lahkoto pomikajo od enega do drugega zaznavnega kanala in vedno uporabijo najprimernejšega za posamezno nalogo (O'Connor in Seymour, 1996).

Ker imamo v razredu različne učence, ki pri sprejemanju in procesiranju informacij uporabljajo različne zaznavne kanale, je pomembno, da med uro poskrbimo, da so nagovorjeni vsi trije – vizualni, avditivni in kinestetični. Če želimo biti pri posredovanju snovi uspešni, moramo torej znati prepoznati različne zaznavne tipe[67] ter prilagoditi svojo razlago tako, da vanjo vključimo vse tri zaznavne sisteme (Bartkowiak, 2010). Prav tako je pomembno, da pri sebi in pri otrocih razvijamo vse tri, saj bomo tako v komunikaciji z drugimi kot tudi pri reševanju različnih nalog in usvajanju novega znanja učinkovitejši in uspešnejši.

2. KAKO PREPOZNATI DOLOČEN ZAZNAVNI TIP

2.1. *Očesni premiki*

V 70. letih 20. stoletja sta ustanovitelja nevrolingvističnega programiranja R. Bandler in J. Grinder odkrila povezavo med smermi očesnih premikov in načinom razmišljanja posameznika (Churches in Terry, 2007). Obstaja torej povezava med očesnimi premiki, kognicijo in notranjimi procesi, ki se odvijajo pri posamezniku. Z opazovanjem očesnih premikov posameznika lahko ugotovimo, kateri preferenčni kanal ima razvit oz. po kateri poti najraje sprejema, obdeluje in prikliče informacije. Na spodnji sliki so prikazane smeri očesnih premikov, ki so značilne za posamezni zaznavni tip človeka (Churches in Terry, 2007; O'Connor in Seymour, 1996).



Slika 1: *Očesni premiki* [69]

Če nekoliko poenostavimo zgornjo skico, je pogled levo ali desno zgoraj značilen za vizualce, pogled levo ali desno proti ušesom za avditivce in pogled navzdol za kinestete. Če želimo za posameznega učenca ugotoviti, kateri je njegov preferenčni kanal, mu zastavimo

[67] V nadaljevanju članka bomo ljudi, ki uporabljajo predvsem vizualni zaznavni sistem imenovali vizualci, tiste, ki uporabljajo predvsem avditivni zaznavni sistem, avditivci, in kinesteti tiste ljudi, ki uporabljajo predvsem kinestetični zaznavni sistem.

[68] Vizualni konstrukt pomeni, da si oseba izmišlja oz. konstruira slike ali besede, pri vizualnem spominu pa se spominja besed in slik. Pri avditivnem konstruktu si izmišlja zvoke, avditivni spomin pomeni, da se zvokov spominja. Kinestetični spomin pomeni, da se spominja nečesa, kar je doživel oz. začutil. Notranji monolog pomeni, da se oseba pogovarja sama s sabo (O'Connor in Seymour, 1996).

[69] Očesni premiki levičarjev so lahko nasprotni (O'Connor in Seymour, 1996).

nekaj vprašanj in medtem ko odgovarja, opazujemo očesne premike. Pri zastavljanju vprašanj smo pozorni, da vanje vključimo tako vidne kot tudi slušne in kinestetične predstave.

Primeri vprašanj:

- Kako izgleda tvoja soba?
- Koga si danes najprej srečal, ko si prišel v šolo?
- Katero glasbo rad poslušaš?
- Kako zveni tvoja najljubša pesem?
- Kaj si počel med zadnjimi počitnicami?
- Kakšen okus ima tvoja najljubša hrana?
- Kako se počutiš v tem trenutku?

2.2. *Procesne besede in govor*

Prevladujoči zaznavni sistem in s tem povezani notranji procesi posameznika pogosto vplivajo na jezik oz. izbiro procesnih besed (t.j. besed, ki temeljijo na čutnih zaznavah in nakazujejo uporabo enega izmed zaznavnih sistemov). Pri prepoznavanju posameznega zaznavnega tipa so nam zato lahko v pomoč tudi procesne besede, ki jih posameznik uporablja v komunikaciji z drugimi, ter način govora (O'Connor in Seymour, 1996).

Vizualci govorijo hitreje in z višjim glasom, ob tem plitveje dihajo. Zanje so značilne besede in fraze: *Poglej …; Vidim …; To dobro zgleda …; Glede na to …; Kristalno jasno …; Zdi se mi …; Prepričati se na lastne oči …* ; *To je videti kot…*; *Očitno …*; *V tej luči …*; *Moj pogled na to …*(James in Shephard, 2016; O'Connor in Seymour, 1996).

Za govor avditivcev je značilno, da ton glasu variira, govor je ritmičen, melodičen, kot da pojejo, dihajo enakomerno. Pogosto uporabljajo avditivne besede oz. fraze, kot so: *Poslušaj …; Slišim …*; *To zveni/se sliši kot …; Moram povedati …; Kot je bilo rečeno …; Vzeti z jezika …; Sama ušesa so me …*(James in Shephard, 2016; O'Connor in Seymour, 1996).

Kinesteti govorijo počasneje, s premori, ob tem globlje dihajo. Največkrat uporabljajo besede in fraze, vezane na čustva in telo, kot so: *Imam občutek, da …*; *Biti pod močnim pritiskom …; Čutim, da …*; *Iti v pravo smer …; Spoprijeti se …*; *Položiti karte na mizo …*; *Lotiti se …*; *Navezati stik …* (James in Shephard, 2016; O'Connor in Seymour, 1996).

2.3. *Druge lastnosti*

Vizualci največ informacij dobijo z opazovanjem, branjem, s slikami in z drugimi vizualnimi sredstvi. Besede povezujejo s slikami, pri seštevanju vidijo številke. Radi rišejo, uporabljajo barve, delajo izpiske, miselne vzorce. Imajo urejeno okolje za učenje in so organizirani, moti jih pretirano premikanje po prostoru. Zelo dobro črkujejo in dobesedno vizualizirajo besede. Raje berejo sami, kot da jim berejo drugi. Pogosto vedo, kaj bi radi povedali, a ne najdejo pravih besed. Hrup jih pretirano ne moti, težave pa imajo pri pomnjenju ustnih navodil (Bartkowiak, 2010; Prabowo, 2015).

Avditivci pridobivajo informacije s poslušanjem, pri tem so pozorni na tempo, hitrost govora, ton glasu, melodijo in poudarke. Hrup v razredu jih moti. Znanje pridobivajo tudi z glasnim branjem, pogovarjanjem, delom v parih, ponavljanjem na glas. Radi se učijo z glasbo v ozadju, računajo na glas in glasno berejo, med tihim branjem pogosto premikajo ustnice. Težave imajo lahko pri črkovanju. Imajo bogat besedni zaklad in občutek za ritem, ki ga je pri učenju dobro izkoristiti (Bartkowiak, 2010; Prabowo, 2015).

Kinesteti se najraje učijo iz izkušenj in znanje povezujejo z občutki. Radi sami raziskujejo, razdirajo in sestavljajo stvari. Zelo radi imajo gibanje in športne aktivnosti ter praktični pouk. Veliko gestikulirajo in so tudi pozorni na geste. Ko naštevajo, uporabljajo prste. Pri učenju si večkrat dajejo takt z nogo, med branjem pa vlečejo prst po tekstu. Lahko imajo neberljiv rokopis. Težko sedijo pri miru in čakajo na informacije. Hitro izgubijo koncentracijo. Ker način dela v našem šolskem sistemu omejuje njihovo željo po gibanju, so večkrat po krivici obravnavani kot nedisciplinirani (Bartkowiak, 2010; Prabowo, 2015).

3. KAKO MED POUKOM VKLJUČITI VSE TRI ZAZNAVNE TIPE

Pri pouku, ko imamo naenkrat zbranih več učencev, ki za usvajanje nove učne vsebine uporabljajo različne zaznavne sisteme, je zelo pomembno, da nagovorimo vse tri zaznavne tipe. Pri frontalni razlagi poskušamo uporabljati različne procesne besede, pripravimo slikovno gradivo, poskrbimo za ustrezne poudarke, ton in melodijo govora ter razlago podkrepimo z gestami.

Kadar učenci delajo v skupinah ali v parih, je dobro, da damo sedeti skupaj tiste otroke, ki imajo isti preferenčni zaznavni sistem, in temu prilagodimo naloge (Bartowiak, 2010).
Za vizualce pripravimo naloge, ki vključujejo vizualna sredstva: npr. podčrtavanje, risanje, plakati, miselni vzorci, strip. Za avditivce pripravimo naloge, ki vključujejo glasno branje, govorjenje, pogovarjanje, razlaganje, pesnjenje, petje, glasbo, ritem, mnemotehniko ipd.. Kinesteti potrebujejo naloge, ki vključujejo gibanje in lastno raziskovanje: npr. pripravijo demonstracijo naučenega, izvedejo eksperiment, pantomimo, dramatizirajo odlomek, sestavljajo zgodbo iz legokock, plastelina, iščejo podatke po digitalnih sredstvih, za računanje lahko uporabijo abakus.

3.1. *Komunikacija*

Če se želimo s svojo komunikacijo približati posameznemu učencu ali pa mu individualno razložiti snov, je dobro, da uporabljamo procesne besede, ki so značilne za njegov preferenčni zaznavni kanal (Bartowiak, 2010; Churches in Terry, 2007). Ko komuniciramo z vizualci, uporabljamo stavke, kot so: *Ali vidiš ...? Kako se ti to zdi? Naj ti pokažem. Poglej to! ...* Pri komunikaciji z avditivci je dobro uporabljati stavke, kot so: *Razumeš, kaj sem povedal? Poslušaj me. Pogovoriva se. Kako se to sliši?...* Kinestetom se bomo najbolj približali s stavki, kot so: *Lahko to narediš? Pokaži mi, kako si to naredil. Kako se počutiš ob tem?*

3.2. *Primer učne ure*

V nadaljevanju bomo predstavili primer učne, ki vključuje spoznanja o različnih zaznavnih tipih, hkrati pa upošteva model metode pospešenega učenja (ang. *Spaced learning*)[70].

Ura je razdeljena na 5 delov, intenzivno učenje traja približno 8 minut, aktivna pavza pa 10 minut. Vsaka naslednja stopnja intenzivnega učenja zahteva večjo učenčevo samostojnost, med aktivno pavzo pa učenci počnejo nekaj popolnoma drugega, najbolje je, da so čim bolj fizično aktivni.

Tabela 1: *Prikaz učne ure po metodi pospešenega učenja*

AKTIVNOSTI UČITELJA	**AKTIVNOSTI UČENCA**
1. INTENZIVNO UČENJE Učitelj pripravi frontalno PP predstavitev snovi. Predstavitev na diapozitivih je dinamična, vključuje lahko gibanje, čustveno noto. Ob tem učitelj še ustno predstavi snov, pri čemer je pozoren na melodijo, ton glasu in poudarke, hkrati pa uporablja primerne geste.	Učenci sledijo učiteljevi razlagi.
AKTIVNA PAVZA Učitelj učencem razdeli različne rekvizite: npr. lego kocke, karte, yoyo, perpleksus, plastelin, rubrikovo kocko, mini fliper, žogo …	Učenci ustvarjajo, se igrajo z rekviziti.
2. INTENZIVNO UČENJE Učitelj pripravi naloge, ki zahtevajo delno samostojno obnovitev snovi, npr. delno rešene učne liste, vprašanja, ki zahtevajo iskanje podatkov v besedilu …	Učenci delno samostojno rešujejo naloge. **Vizualci** dopolnjujejo delovni list oz. podčrtujejo podatke. **Avditivci** se v parih pogovarjajo o snovi, pri čemer si pomagajo z učnim listom. **Kinesteti** iščejo način, kako bi praktično demonstrirali snov (izmislijo si zgodbo, v obliki pantomime, igre vlog …), pri čemer si pomagajo z učnim listom.
AKTIVNA PAVZA Učitelj med učenci zamenja rekvizite ali vodi lažjo telovadbo, razgibavanje.	Učenci ustvarjajo, se igrajo z rekviziti ali telovadijo.
3. INTENZIVNO UČENJE Učitelj učencem razdeli različne naloge glede na to, kateri zaznavni sistem pri posameznem učencu prevladuje.	**Vizualci** oblikujejo miselni vzorec/samostojne izpiske. **Avditivci** samostojno ustno predstavijo snov sošolcu. **Kinesteti** praktično demonstrirajo snov.

[70] Metoda izvira iz raziskave, ki je bila izvedena leta 2013 v Angliji in temelji na spoznanju, da je za ustvarjanje dolgoročnih spominov najbolj uspešen naslednji model: 10 minut intenzivnega učenja - 10 minut aktivne pavze - 10 minut intenzivnega učenja - 10 minut aktivne pavze - 10 minut intenzivnega učenja (Kelly in Whatson, 2013). Ker v našem šolskem sistemu učna ura traja 45 minut, smo jo nekoliko prilagodili.

Tako zasnovane ure so primerne tako za obravnavo snovi kot tudi za ponavljanje in utrjevanje. Učenci imajo take ure radi, saj so poleg tega, da so prilagojene vsem zaznavnim tipom tudi dinamične, pestre in ne nazadnje zabavne.

4. KAKO PRI SEBI IN UČENCIH RAZVIJATI VSE TRI ZAZNAVE SISTEME

Ljudje, ki imajo dobro razvite vse tri zaznavne sisteme in brez težav preklapljajo med njimi, so pri svojem delu in učenju uspešnejši, saj znajo posredovati informacije na vse tri načine, obenem pa se lažje prilagodijo komunikaciji drugih. Ker otroci težje preklapljajo med zaznavnimi sistemi, je pomembno, da tako pri sebi kot pri učencih razvijamo vse tri (Bartkowiak, 2010). V nadaljevanju bomo predstavili nekaj načinov oz. vaj za razvijanje zaznavnih sistemov tako pri učiteljih kot pri učencih. [71]

4.1. *Vaje za učitelje*

Vsak dan si izberemo en zaznavni sistem in smo pozorni na procesne besede, ki so zanj značilne (James in Shephard, 2016).

1. vaja: Prvi dan lahko v časopisu podčrtujemo procesne besede, značilne za vizualce, drugi dan za avditivce in tretji dan tiste, ki so značilne za kinestete.

2. vaja: Prvi dan poskušamo v komunikaciji uporabljati čim več procesnih besed, ki so značilne za vizualce, drugi dan tiste za avditivce in tretji dan tiste, ki so značilne za kinestete.

3. vaja: Podobno kot v prejšnjih dveh vajah smo pozorni tudi, katere procesne besede uporabljajo naši sogovorci.

4. vaja: Usedemo se nekje na prostem ter opazujemo okolico, in sicer tako, da najprej v mislih preštejemo, koliko različnih barv vidimo, nato se osredotočimo na to, koliko različnih zvokov slišimo, in nazadnje, kaj vse v tistem trenutku čutimo na lastnem telesu.

4.2. *Vaje za učence*

Vaje lahko izvajamo tako na razrednih urah kot med poukom namesto aktivnih pavz pri metodi pospešenega učenja.

4.2.1. *Vaja za razvijanje vizualnega zaznavnega kanala*

1. vaja: Učence razdelimo v pare. Pare prosimo, da se na hitro ogledajo. Enemu učencu zavežemo oči in z zavezanimi očmi mora opisati drugega učenca. Nato vloge zamenjamo.

2. vaja: Učence razdelimo v pare. Učenec A si ogleda učenca B, nato zamiži. Medtem učenec B nekoliko spremeni položaj. Učenec A odpre oči in mora ugotoviti, kaj se je

[71] Vaje so povzete in prilagojene po internem strokovnem gradivu seminarjev iz NLP, po knjigi Richarda Churchesa in Rogerja Terrya *NLP for teachers: How to be a Highly Effective Teacher* (2007) ter Teda Jamesa in Davida Shepharda *Presenting Magically* (2016).

spremenilo. Najprej naj učenci delajo večje spremembe in nato vedno manjše. Vloge se po nekaj minutah zamenjajo.

4.2.2. *Vaje za razvijanje avditivnega zaznavnega kanala*

1. vaja: Učence razdelimo v pare. Učencu A zavežemo oči, učenec B pa se sprehaja po razredu in v nekem trenutku izreče kratko besedo. Učenec B mora ugotoviti, kje v razredu se nahaja njegov par. Vlogi zamenjata.

2. vaja: Učence razdelimo v pare. Usedeta se tako, da se stikata s hrbti. Najprej učenec A nekaj pripoveduje učencu B, nato mora učenec B čim bolj natančno ponoviti, kaj je učenec A povedal. Vlogi zamenjata.

4.2.3. *Vaje za razvijanje kinestetičnega zaznavnega kanala*

1.vaja: Učence razdelimo v pare. Najprej učenec A učencu B s prstom nekaj napiše/nariše na hrbet, učenec B mora ugotoviti, kaj je narisal/napisal. Nato vlogi zamenjata.

2. vaja: Na listke napišemo pojme/predmete. Učenci izžrebajo listek, nato pred razredom s pantomimo prikažejo, kaj je na listku pisalo. Drugi učenci ugibajo, kaj prikaz pomeni.

5. ZAKLJUČEK

Prepoznavanje različnih zaznavnih tipov učencev ter prilagoditev učne ure vsem trem ne pripomore samo k boljšemu razumevanju snovi, temveč tudi izboljša komunikacijo med učitelji in učenci. Če prilagodimo svojo komunikacijo tako, da vanjo vključimo različne zaznavne sisteme, postane razumljivejša in bližje širšemu krogu ljudi. S prepoznavanjem, kateri zaznavni kanal pri določenemu učencu prevladuje, lahko posameznemu učencu prilagodimo razlago, naloge in komunikacijo ter mu tako olajšamo učenje. Obenem pa dobra komunikacija pripomore tudi k boljšemu odnosu med učiteljem in učenci. Spoznanja nevrolingvističnega programiranja so nam pri tem lahko v veliko pomoč. Ure, ki so zasnovane po metodi pospešenega učenja in vključujejo vse tri zaznavne tipe, pa niso samo bolj učinkovite, temveč so tudi dinamične, zanimive in učencem zabavne, zato raje sodelujejo in se pri nalogah bolj potrudijo.

Vaje za razvijanje vseh treh zaznavnih sistemov pomagajo učiteljem in učencem, da hitreje in uspešnejše preklapljajo med njimi in se prilagodijo vsem vrstam komunikacije. Tako lahko lažje sprejemajo informacije in so spretnejši pri njihovem posredovanju. Obenem take vaje kot tudi sami načini prepoznavanja različnih zaznavnih tipov razvijajo čuječnost. Medtem ko smo osredotočeni na očesne premike, na izbiro procesnih besed pri sebi ali pri sogovorniku ali pa na sam način govora, svojo pozornost usmerjamo na trenutno dogajanje tako pri sebi kot zunaj sebe. Z vajami, pri katerih se osredotočamo na zvoke, slike in telesne občutke, ki so prisotni v danem trenutku, pa se učenci učijo biti zbrani in pozorni na podrobnosti.

6. LITERATURA

Bartkowaik, J. (2010). *Enganging NLP for teachers*. London: MX Publishing.

Churches, R. in Terry, R. (2007). *NLP for teachers: How to be a Highly Effective Teacher*, Carmarthen: Crown House Publishing Limited.

James, T. in Shephard, D. (2016). *Presenting Magically*. Carmarthen: Crown House Publishing Limited.

Kelly, P., in Whatson, T. (2013). Making long-term memories in minutes: a spaced learning pattern from memory research in education. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-9. Pridobljeno s http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2013.00589/full

O'Connor, J. in Seymour, J. (1996). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje*. Žalec: Sledi.

Prabowo, J. (2015). Optimizing VAKOG as Human Senses in Teaching English for Young Leraners. *Langugage circle: Journal of Langugage and literature* X/1, 37-47. Pridobljeno s http://id.portalgaruda.org/?ref=browse&mod=viewarticle&article=350716

Schwarz, A. A. in Schweppe, R. P. (2005). *Moč podzavesti: nevrolingvistično programiranje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kratka predstavitev avtorice

Jana Pertot Tomažič je po izobrazbi profesorica slovenščine in univerzitetna diplomirana literarna komparativistka. Izobražuje se tudi na področju nevrolingvističnega programiranja, kjer je pridobila naziv NLP Mojster Praktik ter NLP Coach Praktik. Na Osnovni šoli Domžale poučuje slovenščino in retoriko. Pri svojem delu izhaja iz prepričanja, da je dobra komunikacija bistvo pedagoškega procesa. Učence želi čim bolj aktivno vključiti k pouku, zato pri svojem delu uporablja raznovrstne metode, ki vzpodbujajo ustvarjalnost in razvijajo različne kognitivne sposobnosti. Za osnovne šole pripravlja in vodi delavnice na temo uspešnega učenja in poučevanja ter komunikacije z vidika nevrolingvističnega programiranja.

Razvijanje čuječnosti skozi interesno dejavnost Sprostitvene urice

Developing Mindfulness Involving the Interest Activity »Relaxing Minutes«

Katja Petauer Vizjak

II. osnovna šola Celje
katja.pvizjak@slander.si

Povzetek

Čuječnost je način zavedanja sebe, občutij in svojega okolja. S čuječnostjo urimo svoje misli, tako da se osredotočimo na trenutno izkušnjo, na zavedanje sebe v trenutku in okolju. S čuječnostjo se naučimo strpnosti do samega sebe, kontroliramo svoja občutja, prav tako pa smo v odnosu do drugih mirnejši, strpnejši in bolj zavestni. Čuječnost je spretnost, ki se jo je treba priučiti z vsakodnevno vajo. Raziskave so pokazale, da učenci s pomočjo čuječnosti prihajajo do boljših rezultatov, lažje se zberejo v napetih situacijah in v danem trenutku pravilno ukrepajo. Čuječnost prav tako pozitivno vpliva na klimo razreda, saj daje občutek notranje mirnosti in dobrega počutja, višje vrednotenje samega sebe, dvigne nivo optimizma v razredu in zmanjšuje stres, tesnobo in depresijo. Zaradi pozitivnih učinkov čuječnosti je na naši šoli nastala interesna dejavnost Sprostitvene urice. Skozi celotno leto smo z učenci urili čuječnosti ter zavedanje samega sebe in svojih čustev v danih situacijah skozi igro in različne dejavnosti. Predstavljen je kratek priročnik, ki zajema 15 ur, ki jih lahko izvedete na interesni dejavnosti. Vsaka ura je sestavljena iz uvodnega pozdrava in osrednjega dela, ki je razdeljen na dva dela. V prvem delu se izvaja dejavnost, s katero se pripravimo na osrednjo in glavno temo, ki jo želimo v uri poudariti, za zaključek pa izvajamo različne dihalne vaje.

Ključne besede: čuječnost, interesna dejavnost, sprostitev, sprostitvene urice, zavedanje

Abstract

Mindfulness is a way of self awareness, the awareness of our feelings and of our environment. By using it our thoughts are trained in the way of focusing on the instant experience, the awareness of ourselves in a given moment and in a given environment. With mindfulness we learn how to be tolerant towards ourselves, and how to control our feelings. Furthermore, in the interaction with other people we behave more calmly, more tolerantly and more consciously. Mindfulness is a skill needed to be learnt by practise on a daily basis. Researches have shown that with help of mindfulness, children achieve better results, function better in stressful situations and react properly in a given moment. Mindfulness also influences the climate in the classroom positively as it provides the feeling of inner calmness, as well as higher self esteem. In addition it raises the level of optimism in the classroom, reduces stress, anxiety and the feeling of depression. Because of all the positive effects mentioned above, we formed an interest activity called »Relaxing minuets« at our school. The whole academic year round we trained self awareness and the awareness of our feelings in given situations through play and various other activities. A short manual containing 15 lessons, which can be carried

out as part of an interest activity, is presented. Each lesson consists of introductory greeting and a main part, which is divided in two sections. In the first section we prepare for the central and main topic we want to emphasize in the lesson and we round it up with breathing exercises in the conclusive section.

Keywords: mindfulness, interest activity, relaxation, relaxing hours, awareness

1. Uvod

Čuječnost (ang. mindfulness) je način popolnega zavedanja svojega doživljanja sedanjosti skozi sprejemanje, odprtost in radovednost brez skrbi za preteklost ali prihodnost. Ko smo čuječi, smo usmerjeni na trenutno izkušnjo, ki se poraja iz trenutka v trenutek in se zavedamo svojih misli, čustev, telesnih občutkov, namer ter zunanjega dogajanja, ne da bi te občutke ocenjevali ali kritizirali. Čuječnost je duševna sposobnost vsakega človeka in pomeni živeti v tem trenutku in za ta trenutek (Panman, 2016).

Znanstvena spoznanja dokazujejo, da z vajami čuječnosti, ki jih konstantno izvajamo, povečujemo ustvarjalnost, sposobnost za reševanje težav in odločanje ter odpravljamo anksioznost, stres, depresijo in povečamo srečo, dobro počutje in odpornost. Z vajami čutečnosti usmerjamo pozornost na občutja, ki jih povzročajo dihanje, različne čustvene reakcije, okolje in soljudje. Vaje ustvarjajo miren miselni prostor, v katerem lahko opazujemo svoje misli, občutke in čustva, ki se jih morda sploh ne zavedamo. Tako lahko opazujemo svoje skrite misli in ideje, kar pripelje do jasnejših misli (Panman, 2016).

Skozi čuječnost se naučimo sprejemati čustva, občutja in stanja takšna, kot so, ne da bi jih skušali spremeniti. Ko se zavemo svojih resničnih občutij in jih sprejmemo za svoja, lahko trezno razmislimo, vidimo rešitev in spremenimo pot ali način rešitve (Wax, 2016).

Čuječnost je oblika urjenja uma, pri kateri je potrebno vztrajati in jo dosledno izvajati. Skozi vaje čuječnosti poskrbimo, da smo ustvarjalnejši, manj v stresu in uspešnejši pri sprejemanju odločitev. Izvajanje vaj ne zahteva veliko časa, prav tako pa vaje niso težavne in zapletene (Panman, 2016).

Slika 9: Polne misli ali misliti nase?

2. Predstavitev interesne dejavnosti Sprostitvene urice

Pri snovanju letnega delovnega načrta smo se odločili, da si bodo učenci prvega in drugega razreda lahko med interesnimi dejavnostmi izbrali tudi Sprostitvene urice, kjer bi jim ponudili varno zavetje za ozaveščanje samega sebe in spoznavanje okolice, v kateri živijo. Na interesno dejavnost se je prijavilo 24 učencev prvih razredov in 15 učencev drugih razredov. Zato smo interesno dejavnost organizirali tako, da so učenci prvih razredov imeli interesno dejavnost v prvem, učenci drugih razredov pa v drugem polletju.

Pri načrtovanju interesne dejavnosti smo si pomagali s knjigo Potovanje v tišino, prav tako pa smo se zanašali na lastne izkušnje, trenutni navdih in želje učencev.

2.1 Priprava na interesno dejavnost Sprostitvene urice

Pri pripravi na Sprostitvene urice smo veliko razmišljali o primernem prostoru. Po premisleku smo se odločili, da bomo interesno dejavnost izvajali v mali telovadnici, saj je zračna, prostorna, oblazinjena, dovolj velika in v njej ni motečih dejavnikov, saj je v drugi stavbi.

Skozi celotno leto smo skrbeli, da je bila mala telovadnica dovolj prezračena, prižgali smo dišečo svečko oziroma gorilnik z dišavo, v ozadju se je vrtela sproščujoča glasba in učenci so prinesli svoje blazinice za boljše počutje in varnost.

2.2 Potek interesne dejavnosti Sprostitvene urice

Interesna dejavnost je potekala v času podaljšanega bivanja, in sicer po kosilu.

Uro smo začeli s pozdravom, ki je bil ponavadi enak oz. podoben. Sedli smo v krog na tla in se prijeli za roke. Pozdravili smo se s stiskom rok, pogledom v oči, izrečenim pozdravom, izrečeno lepo besedo, podano žogico ali plišasto igračko.

Potem smo se z učenci pogovorili, kaj od sprostitvene ure pričakujejo, in s tem ustvarili varno okolje zanje. Vedeli so, kaj lahko pričakujejo, in se tako bolj sprostili in osredotočili na trenutno dejavnost.

Glavno temo ure smo začeli tako, da smo za uvod pripravili igro, skozi katero so se učenci pripravili na glavno dejavnost. Z uvodom smo jih pripravili na razmišljanje in jih osredotočili na vsebino in cilje glavne dejavnosti, ki smo jih želeli doseči. Z glavno dejavnostjo smo učence ozaveščali o sebi, o ljudeh okoli njih, o občutkih, ki jih različni ljudje doživljajo, in o svetu okoli njih ter o svetu, v katerem si želijo živeti.

Za zaključek smo izvajali dihalne vaje, ki so jih učenci skozi ure interesne dejavnosti spoznavali in jih urili. Dihalne vaje smo izvajali ob štetju učitelja, poslušanju glasbe, poslušanju dihanja sošolca ali sodelovanja v skupini.

2.3 Osrednji del interesne dejavnosti Sprostitvene urice

V tem delu bo predstavljenih 15 različnih dejavnosti, ki smo jih izvedli na Sprostitvenih uricah.

2.3.1 Dotiki

Za uvod smo se igrali igro *indijanci*, pri kateri učenci spoznavajo svoje čutilo sluh in jih pripelje do zaznavanja čutil, ki jih bomo v naslednji dejavnosti povezali še s čustvi. Sredi telovadnice smo postavili stol in nanj posedli učenca z zavezanimi očmi, ki postane poglavar. Pod stolom je predmet, ki ga poglavar ščiti. Ostali Indijanci v krogu sedijo okoli stola nekaj metrov stran in skušajo predmet poglavarju ukrasti. Ko poglavar zasliši šum ali premikanje, s prstom pokaže v smer, od koder je slišal premikanje. Če je poglavar uspešno prepoznal sošolca, ta iz igre izpade. Če nekdo uspe poglavarju izmakniti predmet, le-ta postane poglavar (Srebot in Menih, 1996).

Pri dejavnosti *dotiki* z učenci spoznavamo čustva s pomočjo dotika. Dejavnost izvajamo tako, da se učenci z zaprtimi očmi sprehajajo po prostoru. Učitelj skozi celotno dejavnost podaja navodila.

Navodila učitelja učencem:

- Vsi okoli tebe so sovražno razpoloženi in ti se želiš vsem izogniti. Če se koga dotakneš, se takoj umakneš, ker ti dotik ni všeč.
- Vsi okoli tebe so prijateljsko razpoloženi in ti si želiš prijateljskega dotika. Ko se nekoga dotakneš, ga prijateljsko pozdraviš.
- Vsi, ki so okoli tebe, so nepomembni in te sploh ne zanimajo. Če se nekoga dotakneš, greš naprej, kot da te ne zanima oz. kot da ga sploh ni bilo.

Po dejavnosti se z učenci pogovorimo o njihovem počutju, o čustvih, ki so jih ob dejavnosti čutili, kaj jim je bilo všeč in kaj so težko izvedli, kako se je ob teh čustvih obnašalo njihovo telo in s katerim dogodkom iz življenja bi lahko ta čustva povezali (Srebot in Menih, 1996).

2.3.2 Pokažimo, kdo smo

Za uvod se z učenci igramo že dobro znano igro *pantomima*. S to igro učence pripravimo na izražanje skozi gib in ne samo skozi govor. Pripravimo si kartice, na katerih so narisane ali naslikane živali in učenci poskušajo žival posnemati najprej z gibi. Če skupina ne ugane pravilne živali, lahko učenec poskusi še z oglašanjem te živali. Poskrbimo, da vsi učenci pridejo na vrsto.

Pri dejavnosti *pokažimo, kdo smo* učenci razvijajo čustveni odziv učencev na določeno situacijo in ugotavljajo, kakšno je počutje ob določenih situacijah. Učenci delajo v paru in jim pustimo, da par najdejo sami, saj se bodo tako lažje vživeli v dejavnost in se počutili varnejše.

Če kdo ostane brez para, lahko tvorimo skupino po tri. Učenci z mimiko obraza, gestami in glasom izražajo različna čustva in občutke, ki jih učitelj določi (zavohati neprijeten vonj; zavohati prijetno dišavo; slišati grde besede, kričanje, prepir; občudovati se v ogledalu; počutiti se krivega; biti pohvaljen; jesti najljubšo jed; zamuditi v šolo in stopiti v razred; izgubiti denarnico, telefon, torbico; biti po krivem obsojen; poslušati prijetno glasbo; dobiti darilo, ki si ga zelo želiš; srečati prijatelja; pisati domačo nalogo; nekdo se poškoduje; nekdo ti skuša škodovati, te pretepsti; nekdo ti stopi na nogo; nekdo te prime za nos; igraš se z najljubšo igračo). Drugi učenec opazuje prijatelja in skuša ugotoviti, ali bi on to mogoče pokazal drugače, kako se počuti, ko opazuje prijatelja, in kako bi se on počutil v dani situaciji (Srebot in Menih, 1996).

Po dejavnosti se z učenci pogovorimo o čustvih in občutjih, ki jih doživljajo ob različnih situacijah.

2.3.3 Tovarna besed

Kot uvod vpletemo v pogovor vesele in žalostne besede. Učenci s pomočjo črk na različnih papirčkih sestavljajo žalostne in vesele besede in tako jih pripravimo na poslušanje pravljice Dežela Velike tovarne besed.

V osrednjem delu preberemo pravljico Dežela Velike tovarne besed, ki govori o deželi, kjer morajo ljudje, ki želijo govoriti, besede kupiti. Govorijo lahko torej samo ljudje, ki imajo veliko denarja. Besede pa lahko tudi najdeš ali kakšno uloviš, če močno zapiha veter. Filip je nekega dne ujel tri besede. To so bile besede češnja, prah in stol ter jih shranil za naslednji dan, ko ima Sara rojstni dan. Ko se Filip odpravi k Sari, je pri njej že Oskar, ki ima zelo bogate starše in Sari pove: »Ljubim te z vsem srcem, draga Sara! Ko odrasteva, vem, da se bova poročila.« Filip kljub temu zbere pogum in ji pove svoje tri skromne besede češnja, prah in stol. Sara ostane brez besed, se mu počasi približa in ga plaho poljubi na lice. Filipu je ostala še ena samcata beseda, njegova najljubša beseda, ki jo je nekoč našel med smetmi. Nežno pogleda Saro v oči in reče: »Še!« (Lestrade in Docampo, 2009)

Z učenci se pogovorimo o pomenu izrečenih besed, o vrednosti besed, o vrednosti dejanj, naslovu pravljice ter njegovem pomenu ter pomenu same pravljice.

2.3.4 Jaz in tovarna besed

Iz pripravljene škatlice z imeni učencev posameznik izžreba ime skrivnega prijatelja. Temu prijatelju na listek napiše nekaj lepih besed in njegovo ime ter ga odda v škatlo. Učitelj med uro pripne listke na vrvico s kljukico. Ob koncu ure učenci preberejo na listku s svojim imenom napisane besede ter poskušajo ugotoviti, kdo je njihov skrivni prijatelj.

V osrednjem delu učenci po skupinah razmišljajo in izdelajo plakat z besedami, ki bi jih oni kupili v deželi Velike tovarne besed, ali s tistimi, ki bi si jih zaželeli za rojstni dan ali bi

jih poskušali uloviti ali najti med smetmi, in razmislijo, zakaj prav te. Vsaka skupina predstavi svoj plakat.

Pogovorimo se tudi o besedah, ki pa jih ne želimo slišati, ki so žalostne in nas lahko prizadenejo. Razmišljamo tudi o tem, da pogosto izrečemo besede, preden dobro premislimo, in kaj lahko naredimo, da bomo v prihodnje drugače ravnali.

2.3.5 Dežela napetosti

Za začetek preberemo zgodbo o deželi napetosti, ki nam bo približala cilj in nas popeljala do pogovora z učenci.

V deželi napetosti ni lahko živeti, saj so njeni prebivalci od jutra do večera slabe volje in tečni. Ko zjutraj odprejo utrujene oči in se domislijo, kaj vse jih čaka tisti dan, takoj postanejo živčni. Ko pa se spomnijo, da se bodo ves dan jezili, se z neznansko ihto zapodijo v nov dan … Vznemiri jih vsaka malenkost in ker so tako živčni, se nenehno prepirajo. Velikokrat jih boli glava in takrat se bašejo s tabletami in močno stokajo. Pozno v noč buljijo v televizor ali pa se igrajo z računalniki in telefoni. Otroci in odrasli - vsi so enaki: zadirčni, neprespani, utrujeni in sami sebi odveč. Ker predolgo posedajo pred televizorjem, pozneje ne morejo in ne morejo zaspati in zato se spet jezijo in bentijo. Zaradi tega ne poznajo prijetnih sanj in osvežujočega spanca. Zjutraj vstanejo tečni in neprespani, skoraj vedno se prepozno zbudijo, odrasli zamujajo v službo, otroci pa v šolo. Mame jim niti malice ne morejo pripraviti, saj se jim preveč mudi na delo. Mesta so polna hrupa in prometa, kajti vsi se vozijo z avtomobili. Vse je sivo in umazano. Povsod se razprostirajo široke avtoceste, polno je parkirišč, za parke in igrišča je zmanjkalo prostora. Povsod so tovarne, pisarne in velikanski nakupovalni centri. Odrasli nimajo nobenega časa, zato se tudi ne ukvarjajo s svojimi otroki. Zvečer jim nikoli ne pripovedujejo pravljic za lahko noč in tudi iz zaprašenih knjig jim ne berejo. Če si otroci zaželijo igranja s starši, jih le-ti zavrnejo in jim raje prižgejo televizor, da le imajo še naprej svoj mir. Sicer pa imajo otroci v deželi napetosti le malo prostega časa, saj imajo zelo, zelo veliko domačih nalog. Ti otroci ne poznajo igrišč, zato se igrajo kar na dvoriščih in na cesti med parkiranimi avtomobili. Kar naprej jim grozijo nevarnosti prometa. Okoli hiš ne rastejo cvetoče rože, saj zanje nihče nima časa. Namesto vrtov stojijo pred hišami prostorne garaže. Prebivalci dežele napetosti tudi sobote in nedelje preživijo med štirimi stenami - doma. Od nenehnega hitenja so namreč tako utrujeni, da se jim še v naravo ne ljubi več. Mladi obiskujejo diskoteke z glasno glasbo, njihovi očetje skrbno perejo svoje avtomobile, mame kuhajo in pospravljajo. Ko si končno vzamejo nekaj minut počitka, si prižgejo cigareto in srkajo črno kavo. Nihče se ne ukvarja s športom, zato je med njimi kar precej zelo obilnih ljudi. Ljudje v deželi napetosti niso srečni in tudi veseli niso. Skoraj nikoli se ne smejijo in tudi šalijo se ne. Tako odrasli kot otroci pogosto obiskujejo zdravnika, saj so velikokrat bolni, in takrat jemljejo velike količine zdravil. Otroci pa so vedno bolj žalostni. Ker se premalo gibljejo na svežem zraku in ker tudi spijo premalo, so bledi in slabotni. Njihov svet ne pozna barv, domišljije in pustolovščin. Včasih pa v najglobljem snu sanjajo o sosednji deželi (Srebot in Menih, 1996).

Ko preberemo zgodbo, se učenci razdelijo v skupine in na večji list papirja narišejo oziroma naslikajo mesto napetosti in življenje v njem. Risanje jim pomaga ozavestiti slišano, o tem razmisliti in se s slišanim poistovetiti.

Z učenci se pogovorimo o mestu, kaj je v njihovem življenju podobnega z življenjem v deželi napetosti, kakšni so otroci v deželi, ali lahko takšne otroke srečamo tudi v naši deželi, kako se ljudje počutijo, kaj doživljajo.

2.3.6 Dežela sprostitve

Za začetek preberemo zgodbo o deželi sproščenosti, ki nam bo približala cilj in nas popeljala do pogovora z učenci.

V deželi sprostitve so vse hiše živopisane in prav prijetno dišeče, saj jih obdajajo cvetlični gaji, v sadovnjakih se šibijo polna sadna drevesa. Središča mest so za avtomobile zaprta in vsi ljudje se brezskrbno sprehajajo po ulicah, posedajo po slaščičarnah in vrtnih gostiščih. Otroci se igrajo po skrbno urejenih zelenicah in parkih, namenjenih le njim, saj tudi kužki ne smejo lulati kjersibodi, ampak na zanje določenih krajih. Tudi športnih igrišč in bazenov je, kolikor si duša poželi. Mali prebivalci dežele sprostitve so zato upravičeno nasmejani in z vsemi prijazni, saj jih k temu že od malega navajajo njihovi starši z dobrimi zgledi. Vzgajani so z zvrhano mero ljubezni, pozornosti in pohvale. Starši se veliko igrajo z njimi in jim pomagajo pri učenju. Nikoli ne kričijo nanje. Ob nedeljah jih vodijo na izlet v naravo. Otroci v deželi sprostitve zelo malo posedajo pred televizijskim ekranom, saj se jim zdi dolgočasno le buljiti vanj. Veliko raje berejo zanimive knjige ali pa listajo čudovite slikanice. Najraje pa so na prostem in se s prijatelji igrajo najrazličnejše igre. Zelo radi tudi plezajo na drevesa, si pripovedujejo zanimive zgodbe in doživljajo zabavne pustolovščine. Domišljije imajo na pretek, zato jim je nikoli ne zmanjka. Če se umažejo, jih starši ne kregajo, kajti zadovoljni so, da so njihovi otroci zdravi in razigrani. Otroci hodijo zgodaj spat, pred spanjem pa jim starši pripovedujejo zanimive pravljice. Otroci potem tako sladko zaspijo, da so prihodnji dan spočiti in dobro naspani. Zadovoljni se odpravijo v šolo, ki jo imajo zelo radi, saj se tam učijo samih koristnih in uporabnih reči. Učiteljice so prijazne in nasmejane in sploh ne dajejo veliko domačih nalog, saj vedo, da se morajo otroci tudi igrati. In ker niso nikoli ustrahovani in se ne počutijo ogrožene, se tudi z vrstniki ne prepirajo in ne tepejo. Nasilja sploh ne poznajo, saj ga v deželi sprostitve nikoli ne potrebujejo. V deželi sprostitve ni prostora za hrup, onesnažen zrak, umazanijo in živčnost. Vsi prebivalci spoštujejo naravo in lepo skrbijo zanjo, saj si prav vsi želijo, da bi bili njihovi otroci in otroci njihovih otrok prav tako srečni, umirjeni in zdravi, kot so zdaj oni (Srebot in Menih, 1996).

Ko preberemo zgodbo, se učenci razdelijo v skupine in na večji list papirja narišejo oziroma naslikajo mesto sprostitve in življenje v njem. Risanje jim pomaga ozavestiti slišano, o tem razmisliti in se s slišanim poistovetiti.

Z učenci se pogovorimo o mestu, kaj je v njihovem življenju podobnega z življenjem v deželi sprostitve, kakšni so otroci v deželi, ali lahko takšne otroke srečamo tudi v naši deželi, kako se ljudje počutijo, kaj doživljajo.

2.3.7 Dežela napetosti in sprostitve

Z učenci se igramo igro vlog in se preizkusijo v različnih situacijah v deželi napetosti in sprostitve. Učenci se gibajo po prostoru ob glasbi in na znak najdejo najbližji par. V paru odigrajo situacijo, ko na cesti srečaš prijatelja, si od sošolca sposodiš kuli, starša prosiš za pomoč pri domači nalogi, učitelja srečaš na hodniku, se pripravljaš na spanje, sosedo prosiš za malo sladkorja …

V osrednjem delu učenci na barvni list zapišejo stvari, ki se jim bodo iz dežele napetosti izogibali, in stvari, ki jih bodo pogosteje delali iz dežele sprostitve. To so njihove želje in s tem ozavestijo, kaj želijo in potrebujejo. V skupini štirih predstavijo zapisano na svojem listu. Če kdo od učencev želi, lahko svoje želje predstavi tudi pred celotno skupino.

2.3.8 Iskanje sreče

Za uvod učenec, ki zapusti prostor, išče predmet, ki so ga ostali učenci skrili v prostoru. Učenci pomagajo pri iskanju predmeta z usmerjanjem vroče, toplo, hladno in mrzlo. Ko učenec najde predmet, določi novega iskalca. Potrudimo se, da vsi učenci iščejo predmet, saj se tako počutijo varne, zaželene in pomembne, kar pa je naš cilj pri tej interesni dejavnosti. Pri uvodni dejavnosti začnemo z iskanjem, saj tako učencem približamo pravljico, ki jo bomo prebrali.

Učencem preberemo pravljico Iskanje sreče, ki govori o dečku z imenom Manug, ki je živel v deželi Previdnosti. V deželi se nikoli niso igrali, ker so se bali, da bi polomili igrače. Nikoli niso pekli piškotov, ker so se bali, da bi se prismodili. A Manug ni bil srečen, zato se je odločil, da bo obiskal srečno deželo. Obiskal je Slastno deželo, Ledenik radosti in Deželo razvajenih. Povsod je nekaj pogrešal. Končno pa je obkrožil svet in se vrnil domov, kjer je našel Srečno deželo. Dom, edini kraj, kjer je človek lahko srečen (Saumande, 2008).

Z učenci obnovimo knjigo in se o njej pogovorimo. Pogledamo ilustracije in zgodbo obnovimo.

2.3.9 Iskanje moje sreče

Za uvod pripravimo nekaj različnih dežel (deželo razgibavanja, deželo smeha, deželo joka, deželo telovadbe, deželo spanja, deželo hoje, deželo igre …). Učenci obiskujejo dežele po kotičkih in v deželi razgibavanja se razgibavajo, v deželi smeha se smejijo, v deželi joka oponašajo jok in tako naprej. Torej skozi kotičke, ki si jih sami izberejo, doživijo in občutijo različne dežele. Učenec lahko obišče eno ali vse dežele. Odvisno je od njegove pripravljenosti na sodelovanje in zanimanje.

V glavnem delu si učenci zamislijo svojo deželo sreče. Skozi miselni vzorec to deželo opišejo in ji dodajo elemente, ki za njih predstavljajo srečo, veselje in radost. Učenci lahko naredijo svoj miselni vzorec ali se povežejo v par, trojico ali skupino. Svoje dežele sreče nam učenci predstavijo.

2.3.10 Moje telo

Kot uvod z učenci naredimo raztezne vaje. Vaje so lahko podobne kot pri športu. Pazimo, da raztegnemo vse večje mišice in da jih učenci čutijo in povejo, katere mišice čutijo pri določeni vaji. Vadimo lahko brez pripomočkov, lahko pa z rutico, kolebnico, žogo ali v dvojicah.

V osrednjem delu se igramo dejavnosti, s katerimi učenci navežejo stik s svojim telesom. Učenci lahko stojijo, sedijo ali ležijo. Izberejo si, kar jim ustreza oziroma glede na učiteljeva navodila. Ko učitelj izreče del telesa, se učenec z obema rokama prime za del telesa. Roki zadrži tam nekaj sekund, dokler učitelj ne izreče novega dela telesa (Srebot in Menih, 1996).

Ko ozavestimo mišice in dele telesa, učenci postanejo drevo. Ta vaja je pomembna za stik med stopali in podlago, zavedanje trdnosti in gibčnosti telesa in stabilno držo. Učenci trdno stojijo na tleh z zaprtimi očmi. Predstavljajo si, da so njihova stopala trde korenine globoko v tleh. Teh korenin ni moč izruvati. Iz njih poganja deblo, ki raste in raste, in to deblo so naše noge vse do pasu. Od pasu naprej in roke pa so krošnja. Krošnja se počuti varno, saj ima močne korenine. Potem malo zapiha veter in učenci premikajo krošnjo, vendar še vedno stabilno, saj imajo zelo močne korenine. Učenci raziskujejo, kako močno se lahko nagnejo in ne izgubijo ravnotežja (Srebot in Menih, 1996).

2.3.11 Živalski vrt

Za začetek učenci posnemajo različne živali. Učitelj določi žival (opica, tiger, kenguru, kamela, krt, pes, ptica, želva, medved, konj, žaba, riba, kača, krokodil …), učenci pa žival po trenutnem navdihu posnemajo. Tako se pripravijo na naslednjo dejavnost, kjer bodo posnemali živali in gibe po navodilu učitelja. Priporočljivo je, da so učenci oblečeni v športno opremo, saj se bodo tako lažje in bolj sproščeno gibali (Srebot in Menih, 1996).

V osrednjem delu učitelj določi gibanje in tako ciljno razteza oziroma sprošča mišice in s tem pripomore k učenčevemu zavedanju le-teh.

- *Otresanje mravelj*: Učenci si predstavljajo, da po njih leze veliko nadležnih mravelj. Otresejo se jih lahko tako, da stresajo roke, noge in telo. Telesa se ne dotikamo z rokami, saj nas tako lahko mravlja piči. Ko se učenci otresejo vseh mravelj, se vaja konča.
- *Galebi*: Učenci postanejo galebi in razširijo roke ter brezteže lebdijo na nebu, medtem ko jih rahel veter varno pozibava malo v levo in malo v desno. Z nogami so učenci trdno na tleh, gibajo se le z gibčnim in prožnim delom telesa.

- *Zvezde na nebu*: Učenci si predstavljajo lepo zvezdnato nebo. Toliko zvezdic se svetlika, da jih začnejo nabirati. Učenci stegujejo roke in prste in jih poskušajo doseči, predstavljajo si lahko celo, kako se njihove roke podaljšujejo in kako prsti segajo prav do neba.

- *Žvečilni gumi*: Učenci imajo v ustih namišljen žvečilni gumi, ki ga rahlo žvečijo, nato samo na levi strani, samo na desni in samo spredaj. Z žvečilnim gumijem naredijo balon, ki ga počijo. Žvečilni gumi postaja vse večji in ko je prevelik, ga izpljunejo.

- *Kača*: Učenci so zviti v klobčiče kot kače in ležijo na tleh. Kače slišijo šum in dvignejo glavo ter se počasi začnejo odmotavati, dokler niso popolnoma ravne. Spet nekaj zaslišijo in visoko dvignejo glavo. Pri tem radovedno gledajo v levo in desno. Ker ničesar ne opazijo, se spet zvijejo v klobčič.

- *Maček*: Maček leži na tleh in spi. Počasi se začne prebujati in najprej iztegne zadnje šapice, eno in drugo, in nato še prednje. Postavi se na vse štiri in naredi okroglo grbo. Na široko zazeha in leže na hrbet, pretegne se po dolžini in izteguje vse štiri tačke.

- *Želve*: Učenci radovedno iztegnejo vrat in pokažejo glavo iz oklepa, potem pa nas nekaj prestraši in glavo na hitro potegnejo v varen oklep. Potem se želve spet opogumijo in počasi pokukajo iz oklepa in pogledajo levo in desno in glavo spet pospravijo na varno.

- *Lev*: Učenci postanejo levi in globoko vdihnejo, iztegnejo jezik, vrat potisnejo naprej in na široko odprejo oči. Po nekaj sekundah izdihnejo in zaprejo usta.

- *Sova*: Učenci udobno sedijo na tleh, prekrižajo noge, roke mirujejo na stegnih. Na široko odprejo oči in pogledajo čim bolj v desno, navzdol, navzgor in levo. Vajo končamo tako, da drgnemo dlan ob dlan in nato s toplimi dlanmi prekrijemo oči.

- *Štorklja*: Učenci postanejo štorklje, ki v močvirju iščejo žabe. Pri hoji visoko dvigajo noge. Ko dvignejo desno nogo, pogledajo v desno in ko dvignejo levo nogo, pogledajo v levo. Vsake toliko časa pa ena noga ostane dvignjena in poskušajo zadržati ravnotežje (Srebot in Menih, 1996).

2.3.12 Barve

Učencem s pomočjo zgoščenke in svetilke v temnem prostoru pričaramo mavrico in tako pripravimo njihov horizont pričakovanja na barve, sprostitev, umirjanje in umetniško izražanje (HooplaKidzLab, 2015).

Vsak učenec dobi list papirja, na katerega nariše deset različno velikih polj. Učencem zastavljamo vprašanja, ki so povezana z odnosom otrok do barv. Učitelj zastavi vprašanje in učenec pobarva polje. Vprašanja:

- Če bi se lahko spremenil v barvo, v katero bi se spremenil?
- Katera barva se ti zdi vesela?
- Katera barva se ti zdi žalostna?
- Katera barva se ti zdi topla?
- Katera barva se ti zdi hladna?
- Katera barva ti najbolj ugaja?
- Katera barva ti ni všeč?
- Katera barva je strašna?
- Katera barva te pomirja?

- Katera barva te vznemiri? (Srebot in Menih, 1996)

2.3.13 Mandale

V začetku ure učencem pojasnimo, kaj pomeni beseda mandala in kaj predstavlja. Beseda mandala pomeni krog ali magični krog. Mandala je slika, ki ima vedno sredino, okoli katere se oblikuje krožni motiv. Krog predstavlja sredino naše osebnosti in je simbol urejenosti in trdnosti. Mandale naj bi se razvile na podlagi opazovanja narave. Mandala nam pomaga, da se umirimo, izboljša sposobnost koncentracije, uri motoriko, skozi ustvarjanje spoznavamo samega sebe in pri tem uživamo (Srebot in Menih, 1996).

Za učence pripravimo nekaj različnih mandal, ki si jih izberejo po želji. Učenci lahko barvajo mandale tako, da izbirajo barve, ki so jim pri srcu ali zaprejo oči in tako izberejo barvo (Srebot in Menih, 1996).

2.3.14 Mandale iz naravnih materialov

Na šolskem igrišču in zelenici si učenci naberejo naravni material, iz katerega bodo v nadaljevanju ure ustvarjali mandale. Naberejo si razne kamenčke, vejice, liste, plodove, storže, semena, vrvice, iglice …

V prostoru učenci lepijo naravne materiale v obliki mandala na trši karton. V prejšnji uri učenci izvejo, kaj so mandale in kako so videti, tako da se lahko sprostijo in v miru ustvarjajo iz naravnega materiala (Srebot in Menih, 1996).

2.3.15 Igre za konec

Za zaključek interesne dejavnosti se z učenci igramo različne igre, s katerimi zaznavajo sebe, svoja čutila, čustva in občutke.

- *Čarobna vrvica*: S pomočjo različnih predmetov (činel, bobnov, palčk, zvonca, kraguljčkov) umirjene glasbe, trkanja, petja ... učitelj ustvarja različne zvoke. Če je zvok za učenca prijeten, drži vrvico v rokah, če pa je neprijeten, spusti vrvico na tla.
- *Prostor, ki ga potrebujemo*: Učenci se v krogu držijo za roke in en učenec je na sredini. Učenci počasi ožijo krog toliko časa, dokler učenec na sredini ne zakliče *dovolj*. Tako ugotovimo, koliko osebnega prostora potrebujejo učenci.
- *Miš in mačka*: Učenci sedijo v krogu, se držijo za roke in imajo zaprte oči. Dva otroka sta v sredini kroga. Eden je miška, ki ima zvonček, in drugi mačka, ki ima ropotuljo. Miš beži pred mačko, učenci z zaprtimi očmi pa pomagajo miški in zapirajo pot pred muco, tako da dobro poslušajo in ločijo zvoke.
- *Figure*: Na tablo rišemo različne like, oblike in vzorce, učenci pa v tej obliki poskusijo hoditi po tleh.
- *Spoznaj svoj predmet*: Učencem zavežemo oči in vsak dobi svoj predmet, ki ga otipa. Nato vzamemo predmete in jih položimo na sredino kroga. Ko učencem odvežemo oči, poskušajo ugotoviti, kateri predmet je njihov (Srebot in Menih, 1996).

3. Zaključek

Pomembno je, da se učenci in učitelji pri svojem delu dobro počutijo, saj bosta le tako uspeh in napredek vidna. Vsak učitelj naj izbere dejavnosti in metode, ki mu odgovarjajo in ki jim zaupa. Tako mu bodo zaupali tudi učenci in vsi udeleženi bodo pridobili največ, kar lahko. Med evalvacijo interesnih dejavnosti smo spoznali, da so učenci Sprostitvene urice radi obiskovali. Vsak teden so se jih znova veselili in tudi sami opažali napredek pri zavedanju samega sebe in drugih v prostoru in trenutku. Nekatere dejavnosti so jim bile ljubše od drugih, pri nekaterih so imeli zadržke, vendar smo jih skupaj premagali in se podali v svet čuječnosti. Učenci so imeli sprva največ težav z dihalnimi vajami, saj jih niso bili vajeni in so jim predstavljale oviro. Skozi usmerjanje in čez čas so se na dihalne vaje navadili in so jih že pravilno in z občutkom izvajali. Najraje so poslušali zgodbe in kasneje ustvarjali. V skupini so lepo sodelovali, se pogovarjali in dogovarjali. Do prepirov ni prihajalo, saj je bila osredotočenost na nalogo velika. Učenci so vaje čuječnosti dobro sprejeli ter se dnevno in tedensko izboljševali v zavedanju sebe ter svojih prijateljev v okolju.

4. Literatura

HooplaKidzLab (17. februar 2015). *DIY Easy Science Experiment | Amazing Science Experiments | Indoor Rainbow Experiment* [Video]. Pridobljeno s https://www.youtube.com/watch?v=Bi2NZqdS3OE

Lestrade, de A., Docampo, V. (2009). *Dežela velike tovarne besed.* Ljubljana: Založba KRES.

Panman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*. Učila International: Tržič.

Saumande, J. (2010). *Iskanje sreče*. Jezero: Morfem.

Srebot, N., Menih, K. (1996). *Potovanje v tišino: sprostitvena vzgoja za učence*. Ljubljana: DZS.

Wax, R. (2016). *A Mindfulness Guide fort he Frazzled*. Great Britain: Clays Ltd, St Ives plc

Kratka predstavitev avtorice

Katja Petauer Vizjak je učiteljica razrednega pouka na II. osnovni šoli Celje. Diplomirala je na Pedagoški fakulteti v Mariboru, smer razredni pouk z naslovom diplomskega dela Didaktične igre pri pouku spoznavanja okolja v drugem razredu osnovne šole. Že nekaj let poučuje predvsem v prvem razredu. Vedno išče različne načine in poti poučevanja, in tako v pouk vključuje sodobne didaktične pristope, veliko didaktičnih iger in prvine Fit pedagogike. Z otroki v razredu in sama v prostem času rada ustvarja.

O lepem, grdem in empatiji na primeru telesa z gibalno oviranostjo

About Beauty, Ugliness and Empathy on the Example of a Motor Disabled Body

Simona Janežič

Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik
simona.janezic@cirius-kamnik.si

Povzetek

V prispevku se avtorica ukvarja s problemskim področjem oseb z motnjo v gibalnem razvoju in odzivi okolja na podobe poškodovanega, nepravilnega telesa. Predstavi psihosocialne in zgodovinsko-družbene vzroke, ki drugačno telo umeščajo v polje tujega, neznanega ter medsebojno prepletenost koncepta o drugačnem telesu s konceptom lepega/grdega in empatičnimi odzivi. Analizo likovnega dela predstavi kot način, ki skozi postavljanje problemskih in procesnih vprašanj zaznavo, kognicijo in čustva opazovalca od ustaljenih vzorcev preusmerijo v polje estetsko in vrednostno odprte forme. Ker metakognitivni proces v neposrednem stiku z nosilci podob drugačnosti ni mogoč, je vrednost predstavljenega načina v tem, da je lahko ena od možnih poti oblikovanja empatičnih odnosov do oseb z motnjo v gibalnem razvoju. Epistemološki rez ima aplikativno vrednost na izobraževalnem področju, področju oseb s posebnimi potrebami, področju razvijanja empatije v širšem družbeno-socialnem kontekstu.

Ključne besede: empatični odzivi, metakognicija, motnja v gibalnem razvoju, umetnost.

Abstract

The author engages in the problem field of people with disorders in locomotor development and responses of the social environment to the images of a damaged, irregular body. She introduces psychosocial and historical-social causes that place the body into the strange and unknown and the mutual interlock of the concept of different body with the concept of beauty/ugliness and empathetic responses. She presents the analysis of art as a way to divert the observer's perception, cognition and emotions from the established models to an aesthetical and value opened form. Because the metacognitive process is impossible in the direct contact with the holders of images of differentness, the value of introduced approach lies in the fact that it can be one of possible ways of building empathetic relationships towards people with motor disabilities. Epistemological cut has an applicable value in the field of education, in the field of people with special needs and in the field of developing empathy in a wider social context.

Keywords: art, empathetic responses, metacognition, motor disabilities

1. Uvod

Pogled na deformirano telo v nas vzbudi širok diapazon popolnoma nasprotujočih si občutij in odzivov: strah, odpor, žalost, gnus, sram, pozornost, čudenje, privlačnost, radovednost, zanimanje, sočutje, nemoč, umik, krivda, usmiljenje, vznemirjenje … Razlogi za tako raznovrstno doživljanje drugačnega izhajajo iz nevajenosti pogleda na podobo pred nami ter potrebe človeka po harmoniji in popolnosti. Drugačno telo ta pravila krši. Skozi zgodovino se je pogled na drugačnost spreminjal, vedno pa je bil odvisen od konceptov, ki so jih določali s pozicij moči. Razvoj medicine in etične norme so omogočile, da so med nami posamezniki, katerih obliko življenja bi narava sama po sebi zavrnila. Omogočili smo jim preživetje, vprašanje, ki se pojavlja, pa je: »Kakšen odnos smo razvili do njih?« Razlogi, ki so avtorico usmerili v raziskovanje tega področja, so odzivi gibalno neoviranih učencev, ko se le-ti iz večinskih šol preusmerijo v šolanje v institucijo za gibalno ovirane ter odzivi večine, ko se v njihovem okolju pojavi gibalno ovirani posameznik.

2. Pogled in odziv

Telesna oviranost je karakteristika, ki prekrije vse ostale lastnosti človeka in ostane vidna samo silhueta – oviranost. Goffman (v Sedlar, 2006) umesti stigme v tri kategorije. Na prvem mestu so telesne deformacije. Izmaličenost in grdota rušita ustaljeni red; odpravita udobje, ki ga zagotavlja zanemarljivost; prisilita nas, da ju pogledamo in opazimo ali da se zavemo svoje odvrnitve ali, nasprotno, nepopolne odvrnitve pogleda. Vizualno ima svojo lastno estetsko in posledično moralno normo, ki lahko vzbuja gnus, grozo, pomilovanje in strah, če jo prekršimo (Miller, 2006). Pri proučevanju odzivov na podobo poškodovanega telesa se, po Lacanu, lahko soočimo z dvema tipoma identifikacije. Prva je imaginarna identifikacija, ko se identificiramo s tistim, kar vidimo, ko se zrcalimo v drugi osebi: »To se lahko zgodi tudi meni!« Drugi tip identifikacije je simbolna identifikacija, ko se subjekt identificira s podobo zato, da se gleda tak, kakršen bi si želel biti. Do take identifikacije pride takrat, ko gledalec v podobi hendikepirane osebe opazuje svoj lastni odziv na to podobo. Resnično globoko nas ne prizadene podoba, zgodba druge osebe, temveč naš odziv na tisto, kar vidimo, naša skrb in sočutje, ki nas dela dopadljive samim sebi (Zaviršek, 2000).

V odnosih z drugačnimi se lahko pojavi oblika socialnega rasizma, ki temelji na sistemu menjave. Načelo recipročnosti »jaz tebi, ti meni«, ali »dar – vrnjeni dar« je namreč starodavni način družbene organiziranosti. Sprejeti darilo pomeni moralno obvezo darilo vrniti v večjem obsegu. Mauss (v Zaviršek, 2000) pravi: »Darovati pomeni pokazati svojo superiornost, pokazati, da si več, da si višje, sprejeti in ne vrniti ali ne vrniti več, kot si dobil, pomeni podrediti se, postati majhen.». Človek, ki je v simbolnem smislu nesposoben sodelovati v sistemu menjave, reciprocitete, ni enakovreden, je podrejen, je manj (Zaviršek, 2000). Skladen s pravilom recipročnosti je zatorej tudi naš odziv na drugačne: tako ali tako nimajo ničesar dati.

Veliko vlogo pri odzivu na podobe drugačnih teles ima tudi kolektivni spomin. Halbwachs (v Zaviršek, 2000) s pojmom kolektivni spomin razume družbeno konstruirani spomin, ki potrebuje skupino ali kolektiv, da obstaja kot spomin. Trdi, da preteklost ne obstaja v spominu ljudi kot podoba »resničnih« dogodkov, temveč je vedno že družbeno konstruirana. Z začetki moderne so se spremembe zgodile na več področjih: (i) Heterogenost podob norcev in deformiranih je nadomestila homogenizacija podob: iz raznoličnega opisovanja in upodabljanja norcev in kripljev v glasbi, poeziji in umetnosti je prišlo do homogenizacije vizualne in tekstualne reprezentacije normalnega ali pravilnega telesa in nenormalnega ali nepravilnega telesa. (ii) Vse vrste prizadetosti so dobile moralno konotacijo in so postale

manifestacija družbene odklonskosti. (iii) Prevladalo je prepričanje, da je prizadetost mogoče zdraviti, zato so začeli razvijati najrazličnejše medicinske, psihološke in pedagoške obravnave s skupnim imenom »terapija«. (iv) Medicinski diskurz je prevladal nad drugimi diskurzi (Zaviršek, 2000). Drugačno telo je tako postalo last institucij, umaknjeno vsakdanjemu pogledu.

3. Empatični odzivi in kognicija

Za začetek bi veljajo pojasniti tri najpogostejše empatične odzive, ki se pojavijo, ko se srečamo z osebo v motnjo v gibalnem razvoju: sočutje, usmiljenje, empatija. Teh treh pojmov nikakor ne smemo enačiti. Usmiljenje pomeni čustveno prizadetost, žalost ob nesreči, trpljenju koga, ki se kaže v dobrohotnem, prizanesljivem odnosu do prizadetega (čeprav količine trpljenja, če sploh je, v našem primeru nikakor ne moremo poznati). Sočutje pomeni čustvovanje skupaj z drugim. Empatija je psihološka sposobnost zaznavanja čustev druge osebe, ne da bi s tem podali svoje vrednostne sodbe.

Novejša dognanja kažejo, da so sposobnost zaznavanja, kognitivno zavedanje in empatija močno povezani (Tancig, 2017). Vsaki zaznavi sledi čustvena in kognitivna elaboracija. V literaturi in raziskavah (Saxe, Baron-Cohen, 2008 v Tancig, 2017) empatijo delijo na afektivno (»hot«) in kognitivno (»cold«). Čustva izražamo neposredno z obraznim izražanjem, medtem ko kognitivne vsebine niso izražene z nekim enostavnim in jasnim vedenjskim vzorcem. Z nevroznanstvenimi raziskavami je raziskovalcem uspelo identificirati razlike med kognitivnimi in afektivnimi komponentami empatije. Raziskava Shamay-Tsoory et.al, 2008 (v Tancig, 2017), je ugotovila, da je razumevanje čustev drugih oseb odvisno od drugačnih mehanizmov kot razumevanje drugih mentalnih vsebin (Tancig, 2017). Raziskave s področja zrcalnih nevronov, ki so skušale dokazati nevronsko zrcaljenje kot bazični mehanizem empatičnega odziva na podobe iznakaženosti v umetniških delih (Freedberg, 2007; Gallese, 2010 v Kessner in Horacek (2017), so kasneje naletele na kritike različnih raziskovalcev (Casati and Pignocchi, 2007; Kesner, 2010; Gallagher, 2011; Schott,2015; Lamm in Majdandžić, 2015 v Kessner in Horacek (2017). Kessner in Horacek (2017) menita, da je afektivna resonanca v veliki meri odvisna od kognitivne elaboracije.

Če je empatija (po najbolj splošni in uveljavljeni definiciji) sposobnost razumevanja čustev drugih ljudi in odzivanje nanje z ustreznimi čustvi, brez vrednotenja in sodb, se poraja vprašanje, kaj pomeni termin »ustrezna čustva« in odzivanje »brez vrednotenja in sodb«? Vrednotenje in sodbe temeljijo na kogniciji in konceptih, ki so vselej že v nas (kognicija kot skupina mentalnih procesov, ki vključuje pozornost, spomin, uporabo in razumevanje jezika, učenje, sklepanje, reševanje problemov in sprejemanje odločitev in koncepti kot osnovni, temeljni načrti, zasnove, iz katerih izhajajo vsa nadaljnja miselna procesiranja in pojmovne sheme). Glede na teorijo uma in simbolno v nas, odzivanje brez vrednotenja in sodb ni mogoče. Torej tudi empatija do drugačnega (po zgoraj omenjeni definiciji) ni mogoča.

A če drži teza, da so zaznavanje, kognitivni koncepti in empatija povezani, potem velja nadaljevati, da se skozi metakognitivni proces ubesedenja in ozaveščanja konceptov in čustev da preoblikovati obstoječe koncepte in vrednostne sisteme in sodbe ter vpeljati popolnoma nov koncept estetsko in vrednostno odprte forme. Za to pa je potrebna dekonstrukcija koncepta o drugačnosti, prevrednotenje koncepta lepega in grdega ter njune medsebojne prepletenosti. Eden izmed načinov, ki nam to omogoča, je po Freudovih besedah »kraljevska pot«. To je pot skozi kognitivno in čustveno elaboracijo umetniških del.

4. O drugačnem

Hendikep in vse, kar pojmujemo kot drugačno, je družbeno dogovorjena norma. Konstrukti, vezani na podobe poškodovanega telesa, so produkti zgodovinskega in kolektivnega spomina, lingvističnih praks in vizualnega zaznavanja, na podlagi katerih se ustvarjajo podobe. Skoraj nemogoče je, da bi se spričo opozicije mi – oni lahko izognili poziciji, ki je zgodovinsko določena njim in nam.

V knjigi *Sociologija, ključni pojmi in dejstva* je odklonsko pojasnjeno kot tisto, za kar drugi ljudje sodijo, da je nenormalno. Kar velja za odklonsko, se lahko spreminja. Enako ni vedno ocenjeno za odklonsko, ker se ocene spreminjajo pod vplivom različnih dejavnikov. Ti dejavniki so čas, družba, mesto ter kdo je tisti, ki je odklonski. Določen tip odklonskosti je lahko sprejemljiv pri nekaterih ljudeh, medtem ko isto pri drugih lahko ocenimo za odklonsko. Da je posameznik ali skupina posameznikov določena kot deviantna ali ne, je odvisno od naslednjih elementov: moči (čim več moči ima posameznik ali skupina, manjša je možnost, da bosta veljala za odklonskega), statusa ter splošnih vrednot in prevladujočih idej o primernem v določenem času, obdobju (Moore, 1997). Ruth Benedict, antropologinja z začetka 20. stoletja, ki se je ukvarjala s proučevanjem različnih kulturnih vzorcev, v svoji knjigi *Vzorci kulture* pravi, da se področja normalnosti v različnih kulturah ne ujemajo, nekatera se tako zelo razlikujejo drug od drugega, da se zgolj rahlo prekrivajo. Odklonskosti v nobeni od kultur ne bi mogli nikoli določiti s pomočjo kateregakoli še tako majhnega skupnega imenovalca vedenja (Benedict, 2008). Normalno v biologiji ni toliko stara oblika, kot je nova, če le najde eksistenčne pogoje, v katerih se pokaže za normativno, to je razvrednoti vse stare, preživete in nemara kmalu minule oblike. Brž ko ni več pogojev, v katerih je bil tako imenovani normalen pojav postavljen v odnosu do narave, si noben tak pojav ne more lastiti veljavnosti norme, katere izraz je zgolj zato, ker je tak postal. Nobenega normalnega ali patološkega dejstva na sebi ni. Anomalija ali mutacija nista patološki sami na sebi. Izražata druge možne norme življenja. Patološko ni odsotnost biološke norme, je druga norma, ki pa jo je v primerjavi z drugimi življenje zavrnilo (Canguilhem, 1987).

Kraj, ki določa in producira primanjkljaje in drugačnosti, sam zgodovinski kraj, ki določa normative, je prostor, ki generira naše dojemanje nečesa kot drugačnega. Vsaka normativnost pa je nevarna, saj se sčasoma preoblikuje v vsakdanje, vsakdanje v tradicijo.

5. O lepem in grdem

Koncepti v estetiki so skozi zgodovino stvarem, predmetom in ljudem pripisovali lastnosti lepega ali grdega. Tako velja, da je »lepota lastnost stvari in pojavov, ki v subjektu povzročijo doživetje ugodja, navdušenja ali občudovanja; je nasprotje grdega, ki izziva doživljaje neprijetnega, odbijajočega in odvratnega. Doživljanje lepote je pri ljudeh odvisno od kultiviranosti njihovega estetskega dojemanja.« (Muhovič, 2015). Skoraj z gotovostjo lahko trdimo, da je telesu, ki je drugačno, poškodovano, pripadlo mesto v konceptu grdega.

Rosenkrantz v prvi in najpopolnejši *Estetiki grdega,* ki je bila objavljena leta 1853, povzema tradicionalno misel, da je grdo nekakšna potencialna napaka, ki jo lepo nosi znotraj sebe. Ko od abstraktnih opredelitev preide k fenomenologiji utelešenj grdega, daje zaslutiti »avtonomijo« grdega. Rosenkrantz podrobno razčlenjuje grdo v naravi, duhovno grdost, grdo v umetnosti, nenavzočnost oblike, nesimetričnost, neskladnost, iznakaženost, deformacije kot so šibkost, nezadostnost, nizkotnost, banalnost, naključnost in poljudnost, neobdelanost ter najrazličnejše oblike odbijajočega. (Eco, 2008).

Koncept lepega in grdega je odvisen od zgodovinskega obdobja ali kulture. Če rečemo, da sta lepota in grdo odvisna od dobe in kulture, to ne pomeni, da ju niso od nekdaj skušali

opredeliti v razmerju do tega ali onega nespremenljivega modela. Lahko bi celo trdili, kakor je Nietzsche v *Somraku malikov*, da »človek pri lepem kot normo popolnosti postavlja samega sebe« in »se obožuje v njem … Človek se kot v ogledalu išče v stvareh in za lepo šteje vse, kar mu vrača njegovo podobo …« Grdo je razumljeno kot pokazatelj in sindrom degeneriranosti. Nietzschejeva trditev je narcistično antropomorfna, vendar nam pove prav to, da sta lepota in grdo opredeljena v razmerju do takega ali drugačnega »vrstnega« modela, pojem vrste pa je mogoče z ljudi razširiti na vse bivajoče stvari, kot je to storil Platon v *Državi*, ko je sprejel domnevo, da smemo o loncu reči, da je lep, če je v skladu s pravili lončarske obrti ali Tomaž Akvinski (Summa Ttheologiae, I,39, 8, v Eco, 2008), za katerega lepota ni pogojena le s pravilnim razmerjem, svetlobo ali sijajem, temveč tudi s celovitostjo, zato mora imeti sleherna stvar (naj bo to človeško telo, drevo ali posoda) vse lastnosti, ki jih snovi narekuje njena oblika. V tem oziru ne imenujemo grdo le tistega, kar ni skladno, temveč tudi bitja, ki jih je Tomaž Akvinski opisoval kot »pohabljena« ali »prikrajšana« (Eco, 2008).

Do sprememb pojmovanja in doživljanja grdega je prišlo v 18. stoletju, ko so se pojavila prva razmišljanja o vzvišenem, ki pa se ne nanašajo toliko na umetniške učinke, kot na naš odziv na tiste naravne pojave, za katere so značilni brezobličnost, trpljenje in groza. Burke (*Filozofska razprava idej o vzvišenem in lepem*, v Eco 2008) občutke vzvišenosti razlaga kot prijetne vtise, kadar čutimo grozo pred nečim (prepad, nevihta, tema), kar se nas ne more polastiti in kar nam ne more škodovati. Kant v *Kritiki razsodne moči* govori o matematičnem vzvišenem (pogled na zvezdnato nebo), ob katerem se nam zazdi, da tisto, kar vidimo, presega moč zaznav, in ob katerem se naša domišljija zave lastne nepopolnosti. Kot je pozneje rekel Nietzsche (*Rojstvo tragedije*, v Eco, 2008), imamo pri vzvišenem opraviti z »estetsko podreditvijo strahotnega«. Pozornost mislecev se je od narave preusmerila k umetnosti, ki nam edina lahko omogoči udejanjiti estetsko vrednost, med drugim tudi tako, da govori o tistem, kar nas v naravi odbija (Eco, 2008).

Vprašanje vrednotenja v estetiki se nanaša le na tisto, kar je že ustvarjeno, ne pa tudi na to, kar je še v ustvarjanju. V tem pogledu se je treba jasno zavedati, pravi Butina (Butina v Muhovič, 2015), da »estetika vedno hodi za umetnostjo in da je tako tudi prav. Tisti trenutek, ko bi se namreč umetnost odrekla svoji pravici, da hodi spredaj, ne bi bila več umetnost, tj. ustvarjanje novega, in bi se povrnila nazaj v obrt, iz katere je v renesansi izšla« (Muhovič, 2015).

6. Odprta estetska in vrednostna forma ali svoboda onkraj znanega

Ustvarjanje, eksistiranje in vrednotenje (lepega) poteka v času. To pa pomeni, da nujno v okoliščinah, ki se v mnogih pogledih spreminjajo. Nazoren dokaz za to so spremembe življenjskih okoliščin, nazorov, okusa ipd. Ko se spremenijo življenjske okoliščine, se spremenijo pojmovanja, ko se spremenijo pojmovanja, se morajo spremeniti ideologije, ko se spremenijo ideologije, se spremenijo cilji, ko se spremenijo cilji, se morajo spremeniti dejanja, ko se spremenijo dejanja, se spremenijo kulturni vzorci, ko se spremenijo oblike kulturnih vzorcev, se spremenijo življenjske okoliščine, ko se spremenijo življenjske okoliščine, se spremenijo pojmovanja itn. Ta serija sprememb s svojo cirkularno zgradbo kaže, kako dinamično je okolje, v katerem se dogaja ustvarjanje, eksistiranje in vrednotenje (lepega), in drugič, kako notranje soodvisno je v svojem vzročno-posledičnem kontrapunktiranju, v katerem je brez težav mogoče opaziti tako ponavljanje elementov kot odnosov. Ti observaciji skupaj ponujata naslednji zaključek: zaradi ugreznjenosti v spreminjanje in zaradi posledične nedokončanosti ne moremo natančno in enkrat za vselej definirati oblik in vsebin (lepote) (Muhovič, 2015).

Vednost ima svojo funkcijo samo takrat, ko jo uporabljamo zato, da se premaknemo z mesta, na katerega smo že navajeni. Drugače povedano: simbolna narava vednosti je v njeni diferencialnosti, ki omogoča drugačen način artikulacije resničnosti (Rutar,1996). Šele koncept odprte forme, ki pojavom, stvarem in bitjem, odvzame vrednostne atribute (lepega in grdega, dobrega in slabega), dopušča pojavnost podob in čustev brez vrednostnih sodb.

Posameznik lahko skozi metakognitivni proces izoblikuje avtonomijo lastnega dojemanja sveta, ki dopušča neskončno možnosti pojavnih oblik. Na tak način se subjektivizira, preseže vednost samo in s tem radikalno spremeni, odstrani globoko zakoreninjene koncepte.

Friedrich Schlegel v delu *O preučevanju grškega pesništva*, ko primerja moderno in antično umetnost, v moderni umetnosti vidi prevlado zanimivega nad lepim in značilnega ter individualnega nad tisto tipičnostjo, ki jo je slavila antična umetnost. Tako nas Schlegel nehote opominja, da zanimivo in individualno zahtevata kršenje pravil in deformacijo (Eco, 2008). Jean Luc Nancy (v Rutar, 2011) meni, da telo ni nič drugega kot način, kako ga vedno znova iznajdemo. Torej ni dano enkrat za vselej, pa naj bo atletsko ali invalidno telo. V tej perspektivi, da telo ni danost, ki bi jo lahko objektivno opisali, ne obstaja normalno telo in ne obstaja defektno, invalidno telo. Telo vselej obstaja zgolj kot vrednostno in estetsko odprta forma. Telo, ki mu »nekaj manjka«, je tisto telo, ki ga lahko vedno znova kreiramo, preobrazimo, spremenimo (Rutar, 2011).

Epistemološki rez omogoči (i) raziskovanje in odkrivanje vsakega posameznega dela podobe kot samostojne entitete,(ii) dojemanje unikatnosti sestavljanja posameznih delov v celoto, ki je popolna v svoji pojavni obliki in (iii) razvoj novega, subjektiviziranega odnosa do drugačnosti in nosilcev teh podob.

Zaključimo lahko, da je empatija prihodnosti do drugačnih natanko to, česar o empatiji do drugačnega danes ne vemo. Je komunikacija med posamezniki, ki izvira zgolj iz odprte forme nedoločljivosti. Nedoločljivost pa, paradoksalno, lahko dosežemo zgolj z vednostjo o določenem. Zato je o drugačnosti potrebno razmišljati, ozavestiti koncepte o njej in se jim nato popolnoma odpovedati. Šele ko storimo to radikalno dejanje odpovedi, se v nas lahko rodi pravi odnos do drugačnih.

7. Analiza likovnega dela

Likovna dela, ki predstavljajo telo v najrazličnejših oblikah in odnosih z okoljem, opazovalcu s pomočjo iskanja odgovorov na problemska in procesna vprašanja in skozi argumentiranje omogočijo ozavestiti lastna odnosna razmerja do podob v likovni upodobitvi. Stik s podobo drugačnega preko medija likovnega dela omogoči aktivacijo nezavednih psihičnih mehanizmov, ki jim sledita takojšnja kognitivna elaboracija in ubeseditev čustev. V neposredni komunikaciji z gibalno oviranim posameznikom ta proces ni mogoč.

S pomočjo analize likovnega dela poskušamo vzpostaviti triadni odnos: opazovalec – likovna upodobitev drugačnega telesa (znotraj nje ponotranjeni koncepti in čustva opazovalca) – drugačen posameznik.

Proces analize likovnih del nudi jasno razkritje posebnosti diskretnih aspektov vizualnega sveta, sicer utopljenih v celovitosti doživljanja, in zavedanje, da z analizo izluščene aspekte oziroma elemente vizualne realnosti ni potrebno vedno obvezno združevati na enak način, kot so že bili združeni, temveč je možno svobodno odkrivati tudi nove možnosti povezav (Muhovič, 1998).

Z vsebinsko razčlenitvijo likovnega dela skozi motiv razumemo vsebino likovnega dela, ugotavljamo možne simbole, atribute, poosebitve. Vsebina, ki jo da pripoved ali besedni opis razvidnih podob, povezujemo s preteklimi, sedanjimi in prihodnjimi dogodki, izkušnjami v prostoru in času (kdo, zakaj, kako, kje, na kakšen način).

Analiziramo s pomočjo:
(i)postavljanja procesnih in problemskih vprašanj,
(ii) argumentiranja: (i) prepričanja in mnenja niso nujno pravilna, izkrivljajo jih lahko predsodki, splošna morala, kulturni kontekst ipd., (ii) osebne izkušnje so subjektivne, drugi jih ne morejo neposredno preveriti, (iii) vsakdanje opazovanje je nesistematično, (iv) posamezna izkušnja še ne dokazuje, da je nekaj tipično in da velja v večini primerov, (v) na to, kaj opažamo in kako izkušnjo interpretiramo, vplivajo stališča, vrednote, osebne lastnosti, kognitivne (spoznavne) napake (Bensley, 1998; Browne in Keeley, 2000 v Vec, Kompare, 2006).

7.1. Primera analize likovnega dela

A: spraševalka
B, C, D, E, F: opazovalci (starost 10 let)

Slika 1: *Pablo Picasso, Ženska, ki joka, 1937*

B: Ne maram takih slik.
A: Zakaj? Kakšen občutek ti dajejo? Zakaj ti niso všeč? Kaj te moti? Bi imel za punco dekle takšnega videza?
B: Ne. Moti me, ker ni simetrična, ženska je razmetana.
A: Da. Ljudje imamo radi red, red je vrednota lepega. V naravi je drugače.
D: Všeč mi je, ker ima na klobuku rožo, dolge lase, drugačna ušesa. Ženska pa mi najprej ni bila všeč.
A: Včasih nam, ko natančno opazujemo, lahko podoba postane všeč.

Slika 2: *Leonardo da Vinci, Portretna študija dveh mož, c. 1487-1490*

B: Čudno, brezbarvno, brez življenja. Preveč nagubano. Na tej sliki je res nekaj čudnega.
C: Ni mi všeč, ker so nagubani starci.
A: Ti ne bil naguban? Ne boš star? So stari ljudje grdi? So babice in dedki grdi?
C: Ne.

Proces se je nadaljeval na naslednjem srečanju skozi pogovor o njihovem dojemanju slik. Nekaj odgovorov:
D: »Gospa s klobukom … Kasneje mi je klobuk postal všeč. Postalo mi je všeč. Klobuk je bil nekaj posebnega.«
E: »Meni je bila slika ženske všeč, ker imam rad puzzle in sestavljanje. To dobro deluje name.«
A: »Verjamete, da je tisto, kar je grdo, ostane grdo za zmeraj?«
D: »Ko sama kaj rišem, mi tudi najprej ni všeč, potem pa mi je.«
F: » Najprej moraš videti, če lahko primerjaš s čim. Če primerjaš z lepim, je grdo, drugače ni.
D: »Ne, ne ostane grdo, ker ljudje potrebujemo več časa za razmislek, ali je slika lepa ali grda.«
B: »Ne, ker je treba drugače povedati, najti nove stavke.«

8. Zaključek

V pričujočem delu so bili podani zgodovinski in družbeno-socialni koncepti o drugačnosti, lepem in grdem ter kako njihova medsebojna prepletenost definira odzive posameznika na podobe drugačnega telesa ter odnose do gibalno oviranih. Prikaz povezanosti zaznave, kognicije in empatije je skušal razložiti smiselnost metakognitivnih procesov z namenom izboljšanja odnosov med posamezniki z gibalno oviranostjo in brez gibalne oviranosti. Analizo likovnih del smo uporabili kot metodo, ki to omogoči. Pri svojem delu jo lahko uporabljajo pedagogi in specialno-rehabilitacijski pedagogi ter vsi, ki delajo v okoljih, v katere se gibalno ovirani posamezniki vključujejo. Morda je utopična misel, da bi s preobrazbo vednosti zgolj v izobraževalnih in rehabilitacijskih ustanovah lahko spremenili širši družbeni prostor, a če velja trditev, da zamah metuljevih kril povzroči na drugem koncu sveta orkan, nam je to v uteho.

9. Literatura

Belting, H. (2004). *Antropologija podobe: osnutki znanosti o podobi*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Benedict, R. (2008). *Vzorci kulture*: Maribor: Aristej.

Canguilhem, G. (1987). *Normalno in patološko*: Ljubljana: ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Eco, U. (2008). *Zgodovina grdega*. Ljubljana: Modrijan.

Kessner L., Horaček J. (2017): Empaty Related Responses to Depicted People in Art Works, *Frontiers in Psychology, 2017* (vol. 8). Pridobljeno s: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5323429/ Empathy-Related Responses to Depicted People in Art Works.

Muhovič, J. (1997). *O semantiki likovnega*. Ljubljana: Anthropos 1-3 (215-241).

Muhovič, J. (2015). *Leksikon likovne teorije*. Celje: Mohorjeva družba.

Miller, W. I. (2006). *Anatomija gnusa*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Moore, S. (1997). *Sociologija: ključni pojmi in dejstva.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Rutar, D. (1996). *Tri razprave o teoriji hendikepa*. Ljubljana: YHD-društvo za teorijo in kulturo hendikepa, Awol (časopis za socialne študije),1/1996, letnik II.

Rutar, D. (2011). *Teze za teorijo in kulturo hendikepa*. Ljubljana: YHD-društvo za teorijo in kulturo hendikepa.

Sedlar, T. (2006). *Telesni hendikep kot stigma* (Seminarsko delo). Institutum Studiorum Humanitatis, Ljubljana

Tancig, S. (2017). *Razvoj empatije, teorije uma in metareprezentacija: interdisciplinarni pogledi* (Skripta). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006*). Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zaviršek, D. (2000). *Hendikep kot kulturna travma*. Ljubljana: Založba/*cf..

Kratka predstavitev avtorice

Simona Janežič, prof. razrednega pouka, FI-BO dokvalifikacija, je zaposlena kot učiteljica v 1. in 2. triletju osnovne šole v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik. Kot mobilna defektologinja se je vključevala v delo z gibalno oviranimi v večinskih šolah. Redno nudi hospitacije študentom specialno-rehabilitacijske pedagogike. Sodelovala je pri prenovi učnih načrtov devetletke s prilagoditvami za gibalno ovirane. Je soavtorica učnega načrta za specialni predmet Komunikacija ter soavtorica priročnika za izvajanje interesnih programov športa otrok, mladine in odraslih s posebnimi potrebami. Sodelovala je na mednarodnih simpozijih s prispevki o pomenu medinstitucionalnega povezovanja ter izkušenjskega učenja. Je mentorica učencem, ki so na mednarodnih likovnih natečajih prejeli več zlatih in srebrnih priznanj.

Čuječnost in ustvarjalnostjo pri pouku nemškega jezika

Mindfulness and Creativity in German Class

Barbara Ovsenik Dolinar

Gimnazija Bežigrad
barbi.ovsenik@gmail.com

Povzetek

Učimo in naučimo se lahko , ko se dobro počutimo. Ko nas je strah ali pa smo v stiski, takrat je sedenje za mizo z odprto knjigo pred sabo neproduktivno. Velikokrat se naučimo nekaj na pamet, kopičimo dejstva, a snov zelo hitro pozabimo. S čuječnostjo se lahko temu izognemo tako, da pozornost usmerimo v trenutek , ga zaznamo takšnega kot je ali pa stare navade poskušamo spremeniti. Pri tem ima pomembno vlogo ustvarjalnost.

V prispevku je bila uporabljena čuječnost z ustvarjalnostjo pri pouku nemščine. S primeri iz vsakdanjega življenja je bila predstavljena čuječnost , vendar samo v skupini dijakov, v kateri smo izvedli tudi vaje za umirjanje. Sledil je praktični del v obeh skupinah, z obravnavo pesmi Masche Khaleko: Kleine Havel-Ansichtskarte. Medtem ko je v prvi skupini delo potekalo na osnovi kognitivnega mišljenja, so dijaki druge skupine najprej naredili vaje za umirjanje in čuječnost in šele nato pesem interpretirali. Zanimivo je bilo spremljati delo obeh skupin. Dijaki druge skupine so bili veliko bolj motivirani za delo, razmišljali so intenzivneje. Odločitev, ki so jih kot del ustvarjalnosti sprejemali in so vodile k cilju,, jih ni bilo strah.

Ključne besede: čuječnost, navada, pozornost, trenutek, ustvarjalnost.

Abstract

We can study and learn best when we feel good. Sitting in front of an open book when we are anxious or stressed is unproductive. We memorise piles of facts but forget them quickly. Awareness of ourselves and the world around us, also called mindfulness, helps us avoid that by bringing one's attention to the present moment and current experience, without judgement. Mindfulness also helps us break old habits and replace them with newer and better ones. Creativity also plays a great role in the process.

In my research I have used both mindfulness and creativity while teaching German. The first group of the students I have introduced to mindfulness through some concrete examples from everyday life. We have also done some exercises to calm down. After that, we studied the poem by Mascha Khaleko: Kleine Havel-Ansichtskarte. The second one approached the analysis of the poem through cognitive thinking. It was interesting to observe and compare the work as the students in the first group proved to be far more motivated and they were not afraid to make decisions even if they were wrong. Students acknowledge their habits and some even tried to change them.

Keywords: attention, creativity, habit, mindfulness, moment.

1. Uvod

Sposobnost zavedanja trenutka v katerem smo in ga ne želimo spremeniti, četudi je neprijeten, je bistvo čuječnosti. V besedi čuječnost se v SSKJ (2014) skrivata besedi pazljivost in skrbnost v pomenu spoštovanja. Čuječi smo takrat, ko smo pozorni nase , takšni kot smo v danem trenutku, ne kritiziramo in si ne želimo biti drugačni. Ne uporabljamo zaman modrosti starih staršev, ko pravijo:«Predenj poveš neumnost, globoko vzdihni in štej do tri.«

Izvor čuječnosti najdemo v budizmu v Indiji v 5. stoletju pred Kristusom. Budizem moramo razumeti kot tradicijo in ne kot religijo. Šele v 19. stoletju, ko so Evropejci kolonializirali Azijo, tradicije poimenujejo religije (Ditrich, 2017). »Čuječnost je samo oblika urjenja uma« (Penman, 2016, str. 24). V svoji prvobitnosti je lahko samo etična in pomeni pozornost na sočutje. Beseda izvira iz meditacijske prakse *sati*. Šele s prevodi budističnih besedil v slovenščino, v 90 tih letih 20. stoletja, je beseda *sati* prišla k nam in pomeni pozornost (Ditrich, 2015). Jack Kornfeld je čuječnosti dodal pozornost , ki je usmerjenja v sedanji trenutek. John Kabath-Zinn je v 80 tih letih 20 stoletja ustanovil kliniko (Center of Mindfulness in Medicine, Healthcare and Society) (Penman, 2016, str. 9) in uvedel čuječnost (mindfuless) v terapevtske namene, da bi zmanjšali vsakdanji stres. »Čuječnost je predstavil kot sistematični pristop k razvijanju novih vrst nadzora in modrosti v naših življenjih, na osnovi naših notranjih zmožnosti za umiritev,usmerjanja pozornosti zavedanja in uvida.« (Arzenšek, 2015, str. 75).

Stres ni prisoten samo med odraslimi, a vse več tudi med najstniki. Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije in mednarodne študije HBSC, v kateri sodeluje tudi Slovenija , psihosomatski simptomi med najstniki pri nas naraščajo, prav tako tudi obremenjenost z delom, ki jim ga nalaga šola. Nespečnost, nervoza in razdražljivost so najpogostejša psihosomatska simptoma (Bajt, 2016).

Pogosto lahko v pogovorih z dijaki opazimo naslednje ugotovitve:«Tega ne zmorem, spet bom pisal/a nezadostno, pa toliko sem se učil/a.« To so odgovori, ki so popolnoma negativni in predstavljajo oviro, problem v tako občutljivih najstniških letih. Kako se približati dijaku, ga razumeti in mu pomagati tako, da se umiri, zazna problem ali pa se sooči z njim tako, da bi prišlo do pozitivnih sprememb, je bil motiv, da dijaki spoznajo bistvo čuječnosti v povezavi z ustvarjalnostjo. Anja Humljan, nekdanja učenka naše gimnazije, danes uspešna vaditeljica urbane joge doma in v tujini, mi je približala čuječnost skozi meditacijo. Tudi to je bil eden od vzrokov, da dijakom predstavim način, kako se je mogoče v današnjem svetu nenehnega hitenja, v želji po doseganju visokih ciljev za vsako ceno, nekoliko umiriti. V trenutku, ko se zavedamo navad, ki nam preprečujejo da smo ustvarjalni , le te lahko potisnemo na stran in jih poskušamo spremeniti. Ali to želimo ali ne, je odločitev vsakega posameznika. Imamo povsem proste roke, da sprejmemo svoje življenje takšno kot je,četudi ni lepo.

Pozitivne spremembe so spremembe, ki jih uporabimo, kadar želimo spremeniti ustaljene navade. Pri tem moramo biti tudi ustvarjalni, kar pomeni, da dojamemo svet drugače kot doslej. Če smo ustvarjalni, razmišljamo in si postavimo nov cilj. V dolgih letih poučevanja

sem lahko opazila, kako povsem drugače dijaki sprejemajo snov in jo ponotranijo, ko ne gre za uporabo kognitivnega mišljenja.

Namen je bil, prebrati pesem Masche Khaleko: Kleine Havel-Ansichtskarte (2010) preveriti besedišče, ga razumeti v kontekstu in se približati večnemu vprašanju: Kaj je pesnik mislil, ko je pesem napisal, torej jo interpretirati skozi čuječnost z ustvarjalnostjo.

2. Metode dela

Dijaki so bili razdeljeni v dve skupini.

Značilnosti čuječnosti so bili predstavljeni samo eni skupini, v kateri je bilo deset dijakov. Naredili smo vaje za urjenje čuječnosti, pri katerih so dijaki aktivno sodelovali. Druga skupina se vaj ni udeležila. V tej skupini je bilo 9 dijakov.

Poskus je trajal pet šolskih ur.

Dijak prve skupine tretjega letnika je pesem na glas prebral. Nekateri dijaki so branju sledili, ostali so bili z mislimi daleč stran od pripovedovalke, ki je opazovala leno reko Havel in dogajanje ob njej v zgodnjih jutranjih urah, ko so se ljudje vračali domov. Že sam dijak, ki je pesem bral, ni razumel, kaj je prebral, čeprav je bilo besedišče razumljivo. Le redki dijaki so se oglasili in razmišljali o prebranem. S težavo in po dolgem času smo le prišli do rezultata. V trenutku, ko sem vzela v roke pisalo in odšla proti tabli, da bi zapisala prevode neznanih besed, so dijaki pričeli vestno zapisovati. Pravzaprav so prepisovali s table. Sami so postali »avtopiloti«, ki so brez zavedanja trenutka, opravili dolžnost, se zapisano kasneje naučili doma in zdrdrali naučeno, ko smo preverjali znanje. Med dijaki je takšen način mišljenja, ki ga imenujemo kognitivno mišljenje in se opira na teorijo procesiranja informacij, ko jim učitelji posredujemo znanje, dopadljiv. Učenci ga spremljajo pasivno in v nepredelani obliki. Takšen način posredovanja snovi je kopičenje podatkov in kot pravi Vec (b.l.) poteka učenje mehanično. Kvantiteta je pomembnejša od kvalitete. Znanje postane tako gola reprodukcija. Nenehno kopičenje podatkov in prenasičenost z njimi mnogokrat pripelje dijake v situacije, ko ne zmorejo več.

2.1. Čuječnost med dijaki

Dijaki so odgovarjali na pripravljena vprašanja iz vsakodnevnega življenja z namenom, da začutijo, kako je čuječnost del vsakega posameznika v vsakem trenutku.

Najpogostejši odgovori na spodnja vprašanja so bili negativni, le tu in tam bi mogoče lahko zasledili delček čuječnosti. Reakcija na pomivanje posode je bila: »Ja kako, kje pa imam čas gledati roke, ko pomivam. Mudi sem mi, nimam časa.«

- Kadar preveč gledaš televizijo, jo ugasneš?

- Ko preveč uporabljaš telefon, ga zakleneš v omaro za nekaj dni?

- Ko se učiš, in se ustaviš ob problemu, ga toliko časa rešuješ, da prideš do rezultata?

- Ko hodiš po isti poti domov, opaziš, če srečuješ iste ljudi?

- Ko pomivaš posodo se zaveš gibov rok?

Dijaki so dobili barvne papirje, ali pa like narisane na listih. Imeli so sedem minut časa, da v okolici (v razredu) poiščejo odtenke barv ali like. Opazovali so prostor okoli sebe. Po nekaj minutah so nekateri vstali in se sprehajali po prostoru. Razred se je naenkrat umiril. Dijaki so poiskali očem skoraj nevidne odtenke in like, ki bi jih v trenutkih brez zavedanja ne zaznali.

Nalogi sta bili pripravljeni tako, da je v središču posameznik, ki postane čuječ. Zavedal se , kaj je doživljal v trenutku, se umiril , usmeril pozornost in se tako spontano koncentriral.

2.2. Meditacije

Proces meditacije in čutne integracije je potekal po načelih projekta The Urban Yoga, Anje Humljan v mirovanju in gibanju (Humljan, 2015).

Meditacijo za prebujanje čutil smo izvajali v skupini v parih. Temeljila je na nepresojajočem zavedanju dražljajev iz okolja ter miselnih in čustvenih procesov. Dijaki so stali v parih drug ob drugem in se dotikali z zunanjim delom rok ter se osredotočili na dihanje. Opazovali smo vdih in izdih in njun vpliv na telo. Ozavestili smo celotno telo (stik s tlemi). V nadaljevanju smo telo razdelili na čutne enote: na nos in vonjave, na ušesa in zvok in na kožo in otip. Vsakemu od čutil smo posvetili nekaj minut, se osredotočili na zvok, otip in vonj. To vajo so dijaki izvajali z zaprtimi očmi , ker vid v današnji družbi dominira, ostala čutila so zapostavljena in zato manj razvita.

Pri meditaciji v gibanju so bili dijaki razdeljeni v pare, eden je imel zavezane oči, drugi ga je držal za kazalec in ga vodil po prostoru. Kazalec mu je polagal na poljubne elemente v prostoru. Pri vsakem elementu smo dijaku dali navodila, da se umiri in opazuje svoje odzive na elemente, ki jih čuti pod prstom. Opazovali so potencialne vidne podobe, ki so se jim prikazale v mislih v obliki asociacij, spominov in zgodb. Izražali so občutke, ki so se jim sprožili ob dotiku z nekim elementom. Spregovorili so tudi o vonjih, barvah, če so jih spominjali na otipne zaznave.

Proces prikazujejo spodnje slike.

Slika 1: Otipne zaznave ob dotiku lubja, listov, tal

Slika 2: Izražanje občutkov ob otipnih zaznavah

Slika 3: Pogovor o občutkih v vrtu pred gimnazijo in prometno ulico

3. Rezultati pri interpretaciji pesmi

Kot uvod k interpretaciji pesmi smo poslušali žuborenje reke, ki se je vila skozi gozd. Dijaki so izražali občutke z besedami: vesel, srečen, sproščen. Nato so opisovali kraje ob Ljubljanici, kjer se največkrat ustavijo in izražali občutke: tam je lepo, veliko je ljudi, okolica je urejena, ljudje uživajo, nekateri se sončijo, poslušajo glasbo, občasno se zasidrajo ladjice.

Dijak je nato pesem prebral naglas, ostali so zaprtih oči poslušali . Na vprašanje, kaj so si zapomnili, so odgovarjali, da reka teče počasi , sije mesec, gostje odhajajo iz lokalov zgodaj zjutraj domov.

Začeli so z majhnimi koraki in razumeli bistvo pesmi. Postali so bolj samozavestni, in sproščeni. Niso spraševali po neznanih besedah, kar bi lahko imenovali nekakšno obliko negativnega mišljenja, ki dijaka pogosto odvrne od poti do cilja. V našem primeru so neznane besede ovira, ob kateri bo dijak dobil občutek, da pesmi ne bo mogel razumeti. Kot pravi Penman (str.35) potrebujemo desetinko sekunde, da opazimo nevarnost a veliko več časa, da opazimo kaj prijetnega.

Z negovanjem ravno nasprotnega, torej poguma, ki se skriva v vajah za čuječnost smo dosegli, da je pouk potekal mirno, vendar ne apatično. Celo prehod k neznanim besedam je postajal prijeten, dijaki so sodelovali v pogovoru brez občutka, da bodo rekli kaj narobe.

Dijak je prebral poved: »Die Havel schweigt stumm.« Besedo »schweigen« je poznal, »stumm« pa povezal z njo. Prevoda sicer ni poznal, a »schweigen« se z besedo »stumm« samo stopnjuje. Torej: reka Havel teče res zelo, zelo počasi. (stumm = nemo).

Dijakinja je opisala besedo »die Krähe« v naslednjem verzu:«kehrt manche Krähe um.« Iztočnica je bila znana: beseda »die Krähe« je vrsta ptiča. Zaprla je oči, povezala besedo z glasovi, ki jih ptice oddajajo in ugotovila, da govorimo o sraki ali o vrani.

Ko smo pesem interpretirali, je sledilo vprašanje: »Predstavljaj si pripovedovalko, ki opazuje dogajanje, ko se noč prevesi v dan. Kje stoji?« Odgovori so bili :

-Leti nad mestom in opazuje dogajanje.

-Stoji na vodi in se nasmiha pevcem, ki tako zanič pojejo, da se še vrane obračajo

-Stoji na trgu in pije vino.

Dijakom druge skupine v kateri interpretacija ni potekala po izvajanju čuječnosti, je bilo pomembno, da so prepisali vse, kar je pisalo na tabli. Ko je zvonec oznanil konec šolske ure, so postali nemirni , zaprli zvezke , nekateri so že imeli v rokah pametne telefone in se v trenutku zaprli v popolnoma svoj svet, v katerega ne sme stopiti nihče.

4. Zaključek

S čuječnostjo smo želeli doseči, da se dijaki umirijo, se ne ustrašijo novega besedila in spremenijo navade, ki jih velikokrat zavirajo pri učenju. Na poti do novega cilja so ustvarjalni in se zavedajo, da je to proces, pri katerem ne gre vedno vse gladko.

Učenci so po končanem procesu povedali, da so zelo redko čuječi, a jim je interpretacija pokazala, da se je popolnoma nepotrebno »zaleteti« v nove besede, da bi pesem razumeli. Veseli so bili, da so lahko izražali svoja čustva, a so se nekateri ob predstavitvi novega pojma ustrašili in se niso mogli umiriti in sprostiti. Nekaj dijakov je želelo, da bi čuječnost postala

del njihovega vsakdana. Po izvedenih nalogah za čuječnost se je pogovor med dijaki in učiteljem nadaljeval. Predlagali so, da bi tudi v naslednjem šolskem letu nadaljevali s čuječnostjo, ki je hkrati izziv tudi za učitelja.

Eden od osnovnih namenov šole je, da so dijaki dobri učenci, torej, da se učijo. Vendar so pri procesu pomembne tudi socialne kompetence, pripravljenost sodelovanja med učenci, delati v skupini, sprejemati poraze in biti toleranten, in ustvarjalen. Če primerjam obe skupini, bi želela izpostaviti, da sem v skupini brez čuječnost pogrešala dialoge med dijaki. Posamezniki, ki so izražali svoje misli, so bili osamljeni v prostoru in času. Odzivi na prebrano so bili redki.

Naš šolski sistem drugačne načine podajanja snovi težko sprejema, saj drugačnost zahteva učiteljevo večje zavzetost, ko se pripravlja na šolsko uro in seveda so tu še učni načrti, ki jih je potrebno obravnavati v nekem omejenem časovnem obdobju. Pravzaprav bi prav to moral biti izziv za učitelja, da se ne ustavi , se zaveda trenutka in enostavno zavije na drugo pot, ki pelje do enakega cilja. Torej, ne samo dijak, tudi učitelji bi morali postati čuječi.

5. Viri in literatura

Arzenšek, A. (2015). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. V A. Zalta in T. Ditrich (ur.), *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi* (str. 75-94). Poligrafi 77/78(20), Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

Bajt, M. (2016). *Čuječnost. Poglobljeno spoznavanje in uporaba v šoli*. Spomladansko srečanje zdravih šol. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Ditrich, T. (2017) *Čuječnost skozi zgodovino 1.del.* Ljubljana: Društvo za razvijanje čuječnosti. Pridobljeno 4. 7. 2017 s http://www.cujecnost.org/2017/03/31/cujecnost

Ditrich, T.(2015). Predstavitev sati v zgodnjem budizmu. V A. Zalta in T. Ditrich (ur.), *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi* (str. 14-15). Poligrafi 77/78(20), Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.

Humljan, A. (2015) The URBAN JOGA, Samozaložba, Slovenija

Kleine Havel-Ansichtskarte – Project MUSE (2010). Published by Johns Hopkins University Press DOI. Pridobljeno 8.7.2017 s https://www.muse.jhu.edu/article/378143/pdf

Penman, D. (2016).Čuječnost za ustvarjalnost. Tržič: Učila Internacional

Rupnik Vec, T. (b.l.). Kritično branje avtentičnih strokovnih besedil. – Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 5. 7. 2017 s http://www.zrss.si/projektiess/skladis

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. ZRC SAZU in avtorji. Cankarjeva založba

Kratka predstavitev avtorice

Barbara Ovsenik Dolinar je diplomirana učiteljica umetnostne zgodovine in nemščine. Zaposlena je na Gimnaziji Bežigrad in poučuje nemščino v nacionalnem programu in in v mednarodni šoli v programu MYP in DP.

Čuječnost in timsko poučevanje s tujim učiteljem

Mindfulness and Team Teaching with a Foreign Teacher

Miranda Kabaj Vončina

Srednja šola Domžale
mirandakabajvoncina@gmail.com

Povzetek

Razvijanje čuječnosti – pozornosti pri dijakih in učiteljih – pomeni razvijanje kritičnega mišljenja skozi postavljanje vprašanj samemu sebi in razmišljanje o odgovorih, možnih rešitvah. To velja tudi za timsko poučevanje. Pri timskem poučevanju je čuječnost navzoča tako pri skupnem načrtovanju pouka kot pri samorefleksiji in refleksiji dela s součiteljem oziroma s tujim učiteljem. Dodana vrednost tujega učitelja se odraža skozi medkulturno komponento pri prepoznavanju in razbijanju stereotipov do pripadnikov druge kulture, kar pripomore k razvijanju medkulturne kompetence pri dijakih. Timsko delo več učiteljev bi bilo brez prisotne čuječnosti kaotično, če že ne neuspešno.

Ključne besede: čuječnost, kritično mišljenje, medkulturnost, refleksija, stereotipi, timsko poučevanje

Abstract

Developing mindfulness – attentiveness among students and teachers – means developing critical thinking by asking questions of oneself and considering answers, possible solutions. This also applies to team teaching. In team teaching, mindfulness is present both in the joint planning of lessons, as well as in self-reflection and reflection on work with a fellow teacher, or a foreign teacher. The added value of a foreign teacher is reflected in the intercultural component in recognising and deconstructing stereotypes regarding members of another culture. This contributes to the development of intercultural competence among students. Without mindfulness, the team work of several teachers would be chaotic, if not a complete failure.

Keywords: critical thinking, interculturalism, mindfulness, reflection, stereotypes, team teaching

1. Uvod

Namen članka je osvetliti prisotnost čuječnosti pri timskem poučevanju s tujim učiteljem kot rojenim govorcem ciljnega jezika pri pouku italijanščine skozi načrtovanje ter izvajanje timskega pouka in refleksijo opravljenega dela. Nadalje članek izpostavi čuječnost pri razvijanju medkulturne zmožnosti pri dijakih, zlasti na primeru prepoznavanja in razbijanja stereotipov o Italijanih, in razvijanje kritičnega mišljenja, kot ga opredeljuje Tanja Rupnik Vec (Rupnik Vec, 2016) ob razmišljanju o stereotipih. Ob predstavljenih izkušnjah oziroma primerih so podani tudi rezultati, ki se odražajo v zmanjšanju stresa v samem učnem procesu, povečanju zadovoljstva z novimi pristopi in metodami poučevanja ter posledično na učni uspešnosti in izboljšanju odnosov tako med dijaki kot med učitelji. Predstavljene izkušnje so lahko vodilo in spodbuda drugim učiteljem pri implementaciji opisanih sodobnih pristopov poučevanja, ki vključujejo čuječnost.

2. Timsko poučevanje in čuječnost

Dr. Kabat-Zinn (2005) poudarja sedem elementov notranje naravnanosti. Sem spadajo: nepresojanje, potrpljenje, začetniški um, zaupanje, neprizadevanje, sprejemanje ter nenavezanost. Dr. Eva Škobalj povzema po dr. Kabat-Zinnu, ki je čuječnost opredelil kot način načrtnega usmerjanja pozornosti in doživljanje sedanjega trenutka, ki poteka brez sodbe (Mindful: 2016, str. 120). Dejal je, da gre za zavedanje, kaj je v našem umu. Do tega zavedanja si lahko pomagamo s sokratskim samospraševanjem oziroma s tehniko vprašanj (Mindful: 2016, str. 124).

Pri načrtovanju timskega poučevanja se sprašujemo o vsebini, ciljih, pričakovanih rezultatih, o metodah in primerni obliki timskega pouka, predvsem pa, kako bo takšno izvajanje pouka v tistem trenutku pa tudi dolgoročno vplivalo na dijake. Kako bova s součiteljem komunicirala, kako delovala usklajeno? Kljub skrbnemu načrtovanju se lahko zgodi kaj nepričakovanega in v takih primerih je čuječnost izjemnega pomena. Čeprav se sliši paradoksalno, je tudi nepredvideno treba predvideti in se ustrezno odzvati. Zato je kompatibilnost obeh učiteljev izjemno pomembna. Učitelja se morata dopolnjevati ne zgolj na profesionalni ravni, temveč predvsem na osebnostni. Pri tem so bistvenega pomena karakterne lastnosti, kot so odprtost, strpnost, pozornost, empatija, pozitivno razmišljanje, naravnanost k osebnemu in profesionalnemu razvoju kot tudi zmožnost zavedanja, kdo smo, kako delujemo, kaj smemo, kaj bi morali biti in kako delovati. Zavedanje tega nam pri timskem poučevanju omogoča nove izkušnje, razvoj na profesionalni in osebni ravni.

Pri refleksiji timske ure se sprašujemo, kako je ura uspela, kaj je bilo dobro, kaj in kako bi lahko spremenili. Gre za refleksijo strokovnega delovanja med poukom.

3. Priprava na timski pouk

Predstavljen je primer priprave na timsko uro po predlogi Katje Pavlič Škerjanc (ZRSŠ, 2013), nosilke projekta Obogateno učenje tujih jezikov II, ki vključuje tudi refleksijo o izbiri vrste timskega pouka. Predlogo je izpolnila slovenska učiteljica italijanščine.

Tabela 1: *Priprava na timsko uro*

Datum: (8/4 – 2013)	***PRIPRAVA NA UČNO URO 1 – Civilno družbene organizacije***

Tabela 1. 2.: *Osnovni podatki*

Šola	*Srednja šola Domžale*	
Predmet/-a	*italijanščina*	
Učitelj/-a	*Miranda Kabaj Vončina*	*Andrea Valenti*
Oddelek	*4. E*	
Datum	*8. 4. 2013*	
Kraj/prostor	*učilnica 201 / II. nadstropje*	

Tabela 2.: *Didaktična priprava in potek učne ure*

Tabela 2.1.: *Didaktična priprava*

Učna enota	Civilno družbene organizacije
⇆ Učni sklop	Mafija
Učni cilji	Spoznavanje evropskega nevladnega združenja Flare za boj proti organiziranemu kriminalu. Prepoznavanje vloge evropske civilne družbe v boju proti organiziranemu kriminalu. Prepoznavanje štirih slovenskih nevladnih organizacij in njihovih dejavnosti.
Pričakovani učni rezultati (PUR)	Dijaki: – spoznajo evropsko civilnodružbeno združenje Flare, – ugotovijo, kateri so cilji tega združenja, – ugotovijo, kaj je vloga evropske civilne družbe, – prepoznajo nekatere slovenske civilnodružbene organizacije in njihovo dejavnost (CDO).
Pristopi k poučevanju: **strategije, oblike, metode**	frontalno, delo v skupinah bralno razumevanje, ustno sporočanje
⇆ Vrste/tipi (interaktivnega) timskega poučevanja – ITP	tradicionalno in diferencirano
Pristopi k učenju: **strategije, oblike, metode**	delo v skupinah
Učna gradiva in orodja:	računalnik, projektor, PPT-predstavitev
Za učence/dijake	učni listi
Za učitelja (Viri)	http://www.cafebabel.it/article/32491/flare-rete-europea-combattere-crimine-mafia.html http://www.varuh-rs.si/iscete-pomoc/koristni-naslovi/nevladne-organizacije/

Tabela 2.2.: *Potek učne ure*

Čas **Trajanje**	**DEJAVNOSTI UČITELJEV**		**DEJAVNOSTI UČENCEV/DIJAKOV**	**OPOMBE**
	Učitelj 1 (slovenski učitelj – SU)	**Učitelj 2 (tuji učitelj – TU)**	**Operativne/izvedbene in kognitivne/miselne**	**Vrsta interaktivnega timskega poučevanja**
1	Pozdravi in evidentira odsotne dijake.	Pozdravi in ugotavlja prisotnost dijakov.	Reditelj odgovarja.	
3	Sprašuje dijake in jih spodbuja, da odgovarjajo.	Pokaže v PPT zemljevid EU in vpraša: Kaj predstavlja? Opozori na različne barve, kaj piše v angleščini. Ne komentira. Sprašuje: *Che cosa vediamo? Come mai ci sono due colori? Leggete la scritta in inglese. A cosa vi fa pensare? Di che cosa si tratta?*	Poslušajo, razmišljajo in v italijanščini odgovarjajo na vprašanja.	tradicionalno
7	Zapisuje na tablo ključne besede: ONG – LIBERA; skupaj s TU stimulira dijake z vprašanji: *Abbiamo parlato delle ONG – quali parole vi vengono in mente?* Piše besede, ki jih dijaki povejo, usmerja, stimulira, da pridejo do odgovora »Libera« – di che cosa si occupa; naveže na cilje – *Scopriremo cosa succede a livello europeo. Esiste qualcosa, di che cosa si occupa?* Povzame cilje v slovenščini: *Spoznali*	V italijanščini pove, kaj je cilj učne ure: *L'ora di oggi sarà dedicata ad allargare gli orizzonti sul tema delle organizzazioni europee che combattono il crimine organizzato e conosceremo alcune organizzioni non governative slovene.*	Odgovarjajo na vprašanja, navajajo ključne pojme, ki jih že poznajo.	tradicionalno

	bomo evropsko nevladno združenje Flare za boj proti organiziranemu kriminalu, kateri evropski zakoni bi lahko bili učinkoviti in kako lahko evropska civilna družba prepozna svojo vlogo v boju proti organiziranemu kriminalu. Spoznali bomo tudi nekatere slovenske CDO.			
2	Da navodila v slovenščini in pozove dijake, naj se razdelijo v skupine: *Preberite besedilo in odgovorite na vprašanja. Najprej sami, nato v trojicah. Določite osebo, ki bo poročala. Na voljo imate 15 minut; na koncu –5 minut – sledi predstavitev.*	Razdeli dijakom besedila. *Razdelimo dijake v šibke skupine s preprostejšim besedilom in močnejše skupine z zapletenejšim: I.: 1. Klemen, Dino, Surya, 2. Nik, Jaka, Blaž, 3. Aleš, Tjaša, Špela, Samo* *II.: 1. Anja, Tanja, Teja, 2. Sabina, Špela, Marija, 3. Petra, Žan, Kristina, Simona.*	Poslušajo navodila in se razdelijo v skupine.	tradicionalno
10	Kroži po razredu, pomaga in spodbuja šibkejše skupine pri delu.	Kroži po razredu, pomaga in spodbuja močnejše skupine pri delu.	Delajo v skupini (preberejo besedilo, izluščijo ustrezne informacije, odgovarjajo na vprašanja).	diferencirano
5	Pozove dijake k predstavitvi, posluša predstavitve skupin in komentira.	Posluša predstavitve skupin in komentira.	Predstavijo (ustno) svoje odgovore.	tradicionalno
2	Vpraša dijake, katere slovenske	Spodbuja jih pri odgovorih.	Odgovarjajo na vprašanja.	tradicionalno

	CDO poznajo. Spodbuja jih pri odgovorih.			
5	Spodbuja in pomaga dijakom pri odgovorih.	Pokaže PPT s 4 slovenskimi CDO v italijanščini in v slovenščini. Pozove dijake, naj jih povežejo.	Poslušajo, ugibajo in povezujejo.	tradicionalno
2	Vpraša, kaj so se naučili, česa niso dobro razumeli.	Zapiše na tablo odgovore, ki se navezujejo na cilje.	Odgovarjajo na vprašanja in komentirajo.	tradicionalno

Tabela 3.: *Didaktični napotki za učitelje*

Priprava se nanaša na obravnavo avtentičnega didaktiziranega besedila, vključenega v učni sklop Mafija. Učni sklop sta pripravila slovenska učiteljica italijanščine Miranda Kabaj Vončina ter tuji učitelj Andrea Valenti in obsega do 30 učnih ur z izključno avtentičnimi materiali, ki sta jih učitelja izbrala in didaktizirala. Cilji učnega sklopa so opozoriti na stereotipe o Italiji kot mafijski državi in o Italijanih kot »mafijozotih« ter rušenje teh stereotipov s predstavitvijo italijanske civilnodružbene organizacije Libera, ki se bori proti mafiji, vpetost v evropsko združenje proti organiziranemu kriminalu Flare ter primerjanje s slovensko stvarnostjo. Učitelj lahko kadarkoli v pouk vključi katerikoli material in po želji nameni obravnavi poljubno število ur.

Tabela 4.: *Dodana vrednost ITP: Obrazložitev*

Ko modeliramo timsko poučevanje, mora v največji možni meri priti do izraza **dodana vrednost** oz.

presežna kakovost, ki jo omogoča prav ta – in edino ta – izvedbeno-organizacijska oblika pouka.

Kaj je torej tisto (*gl. sito smiselnosti ITP*), kar • **lahko izvedeta le dva učitelja** skupaj, en sam pa ne (npr. interdisciplinarni pouk), oz. • **dva izvedeta bolje** kot en sam (v čem in kako/koliko bolje)?	

Tabela 5: *Prednosti timskega pouka*

Prednosti timskega pouka so prikazane shematsko in zaradi večje preglednosti poenostavljeno, so dvojne narave, in sicer ene ali druge oz. obojne hkrati:

Poudarek na strokovnem znanju **oz. specifični ekspertnosti učiteljev**	**Poudarek na učni izpostavljenosti učencev** **oz. individualizaciji in diferenciaciji pouka**
• ITP omogoča interdisciplinarn/-ost/-o učenje (→ komplementarnost znanstvenih disciplin → medpredmetno povezovanje → večja avtentičnost učnega procesa → bolj kompleksno znanje)	• ITP z delitvijo učencev v skupine posameznemu učencu podaljša kontaktni čas z učiteljem (→ alternacijsko, paralelno, diferencirano ITP)
• ITP omogoča obogatitev pouka z različnimi specifičnimi ekspertnimi znanji in/oz. veščinami znotraj discipline (→ specifične usposobljenosti posameznih učiteljev, ki so jih sicer deležni le nekateri/njihovi dijaki)	• ... in s tem omogoči: – večjo individualizacijo in diferenciacijo učnega procesa oz. upoštevanje učenčevega (pred)znanja, zmožnosti, učnih stilov, interesov, želja … ter – nekatere sodobne pristope/metode, ki jih lahko kakovostno izvajamo samo ob ustrezno velikem/majhnem številu učencev (→ npr. projektno učenje in druge avtentične/alternativne oblike učenja in poučevanja ter ugotavljanja učnih dosežkov, tj. preverjanja in ocenjevanja znanja, kot so mapa učenčevih dosežkov ali jezikovni portfolijo, raziskovalne naloge …)
• ITP omogoča obogatitev pouka s sočasnim (vzporednim) izvajanjem učnih dejavnosti, ki se medsebojno dopolnjujejo (→ komplementarnost učnih dejavnosti za večjo dinamičnost in avtentičnost učnega procesa, npr. dialoško, tradicionalno timsko/soodvisno, komplementarno ITP)	
• ITP omogoča kritično prijateljevanje in s tem enemu ali obema učiteljema poglobitev vpogleda v učno situacijo v določenem oddelku in/oz. v lastna pedagoška ravnanja in didaktične pristope (→ suportivno ITP)	

4. Odzivi dijakov na timsko poučevanje

Dijaki so bili večinoma zadovoljni s timskim poukom s tujim učiteljem. Mnenja dijakov, s katerimi je sodeloval tuji učitelj, so v glavnem pozitivna:

- tuji učitelj je obogatil pouk,
- je zanimivejši, ker je mlad,
- prisiljeni smo govoriti v tujem jeziku, ker nas sicer ne razume, in to je dobro, ker veliko govorimo, s tem pa izboljšujemo svoje znanje tujega jezika,
- delo z obema učiteljema je intenzivnejše, celo uro moramo biti pozorni in delati,

- za dijake, ki so pri tujem jeziku slabši, je dobro, da sta v učilnici dva učitelja, ker se slovenski učitelj lahko posveti slabšim dijakom in jim pomaga tudi z razlago v slovenščini,
- za boljše dijake je dobro, da sta v razredu dva učitelja, ker se tuji učitelj lahko več posveti boljšim dijakom in se z njimi tudi več pogovarja,
- tuji učitelj nam prinaša zanimive informacije iz svojega kraja, države, iz katere prihaja, krajev oz. držav, kjer je bival in študiral,
- obravnavali smo zanimive teme in delali zanimive projekte,
- upamo, da bo tuji učitelj ostal tudi naslednja leta,
- ni dobro, ker smo morali več delati.

Zgoraj povzeta mnenja dijakov so zgolj informativna in niso rezultat izdelane analize oziroma ankete.

5. Zaključek

Tuji učitelj kot poznavalec lastne kulture pripomore k razbijanju stereotipov o posameznih kulturnih fenomenih v svoji kulturi in s tem omogoči dijakom ter učiteljem na šoli realno dojemanje kulture, iz katere izvira. Dijaki z aktivnim sodelovanjem analizirajo svoje poglede na lastno kulturno identiteto in se skozi kritično razmišljanje in analizo lastne identitete zavedajo, kaj so stereotipi.

6. Literatura

Kabat-Zinn, J. (2005). Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World through Mindfulness. New York: Hyperion.

Rupnik Vec, Tanja (2016). Kako vzpodbujati razvoj kritičnega mišljenja učencev pri pouku s pomočjo nekaterih orodij IKT? Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s https://skupnost.sio.si/sio_arhiv/sirikt/www.sirikt.si/fileadmin/Sirikt2010_program/resources/35.pdf

Škerjanc Pavlič Katja, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, projekt Obogateno učenje tujih jezikov II, 2013.

Škobalj Eva, (2017). Pridobljeno s http://educateworld.wixsite.com/cujecnostinvzgoja/o-avtorici

Škobalj Eva, (2016). *Tri zen zgodbe*. Prispevek, predstavljen na *MINDfulness 2016.* Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20MINDfulness%202016_SLO.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Miranda Kabaj Vončina je profesorica italijanskega jezika in umetnostne zgodovine. Na Srednji šoli Domžale že 20 let poučuje italijanščino, umetnost in likovno umetnost v gimnazijskem, tehničnem in poklicnih programih. Več kot 10 let je poučevala timsko z italijanskimi učitelji. Kot vodja projektnega tima na šoli ter koordinatorka tujih jezikov je sodelovala v razvojnih projektih Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, in sicer: v Didaktični prenovi gimnazijskih programov, projektih Sporazumevanje v tujih jezikih, Obogateno učenje tujih jezikov (OUTJ), OUTJ II in OUTJ III. Pridobila je naziv svetovalke.

Matematika in čuječnost

Mathematics and Mindfulness

Mihaela Kovačič

Šolski center Novo mesto
Srednja zdravstvena in kemijska šola
mihaela.kovacic@guest.arnes.si

Povzetek

Avtorica razmišlja o lastnem dvigu ustvarjalnosti pri pouku matematike. S primerom dobre prakse in z vključevanjem različnih metod poučevanja nakaže elemente čuječnosti, ki predstavljajo nujnost preživetja učitelja kot človeka, ki je postavljen pred nalogo vzgoje in izobraževanja mladega človeka v poklicni in tehniški smeri izobraževanja. Namen uporabe različnih metod poučevanja je, da motivira dijake in jih spodbudi k razmišljanju. Z izvajanjem pouka z ustreznim pristopom, človečnostjo, z vključevanjem elementov gledališke pedagogike prispeva k izboljšanju odnosov, ki so pogoj za dobro počutje učitelja in dijakov. V svojem razmišljanju poudari nujnost izobraževanja učiteljev in spoznavanje novih metod sodobnega poučevanja, ko je svet mladostnikov omejen z uporabo pametnih telefonov. S pripovedništvom, nastopanjem pred sošolci, s postavljanjem vprašanj pripomore h krepitvi pozitivne samopodobe, medsebojnemu sodelovanju in spoštovanju ter ustvarjalnemu razmišljanju. Hkrati avtorica z zaskrbljenostjo ugotavlja in govori o porastu tesnobe, čustvene izčrpanosti, izgorelosti in depresije pri učiteljih. Vedno si moramo dati možnost, da spremenimo odnos do sebe, do svojih misli in s tem posledično spreminjamo sebe in okolico.

Ključne besede: čuječnost, metode poučevanja, ustvarjalno mišljenje

Abstract

The author is considering raising her own creativity in teaching mathematics. With the example of good practice, and by integrating different teaching methods the author indicates the elements of mindfulness, representing the need of a teacher to survive as a man who is faced with the task of education of young people in vocational and technical education pathways. The purpose of the use of different teaching methods is to motivate students and encourage them to think. The implementation of teaching with the right approach, humanity, and by incorporating elements of theater pedagogy contributes to the improvement of relations, which are a prerequisite for the well-being of teachers and students. The author's thinking emphasizes the necessity of teacher education and learning new methods of modern teaching, when the world of young people is limited with the use of smart phones. Storytelling, performing in front of classmates, and asking questions help to strengthen positive self-esteem, mutual respect, cooperation and creative thinking. At the same time the author identifies and talks about the increase of anxiety, emotional exhaustion, burnout and depression among teachers. We must always be given the opportunity to change attitudes towards ourselves, towards our thoughts and consequently change ourselves and the environment.

Keywords: mindfulness, teaching methods, creative thinking

1. Uvod

Ni dvoma, da smo kot družba 21. stoletja postali odprti in povezovalni, hkrati pa se zavedamo, da je spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti postalo eno temeljnih nalog izobraževanja. In Danny Penman (2016) pravi, da je bistvo ustvarjalnosti, da lahko sledimo idejam, kamorkoli nas že vodijo. Sodobna družba zahteva prilagodljivo, kreativno in inovativno delovno silo. In pred to zahtevo je postavljen učitelj, ki je moralno odgovoren prispevati k spremembam poučevanja v srednješolskih programih. Hkrati pa kot vzgojitelj omogoči dijakom, da s sodobnim pristopom poučevanja čuječnosti pripomore k dobremu počutju posameznika in s tem posledično spodbuja sodelovanje, razvija kulturno raznolikost, izvirno razmišljanje in kritično presojo.

Ena izmed osmih ključnih kompetenc, kot jo je opredelila evropska komisija, je kulturna zavest in izražanje (Evropska komisija, 2006). Kulturno izražanje je bistveno za razvoj ustvarjalnih spretnosti, ki jih lahko prenesemo na različna poklicna področja. Družba in starši od učitelja pričakujejo, da učitelj dijaka popelje na pot učenja za življenje.

V članku želim poudariti nujnost izobraževanja učiteljev sodobnih pristopov poučevanja, ki je pomembno za uspešnost naših dijakov. Hkrati želim opozoriti, kako prav je, da v vzgojno-izobraževalni proces učitelji vključujemo različne metode poučevanja in ocenjevanja. Tako krepimo pozitivno samopodobo, medsebojno sodelovanje, udejanjanje domišljije, razvijanje spretnosti govora, timsko delo z odgovornostjo za skupni cilj… Dobro počutje tako učitelja kot dijakov je temelj, ki vodi k poti ustvarjalnosti in napredku.

2. Vzgajanje in izobraževanje

2.1 Stres v učiteljskem poklicu

Vedno bolj se zavedam pomembnosti vloge kot učiteljica, ki so mi zaupani dijaki tako pri vzgoji kot pri izobraževanju. Pred učiteljem je velika odgovornost, saj od nas pričakujejo tako dijaki kot starši, da motiviramo dijake, tako da vsi pridejo do želenega cilja z visokimi šolskimi dosežki. Vsaka šolska ura mora biti skrbno načrtovana, hkrati pa se bo dober učitelj znal prilagoditi trenutnim potrebam in priložnostim. Naloga sodobne šole je razvijanje temeljnih kompetenc vseživljenjskega učenja in nujnost učiteljevega dela so dodatno strokovno izobraževanje, izmenjava idej in izkušenj, poudarek na novih metodah poučevanja in uporaba ustreznih gradiv. Vedno si moramo dati možnost, da spreminjamo sebe in posledično okolico. Učitelj mora strmeti k izboljšanju poučevanja, kar doseže s potrpežljivostjo in s postavitvijo čim boljših odnosov z dijaki. Kathy Paterson pravi: »Učitelji v razredu vsak dan izkazujemo osebne vrline in izvajamo dobre učne metode. Na učence vplivamo z načinom poučevanja, lastnim vzorom ter vodenjem s srcem in dušo, ob uporabi vseh pripomočkov, virov in osebnih veščin, ki jih imamo na voljo. Ko nam gre najbolje, smo uspešni sogovorniki, vplivni vzorniki, izvrstni vzgojitelji in močni, odlični učitelji (Paterson, 2005:b3).« Naša naloga in želja sta, da dijake pripeljemo do razumevanja in uporabe učnih vsebin.

Dogaja se, da ima učitelj težave z disciplino v razredu. Dijaki, ki motijo pouk, nimajo nikakršne motivacije za delo in imajo nizko stopnjo koncentracije. Dejstvo je, da današnje generacije, ki ure in ure preživijo pred raznimi ekrani, so v odnosih osiromašene, imajo težave s koncentracijo, z abstraktnim mišljenjem, sklepanjem, vrednotenjem. Velikokrat pa kažejo popolno nezainteresiranost in otopelost.

Daniel Goleman pravi: »Ko naše misli odtavajo, možgani aktivirajo celo vrsto tokokrogov, ki klepečejo v rečeh, ki nimajo nobenega opravka s tistim, česar se poskušamo naučiti. Če nismo pozorni, ne shranimo nobenega izrazitega spomina na tisto, česar se učimo (Goleman, 2013: 26).«

Vsi učitelji si želimo, da imamo pri učni uri delovno atmosfero in neprisiljene pobude za učenje. Vendar vedno ni tako. Zaradi klepetanja, nepredvidljivih reakcij posameznikov, raznih žaljivk in pripomb, le to pri učitelju povzroča stresno situacijo, kar posledično vodi k neuspešnosti vzgojno-izobraževalnega dela. Slivar ugotavlja intenzivnost stresa in pravi: »Pri tem ni pomembnih razlik v oceni intenzivnosti stresa glede na spol, velikost šole, razredništvo (razrednik – ne razrednik), starost in leta poučevanja (Slivar, 2013: 63)«.

Zaskrbljujoče je dejstvo, da zaradi neobvladovanja razreda, izgorelosti, neprimerne razporeditve prostega časa učitelji postajajo apatični, v porastu so bolniške odsotnosti, osebne stiske in depresija. Učitelji mnogokrat povedo, da so utrujeni in izčrpani. Vse to pa zmanjšuje zbranost in spomin. Šolski center Novo mesto je največji center v Sloveniji s 320 zaposlenimi. V povprečju je vsak dan 14 ljudi zaradi bolniške odsotnih (priloga 1: Kopija računovodskega poročila). Pri pregledu podatkov od leta 2012 do 2016 je razvidno, da je v porastu bolniška odsotnost z večjim odstopanjem v letu 2016. Stres, stiska zaposlenih in izgorelost so problem učitelja sodobnega časa. V pogovoru z računovodstvom sem zasledila podatek, da je v porastu odsotnost zaradi nege družinskih članov. Pred leti tega skoraj ni bilo in ljudje so našli vse variante, da so prišli v službo. To je prav gotovo tema za tehten premislek, zakaj je temu tako.

Po prebiranju nekaterih medijev, ki povzemajo nekatere tuje raziskave o treningu čuječnosti, sem zasledila podatek, da trening pomaga zmanjšati stres in preprečuje izgorelost. V pogovoru s kolegi učitelji pa opažam, da sta trening čuječnosti in izostreno zavedanje še precej neznani področji. Če bomo učitelji znali spremeniti odnos do sebe in do svojih misli, bomo zmanjšali stres in izboljšali odnose, ki so pogoj za uspešno delo v razredu. Postali bomo učitelji za življenje in ne le učitelji predmeta matematike, slovenščine …Vaje za povečanje čuječnosti bodo morale postati sestavni del učiteljevega dela, saj bomo le tako kos zahtevnemu poklicu.

2.2 Vključevanje vrlin umetnosti (gledališke pedagogike) v pouk matematike

Kot učitelju mi je izziv, da pripravim učno uro zanimivo in aktualno, da bom v vsakem dijaku spodbudila tisto željo, ki jo nosijo v sebi po spoznanju sveta in odkrivanju novega. Pomembno mi je, da znam motivirati dijake, saj je posledično tako na maturi, na tekmovanjih in na drugih področjih uspeh zagotovljen. Moja ura se vedno začne s pozdravom in kratko izmenjavo o počutju in o delu, ki jih čaka tisti dan. Dijaki s svojim znanjem, obnašanjem, z željami in pričakovanji sooblikujejo uro, ki pa mora biti predhodno jasno načrtovana. Če je metoda dela učitelja neprimerna, se to odraža v odzivu dijakov kot nezainteresiranost, klepetanje, igranje s pametnimi telefoni in podobno. Dijaki sprejemajo le tista znanja, ki so za njih posredovana v primerni obliki. Kakšne metode poučevanja si bomo izbrali pa je odvisno od nas samih, da bomo dosegli delovno vzdušje ali samo umirili razred ali popestrili učno uro, da bo snov zanimivejša in razumljivejša. Penman pravi: »Ustvarjalnost, reševanje problemov in učinkovito sprejemanje odločitev – vse to zahteva posebno vrsto tihega, vztrajnega poguma (Penman, 2016: 23)«.

S praktično uporabo različnih učnih metod poučevanja in z razumevanjem njihovih zakonitosti spreminjamo sebe in s tem učni proces. Le-ta vpliva na dijake in posledično dijaki

vplivajo na učitelja. Dobri učitelji se rodijo in ti ne posredujejo samo znanja, ampak ustvarjajo povezovalni odnos z dijaki, z njimi sodelujejo in skupaj oblikujejo učno uro. Pozitivne spodbude s strani učitelja krepijo pri dijakih občutek odgovornosti, zanimanje za nove vsebine je večje, rezultati dela so učinkovitejši. Vsi skupaj ustvarjajo energijo uspešnosti in zadovoljstva.

Smernice izobraževanja so tako pri nas kot v drugih evropskih državah usmerjene v vključevanje umetnosti, ki predstavlja številne zvrsti, kot so gledališče, ples, kulturna dediščina, pripovedništvo v vzgojno-izobraževalni proces. Kot učiteljici matematike mi predstavlja vključevanje umetnosti k učni uri dodano vrednost, da so učne vsebine zanimivejše in dijaki so neposredni ustvarjalci učne ure. Nikakor ne zanemarjam tradicionalnih tehnik učenja, kot so učenje na pamet, ponavljanje, pisanje. Tudi nisem proti uporabi pametnih telefonov, ki so sestavni del življenja mladih. Obstaja le strah, da bodo postali žrtev digitalne demence. Zato je potreben preplet različnih treningov možganov, da razvijamo miselne funkcije. Dijaki živijo v svetu komunikacije z elektronskimi napravami in zapirajo se v svoj svet. Elemente treninga krepitve medsebojnih odnosov, sodelovanje, timsko delo, razvijanje ustvarjalnosti in inovativnosti sem našla v uporabi metod gledališke pedagogike.

Ko sem se pred leti še dodatno in poglobljeno ukvarjala z metodami poučevanja, sem zgolj slučajno zasledila gradivo, takrat meni neznanega biologa in ustanovitelja klinike, imenovane Center for Mindfulness in Medicine, Healthcare and Society Jon Kabat-Zinn. Danes vem, da je opredelil posebno stanje zavesti in začel razvijati program za zmanjšanje stresa. Zastavila so se mi številna vprašanja in ocenjujem, da sem začela spreminjati sebe ter postopoma sprejemati in razumeti čuječnost. Pri dijakih sem elemente, usmerjene k razvijanju samostojnosti in odgovornosti, krepitvi notranje motivacije našla v uporabi metod gledališke pedagogike. Planinšek ugotavlja: »Elementi umetnosti v naravoslovju ali elementi naravoslovja v umetnosti lahko pritegnejo tudi tisti del dijakov, ki jim sicer nikoli ne uspemo vzbuditi pristnega zanimanja za učno snov (Planinšek, 2008: 151).«

2.3 Predstavitev primera: Talesov izrek

Matematika je področje ustvarjalne aktivnosti in gonilna sila ustvarjalnosti je potreba po reševanju problemov človeške družbe. Kot primer dobre prakse z odlično motivacijo sprejemanja nove vsebine je obravnava Talesovega izreka, kjer so dijaki sooblikovali uro. Učilnico smo pripravili tako, da smo stole razvrstili v polkrog. Na sredino smo na tla položili okrogel prt, ki nam je služil kot pripomoček pri dokazovanju Talesovega izreka, da je vsak kot nad premerom krožnice z vrhom na krožnici pravi kot. Skupina dijakov, ki se je pod mojim mentorstvom pripravila doma, je z govorno besedo predstavila življenje in delo Talesa z otoka Mileta, ki je živel v prvi polovici 6. stoletja pred našim štetjem. Z eno od anekdot o njegovem življenju, saj je bil filozof, matematik, trgovec in državnik, so spodbudili poslušalca k razmišljanju. Druga skupina dijakov je z vprašanji, pojasnjevanjem in gibanjem po prostoru podala značilnosti grške umetnosti. Tako igralci kot dijaki poslušalci so se pri tem zabavali, hkrati pa učili. Dokaz izreka so spretno predstavili s pomočjo merjenja in risanja pravokotnika na platneni prt. Z vprašanji so izvali sošolce, ki so potrdili domnevo, da mora biti četverokotnik z enakima diagonalama, ki se razpolavljata, pravokotnik. Eden od dijakov je prepoznal smisel razporeditve stolov v polkrogu in dopolnil dokaz izreka. Sledile so naloge iz učnih listov. Vsi dijaki so se lotili računanja, saj so si želeli, da izračunajo zastavljeno nalogo. Ker so bili aktivni, je bila motivacija ves čas na visoki ravni. Pri računanju so dijaki z zanimanjem sodelovali in preverjali dobljene rezultate. V razredu je bilo čutiti delovno

vzdušje. Dijaki so spremljali delo sošolcev. Da je bila ura smiselna, poučna, smo preverili naslednjo uro, ko so posamezni dijaki prinesli primer lastne naloge z uporabo Talesovega izreka. Ocenjujem, da je bila ura uspešna, saj je bilo prisotno obojestransko navdušenje in zadovoljstvo. Dijaki so bili ves čas zaposleni, aktivni in vsak posameznik je imel nalogo, da na drugačen in zanimiv način prispeva k osvojitvi razumevanja Talesovega izreka.

Tako izvedena ura zahteva dobro pripravo. Vedno je potreben premislek, kako doseči zastavljene učne cilje z ustreznim načinom učenja. Ocenjujem, da sodobni načini poučevanja zahtevajo od učitelja dodatno strokovno znanje, hkrati pa posluh in razumevanje vseh tistih, ki so vpeti v vzgojno-izobraževalni proces.

Zame osebno pomeni vpeljevanje čuječnosti v pouk, da le-ta ne predstavlja prijetno in ne stresno uro matematike samo nekaterim, ampak da je trening za možgane prijetno opravilo za vsakega posameznika, pa če je dober matematik ali ne. Velikokrat je težko dijakom obrazložiti, zakaj so določene vsebine nujne, zakaj so potrebni dril, vztrajnost, sklepanje in dokazovanje … S primernim pristopom in odnosom učitelja z uporabo sodobnih metod poučevanja lahko to začno spoznavati sami.

3. Zaključek

Pri vsakodnevnem delu v razredu si prizadevam, da bi povečala lastno ustvarjalnost. Ponavljajoče oblike in metode dela, enolično predavanje brez novih pristopov k učnim vsebinam bi zame predstavljalo dolgočasno delo in posledično nezadovoljstvo.

Znova in znova se mora vsak izmed nas naučiti, kako usmerjati in voditi vso zavestno pozornost k vsakdanjemu delu tako v službi kot doma. Naučiti se moramo zavedati se posameznih misli in naših čustev.

Učne priprave, običajno narejene na vnaprej določenih obrazcih, večini učiteljem predstavljajo rutinsko delo ali breme. Mnogi učitelji pišejo priprave le iz strahu, ker je to postala navada zahtev ravnatelja. In to je daleč stran od ustvarjalnosti.

Tudi srednješolci se pri vsakodnevnih obveznostih srečujejo s strahom. Izjave dijakov: ne morem, ne vem, tega se nikoli ne bom naučil … so lahko le posledica napačne izbire šole ali uresničenje želja staršev. Tako so vedno ubiti notranja motivacija za učenje, radovednost in z njo povezana ustvarjalnost.

Ogromno lahko učitelj naredi zase in za dijake. Pomembno je, da smo čuječni, da smo pozitivno naravnani, da je naš odnos pristen in človeški. Dolga je pot, kako sebe in dijake postaviti iz oklepa navad poučevanja. Svet in dijaki so preprosto drugačni danes kot tiste dni, ko sem začela s poučevanjem. S sodobnimi pristopi poučevanja spreminjam sebe. Z zgledom dijake spodbujam k ustvarjalnosti, ki ji ni meja. In ker se zavedam dogajanja v razredu in hkrati čutim dogajanje okrog sebe, vem, da sem z dijaki na poti k odličnosti.

4. Literatura

Evropska komisija (2006). *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Evropski referenčni okvir*. Uradni list Evropske unije, L394/10, 30. 12. 2006.

Goleman, D. (2013). *Fokus. Skrito gonilo odličnosti.* Novo mesto: Penca in drugi d. n. o., 2016.

Paterson, K. (2008). *55 izzivov poučevanja*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost. Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu.* Tržič: Učila International, 2016.

Planinšek, G. (2008). *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: Predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju. Obvladovanje stresa v šoli-teoretični vidik.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Mihaela Kovačič ima univerzitetno izobrazbo in je profesorica matematike. Poučuje matematiko na srednji šoli, ki ima veliko dijakov in omogoča bogato izbiro poklicne in tehniške usmeritve. Njeno delo je usmerjeno v razvijanje kulturne zavesti in ustvarjalnosti. Vzgojno pomaga oblikovati posameznika in njegovo osebnost, da bo lahko prispeval k napredku družbe. Vedno je pripravljena na nove izzive in dodatna izobraževanja, hkrati pa vedno najde čas in posluh za vsakega dijaka.

Priloga 1: ***Analiza obračunanih ur po letih od 2012 do 2016***

Šolski center Novo mesto
Šegova ulica 112
8000 Novo mesto

Novo mesto, 10. maj 2017

ANALIZA OBRAČUNANIH UR PO LETIH OD 2012 DO 2016

število ur	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
redno opravljene ure	581.965	570.870	584.011	600.739	609.045
boleznine v breme ŠC NM	12.412	12.054	10.734	11.449	14.687
boleznine v breme ZZZS - bolezni	8.225	5.424	4.040	6.170	11.796
nadomestila v breme ZZZS - nege, spremstvo, krvodajalstvo	1.867	3.794	4.140	2.702	2.398
Skupaj	604.469	592.142	602.925	621.059	637.926

število delavcev	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
redno opravljene ure	278,72	273,41	279,70	287,71	291,69
boleznine v breme ŠC NM	5,94	5,77	5,14	5,48	7,03
boleznine v breme ZZZS - bolezni	3,94	2,60	1,93	2,95	5,65
nadomestila v breme ZZZS - nege, spremstvo, krvodajalstvo	0,89	1,82	1,98	1,29	1,15
Skupaj	289,50	283,59	288,76	297,44	305,52

delež	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
redno opravljene ure	96,28	96,41	96,86	96,73	95,47
boleznine v breme ŠC NM	2,05	2,04	1,78	1,84	2,30
boleznine v breme ZZZS - bolezni	1,36	0,92	0,67	0,99	1,85
nadomestila v breme ZZZS - nege, spremstvo, krvodajalstvo	0,31	0,64	0,69	0,44	0,38
Skupaj	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

ŠOLSKI CENTER NOVO MESTO
Šegova ulica 112, Novo mesto

K čuječnosti s književnimi besedili in meditacijo

Towards Mindfulness with Literary Works and Meditation

Cvetka Rutar

Osnovna šola Preserje
Animayush35@gmail.com

Povzetek

Od notranje naravnanosti je odvisno, kako sprejemamo sebe in svojo okolico. Preprosto povedano, naše misli, ki so povezane s predstavami v umu, manifestrirajo naše življenje. Miselni tok požene manifestacijo, ki jo občutimo kot izkustvo v realnosti. Torej je prav, da svoje misli naravnamo na pozitivne frekvence. Tu pa se srečamo z energijo, ki nas lahko pri tem zelo ovira. To je energija bremenečih čustev. To so čustva, ki jih v telesu zaznavamo kot neugodje. Naša telesa vsak dan ustvarjajo občutke. Že prvošolćek lahko nosi v sebi težo jeze, razočaranj, žalosti in podobnih občutij, ki energijsko močno obremenjujejo njegovo telo. Razbremenjevanje je pomemben proces, ki zmanjšuje stres in pomaga pri oblikovanju pozitivne naravnanosti in razvijanju čuječnosti.
V prispevku je predstavljen pristop v prvih treh razredih osnovne šole, ki se ga lahko izvaja skozi obravnavo književnih del in kratkih meditacij, ne da bi s tem spreminjati učni načrt ali potek pouka.

Ključne besede: bremeneča čustva, meditacija, notranja naravnanost, obravnava književnih besedil.

Abstract

It depens on our inner attitude how we accept ourselves and our surroundings. Simply put, our minds, connected to the perceptions of our mind, manifest our lives. The stream of thought propells a manifestation, which we percieve as an experience in reality. Therefore, it is right to set our mind to positive frequency. Here is where we meet an energy which can substantially impede us. It is the energy of burdening feelings. These are feelings which we percieve as discomfort in our bodies.Our bodies create feelings every day. A firstgrader, for example, can carry burdens of anger, disappointment, sadness and similar feelings inside, and they energetically load his body quite heavily. A process of relief is an important process which reduces stress and helps with formation of positive attitude and development of watchfulness.
An approach carried out in the first three grades of primary school through discussion about literary works and short meditations (without changing the curriculum) is presented in this article.

Keywords: burdening feelings, discussion about literary works, inner attitude, meditation

1. Uvod

Čustva so lahko naši zavezniki in prijatelji, saj se preko njih povezujemo z utripom svojega življenja. Strah nam pove, da je nekaj narobe. Veselje nas spomni na hvaležnost. Tudi ostala čustva nam povedo, kaj se dogaja znotraj nas.

Potlačena čustva zavirajo gibanje in omejujejo pretok energije v telesu. Njihova razbremenitev omogoči sprostitev in rast.

Tudi otroci potrebujejo čustveno razbremenitev.

Bremeneča čustva so tista čustva, ki jih v telesu zaznavamo kot neugodje: tiščanje v prsih, ščemenje in mravljinčenje, stiskanje v trebuhu, povečan srčni utrip ter padec energije oziroma življenjske moči in volje.

Tako kot beseda ali misel je tudi občutek energija. To energijo lahko občutimo kot težo (utrujenost, brezvoljnost, nerazpoloženje, bolehnost …) ali kot dvig razpoloženja (ustvarjalnost, veselje, navdih, radost …)

Vsak dan preko čutil naša telesa ustvarjajo občutke. Če v telo pride občutek jeze, razočaranja, besa, ljubosumja, strahu …, to povzroči težo. Več kot je teh občutkov, večja je teža v telesu. Ko je je preveč, se telo odzove z bolečino oziroma boleznijo.

Vse metode zdravljenja, ki temeljijo na iskanju vzrokov bolezni, se ukvarjajo z razreševanjem starih ran oziroma težkih občutkov.

Vsi, ki so že šli skozi ta proces, vedo, da je zaključen takrat, ko se telo očisti bremenečih čustev, tudi tistih, ki so nastala v otroštvu. V prvih sedmih letih nas zaznamujejo predvsem odnosi s starši in bližnjimi sorodniki, ki nam predajo svojo čustveno štafetno palico. Energija staršev je v tem procesu zelo pomembna. Enako pomembna je tudi energija vzgojiteljev in učiteljev, s katerimi preživijo otroci veliko časa. Z njo lahko otroke dodatno obremenimo ali razbremenimo.

Zakon privlačnosti nam pomaga razumeti, zakaj se bremeneča čustvena stanja ponavljajo. Energija v telesu po tem zakonu privablja enako energijo. Kdor nosi v sebi jezo, privlači jezo. Če nosi občutke nesprejetosti, privlači več situacij, kjer se počuti nesprejetega.Tu so še občutki žalosti, besa, razočaranja ...

Odrasli ta princip z lahkoto razumejo in se zavedajo posledic nerazrešenih čustvenih travm ter jih skušajo z različnimi tehnikami odpraviti.

Otroci tega ne znajo, zato potrebujejo pomoč oziroma vodenje.

Zavedajmo se tega, da s tem, ko pomagamo otrokom, pomagamo tudi sebi.

Ker gre za razreševanje starih energij – čustev, uporabljamo metodo dela z energijami, orodje pa je naš um oziroma domišljija.

Preprosto povedano, naše misli, ki so povezane s predstavami v umu, manifestirajo naše življenje. Miselni tok požene manifestacijo, ki jo občutimo kot izkustvo v realnosti.

A pri odpravljanju bremenečih čustev gre za to, da z močjo misli oziroma predstavami odstranimo energijo čustva. Še bolj preprosto, vizualiziramo oziroma predstavljamo si. Da bo proces uspel, pa potrebujemo čustveni odmev oziroma občutek. Le vizualizacija ob prisotnosti občutka prinese pozitivne rezultate.

Pri otrocih se osredotočimo na občutke, ki privrejo na površje v danem trenutku.

Verjetno ni odveč poudariti, da je ta proces moč izvajati le takrat, ko je ustvarjena klima, v kateri se otroci počutijo varne. Otroške antene namreč zelo hitro začutijo vibracije, kadar niso usklajene z besedami in dejanji. Le v okolju, kjer se počutijo varne in sprejete, lahko odprejo svoja srca.

Zato bi bilo koristno, da, preden se lotimo dela z otroki, pogledamo vase in se vprašamo, katera bremeneča čustva nehote in nevede nalagamo otrokom. To pomeni, da se pred delom z otroki najprej sami čustveno očistimo.

Pri mlajših otrocih ta proces najlažje izvajamo preko literarnih besedil. Otroci se z lahkoto identificirajo z glavnimi junaki in njihovimi čustvenimi stanji, ki spodbudijo v njih čustveni odmev.

2. Naš projekt

Na nekem druženju sva se s kolegico zaklepetali in potožila mi je, da nekako ne najde poti, kako izboljšati razredno klimo. Učenci naj bi bili precej nemirni, nekateri tudi preveč agresivni. K vsemu je nekoliko pripomogla tudi številčnost, ki je točno dosegala normativ. Kolegica je potožila, da jo njeni prvošolci močno izčrpavajo in da ji zmanjkuje energije in volje za delo, kar se odraža tudi v njenem telesnem počutju.

Predstavila sem ji model, ki sem ga uporabljala v svojem kombiniranem oddelku, in odločila se je, da bo poskusila z njim tudi sama. Pripravili sva celoletni načrt in z njim seznanili ravnatelja. Bil je naklonjen najini ideji, zato sva takoj začeli z akcijo.

Najin načrt je vključeval načrten izbor književnih besedil, ki sva jih uporabili za izhodišče. Z besedili sva pri otrocih sprožili čustveni odmev in ga nato z vajami vizualizacije pripeljali do transformacije bremeneče energije, ki je pripeljala do čustvene sprostitve.

Velja poudariti, da je tu potrebna previdnost, predvsem pa naj ne bi tega počeli tisti, ki nimajo še izkušenj z vizualizacijo ali meditacijo.

Lahko se zgodi, da s to vajo prikličemo na površje kakšno staro travmo. Če smo na to pripravljeni in mirno sprejmemo dogajanje, lahko otroku z usmerjeno vajo vizualizacije pomagamo preko blokade. Ko to večkrat počnemo in se otroci naučijo postopka, pa lahko hkrati tudi oni pomagajo pri očiščenju čustva. Predvsem je pomembno, da je učitelj pri teh postopkih pozoren na dogajanje in da je notranje umirjen.

Vse gradivo, ki sva ga s kolegico uporabili, sem zbrala v priročniku z naslovom: Jaz, poti do čustvene razbremenitve in kvalitetnega sobivanja (glej sliko 1).

Slika 1: Priročnik

V prvem delu so obravnave vseh književnih del, ki so bila uporabljena, v drugem pa besedila krajših meditacij, ki sva jih izvajali za umirjanje pred poukom ali po rekreativnem odmoru.

V dodatku pa je še nekaj namigov za vaje, s katerimi otroke spodbujamo k pozitivni naravnanosti, ko pogledajo nase in na vse kar imajo, z vidika hvaležnosti ter zavedanjem, da nič v našem življenju ni samo po sebi umevno.

V nadaljevanju predstavljam obravnavo enega izmed književnih besedil.

A.H. Benjamin: KAJ ČE?

Pred branjem z učenci iščemo asociacije na besedo sreča.
Po branju besedila vodimo razgovor.

Ali so se živali veselile novega člana na kmetiji?
Zakaj je bilo konja strah? (Da bo kenguru boljši in bo prevzel njegovo delo.)
Je konj o sebi mislil, da je dober' (Ne, sicer ga ne bi bilo strah, da bo ostal brez dela.)
Kaj je zaskrbelo kokoš?
Zakaj bi ji kenguru morda prevzel delo?
Je imela kokoš dobro mnenje o sebi?
Pomislite nase. Pri katerih stvareh se vam zdi, da niste dovolj dobri?

Zaprite oči in si predstavljajte, kaj bi bilo potem. (Otrokom dajte dovolj časa, da mirno razmislijo.)

Zdaj pa si predstavljajte, da vzamete čopič ter s črno barvo prekrijete oziroma premažete to sliko oziroma predstavo.
Naredite počasi nekaj globokih vdihov in izdihov skozi nos.

Mislite, da bi morali biti dobri na vseh področjih?
Ali poznate koga, ki vse ve in zna?

Ponavadi dobro naredimo tisto, kar nam je všeč. Nekdo, ki ga zanima kuhanje in to rad počne, bo zagotovo pripravil okusno in zanimivo jed.
In kaj naredim, ko se pokvari avto in ga ne znam popraviti? Peljem ga k nekomu, ki to zna.
Kaj naredim, če hočem sezidati hišo?
Kaj naredim, če ne znam ….

Ali vas je že kdo prosil za pomoč, ko nečesa ni znal? (Kaj bi naredili, če bi vas prosil?)
Ste mu pomagali?
Kako ste se počutili?
Ali je tisti, ki vas je prosil za pomoč, manj vreden, kot ste vi? (Ne. Morda on zna nekaj, česar vi ne znate.)

Ste že kdaj koga prosili za pomoč?

Ljudje potrebujemo drug drugega, ker ne vemo in ne znamo vsega.

Kaj bi se zgodilo, če bi samo en človek znal popraviti avtomobile?
Kaj bi se zgodilo, če bi samo en človek znal delati z računalnikom?
Kaj bi se zgodilo, če bi samo ena kokoš znala znesti jajce?

Zato je dobro, da več ljudi počne enake stvari.

Pogovorimo se o tem, česa se lahko naučite od sošolcev in pri čem jim lahko pomagate.
(Otroci naj pripovedujejo, kaj znajo in česa bi se radi naučili od sošolca, ki zna …)

Ob koncu šolskega leta, po končanem projektu, sva se s kolegico strinjali, da najino delo ni bilo zaman. Učenci so bili bolj umirjeni, pa tudi sama je lažje in z večjim zanosom delala. Posledično tudi zato, ker se je sama čustveno razbremenila in s svojo umirjenostjo vplivala na energijsko stanje v razredu.

Ob tej priložnosti ne smem zanemariti dejstva, da sva imeli veliko podporo staršev, ki so se po svojih močeh vključevali v delo z obiskom delavnic, ki sva jih pripravili zanje in kjer sva jim na primeren način predstavili cilje projekta ter jim praktično pokazali najino delo v razredu.

3. Zaključek

Najin model je le eden izmed mnogih, a pomembno je le to, da je naše delo kontinuirano. Ni dovolj enkrat na mesec, ampak je potrebno za uspeh vnašati take in podobne dejavnosti kjerkoli in kadarkoli je mogoče. Predvsem pa je pomembno, da se uvajanje čuječnosti nadaljuje tudi v naslednjih letih, saj sicer rezultati spričo stresnega okolja kmalu zvodenijo.

Zato sem letos, ko poučujem četrti razred, pripravila gradivo v drugačni obliki. Da je delo razporejeno skozi vse leto, sem pripravila delovni zvezek v obliki dnevnika (glej sliko 2). Vaje sem delala z učenci tudi v okviru razrednih ur. Zasnovan je tako, da lahko nadaljujemo tudi v naslednjem šolskem letu, v kolikor nismo uspeli v prejšnjem vsega opraviti. Seveda gre tudi tu za pomemben delež učitelja, ki delo vodi. Gotovo je dobro, da učitelji, ki bodo vaje delali z otroki, najprej sami predelajo gradivo, saj bodo le tako lahko učencem pomagali napredovati na njihovi poti osebne rasti.

Slika 2: Delovni zvezek

7. Literatura

Brown, M. (2011): Proces prisotnosti. Ivančna Gorica: Impress

Černetič, M. (2005): Biti tukaj in zdaj: čuječnost, njena uporaba in mehanizem delovanja. *Psihološka obzorja,*14(2) 73-92

Čuk, K. (2016): *Čuječnost in uporaba različnih strategij čuječnosti v razredu.*Zbormik prispevkov EDUvision 2016

Jankovič, T.(2016): *Pot mladega učitelja k čuječnosti z drugošolci.* Zbirnik prispevkov EDUvision 2016

Kavčnik Kolar, V. (2016): *Model obravnave književnega besedila pri slovenščini v luči čuječnosti.* Zbirnik prispevkov EDUvision 2016.

Osho. (2004): Svaki dan Osho: 365 meditacija za sada i ovdje. Zagreb: Nova arka

Kratka predstavitev avtorice

Cvetka Rutar je učiteljica razrednega pouka. V 30- letni praksi je večino časa poučevala na podružnični šoli v kombiniranih oddelkih učence od 1. do 3. razreda, nekaj let tudi v bolnišnični šoli učence s posebnimi potrebami. Sedaj je zaposlena v Osnovni šoli Preserje.

Poleg poučevanja piše pravljice in poučne zgodbe za otroke ter priročnike za učitelje in starše. Dodatna znanja je pridobila tudi ob učenju različnih metod alternativnega zdravljenja, ki jih uporablja pri samostojnem svetovanju. Njeno delo je posvečeno ozaveščanju otrok in staršev. Svoje znanje in izkušnje posreduje tako preko delavnic in knjig ter priročnikov, kot tudi preko osebnih svetovanj.

Čuječni in ustvarjalni pri pouku književnosti

Mindful and Creative in Literature Classes

dr. Maja Savorgnani

II. gimnazija Maribor
maja.savorgnani@druga.si

Povzetek

Pouk književnosti v gimnaziji naj bi bil, sledeč učnemu načrtu za slovenščino, osredotočen zlasti na razvijanje zmožnosti literarnega branja in s tem na vzgojo kultiviranega bralca. Razvijanje teh kompleksnih kompetenc zahteva predvsem poglobljeno ukvarjanje z literarnimi besedili, pri čemer je pomembna aktivna vloga bralca/dijaka, ki od njega zahteva, da je pozoren oz. čuječen. Prav pouk književnosti je zato tisti, ki lahko sistematično razvija to veščino. Prispevek se tako ukvarja z možnostmi vnašanja metod, s katerimi spodbujamo čuječnost, v pouk književnosti v okviru predmeta slovenščine v gimnaziji. Razvijanje zmožnosti literarnega branja razdeli na štiri faze (doživljanje, razumevanje, vrednotenje in izražanje) in za vsako od njih predlaga nekaj smernic ter konkretnih primerov metod, s katerimi spodbujamo čuječnost dijakov in tako učinkoviteje dosegamo učne cilje.

Ključne besede: čuječnost, kultivirani bralec, literarno branje, pouk književnosti, razvijanje ustvarjalnosti

Abstract

According to the National Curriculum for subject Slovene (as one's mother tongue), teaching literature in grammar school should focus on developing students' competencies in literary reading, thus developing a cultivated reader. Developing these complex competencies, however, requires the reader to deal with the text in detail, where his role is paramount, as when dealing with literature the reader needs to be particularly attentive i.e. mindful. This is why literature classes lend themselves particularly well to a systematic development of this competence. It is for this reason that the article addresses the possibilities of introducing new methods to grammar school literature classes in Slovene. In the article, the development of literary reading competencies is divided into four stages (experiencing, understanding, critical evaluation, expressing oneself), for each of which the article provides guidelines and hands-on examples of methods that help develop students' mindfulness, thus enabling to achieve academic aims more effectively.

Key words: artful reading, creativity development, cultivated reader, literature classes, mindfulness

1 Uvod

Čuječnost (ang. mindfulness) strokovnjaki navadno opredeljujejo kot »način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti« (Društvo za razvijanje čuječnosti, 2016). Pojem zajema torej specifičen način usmerjanja pozornosti; pri tem gre za spretnost, ki jo je možno razviti s prakso (Černetič, 2005). Že iz te definicije lahko sklepamo, da govorimo o doživljanju in razvijanju veščin, ki so pomembne tudi v pedagoškem procesu oz. pri šolskem pouku. Prispevek se v nadaljevanju osredotoča na možnosti, kako koncept čuječnosti vključiti pri pouku književnosti v okviru predmeta

slovenščine, in prinaša primere obravnave umetnostnega besedila, pri katerih učitelj na različne načine spodbuja čuječnost. Razvijanje sposobnosti literarnega branja deli na štiri komponente oz. faze (doživljanje, razumevanje, vrednotenje in izražanje) in za vsako od njih predlaga nekaj konkretnih primerov metod, s katerimi spodbujamo čuječnost dijakov.

2 Čuječnost pri pouku književnosti

Pouk književnosti je del pouka slovenščine, ki je ključni splošnoizobraževalni predmet v gimnaziji. Pri njem dijaki ob branju obveznih in prostoizbirnih umetnostnih besedil iz slovenske in prevodne književnosti razvijajo doživljajske, domišljijsko ustvarjalne, vrednotenjske in intelektualne zmožnosti, ki bogatijo posameznikovo osebnost in so sestavina estetske zmožnosti ter poglabljajo splošno sporazumevalno zmožnost za sprejemanje in izražanje raznovrstnih besedil (Poznanovič idr., 2008).

Učinkovito učenje pri pouku književnosti zajema dva procesa: dejavno pridobivanje primernega obsega informacij o književnosti in učenje zavestnega uporabljanja teh informacij. Oboje poteka predvsem ob branju, ki je temeljna dejavnost za uresničevanje vseh ciljev pouka književnosti (Krakar Vogel, 2004). Z branjem učenec ne pridobiva samo informacij o književnosti, ampak se uči kakovostnega literarnega branja in se tako usposablja za kultiviranega bralca literature. Literarno branje je zelo intenzivna duševna dejavnost, ki zahteva bralčevo sodelovanje, pozornost do vsebine, odkrivanje čustvenih, etičnih in spoznavnih elementov, do katerih se tudi kritično opredeljuje; skratka zahteva, da je dijak/bralec pri tem čuječen. Prav pouk književnosti je torej tisti, ki lahko sistematično razvija to kompetenco.

Ključni cilj književnega pouka torej ni učenje oz. pomnjenje podatkov o književnosti na sploh in o posameznih književnih delih, ampak razvijanje bralne sposobnosti in vzgajanje kultiviranega bralca. Kultivirani bralec je sicer res bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušenost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost – torej naj bi znal literarne pojave tudi uvrščati v njihov tipični literarni in širši kulturni kontekst. A tak bralec naj bi bil ob branju predvsem sposoben reflektirati svoje doživetje, podajati svoje razumevanje in vrednotenje ter vse to ubesediti v različnih besedilnih vrstah.

Žal je pouk književnosti še vedno preveč sredotočen zgolj na posredovanje podatkov o književnosti (o književnih obdobjih, avtorjih, splošnih značilnostih literarnih zvrsti in vrst). Po eni strani nas učitelje v to sili že sam učni načrt, ki ima sicer v uvodnem delu zapisane cilje predmeta, kot smo jih razložili zgoraj, a v nadaljevanju z naštevanjem obveznih (in izbirnih) besedil ter literarnoteoretskih pojmov učitelja in s tem dijake sili v obravnavo ogromne količine del, med katerimi je veliko daljših besedil, ki jih dijaki spoznajo samo s pomočjo izbranega odlomka. Namesto da bi v šolskem letu obravnavali res samo temeljna besedila posameznih literarnih obdobij in se vanje dejansko poglobili, da bi ob njih dijaki resnično razvijali svojo sposobnost literarnega branja, hitimo z obravnavo predpisanih del (teh je v posameznem šolskem letu okrog 30), od katerih dijakom ostanejo v spominu zgolj »obliterarna« dejstva, pozabijo pa, kako so delo doživeli, ga analizirali in vrednotili. Sploh pri daljših (proznih in dramskih) besedilih je po našem mnenju nemogoče pričakovati, da bo dijak besedilo razumel in ga bo sposoben kritično ovrednotiti, saj z branjem odlomka ne bo dobil pravega vpogleda v bistvo literarnega besedila. Do enakega problema prihaja na maturi, zlasti na ustnem delu izpita, pri katerem se od dijakov pričakuje podrobno poznavanje okrog

56 izbranih del slovenske in svetovne književnosti. Pri tem delu izpita dijak dejansko ne dokazuje zmožnosti literarnega branja, ampak le navaja naučene podatke o avtorju in obdobju, v katerem je besedilo nastalo, obnavlja zgodbo (ki se je v večini primerov mora naučiti na pamet, ker literarnega dela v celoti ni prebral) in le v manjši meri motivno-tematsko, slogovno in idejno analizira besedilo, ki je zapisano na izpitnem listku.

Ta način obravnavanja literarnih del ustreza tradicionalnemu (že preživetemu) načinu podajanja učne snovi, pri katerem je dijak povsem pasiven in nekritičen prejemnik informacij, ki jih mora pri preverjanju in ocenjevanju znanja znati reproducirati. S takim poukom ne razvijamo kultiviranega bralca, kar naj bi bil glavni cilj pouka književnosti. Zato v nadaljevanju predlagamo drugačen način obravnave književnega besedila, ki temelji na poglabljanju v besedilo in na nalogah, pri katerih mora biti dijak pozoren na svoje doživljanje besedila ter v njem zavestno odkrivati estetske, etične in spoznavne elemente, do katerih se tudi kritično opredeljuje. Šele tako je dijak pri pouku književnosti dejansko čuječen.

3 Konkretni primeri spodbujanja čuječnosti pri obravnavi literarnega besedila

Sposobnost literarnega branja je torej sposobnost zavestnega in polnega doživljanja, razumevanja in vrednotenja besedil, ki postane razvidna v bralčevi (pisni ali ustni) ubeseditvi. V nadaljevanju se osredotočamo na vsako od komponent oz. faz literarnega branja posebej, čeprav pri sprejemanju besedila ta pogosto potekajo sočasno in se prepletajo (npr. že ob prvem branju bralec besedilo doživlja, hkrati pa ga že tudi delno razume in se do njega opredeljuje). Ob tem predlagamo nekaj metod, s katerimi razvijamo veščino literarnega branja s poudarkoma na čuječnosti dijakov. Opisane metode so izbrane za obravnavo romana *Zločin in kazen* ruskega avtorja Fjodorja Mihajloviča Dostojevskega. Roman dijaki v celoti preberejo doma (t. i. domače branje), pri pouku pa učitelj izvede dejavnosti pred branjem in po njem, s katerimi preverja in usmerja dijakovo doživljanje, razumevanje in vrednotenje (delov) besedila ter ga spodbudi k izražanju v obliki vzporednih in/ali poustvarjalnih besedil.

3.1 Doživljanje literarnega besedila

Doživljanje je prvotno, subjektivno in celostno dojemanje literarnega besedila ob prvem branju. Na tej stopnji bralec spontano zazna, občuti, si predstavlja in razume sestavine besedila, ki jih sprva opazi.

Za razvijanje dijakovega doživljanja je smiselna izbira tistih delov besedila, ki v dijaku vzbudijo močne zaznave in predstave, v njem spodbudijo radovednost ter ga tako motivirajo k nadaljnjemu branju. Preden torej dijaki doma preberejo izbrano literarno delo (v celoti), jih v razredu spodbudimo k branju z uvodno motivacijo, npr. s kratkim odlomkom iz romana. Ker je ključna ideja romana spraševanje o (ne)moralnosti umora, smo izbrali odlomek, v katerem je opisan umor Aljone Ivanovne.

Preden dijakom razdelimo odlomke z vprašanji, jim zavrtimo še kratek posnetek glasbe iz Hitchcockovega filma *Psiho* iz leta 1960[72]. Dijaki morajo ob poslušanju zapisati svoje občutke in misli, ki jih v njih sproža izbrana glasba. Temu sledi branje odlomka na učnem listu (glej primer spodaj). Ob odlomku dijakom postavimo vprašanja, na katera morajo najprej odgovoriti samostojno, nato primerjati svoje odgovore s sošolcem (torej v paru), čemur sledi

[72] Posnetek je dostopen na spletnem naslovu: https://www.youtube.com/watch?v=cyIxdOctioo.

diskusija v razredu. Vprašanja se sprva nanašajo na doživljanje besedila – torej spontano zaznavanje in občutenje; temu sledijo vprašanja, pri katerih gre tudi že za razumevanje najočitnejših sestavin besedila.

Primer učnega lista z odlomkom in vprašanji.

Zdaj ni več smel izgubiti niti trenutka. Sekiro je do kraja potegnil ven, jo oberoč zavihtel, komaj se zavedajoč samega sebe, in jo skoraj brez napora, skoraj samodejno, spustil s hrbtiščem starki na glavo. Bilo je, kakor da nima pri tem nobene moči. Toda brž ko je spustil sekiro, se je v njem porodila moč. *Starka je bila razoglava kakor zmeraj. Nekoliko posiveli, precej redki lasje, kakor po navadi znatno namazani z oljem, so bili spleteni v podganjemu repu podobno kitko in pritrjeni s koščkom roženega glavnika, ki ji je štrlel na tilniku. Udarec jo je zadel ravno na teme, ker je bila majhne rasti. Kriknila je, a zelo slabotno, in se nenadoma sesedla na tla, čeprav je še utegnila dvigniti roke h glavi. V eni roki je še zmerom držala »zastavek«. Tedaj je z vso močjo udaril še enkrat, spet s hrbtiščem in spet po temenu. Kri se je ulila kakor iz prevrnjenega kozarca in telo je omahnilo vznak. Umaknil se je, počakal, da je padla, in se brž sklonil k njenemu obrazu; bila je že mrtva. Oči so bile izbuljene, kakor da hočejo izskočiti, čelo in ves obraz pa nagubana in zmaličena od krča.* (Dostojevski, 2005, str. 80.)
1. Preberi odlomek in odgovori na spodnja vprašanja. O čem govori odlomek? Kdo nastopa v njem in kaj počne? Kako si doživel opis umora v odlomku? Kakšna čustva je sprožil v tebi? Premisli, o čem bo po tvojem mnenju govoril roman. Za kakšne vrste roman bi lahko šlo (zgodovinski, ljubezenski, detektivski oz. kriminalni, psihološki, filozofski …)? Na podlagi česa sklepaš o tem? Kdo je po tvojem mnenju morilec? Zakaj mori? Kdo je njegova žrtev? 2. Ponovno preberi odlomek in razmisli še o naslednjih vprašanjih. Kako je opisan umor? Ali gre za natančno opisovanje ali je dogajanje zgolj nakazano? Kako se obnaša morilec? Ali mori hladnokrvno ali je pri tem duševno razrvan? Ali bo po tvojem mnenju morilca po storjenem zločinu pekla vest? Ali lahko na podlagi prikaza umora bralec sklepa, kakšno je avtorjevo stališče do umora?

Tako smo dijake spodbudili k samostojnemu branju literarnega besedila. Pred tem jim običajno nekoliko orišemo tudi kontekst, se pravi predstavimo avtorja in literarno obdobje oz. kulturnozgodovinsko ozadje nastanka literarnega dela, a pri tem se je smiselno omejiti res na osnovne oz. najpomembnejše podatke, saj bistvo književnega pouka ne sme biti pomnjenje, ki spodbuja zgolj reprodukcijo. Pretirano poudarjanje »obliterarnih« dejstev prav tako omeji bralca in usmerja njegovo doživljanje besedila v danem trenutku, torej mu onemogoča biti čuječen. Zato je res pomembno, da dijakom najprej pustimo doživeti, začutiti zgodbo. Tej fazi se pri pouku književnosti po našem mnenju pogosto namenja premalo časa.

3.2 Razumevanje literarnega besedila

Razumevanje pomeni zavestno bralčevo tvorjenje pomena besedila, do katerega pride bralec pri nadaljnjem poglabljanju v besedilo. Pri tem gre za intelektualne procese oz. miselne dejavnosti, s katerimi razumevamo bistvo sporočila ter besedilo analiziramo. Na tej stopnji bralec ozavešča sestavine besedila, ki jih opazi že pri prvem branju, in odkriva še druge, ki jih je sprva prezrl.

Natančnejša obravnava literarnega dela, pri kateri je v ospredju cilj razumeti besedilo, poteka v razredu; namenimo ji več zaporednih učnih ur (odvisno od kompleksnosti in dolžine

besedila ter nadaljnjih učnih ciljev, ki jih želimo doseči z obravnavo). Najprej je smiselno preveriti dijakovo poznavanje in razumevanje fabule; šele temu sledi poglobljeno osredotočanje na analizo literarnih oseb, njihovih ravnanj, iskanje vzrokov zanje itd. V nadaljevanju predstavljamo dve metodi za spodbujanje razumevanja literarnega besedila, povzeti po priročniku Montserrat Sarto *Strategije motiviranja za branje*. Čeprav te strategije prvotno niso bile namenjene šolski obravnavi literarnih besedil, temveč predvsem motiviranju za branje, jih lahko z nekaterimi prilagoditvami uspešno uporabljamo tudi v razredu.

Za spodbujanje dijakovega branja v globino in razvijanje njegove sposobnosti prepoznavanja ključnih delov besedila je koristna uporaba metode, poimenovane »Tako se začne in tako se konča« (Sarto, 2015, str. 170). Dijakom (v parih) razdelimo ključne in manj ključne odlomke iz besedila, naloga vsakega para pa je, da pove, zakaj je do tega dogodka prišlo (kaj se je torej zgodilo pred tem odlomkom) in kakšne posledice ima ta dogodek (kaj sledi temu odlomku). Spodaj navajamo primer učnega lista, ki ga dobi par dijakov. Na koncu dijaki svoje ugotovitve predstavijo pred razredom.

Primer učnega lista z odlomkom in navodili.

Preberi odlomek in razloži, kaj se dogajanja v njem. Nato ugotovi, kaj se je zgodilo neposredno pred njim in kaj po njem.

Pokleknil je sredi trga, se sklonil do tal in ves srečen z naslado poljubil umazano zemljo.
»Lej no, kako je nadelan!« je pripomnil fant v bližini.
Razlegel se je smeh.
»V Jeruzalem se odpravlja, fantje, od otrok in domovine se poslavlja, vse ljudi pozdravlja, prestolno mesto Sankt Peterburg in njegova tla poljublja,« je dodal pijan meščan.
»Mlad poba je še,« je imel povedati tretji.
»Plemiškega stanu!« je pripomnil nekdo z resnobnim glasom.
»Dandanes jih ne ločiš, kdo je plemič in kdo ni.«
Vsi ti odzivi in pripombe so zadržali Raskolnikova in besedi »morilec sem«, ki ju je mogoče še imel na jeziku, sta zamri v njem. (Dostojevski, 2005, str. 530.)

Z drugo izbrano metodo, poimenovano »Piratski stavki« (Sarto, 2015, str. 162), v odlomke iz besedila vnesemo nekaj »tujkov« v obliki besed ali stavkov, s katerimi korenito spremenimo pomen besedila, s tem pa tudi ravnanje ali psihološki opis oseb. S to metodo krepimo sposobnost razumevanja motivacije za ravnanje književnih oseb, uzaveščamo razumevanje avtorjeve intence ter zaznavanje in doživljanje koherence besedila. To metodo lahko izvajamo v parih ali samostojno; ob koncu dijaki svoje ugotovitve predstavijo pred razredom.

Primer učnega lista z odlomkom in navodili.

Preberi odlomek in ugotovi, katere besede oz. stavki so bili besedilu dodani in ne sodijo vanj. Nato razmisli, kako ti »piratski stavki« vplivajo na značaj literarne osebe in kako z njihovim vnosom vplivamo na nadaljevanje zgodbe.

»No, povej mi, kaj naj zdaj naredim,« je vprašal, ko je nenadoma vzdignil glavo in jo pogledal z obrazom, nakazno spačenim od obupa.
»Kaj naj narediš? je vzkliknila in nenadoma poskočila z mesta. Oči, dotlej polne solz, so se ji naenkrat zaiskrile. »Vstani!« »Takoj zdaj, ta hip, pojdi na policijsko postajo in se prijavi.« (Dostojevski, 2005, str. 423.)

Zgoraj sta opisani le dve metodi, s pomočjo katerih lahko razvijamo poglobljeno razumevanje besedila – s prvo spodbujamo zaznavanje in doživljanje dogajalnega časa in tudi ritma pripovedi, z drugo pa krepimo uzaveščanje dejanj literarne osebe.

3.3 Vrednotenje literarnega besedila

Fazi razumevanja sledi vrednotenje, to je izrekanje sodb o vrednosti idej, argumentov, ravnanj ipd., ki jih prepoznamo v prebranem besedilu. Pri tem mora bralec združiti usvojeno znanje, razumevanje pojavov, urediti svoja spoznanja in se kritično opredeliti do elementov, ki jih vrednoti. Sestavine in merila za vrednotenje izbira v skladu s svojim videnjem pomena besedila. To je najvišja taksonomska zahtevnostna raven, pri kateri dijak presoja in utemeljuje vse prej navedeno, izhajajoč iz lastnega pogleda na svet, s čimer razvija svojo sposobnost kritičnega mišljenja.

Opredeljevanje do moralnih dilem, pred katere nas postavlja izbrano besedilo (*Zločin in kazen*), smo povezali z dramsko igro, saj je vključevanje elementov igre oz. dramskih tehnik eden od učinkovitih načinov, kako v pouk književnosti vnesti čuječnost. »Igra je zelo učinkovita učna metoda in igralec, ki želi biti prepričljiv, mora biti čuječen. Ves čas, ne samo v času nastopa. Biti mora pozoren na svoje telo, svoje občutke, da lahko iz sebe izrazi prave, kadar oz. kot to zahteva vloga. Obenem pa mora biti pozoren tudi na soigralca, publiko – vse te impulze dobra igra uporabi, vključi v svojo.« (Pavle Jurman, 2016.) Uporaba dramskih tehnik prav tako dijaka spodbuja k vizualiziranju lastnih umskih zmožnosti in mu omogoča preizkušanje zamišljenih preobrazb ter uresničevanje idej, ki so kot abstrakcije nastale v njegovih možganih (Water, 2015). Zato je eden od učinkovitih in tudi ustvarjalnih načinov vrednotenja prebranega dela prav postavljanje dijakov v vloge literarnih junakov in v različne življenjske situacije, ki izhajajo iz izbranega dela. Spodaj navajamo primer naloge, ki s pomočjo dramske igre dijake spodbuja k vrednotenju dejanj glavne osebe in k iskanju argumentov, s katerimi se opredelijo do (ne)moralnosti umora.

Primer navodil za izvedbo krajšega dramskega prizora.

Igra vlog – zagovor in obtožba Raskolnikova na sodišču Razdelite se v pare. En dijak v paru naj si izbere vlogo <u>tožilca</u>, drugi pa <u>obrambe</u> (odvetnika Raskolnikova). Tožilec naj pripravi svoj uvodni govor na sodišču, v katerem bo predstavil okoliščine umora Raskolnikova in argumente, zakaj je to zločin, za katerega mora obtoženi prejeti ustrezno visoko kazen. Odvetnik naj v svojem uvodnem govoru navaja argumente, ki opravičujejo umor, in z njimi poskuša utemeljiti misel, da lahko »droben« zločin popravimo z dobrimi deli. Pripravita svoj nastop pred sodnikom in poroto.

Bralec/dijak je v fazi vrednotenja najbolj čuječen, saj ob tem uzavešča dejanja literarne osebe in jih presoja skozi samozavedanje, ko se do dejanj opredeljuje, izhajajoč iz sebe, svojega pogleda na svet, prepričanj, tudi trenutnih občutij.[73] Pomembno je predvsem razvijati argumentirano izražanje lastnega mnenja in poudarjati dopuščanje oz. sprejemanje drugačnega mnenja od lastnega oz. pričakovanega, torej spodbujati strpnost in odprtost dijakov/bralcev.

[73] V tej fazi lahko uporabimo tudi katero od predlaganih strategij motiviranja za branje Montserrat Sarto – zlasti primerne se nam zdijo metode »Povem, kar mislim« (Sarto, 2015, str. 227), »V tujih čevljiv« (prav tam, 230) in »Da ali ne?« (prav tam, 224).

3.4 Izražanje kot dokaz bralne sposobnosti

Izražanje oz. ubeseditev interpretacije je dejavnost, s katero bralec izrazi svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje besedil. Po eni strani je pomembno, ker z njim bralec dokazuje svoje bralne sposobnosti (dokler učenec oz. dijak ne izrazi svojega razumevanja besedila, učitelj ne more vedeti, ali je ta besedilo sploh razumel oz. kako ga je razumel), po drugi strani pa se bralec šele z izražanjem v polnosti zave procesov doživljanja, razumevanja in vrednotenja – torej je šele takrat zares čuječen. Možnosti za oblikovanje besedil je veliko – učenec oz. dijak lahko oblikuje bodisi vzporedna besedila oz. metabesedila (oznaka, komentar, kritika, esej …) bodisi (po)ustvarjalna besedila, ki izhodiščno literarno besedilo nadgrajujejo, domišljijsko preoblikujejo (npr. tako, da nadaljujejo zgodbo), jih aktualizirajo (besedila iz preteklih obdobij postavijo v sedanji čas), posnemajo (obliko ali vsebino besedila) ali pa na podlagi bralne izkušnje ustvarijo novo izvirno samostojno besedilo. Spodaj navajamo nekaj možnosti.

Primer navodil za pisanje poustvarjalnega besedila.

1. Zamisli si, da si Sonja Marmeladova. Pri tebi je bil pravkar na obisku Rodion Raskolnikov in ti je priznal umor Aljone Ivanovne in njene sestre Lizavete. Po njegovem odhodu odpreš svoj dnevnik in začneš pisati. Napiši dnevniški zapis, v katerem boš pojasnil svoje občutke, komentiral dejanje Raskolnikova in razmislil o svojem nadaljnjem ravnanju.

2. Zamisli si, da si novinar, ki je pravkar izvedel za umor Aljone Ivanovne in njene sestre Lizavete. Slišal si tudi o obisku Raskolnikova na njenem domu po njeni smrti in njegovem nenavadnem obnašanju. Napiši publicistični članek o umoru, ki naj bo poudarjeno subjektiven in senzacionalističen. V njem jasno izpostavi Raskolnikova kot osumljenca in obsodi morilčevo kruto ravnanje.

3. Zamisli si, da si policist na policijski postaji v Peterburgu in si si po službeni dolžnosti ogledal kraj zločina. Napiši policijsko poročilo o umoru Aljone Ivanovne in njene sestre Lizavete. Pri tem upoštevaj značilnosti poročila kot besedilne vrste.

Čeprav razvijanju veščine pisnega izražanja pri pouku književnosti namenjamo precej časa (v kar nas usmerja tudi matura, pri kateri 50 % končne ocene prinese ocena eseja), je večino šolskega pisanja vodenega in dopušča zelo malo ustvarjalnosti. Tudi maturitetni esej se osredotoča predvsem na preverjanje poznavanja vsebine literarnega dela, saj je ta del lažje objektivneje ovrednotiti. Vendar je za razvijanje ustvarjalnosti po našem mnenju ključno spodbujanje pisnega izražanja, ki ni tako natančno vodeno in ponuja dijaku več svobode, s čimer bi dejansko dosegli glavni cilj pouka književnosti – to je razvoj kultiviranega bralca.

4 Zaključek

Pouk književnosti v gimnazijah naj bi bil, sledeč učnemu načrtu za slovenščino, osredotočen zlasti na razvijanje zmožnosti literarnega branja in s tem na vzgojo kultiviranega bralca. Ta naj bi ob branju reflektiral svoje doživljanje besedila, prepoznaval njegove literarne lastnosti, podajal svoje razumevanje in vrednotenje elementov besedila ter znal literarne pojave uvrščati v njihov tipični literarni in širši kulturni kontekst. Razvijanje teh veščin zahteva zlasti poglobljeno ukvarjanje z besedili, ne pa dijakovega pasivnega in nekritičnega sprejemanja učiteljeve interpretacije in reprodukcije pridobljenih »obliterarnih« informacij.

Še vedno se zdi, da je pouk književnosti v okviru predmeta slovenščine preveč osredotočen prav na slednje, v kar učitelje usmerja tudi (pre)obširen učni načrt, ki ni v stiku z realnimi potrebami in interesi šolajočih se dijakov. Prav tako bi veljalo razmisliti tudi o ustreznosti in smiselnosti nekaterih delov maturitetnega izpita iz slovenščine, saj po našem mnenju niso usklajeni s temeljnim ciljem pouka književnosti, tj. z vzgojo kultiviranega bralca. Možnost drugačnega načina obravnave literarnih besedil in drugačnega pristopa k pouku književnosti med drugim omogoča tudi program Mednarodne mature[74], pri katerem pouk materinščine temelji na poglobljeni obravnavi precej manjšega števila literarnih besedil, ki jih dijaki spoznajo v celoti in obravnavi katerih se nameni precej več časa kot v nacionalnem programu.

Vendar tudi v obravnavo besedil po trenutno veljavnem učnem načrtu lahko vnesemo metode, s katerimi spodbujamo čuječnost, v dijakih krepimo trajno zanimanje za književnost in jih spodbujamo k doživljanju ter ponotranjanju literarnih besedil, ki jih tako približamo njihovemu pojmovnemu svetu. Naše izkušnje z uporabo prikazanih metod so zelo pozitivne; dijaki se na pouk, pri katerem morajo aktivno sodelovati, dobro odzivajo; radi delajo v paru in v skupinah, radi imajo tudi ustvarjalne naloge. Pri samostojnem (t. i. domačem) branju literarnega dela je zelo pomembno, da dijake nanj vnaprej pripravimo in v njih vzbudimo pozitivna pričakovanja, saj bodo tako z večjo naklonjenostjo sprejemali predpisana literarna besedila. Da na tak način lažje in učinkoviteje dosegamo zastavljene cilje, se nenazadnje pokaže tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

Kompetence, ki jih razvijamo pri pouku književnosti, so ključne za uspešno vključevanje dijakov v hitro spreminjajoči se svet, v kakršnega vstopajo po koncu srednješolskega izobraževanja. Zato mora pouk temeljiti na aktivni vlogi dijakov/bralcev, na razvijanju njihove ustvarjalnosti in učenju za samostojno odkrivanje znanj, saj jih bomo samo tako pripravili na življenje izven razreda. Z literarnim branjem dijake spodbujamo tudi k temu, da se v polnejši meri zavedajo sebe, drugih in sveta nasploh ter ob tem po eni strani razvijajo kritično mišljenje, po drugi pa tudi strpnost ter tako prispevajo k ustvarjanju kvalitetnejših medosebnih odnosov.

5 Literatura

Černetič, M., (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja, 14* (2), 73−92.

Dostojevski, F. M., (2005). *Zločin in kazen.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kaj je čuječnost? Ljubljana: Društvo za razvijanje čuječnosti. Pridobljeno s: http://www.cujecnost.org/cujecnost/, 21. 4. 2017.

Krakar Vogel, B., (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Pavle Jurman, A., (2016). *Kako drugače pri slovenščini?* Prispevek predstavljen na Mednarodni konferenci Mindfulness. Prispevek pridobljen s: http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20MINDfulness%202016_SLO.pdf, 22. 4. 2017.

Poznanovič Jezeršek, M., idr. (2008). *Učni načrt slovenščina: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf, 21. 4. 2017.

[74] Več o programu Mednarodne mature, ki ga v Sloveniji izvajajo tri srednje šole (Gimnazija Bežigrad, II. gimnazija Maribor in Gimnazija Kranj), je na voljo na spletni strani organizacije: http://www.ibo.org/.

Sarto, M., (2015). *Strategije motiviranja za branje*. Medvode: Malinc.

Water van de, M., McAvoy, M., in Hunt, K., (2015). *Drama and Education*. New York: Routledge.

Kratka predstavitev avtorice

Maja Savorgnani je študirala slovenščino in primerjalno književnost na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Leta 2010 je doktorirala iz primerjalne književnosti in si pridobila naziv doktorica literarnih ved. Zaposlena je kot profesorica slovenščine na II. gimnaziji Maribor, kjer poučuje tudi v programu mednarodne mature. Je tudi mentorica dijakom pri pripravi raziskovalnih nalog s področja književnosti in na različnih natečajih ter tekmovanjih.

Interpretacija poezije kot pomembno orodje za razkrinkavanje življenja na avtopilotu

The Interpretation of Poetry as an Important Tool Used to Unmask our Living on Autopilot

Cvetka Jošar Matić

Gimnazija Murska Sobota
cvetkajm@gmail.com

Povzetek

Namen članka je poudariti pomembno vlogo, ki jo ima poezija pri razkrinkavanju življenja na avtopilotu. V članku je predstavljen postopek analize štirih pesmi. Analiza se osredotoča na razmerje med čuječim in nečuječim načinom življenja. Glavni namen interpretacije je v dijakih vzbuditi metakognitivno zavedanje, pri tem hkrati gojijo sočutje in razvijajo domišljijo, s čimer pridobijo sposobnost, da svoje učenje prenašajo na nove situacije.

Ključne besede: čuječe življenje, gojenje sočutja, interpretacija poezije, razvijanje domišljije, življenje na avtopilotu

Abstract

The aim of the article is to stress the important role of poetry in unmasking our living on autopilot. Four poems serve as the basis for the analysis which focuses on the relationship between the mindful and mindless way of living, as presented in the poems. The main purpose of the interpretation is to raise the students' metacognitive awareness, cultivate compassion and develop their imagination, thus making them able to transfer their learning to new contexts.

Keywords: cultivating compassion, developing imagination, interpretation of poetry, living on autopilot, mindful living

1. Uvod

Dejstvo je, da vsi živimo avtomatično, delo opravljamo mehansko, ne da bi se pri tem zavedali česar koli. Nismo tukaj in zdaj, temveč se v mislih sprehajamo po preteklosti, kukamo v prihodnost, a le redko se z vso svojo bitjo dotaknemo sedanjega trenutka in zaživimo avtentično, svobodno življenje.

Nekateri ostajajo v okviru takšnega avtomatičnega bivanja dobršen del svojega življenja, saj je navada nekaj, kar le stežka spremenimo. Velikokrat nas zunanje okoliščine prisilijo, da prilezemo iz zaspanosti dobro utečenega življenja na avtopilotu v ta trenutek. Morda se začnemo spraševati, kdo sploh smo. Kdo je ta oseba, ki jo vidimo v zrcalu? Iz tega položaja je najlaže zdrsniti nazaj v svet življenja na avtopilotu. Redki so ljudje, ki se temu lahko uprejo in z vstopom v svet čuječnosti tako laže vzpostavijo svoj odnos do samega sebe, do svoje preteklosti in prihodnosti. Čuječnost nas uči, da »… nič ni brez dobrega in slabega. Brez

sence pozabiš na topline sonca, brez sonca se ne moreš skriti v senco« (Poštuvan in Tančič Grum, 2015, str. 113). Pomembno je, da se zavemo minljivosti svojih čustev, saj se le tako lahko osredotočimo na sedanjost.

Interpretacija poezije je prav gotovo ena izmed poti, po kateri lahko pridemo do poglobljenega razumevanja lastne osebnosti. Pesmi so običajno krajše, a sporočilno bogate. Dijaki jih lahko celostno dojamejo v eni šolski uri, njihova medsebojna primerjava pa v njih sproži proces razmišljanja, zaradi česar ure angleščine niso le ure poučevanja jezika, temveč postajajo ure učenja za življenje, kar bi moral biti glavni cilj vsakega izobraževanja.

2. Pouk književnosti in čuječnost

Učni načrt za angleščino v novejšem času predvideva tudi določeno število ur, ki so namenjene interpretaciji angleške in ameriške poezije, učitelji pa se lahko dokaj svobodno odločamo za izbor tistih pesmi, ki so povezane z učno snovjo, ki jo obravnavamo. Pri pouku književnosti se tako »selimo v izbrane prostore, odkrivamo nove svetove in se vživljamo v opisane literarne like, osebe in figure, spoznavamo njihove značaje, spretnosti, strahove, bolečine in nasploh široko abecedo vseh možnih človeških dejanj in podob sveta« (Škamperle, 2015, str. 24). Učitelji dijake poskušamo pripeljati v ta trenutek, tukaj in zdaj, pri čemer nam je lahko v veliko pomoč čuječnost (The Mindfulness Project, 2015).

Eden izmed načinov, kako dijake izbezati iz ravnodušnosti, je tudi uvajanje celostnega, veččutnega pouka. Šepec ugotavlja, da bi učitelj »moral biti tisti mojster, ki bi znal uskladiti načine poučevanja z načini zaznavanja (Šepec, 2013). O teh problemih piše tudi Tomić, ki trdi, da »pri učenju nihče ne sprejema informacij le slušno. Vsak ima svojo kombinacijo načinov, vsi učenci pa največ pridobijo, če so v učenje vključeni vsi čuti (Tomić, 1999, str. 73). Beadle umetnost poučevanja vidi v »igračkanju s pričakovanji učencev« (Beadle, 2011, str. 103). V nadaljevanju uporablja izraze, kot so skrivnostnost, občudovanje, čudenje, ugibanje – vse to so začimbe, ki spremenijo preprosto učno uro v užitek za učence.

Logična posledica vsega navedenega je vključevanje elementov gledališke pedagogike v postopek interpretacije pesmi. Pri takšnem dojemanju umetniškega dela so vključeni vsi čuti, priložnost za sodelovanje pri pouku tako dobijo tudi tisti dijaki, ki so predvsem kinestetični, na te pa naš izobraževalni sistem zelo rad pozablja. Drama in čuječnost sta med sabo povezani, saj je ena izmed njunih lastnosti tudi ta, da dijakom dajeta možnost za »preizkušanje zamišljenih preobrazb in uresničevanje različnih perspektiv in idej, ki so kot abstrakcije nastale v njihovih možganih« (Water idr., 2015, str. 17). Ena izmed metod poglobljenega razumevanja književnosti je tudi metoda vročega stola, pri kateri dijaki na vročem stolu odgovarjajo na vprašanja o literarni osebi, ki jo sami predstavljajo (Gregory, 2011). Na ta način morajo razmišljati kot ta oseba, morajo torej vedeti, kaj se dogaja v njenih mislih, posledično pa ob tem začutijo, kaj pomeni biti v koži take osebe, s čimer pri dijakih razvijamo domišljijo in gojimo sočutje.

3. Pesmi za interpretacijo odnosa med življenjem na avtopilotu in čuječega življenja

Med pesmimi, predstavljenimi v razredu, imajo posebno mesto štiri pesmi: pesem skupine ABBA - *The Day Before You Came* (ABBA, 1982), antologijska pesem W.B. Yeatsa *The Lake Isle of Innisfree* (Yeats, 1989), pesem *Warning*, katere avtorica je Jenny Joseph (Joseph,

1974) in pesem *TeeVee*, avtorice Eve Merriam (Merriam, 2007). V vsaki od njih je predstavljen odnos med življenjem na avtopilotu in čuječim življenjem. Zgodbe, o katerih nam pripovedujejo pesmi, nas popeljejo v svet odločitev. Kot bralci v prvi vrsti ugotavljamo, kakšne, če sploh kakšne, odločitve so ljudje sprejeli, ko jim je bila dana možnost odločanja.

Preden začnemo s podrobnejšo analizo razmerja med avtomatskim in čuječim v pesmih, dijake vodimo skozi štiri korake interpretacije. V prvem koraku dijaki ugotavljajo, kakšna je zunanjost nastopajočih v pesmi in njihov značaj, pa tudi v kakšnem govornem položaju so se znašle osebe. V naslednjem koraku, ki je logično nadaljevanje prvega, tem osebam dodajo govorico telesa in glasu. Iz mrtvega opisa se začne oblikovati živa slika. Na tej točki pride do predstavitve pesmi pred razredom. Nekatere predstavitve so samo gibalne, brez besed, druge vključujejo oboje – besedo in gib, nekatere pa prerastejo celo v muzikal. V zadnjem koraku se prizor širi v preteklost/prihodnost, možno je tudi postavljanje nastopajočih v drugačne situacije in ugibanje, kako bi osebe reagirale, če bi do njih prišlo.

Ko so prvi štirje koraki interpretacije končani, se začne podrobna analiza razmerja med avtomatskim in čuječim v pesmih. Dijaki v vsaki od štirih pesmi ugotavljajo naslednje:

a) Kaj je povzročilo odmik od življenja na avtopilotu?
b) Kako so se osebe v pesmi odzvale na ta trenutek? V kolikšni meri so stopile iz okvirov sedanjega življenja?
c) Kako osebe dojemajo svojo sedanjost? Ali so zmožne pogledati izven avtopilota? Ali so zmožne ovrednotiti svoje življenje?
d) Kakšna je podoba teh ljudi v zaključku? Ali so se vrnili na začetno točko? So v njihovem življenju opazni določeni premiki? V kakšno smer?
e) Kako je na ravni jezika vidna ukleščenost v mehanski način življenja? Katere jezikovne strukture nakazujejo dvojnost bivanja? Kako je izražena odločenost, da se preseka z ustaljenimi navadami?

4. Analiza pesmi

Postopku analize pesmi je v veliki meri botrovalo razmišljanje Lare Fielding, klinične psihologinje, ki v svojem blogu izpostavlja štiri temeljne miselne navade (*future tripping, past tripping, judging, checking out*) in nas hkrati opremlja z veščinami, kako izstopiti iz njihovih pasti, da bi se lahko preusmerili nazaj na sedanji trenutek (Fielding, 2015). Pesmi so izbrane tako, da lahko dijaki v vsaki od njih prepoznajo temeljne miselne navade oseb, pri čemer spremljajo tudi njihov način spopadanja s problemi.

4.1 Primerjava med pesmima The Day Before You Came in TeeVee

V pesmih *The Day Before You Came* in *TeeVee* sta predstavljeni možnosti, ki se nam ponujata, če nam življenje podari trenutek, ko lahko stopimo iz okvirov življenja na avtopilotu.

Ženska v Abbini pesmi živi sedanjost v stanju čuječnosti, razlog za to pa je nekdo – YOU – morda moški, ki je stopil v njeno življenje in ga naredil drugačnega. Svojo preteklost vidi v luči mehanskega, nečuječega življenja, ki se s ponavljanjem slovnične strukture za logično sklepanje (*must have …*) naravnost vreže v naše doživljanje pesmi. Ženska je osvobojena mehanizma avtomatskega življenja, sposobna je samorefleksije, stopa v svet metakognicije, v

katerem smo tudi mi, bralci ali poslušalci, združeni z njo v zavedanju kvalitetnega koraka, ki ga je naredila. Hkrati se zavedamo, da njena odločitev za čuječnost ni bila zavestno, namensko prizadevanje, temveč se je pokazala kot življenjska priložnost, ki jo je v celoti izkoristila.

V nasprotju z Abbino pesmijo v pesmi *TeeVee* spoznamo star zakonski par, ki je izgubil sposobnost komunikacije. Zakonca se več ne pogovarjata med sabo. Priložnosti, ki jo dobita ob prekinitvi televizijskega programa, pa ne izkoristita. Bralci pesmi zaznavamo groteskno-humorno sliko prizora, naša interpretacija pa je interpretacija nekoga, ki je na neskončno višji doživljajski ravni, kot pa jo premoreta stara zakonca. Slovnična struktura za izražanje navad (*would watch*), ki se pojavi v tekstu samo enkrat, a v njegovem osrednjem delu, poudarja pasivnost njunega življenja. Čeprav se za hip spremenita v govoreči bitji, padeta nazaj v nečuječnost, opominjajoč nas, v kaj se lahko spremeni naše življenje, če podležemo čarom navad, ki nas zapirajo pred spoznavanjem sebe in nas spreminjajo v bitja brez duše – bitja, nesposobna doživljati življenje okrog nas z vsemi svoji čuti. V takem svetu ni prostora za ljubezen, ki se lahko zgodi samo v interakciji med ljudmi. Nekaj takega pa doživlja ženska v pesmi *The Day Before You Came*.

4.2 Primerjava med pesmima Warning in The Lake Isle of Innisfree

Pesmi *Warning* in *The Lake Isle of Innisfree* predstavljata odnos med avtomatskim in čuječim na nekoliko drugačen način. V obeh pesmih sta osebi, ki nam govorita, postavljeni v svet, v katerem ne moreta razviti svojega potenciala. Obe se tega zavedata.

Ženska v pesmi *Warning* sprejema svoje življenje matere, žene, gospodinje in gostiteljice kot nekaj nujnega. Sposobna je pogledati izven okvirov avtomatskega in ovrednotiti to, kar ima. Na slovnični ravni se njena priklenjenost v tak način življenja odraža z modalnim glagolom za izražanje obveznosti (*must*), torej z nečim, kar človeku ne nudi možnosti za to, da bi se pokazal v realni luči. Ženska je razcepljena med sedanjostjo, ki jo doživlja kot obveznost in kot zanikanje lastne identitete, ki bi jo lahko razvila v nekih drugih pogojih. To možnost vidi le v prihodnosti, v kateri z glagolom *SHALL* izraža svojo odločenost, da zaživi avtentično življenje. *SHALL* torej ni le pokazatelj čiste prihodnosti, temveč se v njem skriva vsa nakopičena, neizkoriščena energija ženske – gospodinje, in to z namenom, da svoje pravo bistvo, ki je skrito, zaživi pred vsemi ljudmi.

Njena zgodba pa se ne ustavi na tej točki. Na koncu nas bralce preseneti z vprašanjem, naslovljenim sebi, o tem, da bi svojo fantazijo avtentičnega, čuječega življenja, ki ne bi bilo tako razumsko usmerjeno, začela uresničevati že sedaj, počasi, korak za korakom. Vprašanje je nagajivo, hudomušno, bralcem pa daje priložnost, da si začnejo predstavljati različne situacije in odzive presenečenih ljudi na neobičajen življenjski slog ženske, za katero se jim je zdelo, da jo poznajo, pa se je izkazalo, da jih je začela presenečati.

Na tej točki v razredu vse te namišljene situacije lahko predvidimo, pa tudi odigramo, kar prinaša v razredno vzdušje veliko sproščenosti. Dijaki postanejo režiserji dogodkov, njihova domišljija dobi prosto pot, stik med njimi in žensko, ki se nekako sramežljivo spogleduje z možnostjo izstopa iz življenja v kalupu, pa postaja pristen in navdihujoč.

V Yeatsovi avtobiografski pesmi *The Lake Isle of Innisfree* je prav tako predstavljena dvojnost življenja. Sedanjost obvladuje »*the pavement's gray*«, torej mestno življenje, v katerega je priklenjen pesnik, ki stoji na pločniku. V primerjavi z žensko v pesmi *Warning*, ki

se samo hudomušno spogleduje z možnostjo, da bi spremenila svoje življenje, s čimer nam daje možnost, da si v mislih bralci pesmi sami rišemo njeno prihodnost, bralci pri Yeatsu te možnosti nimamo.

Yeats nas že v začetku z odločnim *WILL* povabi v svoj svet avtentičnega življenja na otoku Innisfree. Ta odločnost se s ponavljanjem prihodnjiških oblik še utrdi. Pri njem ne govorimo več le o spogledovanju z drugačnostjo, temveč o dobro načrtovanem koraku, ki ga bo odpeljal daleč od ponorelega sveta, katerega del je v sedanjosti. Svojo prihodnost gleda z očmi pretekle izkušnje. *Future* in *past tripping* se zlijeta v eno. Pred bralci se odpre prostor miru in neokrnjene narave. Pesnik doživlja naravo z vsemi svojimi čuti. Sivina mesta v sedanjosti, kjer človeku ni možno priti v stik s samim seboj in s svojo okolico, dobi svojo protiutež v otoku, kjer se ne da pobegniti v svet življenja na avtopilotu. Vstop v svet čuječnosti je oblikovan na podlagi zavestne odločitve.

5. Povzetek analiz na delovnem listu

V tretjem poglavju članka so predstavljena vprašanja, s pomočjo katerih dijaki spoznavajo pesmi, se vživljajo v situacije oseb, jih s svojo domišljijo spreminjajo in se iz njih, vsaj upajmo, tudi česa naučijo. Ko je sklop obravnave štirih pesmi končan, sledi evalvacija predelane snovi, kjer se še enkrat izpostavijo razlike in podobnosti med posameznimi pesmimi. Dijaki v skupinah izpolnijo delovni list s temeljnimi postavkami interpretacije.

Tabela 1*: Preglednica pričakovanih odgovorov*

Pesem/Kategorija interpretacije	Sprožilni element - začetek sprememb	Odnos med avtopilotom in čuječnostjo	Jezikovne strukture v pesmih	Razumevanje in regulacija lastne miselne aktivnosti	Sposobnost reševanja težav
TeeVee	pokvarjeni televizor	avtopilot	would watch TV	ni razumevanja	ni sposobnosti
Warning	notranji tok misli	avtopilot v sedanjosti, možnost za čuječnost	I shall wear purple/ I shall spend my pension/now we must have clothes/maybe I ought to practice	delno razumevanje	okrnjena sposobnost
The Day Before You Came	druga oseba - YOU	avtopilot v preteklosti, čuječnost v sedanjosti	must have left/read/gone / no doubt, undoubtedly/ I'm sure	popolno, osvobajajoče razumevanje preteklosti	na novo pridobljena sposobnost
The Lake Isle of Innisfree	hrup mesta	čuječnost v prihodnosti	I will arise and go/ I shall have	popolno razumevanje, obrnjeno v prihodnost	izrazita naravnanost, odločnost

6. Sklep

Odnos med mehanskim in čuječim življenjem je v vseh štirih pesmih predstavljen zelo nazorno. Dijaki se ob analizi posameznih pesmi srečujejo s prepoznavanjem situacij, v katerih so se znašli ljudje. Znajo se postavljati v njihove svetove, torej so zmožni sočutja, prav tako pa se jim razvija domišljija, ki dobi krila predvsem pri pesmi *Warning*. Razgaljena praznost bivanja na avtopilotu v njih vzbudi kritičen odnos do avtomatičnega življenja, in, vsaj pri nekaterih, tudi odločenost, da svoje življenje krmarijo vstran od pasti, ki jih ponuja lagodnost življenja na avtopilotu.

Kletka, v katero smo ujeti v takšnem življenju, je sicer varna, a se, zaprti vanjo, odrekamo izkušnji pravega, svobodnega življenja, življenja tukaj in zdaj, ki ga doživlja dekle iz pesmi *The Day Before You Came*, življenja, ki ga bo skoraj zagotovo doživljal Yeats na svojem otoku, življenja, ki ga bo morda lahko izkusila ženska iz pesmi *Warning* že v bližnji prihodnosti. Na žalost pa ga ne bosta mogla nikoli izkusiti zakonca iz pesmi *TeeVee,* saj sta pregloboko zabredla v svet odtujenosti in življenja na avtopilotu.

Ko učenci ob medsebojni primerjavi pesmi pridejo do tega spoznanja, pride do resnične preobrazbe njihovega odnosa do šole in izobrazbe. Šola postane prostor poučevanja za življenje, saj nam daje sredstva, s katerimi se borimo proti utečenosti našega življenja in nas vodi v drugačen, zavedanja poln svet čuječega bivanja.

7. Literatura

ABBA (1982). *The Singles: The First Ten Years*. Pridobljeno 15. maja. Dostopno na spletnem naslovu : http://www.metrolyrics.com/the-day-before-you-came-lyrics-abba.html

Beadle, P. (2011). Kako učiti. Ljubljana: Tehniška založba Slovenija.

Fielding, L. (2015). 4 Core Mind Habits Helped by Mindfulness. Pridobljeno 27. maja. Dostopno na spletnem mestu: http://www.huffingtonpost.com/lara-fielding/4-core-mind-habits-helped_b_7021686.html

Gregory, N. (2011). Building Mindfulness in the classroom through literature. *The MindUp Curriculum.* Pridobljeno s http://sfu.ca/sfublogs-archive/courses/summer2011/educ472/uploads/2011/07/NiomieGregory_FinalBookTalkPDF1.pdf

Joseph, J. (1974). Rose in the Afternoon. Pridobljeno 14. maja 2017. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.poemhunter.com/poem/warning/

Meriam, E. (2007). *They're Poets and They Know It!: A Collection of 30 Timeless Poems*: Paperback Scholastic. Pridobljeno 15. januarja. Dostopno na spletnem naslovu: http://blitheringbookster.com/home/2013/10/25/theyre-poets-and-they-know-it/

Poštuvan, V. in Tančič Grum, A. (2015). *Program NARA – moč strokovnjakom skozi čuječnost: 6-tedenska oblika. Priročnik za izvajanje vaj čuječnosti v okviru programa*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Šepec, V. (2013). Uporaba veččutnega poučevanja pri tujih jezikih. *Vestnik za tuje jezike, letnik 5,* št.1/2, 275-289.

Škamperle, I. (2015). Mladi ljudje knjige in odprti svetovi: Zakaj sta branje in pisanje pomembna? *Otrok in knjiga*, 42(92), 18-25.

The Mindfulness Project. Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti (2015). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje

Water van de M., McAvoy in Hunt K. (2015). *Drama and Education*. New York: Routledge.

Yeats, W.B. (1989). The Collected Poems of W.B.Yeats. Pridobljeno 15. maja. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/43281

Kratka predstavitev avtorice

Cvetka Jošar Matić je profesorica slovenščine in angleščine. Na Gimnaziji Murska Sobota poučuje že več kot trideset let. Delo z dijaki jo veseli, saj ji ponuja veliko priložnosti tudi za osebno rast. Pri svojih urah uvaja elemente gledališča, saj opaža, da so ure na tak način zabavnejše, dijaki pa so bolj sproščeni. Poseben izziv vidi v poučevanju književnosti. Pri obravnavi literarnih del poskuša vzpostaviti pristen stik z dijaki, vse to pa jo je pripeljalo tudi do tega, da se zanima za nove pristope poučevanja, ki vključujejo tudi čuječnost.

Čuječnost s projektnim delom izdelovanja punčk iz cunj za Unicefov projekt »Posvoji punčko in reši otroka«

Mindfulness with the Project Work Making Dolls from Cloth for a UNICEF Project "Adopt the Doll and Save a Life"

Veronika Koščak

Osnovna šola Janka Modra, Dol pri Ljubljani, Videm 17, 1262 Dol pri Ljubljani
koscak.veronika@gmail.com

Povzetek

Punčka iz cunj je igrača, ki je poznana v vseh kulturah sveta. Marsikateremu otroku je že v preteklosti predstavljala družbo, danes pa simbolizira otroka iz države v razvoju, ki potrebuje našo pomoč. Letno v svetu še vedno umre več kot 2,5 milijona otrok, ker niso bili cepljeni.
Vsaka posvojena punčka zagotovi cepljenje enega otroka proti šestim otroškim nalezljivim boleznim: davici, ošpicam, oslovskemu kašlju, otroški paralizi, tuberkulozi in tetanusu. Končni znesek, ki omogoči, da otroci dobijo vsa cepiva, znaša 20 €, zato je to minimalna cena, ki jo plača posvojitelj punčke.
V tednu otroka je profesorica naravoslovja in biologije na Osnovni šoli Dragomelj predlagala, da bi se učenci ter učitelji vključili v projekt izdelovanja punč iz cunj za zbiranje cepiva za otroke. Ob popoldnevih je potekala delavnica. Pomagali so tudi starši otrok. Vsak učenec je izdelal celotno punčko samostojno, po fazah izdelave.
Punčke so bile razstavljene v večnamenskem prostoru, nato pa so bile prodane na novoletnem bazarju v mesecu decembru. Učenci so bili navdušeni nad izdelovanjem, predvsem pa je pomembno, da so se zavedali, da s tem pomagajo otrokom tretjega sveta, da bi preživeli otroštvo. Spoznavali so projektno učno delo in odkrivali svojo »tehnično ustvarjalnost« preko čuječnosti, razumeli in zavedali so se sebe in sveta okoli njih ter izkusili samostojnost ter negovali vzdržljivost.

Ključne besede: projekt, projektno učno delo, punčka iz cunj, tehnična ustvarjalnost, Unicef.

Abstract

A doll toy is known in cultures all over the world. In the past for many children they represented a friend and society, but today it symbolizes a child from a developing country who needs our help. More than 2.5 million children die every day, because they have not been vaccinated. Each adopted doll toy will ensure that one child is vaccinated against six children's infectious diseases: diphtheria, measles, pertussis, childhood paralysis, tuberculosis and tetanus. The final amount to allow children to receive all the vaccines is € 20, which is why this is the minimum price paid for the adoptive doll toy.
The project started on Child Health Week in October. Students of the 1st and 2nd triads and their teachers at Dragomelj Elementary School were involved in this project. A workshop was held in the afternoon. Children's parents helped also. Each student made the whole doll toy independently, according to the all stages of production. The doll toys were exhibited in a multipurpose room. They were sold at the New Year's Bazaar in December. Student were excited to be a part of this project and to be aware halpping other children of underdeveloped countries to allow to survive. Students learned about the project work and discovered their "technical creativity" through curiosity, understood and realized themselves and the world around them, experienced independence and nurtured durability.

Keywords: Doll toy from cloth, Project, Project work, Technical creativity, Unicef

1. Uvod

Večina ljudi, ki uči, se ne zaveda, da je biti učinkovit učitelj morda najtežje delo v naši družbi. Učinkovit učitelj je tisti, ki uspe prepričati vse učence, da v šoli kakovostno delajo. To pomeni, da učenci izkoristijo svoje sposobnosti, ne pa da v šoli preganjajo dolgčas, kot jih na žalost večina počne. Projektno učno delo sodi med tiste postopke učenja, ki temeljijo na spodbujanju učencev k aktivnemu delu, sodelovanju, razmišljanju, impulzivnosti idej in zamisli, izkustvenem učenju in nenazadnje tudi pogojujejo kooperativne odnose med učiteljem in učencem. Tovrstni način osvajanja znanja in predvsem ročnih spretnosti ima veliko prednosti. Učenci so med potekom projektne naloge aktivni izvajalci, sami iščejo možne rešitve in oblikujejo predloge o načinu reševanja problemov in na koncu ugotavljajo rezultate svojega dela, predvsem pa si veliko zapomnijo.

Punčka iz cunj je igrača, ki je poznana v vseh kulturah sveta. Marsikateremu otroku je že v preteklosti predstavljala družbo, danes pa simbolizira otroka iz države v razvoju, ki potrebuje našo pomoč. Letno v svetu še vedno umre več kot 2,5 milijona otrok, ker niso bili cepljeni.

V zadnjih časih se precej govori in razmišlja o drugačni šoli, da želimo slabosti odpraviti ali vsaj zmanjšati. Pouk, ki smo ga poznali do sedaj sloni na hierarhičnih in avtoritarnih odnosih in takšni učence obremenjujejo. Učenci so bili le subjekt sprejemanja informacij, premalo se jih je neposredno vključevalo v učni proces in predvsem upoštevalo njihove interese. To pa pri učencih sproži zmanjšanje učne motivacije in učinkovitost učenja, kar še dodatno vpliva na odklonilni odnos do šole. Še v nedavni preteklosti je bila izobraženost le privilegij določenih družbenih slojev, danes pa postaja potreba. Vedno hitrejši razvoj znanosti, tehnike in tehnologije je odvisen od izobraženih potencialov države, zato je prisiljena zagotoviti izobrazbo čim večjemu številu prebivalstva. Ravno zato pa je potrebno posameznika pripraviti in usposobiti že v času njegovega rednega šolanja.

2. Projektno učno delo in ostale oblike dela z učenci

Učitelji se sprašujejo, zakaj uvajati za učitelja pogosto zahtevnejše, oblike in metode dela? Razvojne tendence v družbi vplivajo na spreminjanje odnosov in spreminjanje vzgojno-izobraževalnega koncepta (Peček, 2015). Šola se obrača na učence in njihove potrebe in zato je učiteljeva pomembna naloga odkrivanje in razvoj osebnih sposobnosti.

Vedno hitrejši je razvoj znanosti in tehnologije ter spoznanj na področju metodike in psihologije, zato povečujejo potrebo po nenehnem strokovnem izpopolnjevanju posameznika. Ker mu v času izobraževanja pridobljeno znanje ne zadostuje za razumevanje novosti, ki jih mora poznati za uspešno profesionalno delo, je primoran znanje nenehno spolnjevati z izobraževanjem in samoizobraževanjem. Razmah različnih informacijskih medijev postaja lahko prava »mora« osnovni šoli. Če bo ta ostala v svojih klasičnih okvirih in ne bo sledila spremembam v družbi, znanosti, predvsem pa didaktiki, bo prenesla svoj vpliv na učenca.

Projektno učno delo združuje elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela učenca (slika 1), temelji na izkustvenem učenju, spodbuja učence k aktivnemu učenju in pogojuje kooperativne odnose med učiteljem in učencem (Novak, 1990). Najznačilnejše karakteristike, po katerih se projektno učno delo loči od tradicionalnega pouka, so tematsko problemski prestop, konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjsko situacijo, ciljno usmerjena in načrtovana aktivnost, kateri nosilci so učenci, upoštevanje

interesov, potreb in sposobnosti učencev, kooperativnost, odprtost, poudarek na izkustvenem učenju in poudarek na učenju kot primarni vzgojni funkciji projektnega dela (Novak, 1990).

2.1.Tehnična ustvarjalnost učencev

Tehnična ustvarjalnost v šoli nudi možnosti za razvijanje psihomotoričnih sposobnosti učencev. Prav posebej pa se odraža pri motoričnih sposobnostih, zato lahko cilje pri tehnični ustvarjalnosti realiziramo z delovnimi navadami (Bezjak, 1997). Glede na izkušnje lahko rečem, da je najprimernejši način vzgojno izobraževalnega dela prav projektni način dela, predvsem pri pouku tehnike in tehnologije. Projektno učno delo je usmerjeno k ciljem, zato morajo biti naloge načrtovane in dobro organizirane. Pomembno je upoštevanje učenčevih interesov in njihovih sposobnosti. S tem, ko upoštevamo njihove interese, učence motiviramo za delo in se lažje vključujejo v projektni način dela. Če pa se interesi ne pojavijo, je potrebno učence dodatno spodbujati.

Tehnična ustvarjalnost se lahko prepozna v naslednjih stopnjah: tehnična ideja ali zamisel, zbiranje podatkov in gradiv za realizacijo, realizacija in uresničevanje ciljev in kontrola rezultata.

Učenčeva tehnična ustvarjalnost se mora razvijati že od malega s tehnično kulturo. Za ustvarjanje novih idej moramo v skupini vzpostaviti čim bolj sproščeno vzdušje. Ustvarjanje zmanjšuje strah pred kritiko ali oceno, učenci morajo biti za delo motivirani in projektne naloge so nalašč za to. Tudi razstava izdelkov ali sodelovanje z izdelki na katerem izmed natečajev spodbuja motivacijo in ustvarjalnost. Vsak učenec se hoče dokazati, biti uspešen.

Slika 1: Izdelovanje unikatne majice za punčko iz cunj

2.2.Ustvarjalni produkt

Ustvarjalni produkt opredeljuje Ghiselin. Ustvarjalnost pomeni spremembo ali prestrukturiranje dotedanjega razumevanja sveta. Čimbolj neka oseba s svojim produktom spremeni pomenski univerzum, tem bolj je ustvarjalna (Glogovec in Žagar, 1992).

S projektnim delom želim učence motivirati in v njih »prebuditi« ustvarjalni produkt, ki se izraža predvsem z operativnimi cilji, ki jih želimo doseči tako, da učenci: razvijajo ustvarjalno mišljenje (slika 2), preverijo pomen skice svoje ideje za možno kasnejšo izvedbo, izdelek

dimenzionirajo, ob skici natančno narišejo sestavno ali delavniško risbo ali tehniško risbo, ob spoznanju obdelave gradiv izberejo ustreznega za izdelavo predmeta, osvojijo delovne operacije, potrebne za izdelavo predmeta, spoznajo in upoštevajo varnostna pravila pri delu ter uporabljajo zaščitna sredstva.

Govorimo lahko o različnih značilnostih ustvarjalnega produkta (ideje, izdelki…). Ena od značilnosti je uporabna vrednost in premalokrat se upošteva ustvarjalnost učencev. Učenci namreč težko naredijo nekaj takega s širšo uporabno vrednostjo. Ni pa nujno, da je produkt uporaben v tistem času, v katerem je nastal. Iz zgodovine vemo, da mnogo velikih odkritij takratne družbe niso priznavale, pa so se kasneje izkazala zelo uporabna. Dostikrat pa ni možno tega kriterija uporabiti zaradi same narave ustvarjalnosti npr. umetniških stvaritev ne moremo presojati z vidika uporabnosti.

Presojanje ustvarjalnosti pa je na podlagi tega kriterija tudi lahko sporno, če novosti produkta ustrezno ne opredelimo (Peček, 2015). Nanj pa lahko gledamo z dveh vidikov. Psihološkega (upoštevamo individualni napredek osebe- če učenec napravi, česar prej ni bil sposoben) ali sociološkega vidika (merilo nam je skupina, ki ji posameznik po starosti, izobrazbi… pripada oziroma neka širša družbena skupnost). Čim bolj redek je dosežek, tem bolj je nov in neobičajen. Učenčevo ustvarjalnost lahko ocenjujemo z obeh vidikov, vendar se v vzgojni praksi bolj upošteva socialni. Izdelkov posameznih učencev ne bi smeli prepogosto primerjati z izdelki drugih učencev v skupini, saj so učenci, ki nekoliko »kasnijo« v svojem razvoju, le redko ocenjeni kot ustvarjalni, kar seveda spodbudno ne vpliva na njihov nadaljnji razvoj.

Omeniti pa je potrebno še ustreznost ali primernost, kar pomeni, da ustvarjalni produkt ustreza problemski situaciji. Prva naloga ocenjevalca je, da poišče tiste odgovore, ki niso povezani z zastavljenim vprašanjem. Šele, ko smo te odgovore izločili, pristopimo k vrednotenju preostalih odgovorov glede na stopnjo njihove ustvarjalnosti. Ustreznost pa ne smemo zamenjati s pravilnostjo.

Slika 2: Pletenje kitk

3. Cilji projekta

3.1.Globalni cilji

Učenec:

- zna povezati znanje iz tehnike pridobljeno v šoli in znanje iz okolice, kjer živi z drugimi področji (energija, likovna kreativnost, ekologija, slovenska kulturna dediščina);
- razvija tehnično ustvarjalnost in kreativnost;
- spozna projektni način dela;
- razvija kooperativnost v skupini;
- razvija čutne in gibalne (senzomotorične) sposobnosti;
- pridobiva delovne navade;
- razvija pravilen odnos do dela.

3.2.Etapni cilji

Učenec:

- spozna uporabnost in zna uporabiti orodja, pripomočke in električne stroje za obdelavo materialov;
- upošteva varnostne ukrepe pri delu;
- razume pomen upoštevanja varnostnih ukrepov;
- spozna vse stopnje izdelave predmeta;
- izdela izdelke s pravilnimi postopki obdelave;
- izdela uporaben predmet;
- spozna in loči različne vrste polizdelkov materialov;
- spozna poklice povezane s svojim delom;

4. Iniciativa- pobuda

Pobuda je nastala v začetku šolskega leta, ko smo učitelji planirali delo in načrtovali aktivnosti učencev. Ob tednu otroka smo jim želeli ponuditi več popoldanskih aktivnosti in profesorica biologije in naravoslovja je izpostavila Unicefov projekt »Posvoji punčko in reši otroka« . Delavnice smo načrtovali predvsem za učence 1. in 2. triade, saj imajo starejši učenci pouk tudi do 14.35 ure in kasneje še več popoldanskih aktivnosti in interesnih dejavnosti. Povabili smo tudi starše učencev, ki so z veseljem pomagali pri uresničevanju našega projekta. Ko učenci spoznajo, kaj želimo narediti, jih motiviramo, spodbudimo in jih usmerimo, da bodo sami dali pobudo za izdelke, ki jih želijo izdelati, saj bodo tako delali bolj vztrajno in inovativno. Učence je potrebno pravilno usmerjati, in predlagati rešitve ob morebitni »poplavi idej«.

5. Izvedba

Izdelek je predstavljen v obliki projekta, v katerem smo upoštevali ustvarjalnost učencev, ga razdelili in načrtovali sistematično po težavnosti. Uporabili smo gradiva in materiale, ki smo jih prejeli od donatorjev. Glavno načelo pa je bilo, da učenec te predmete lahko izdela

tudi pri pouku tehnike in tehnologije v okviru nerazporejenih ur, pri oddelčni skupnosti, ali katerem od predmetov, da uporabimo medpredmetno povezavo: gospodinjstvo, zgodovina, slovenščina, domovinska in državljanska kultura in etika, … ter da so načrti izdelani po fazah, s kratkim in jasnim besedilom (slika 3). Fazam je dodana tudi fotografija, ki prikazuje izvedbo in tako učence usmerja v pravilen postopek izdelave.

Slika 3: Polnjenje punčke

5.1. Metoda učenja z odkrivanjem

To je posebna oblika učenja, saj učenci sami prihajajo do spoznanj po lastni miselni poti, z lastnim iskanjem, odkrivanjem, preizkušanjem …. (Pečjak, 1987). Omogočeno jim je eksperimentiranje, opazovanje, sodelovanje, izražanje svojih mnenj in predlogov... Postopek pa poteka v šestih fazah in tako smo ga razvijali tudi mi, ko smo se lotili izdelave punčke iz cunj.

V prvi fazi so se seznanili s problemom, zastavili smo jim ga učitelji. Problem je bil dovolj odprt, da je dopuščal različne poti reševanja in več možnih rešitev.

V drugi fazi smo poskušali opredeliti problem ter ugotavljali, kaj jim je že dano in kaj morajo sami poiskati.

V tretji fazi so zbirali manjkajoče informacije oziroma konkretna navodila in material za rešitev problema: pogovor s starši ali drugimi odraslimi osebami, z opazovanjem, eksperimentiranjem, iskanjem na spletu, pomoč pisnih virov in literature...

V četrti fazi so iskali različne možne rešitve in si pomagali z vprašanji kot so: Kako spremeniti izgled? Kako nadomestiti prišite oči? Kako povezati in dopolniti obleko? Kaj dodati? Kako uporabiti na drugačen način? ...

Peta faza je bila usmerjena k vrednotenju možnih rešitev in sicer so se ravnali po vzorcu pravilno- napačno. Za dobro se je izkazalo, da so samostojno vrednotili svoje rezultate, kar je prispevalo k večji kritičnosti.

V šesti fazi pa so vse pridobljeno znanje ustrezno posplošili. To dosežejo tako, da rešujejo nove probleme, za katere velja naučeni princip reševanja, da iščejo nove primere za kak pojem... in da razumejo naučeno.

5.2 Prednosti učenja z odkrivanjem:

- povečuje intelektualne potenciale, otroci usvajajo informacije po poteh, da jih lahko uporabijo pri reševanju problemov,
- veča se notranja motivacija otrok, saj odkrivanje pomeni neke vrste podkrepitev,
- otroci odkrivajo raziskovalni stil za reševanje katerekoli vrste nalog in izboljšajo tehnike raziskovanja,
- boljša je zapomnitev usvojenega znanja, ker lahko otroci med učenjem organizirajo informacije v okviru lastnega sistema povezovanja.

6. Končni izdelki učencev

Izdelki vseh učencev vključenih v projekt so bili uspešno narejeni in dokončani. Za vse izdelke so bile narejene tudi osebne izkaznice.

Slike št. 4, 5, 6, 7: Izdelki učencev

6.1.Razstava v šoli

Slika št. 8: Razstava izdelkov učencev

Učenci, ki so bili vključeni v projekt so pridno delali in ustvarjali. V tednu otroka so prihajali popoldne s starši, drugače pa so večina časa ostajali v šoli po končanem pouku (ko so bili vključeni v podaljšano bivanje in so imeli neusmerjen prosti čas) in prihajali predčasno v šolo, da so lahko izpolnili vsa pričakovanja in cilje, ki smo jih skupaj začrtali in osnovali. Ob novoletnem bazarju so tako pripravili razstavo svojih izdelkov za sošolce, starše in krajane. Na svoje izdelke so bili z razlogom ponosni. Pri delu so se zelo trudili in jih natančno izdelali. Vse punčke iz cunj smo oddali na novoletnem bazarju šole.

7. Zaključek

Čeprav se učenci med seboj razlikujejo, imajo vsi enake potrebe. Učitelji, ki to razume, bo vodil učence tako, da bodo s šolskim delom zadovoljevali svoje potrebe. Ko se to zgodi, so zadovoljene tudi potrebe učitelja. Delo učitelja je, da se z učenci pogovarja, jih posluša, omogoča, da je razred prostor, v katerem je učenje prijetno, vnaša izboljšave. Ko bodo učenci odkrili, da so sposobni kvalitetnega dela, jih bo predmet veselil. Odkritje »jaz lahko naredim nekaj dobrega« vodi k motivaciji. Potrebno je poskrbeti za umirjenost in čustveno rast že v zgodnjem obdobju odraščanja.

Vse naše življenje je poskus čim bolje zadovoljiti eno ali več od teh potreb. Kje učenci zadovoljujejo svoje potrebe? Pri predmetih tehnika, šport, glasba, igralske dejavnosti, pri interesnih dejavnostih, kjer delajo v skupini, dosežejo več, ker si medsebojno pomagajo in obenem zadovoljujejo potrebo po pripadnosti.

8. Literatura

Bezjak, J. (1997). Projektno delo pri pouku tehnike, kot uspešna oblika in metoda sodobne inženirske pedagogike. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Glogovec, Z. in Žagar, D., (1992). Ustvarjalnost: Projektno učno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Novak, H. (1990). Projektno učno delo: drugačna pot do znanja. Ljubljana: DZS.

Pečjak, V. (1987). Misliti, delati, živeti ustvarjalno. Ljubljana: DZS.

The Mindfulness Project, prevedla Peček, A. (2015) Sem tukaj in zdaj: ustvarjalna pot k čuječnosti. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Unicef, pridobljeno s http://www.unicef.si/projekti-v-sloveniji/puncka-iz-cunj/kako-nastane-puncka-iz-cunj

Kratka predstavitev avtorice

Veronika Koščak je profesorica matematike in tehnike na Osnovni šoli Janka Modra, Dol pri Ljubljani, kjer poučuje matematiko, tehniko in izbirne predmete s področja računalništva in tehnike. Študij je končala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. S sprotnim izobraževanjem s področja tehnike in matematike si je pridobila e-kompetence. Je aktivna članica Društva učiteljev tehnične vzgoje Ljubljana in sodeluje z Mestno zvezo za tehnično kulturo Ljubljana in Zvezo za tehnično kulturo Slovenije. Učenci pod njenim mentorstvom dosegajo visoke uvrstitve na državnih tekmovanjih s področja tehnike in tehnologije ter na natečajih Naj izdelek in na Evropskem projektu MUNUS.

Učenje z risanjem spodbuja čuječnost

Learning by Drawing is Encouraging Mindfulness

Dragica Babič

Šolski center Celje - Gimnazija Lava
babicd54@gmail.com

Povzetek

V prispevku so predstavljene izkušnje in izsledki poučevanja in učenja zgodovine s pomočjo risanja. Namen učenja z risanjem je pritegniti k delu dijake, ki radi rišejo, pa jih zgodovina drugače ne zanima preveč. Ker si 75 % informacij zapomnimo po vidni poti, se je strategija delanja zapiskov s pomočjo risanja pokazala za zelo učinkovito. Evalvacija je pokazala, da morajo biti učenci veliko bolj zbrani kot pri učnih urah, izpeljanih s frontalnim načinom poučevanja. Pri učencih, ki so močni na likovnem področju, učenje z risanjem krepi občutek zadovoljstva in jim pomaga doseči biti tukaj in zdaj.

Ključne besede: čuječnost, pojav človeka, učenje z risanjem, vidno – prostorska inteligenca, zemljiško gospostvo

Abstract

In this article my experience and the results of teaching history with the help of drawing is introduced. The purpose of learning by drawing is to attract students who like drawing, but they are not much interested in history otherwise. Because 75 % of information is remembered in a visual way, the strategy of making notes with the help of drawings has proved itself as very efficient. The evaluation has shown that students have to be much more concentrated as in lessons performed with the frontal method of teaching. By students who are good at art learning by drawing strengthens the feeling of satisfacton and gives them the feeling of being here and now.

Keywords: human phenomenon, , learning by drawing, mindfulness, visual - spatial intelligence, landed gentry

1. Uvod

Odpovedati se ustaljenim vzorcem učenja in poučevanja zgodovine in sprejemati nove izzive na tej poti je dolgotrajen proces. Učenje z risanjem je le ena izmed možnosti, ki razbija ustaljene vzorce in razvija dijakovo vidno - prostorsko inteligentnost ter ga usmerja na biti tukaj in zdaj - z mislimi pri pouku. S predstavljenim primerom je nakazana možnost uvajanja čuječnosti v pouk zgodovine s pomočjo risanja. Ključna je presoja o primerni učni snovi za ta način poučevanja in pripravljenost za spreminjanje ukoreninjenih navad, predvsem pa vztrajnost. V nadaljevanju članka je predstavljena krepitev zbranosti pri poku zgodovine s pomočjo risanja.

2. Osrednji del besedila

Nekateri učenci rišejo v zvezek večino ur pouka, ponavadi zaradi dolgega časa, ali pa si sami dopolnjujejo učno snov z risbami zaradi lažjega pomnjenja učne snovi. Takšne učence je potrebno spodbujati in usmerjati tudi pri urah zgodovine, da si vsaj del učne snovi poskušajo narisati. Ker je znanstveno dokazano, da človek sprejema 75 % informacij po vidni poti, 12 % po izkustveni in le 13 % po slušni poti, je smiselno, poleg prikazovanja slikovnega gradiva in video odlomkov iz youtuba, vzpodbujati učence k risanju vsaj dela učne snovi.

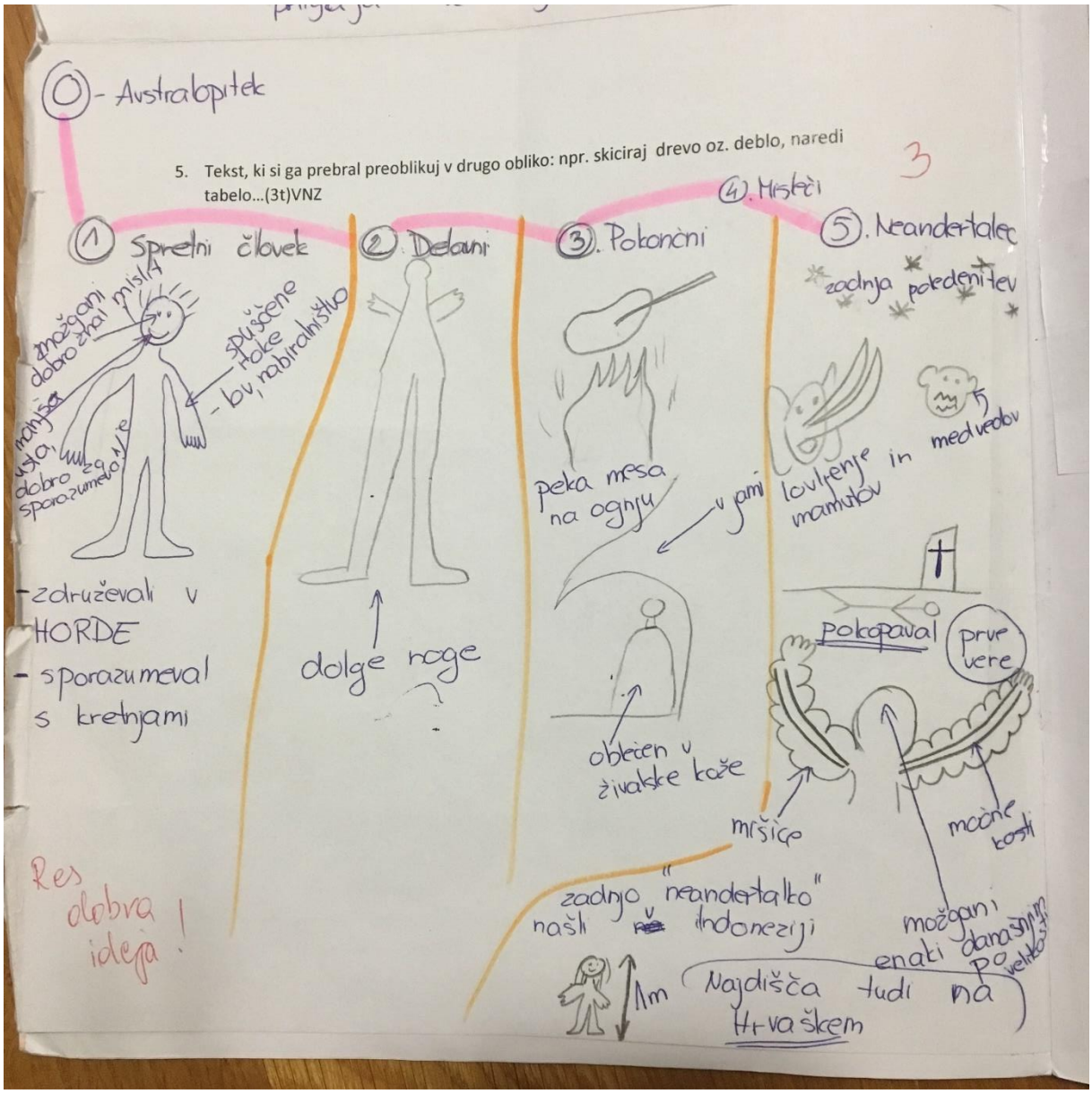
Howard Gardner (Gardner, 1995) piše o več vrstah inteligentnosti, ki jih je mogoče uporabljati pri učenju. Vidno - prostorska inteligentnost je ena izmed ključnih. Pri pouku zgodovine se krepi z uporabo zemljevidov, slikovnega gradiva, vživljanja in predstavljanja oz. igro vlog, debatnimi tehnikami in tudi z risanjem. Vsa učna snov zgodovine nikakor ni primerna za učenje z risanjem, zato je smiselno presoditi ali je snov primerna ali ni primerna za takšen način delanja zapiskov in učenja.

V nadaljevanju sta predstavljena dva primera delanja zapiskov s pomočjo risanja. Prvi primer je za učno temo Pojav človeka, ki je v učbeniku za 1. letnik gimnazije (Brodnik, Jernejčič in Zgaga, 2009), in drugi primer za organizacijo zemljiškega gospostva ali fevda v srednjem veku, ki je v učbeniku za 2. letnik gimnazije (Mlacović in Urankar, 2010)

Nastanek in razvoj človeka je učna tema, ki je učencem blizu že iz osnovne šole, zato so bili povabljeni, da za njeno učenje uporabijo njim že znane bralno - učne strategije in se jo naučijo sami. Učna snov je bila kopirana iz učbenika, saj ima večina učencev učbenik izposojen iz šolskega sklada. Največ učencev se je odločilo, da bodo za usvojitev učne snovi uporabili tehniko študijskega branja s podčrtovanjem ključnih besed in zapisovanjem vprašanj, ki so se jim porajala ob branju, na rob fotokopije. (Pečjak in Gradišar, 2012). Opozorjeni so bili, da je smiselno, da se ne podčrta več kot 15 % besedila in da se bo ob koncu ure znanje tudi preverilo. Večini učencev je med učenjem učne snovi uspelo doseči visoko stopnjo zbranosti.

Učna ura je bila časovno razdeljena na čas motivacije, učenja in preverjanja, zato so učenci vedeli, da si ne morejo privoščiti gledanja skozi okno ali klepetanja s sosedom, saj je bil vsak del ure časovno omejen. Z uvodno motivacijo so bili vzpodbujeni k samostojnemu razmišljanju in pripravljenosti na nove, izvirne ideje, s katerimi naj bo učna snov povzeta v kombinaciji risbe in zapisa. Zadnjih petnajst minut ure so bila reševana vprašanja postavljena po Bloomovi taksonomiji. Zadnje vprašanje se je glasilo: Tekst, ki si ga prebral, preoblikuj v drugo obliko: npr. nariši drevo, tabelo… Ko je bilo med reševanjem delovnega lista spremljano delo učencev, je bilo zaznati veliko zainteresiranost za drugačen način dela, predvsem pa veliko stopnjo zbranosti in ustvarjalnosti. So bili čuječi? Definitivno! Tukaj in zdaj - vsak zatopljen v svoj delovni list.

Priložen je izdelek učenke 1.a, ki ji risanje ni ravno v zabavo in veliko raje dela zapiske s pomočjo alinej. Izdelek dokazuje, kako do potankosti so bile prebrane informacije sprejete in dodane preprostim risbam. Preverjanje znanja čez teden dni pa je pokazalo, da so si učenci to snov bolje zapomnili oz. ozavestili.



Slika 1 : Nastanek in razvoj človeka: Metka Dolanc, 1.a, GESŠ Trbovlje

V 2. letniku gimnazije so dijaki ustvarili zapiske s pomočjo risanja za učno temo Fevdalizacija - organizacija zemljiškega gospostva. Za uvodno motivacijo je bila na tablo projecirana misel Rogersa Keyesa, Hokus pravi:

» Pomembno je, da vam je mar.
Pomembno je, da čutite.
Pomembno je, da opazite.«

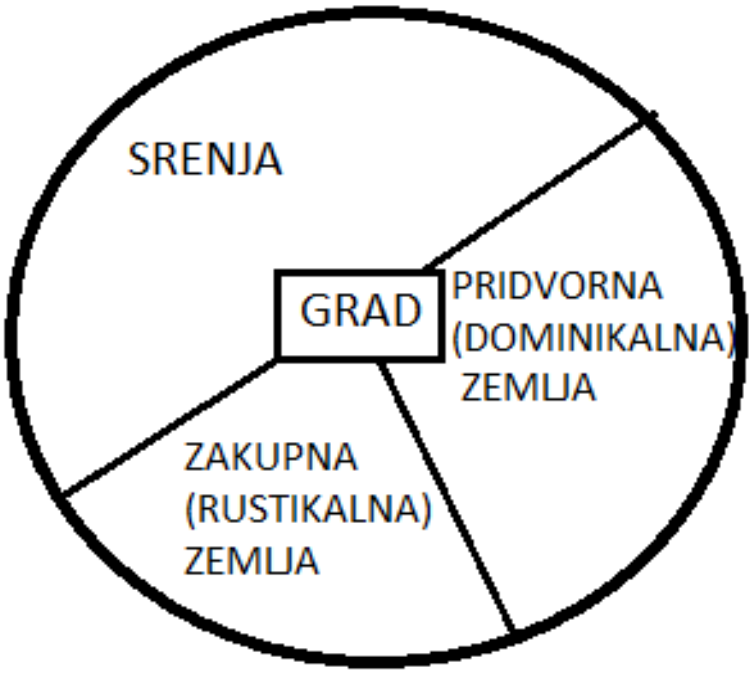
(V: Williams in Penman, 2015, str. 243)

Dijakom so bila pojasnjena znanstvena dognanja o človekovih slušnih in vidnih zaznavah, ki dokazujejo, da se človek bistveno več nauči, če snov riše kot le posluša. Seznanjeni so bili, v katerih primerih je smiselno risati in pozvani k opazovanju in poslušanju razlage ter vprašanj, ki so bila postavljana.

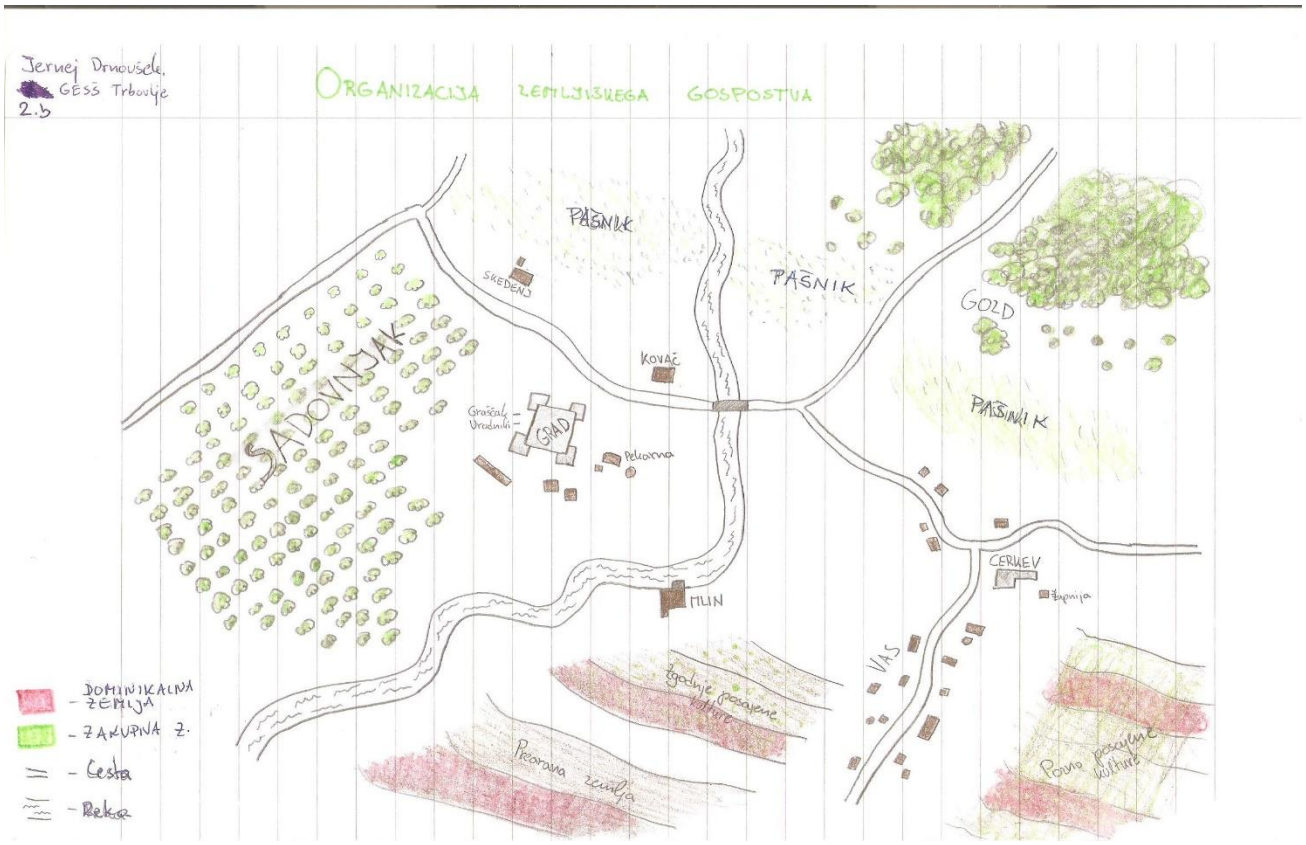
Sledila so natančna navodila za delo: priprava učbenikov, zvezkov, barvnih svinčnikov in navodilo, da naj bo risanje dopolnjeno z zapisom ključnih besed.

Sledil je prelet učne snovi v učbeniku (Mlacovič in Urankar 2010) in razmislek o vprašanjih, ki naj bodo zapisana na rob zvezka in je nanje zaželen odgovor. Ob dveh elektronskih prosojnicah so bili razloženi fevdni in fevdalni odnosi ter organizacija zemljiškega gospostva. Pri tem je bila pozornost osredinjena na učiteljevo poudarjanje ključnih besed z intonacijo glasu. Pogledi po razredu so razkrili visoko stopnjo pozornosti, opazne so bile velike, na trenutke sprašujoče oči, predvsem pa je bilo zaznati ustvarjalno tišino.

V nadaljevanju je prikazana risba učiteljice in primer risbe učenca, ki je nastal ob njeni razlagi. Na učenčevi risbi so vidni do potankosti narisani posamezni deli zemljiškega gospostva, vključno z načinom razporeditve polj in ostalih delovnih površin.



Slika 2 : Organizacija zemljiškega gospostva; Dragica Babič



Slika 3: Organizacija zemljiškega gospostva: Jernej Drnovšek, 2.b, GESŠ Trbovlje

Ob zaključku ure je bila izvedena evalvacija s postavljanjem vprašanj:
Kaj vam je uspelo?
Kaj bi naredili drugače?
Ali je snov težje risati ali zapisovati?
Kje so prednosti in kje slabosti takšnega načina zapisa učne snovi?

Takšen način zapisa snovi se je pokazal kot eden izmed težjih, saj mora biti dosežena maksimalna stopnja zbranosti in razmišljanja o tem, kaj bo narisano in kaj zapisano. Opaženo je bilo uživanje pri delu likovno nadarjenih dijakov in ugotovljeno, da si je učno snov lažje zapomniti in jo nadgraditi z novo snovjo ter jo povezati z že osvojenim znanjem, če so zapiski dopolnjeni z risbami.

3. Zaključek

Učenje ali delanje zapiskov s pomočjo risanja je velika prednost za likovno nadarjene dijake, saj lahko to svojo veščino krepijo tudi pri drugih urah pouka in ne le pri likovni ali umetnosti vzgoji. Pomanjkljivost se pokaže pri učencih, ki niso likovno nadarjeni in nikakor ne želijo uporabljati takšnega načina dela zapiskov oz. učenja. Še vedno jim je bližje zapisovanje učne snovi po alinejah in opornih točkah ali delanje miselnih vzorcev. Evalvacija je pokazala, da morajo biti učenci veliko bolj osredotočeni in zbrani pri učenju z risanjem in da tudi to nekaterim predstavlja problem. Vsekakor so nove metode poučevanja in učenja, ki povečujejo učenčevo samostojno delo in zbranost, izziv za prihodnost poučevanja. Učenje z risanjem je le ena izmed takšnih, ki krepi tudi čuječnost.

4. Literatura

Brodnik, V., Jernejčič, R. A. in Zgaga, S. (2009): *Zgodovina 1. Učbenik za prvi letnik gimnazije.* Ljubljana: DZS.

Gardner, H. (1995): *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

Mlacović, D. in Urankar N. (2010): *Zgodovina 2. Učbenik za drugi letnik gimnazije*. Ljubljana: DZS.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012) : *Bralno - učne strategije*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Williams, M. in Penman, D. (2015): *Čuječnost: Kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila Internacional.

Kratka predstavitev avtorja

Dragica Babič je na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomirala iz zgodovine in južnoslovanskih jezikov s književnostjo. Na Gimnaziji in ekonomski srednji šoli Trbovlje je poučevala od leta 1989, od 1. septembra 2017 pa na Gimnaziji Lava. Več kot deset let je članica Predmetno – razvojne skupine za zgodovino, ki deluje v okviru Zavoda za šolstvo in pripravlja didaktična gradiva za učitelje zgodovine. Izvaja tudi didaktične delavnice za učitelje zgodovine in je članica upravnega odbora revije Zgodovina v šoli, kjer opravlja tudi recenzije didaktičnih člankov. Vključena je bila v številne projekte: razvijanje kompetence učenje učenja, inovacijski projekt, kroskurikularne povezave in timski pouk, sedaj pa se posveča formativnemu spremljanju znanja v podporo učenju učencev.

Ustvarjanje v glasbi

Creating in Music

Barbara Špilak

Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer
barbara.spilak@gfml.si

Povzetek

V prispevku so predstavljene dejavnosti, s katerimi spodbujamo ustvarjalnost dijakov v srednjem strokovnem programu predšolska vzgoja. Obenem je tudi prikazano, kako ustvarjalnost vpliva na osebnostni razvoj dijakov. Dejavnosti se izvajajo v sklopu strokovnih modulov, ki so obvezni za dijake, in tudi v okviru ur odprtega kurikula, za katere je šola sama zastavila vsebine in cilje, ki bi jih naj dijaki usvojili tekom svojega šolanja. Dijaki se tako srečujejo z ustvarjanjem na različnih področjih, od glasbenega, jezikovnega, likovnega, plesnega in tudi dramskega.

Pri izvedbi strokovnih modulov imajo dijaki možnost samostojnega ustvarjanja, kakor tudi ustvarjanja v skupinah, kjer se morajo prilagajati skupini, sprejemati različne rešitve, se posvetovati in dogovarjati ter tako sprejeti najboljše rešitve. S tem pri njih razvijamo kritično mišljenje, medsebojno komuniciranje in sodelovanje, predvsem pa kreativno razmišljanje. Prispevek se osredotoča na glasbeno ustvarjanje dijakov pri modulih ustvarjalno izražanje ter inštrument in ustvarjamo za otroke, ki sta nastala v sklopu ur odprtega kurikula.

Ključne besede: ustvarjalnost, glasba, inštrument, čuječnost, odprti kurikul, ustvarjamo za otroke

Abstract

In the article activities are presented which are used to stimulate the creativity of students in the vocational school for kindergarten teachers. At the same time the way how the creativity influences the personal development of students is presented. Activities are carried out within professional modules which are obligatory for students, but also within the open curriculum where the school plans and organizes its content and goals that should be reached by students during the schooling. Students take part in creative activities in different fields such as music, language, art, dance and theatre.

Within the professional module students have an opportunity to create independently, but also to be creative in groups where they have to learn to adjust to the group, to accept different solutions, to consult and to come to an agreement and in this way to come to best solutions. During this process the critical thinking, mutual communication, cooperation and creative thinking are developed. The article focuses on the musical creativity within the modules Creative expression and musical instrument and Creating for children which are held within the open curriculum.

Keywords: creativity, music, instrument, mindfulness, open curriculum, creating for children

1. Uvod

»Če imate ideje, a z njimi nič ne naredite,
imate bogato domišljijo, niste pa ustvarjalni.«
Penman, D. (2016)

Človek z ustvarjalnostjo spreminja sebe in svet ter s svojim ustvarjanjem neprestano širi svoj duhovni in materialni svet ter išče smisel svojega življenja. (Simoniti, I., 2014) Ustvarjanje je v poklicu vzgojitelja predšolskih otrok zelo pomembno, saj je prav v vrtcu spodbujanje ustvarjalnosti zelo pomembna vzgojiteljeva naloga. Hkrati jo mora biti pripravljen spodbujati in dopuščati tudi otrokom. Vzgojitelji predšolskih otrok namreč skrbijo za celosten razvoj otroka in tako ustvarjajo in zagotavljajo možnosti za razvoj njegovih telesnih ter duševnih sposobnosti.

Prav zaradi zavedanja, kakšna je naloga vzgojiteljev predšolskih otrok, učitelji v programu predšolske vzgoje na šoli sledimo cilju, da skušamo našim dijakom tekom šolanja posredovati čim več uporabnih, praktičnih znanj, ki jih bodo lahko uporabili pri opravljanju poklica, za katerega se izobražujejo. To dosegamo v okviru strokovnih modulov in odprtega kurikula, kjer dijaki pridobivajo teoretična in strokovna znanja. Znanja, ki jih dobijo v šoli, nato tudi preizkusijo na različnih delavnicah za predšolske otroke, ki jih ob pomoči učiteljev izvajajo v šoli ali vrtcih za predšolske otroke.

Ob spodbujanju ustvarjalnosti pri dijakih učitelji hkrati spodbujamo njihovo čuječnost in zavest o tem, da ne ustvarjajo zaradi drugih, predvsem nas učiteljev ali predšolskih otrok, temveč zaradi sebe. Z ustvarjalnostjo namreč postajajo aktivni posamezniki, z njo si razvijajo kreativno mišljenje in s tem vplivajo tudi na svojo samozavest ter zavedanje, da s svojimi dejanji lahko vplivajo tudi na druge. Williams in Penman (2015) menita, da čuječ posameznik ne izvaja aktivnosti zato, da bi ga drugi bolj spoštovali, ampak zato, da krepi zavedanje samega sebe v danem trenutku in s tem dviguje kvaliteto lastnega življenja in posredno tudi življenja drugih. (Williams, M., Penman, D., 2015)

Biti čuječ pomeni, da se zavedamo svojega počutja, razpoloženja, čustev, misli, zaznav (vonja, okusa, tipa, barv, drugih občutenj), spominov, predstav oziroma česarkoli, kar je trenutno prisotno v našem doživljanju. Pomeni objektivno opazovanje samega sebe in svojega doživljanja, brez presojanja, ne glede na to, ali je to doživljanje dobro ali slabo. Ko smo čuječi, sprejemamo sebe takšnega, kot smo v tem trenutku, se zavedamo svojih misli, občutkov in vedenja. Čuječnost kot način življenja lahko pozitivno vpliva na posameznikovo doživljanje, saj se lažje soočamo z izzivi vsakdana, vendar pa nam sodobni način življenja pogosto preprečuje, da bi se polno zavedali sedanjega trenutka. (Jeriček Klanšček, H., Bajt, M., 2015)

Kot je zapisal O´Morain, je čuječnost sprejemajoče preusmerjanje naše pozornosti od naših misli na naše doživljanje v tem trenutku. Sprejemanje torej pomeni, da se zavedamo svoje trenutne izkušnje in je ne presojamo, analiziramo ali obsojamo. To ni predaja in ni odrekanje. Pomeni, da si za nekaj trenutkov dovolimo »opazovati« svoje doživljanje, takšno kakršno je. Naši odzivi na doživljanje in občutke so namreč pogosto predmet navade in so precej nekoristni. Ko čuječe sprejmemo situacijo in občutke, ki se ob njej porodijo, jo lahko pogledamo z drugačnimi očmi. (O´Morain, 2017)

2. Glasbeno ustvarjanje v programu predšolska vzgoja

Glasbeno ustvarjanje je eno od področij umetnosti, kjer lahko v programu predšolska vzgoja veliko ustvarjamo in pustimo domišljiji prosto pot. V katalogu znanja za modul ustvarjalno izražanje so med drugim zapisani cilji, in sicer, da dijaki:

- razvijajo pozitiven odnos do ustvarjalnega izražanja otrok,
- razvijajo glasbene sposobnosti, odnos do kulture in smisel za spodbujanje aktivne glasbene ustvarjalnosti,
- razvijajo zavest, da vztrajnost in vaja izboljšata rezultate,
- zaupajo v lastne zmožnosti, a hkrati so kritični do svojih stvaritev,
- razvijajo lastno kreativnost, iščejo izvirne rešitve, razvijajo samostojnost in iznajdljivost,
- razvijajo pozitiven odnos do dela, gradijo samozavest, se sproščajo in osebnostno bogatijo … (Katalog znanja, 2008)

Štembergerjeva meni, da je ustvarjalnost in s tem njeno spodbujanje ključnega pomena za napredek posameznika in družbe ter da ustvarjalna domišljija doseže višek prav v predšolskem obdobju. Zato je to nujno treba upoštevati pri oblikovanju in izvajanju programov, ki izobražujejo za poklic vzgojitelja predšolskega otroka. (Hozjan, D., 2014)

Pred učitelji je torej izziv, da so tudi sami ustvarjalni in kreativni ter izbirajo in pripravljajo takšne vsebine za dijake, ki jim omogočajo ustvarjalnost, kreativnost in tudi iznajdljivost, hkrati pa vplivajo na njihovo osebnostno rast. Dijaki se tako že v prvem letniku srečajo z ustvarjanjem na področju glasbe pri strokovnem modulu ustvarjalno izražanje in tudi pri pouku inštrumenta, nato svoje znanje pri obeh modulih nadgrajujejo v drugem in tretjem letniku. V tretjem letniku dobijo še modul ustvarjamo za otroke, kjer povežejo v celoto vsa svoja znanja z glasbenega, likovnega, jezikovnega in gibalno-plesnega področja.

2.1 Ustvarjalno izražanje – glasba

Dijaki pri modulu ustvarjalno izražanje – glasba v prvem letniku spoznavajo osnove glasbene teorije, osnove vokalne tehnike in pojejo otroške pesmi ter se ob petju spremljajo z enostavnimi ritmičnimi spremljavami s lastnimi inštrumenti in Orffovimi ritmični inštrumenti (Katalog znanja, 2008). Tako že v prvem letniku začnejo spoznavati, da prispevajo k skupnemu muziciranju, da se morajo prilagajati skupini, če želijo skupaj zapeti otroško pesem in se ob tem še spremljati. Prav tako se srečujejo z ustvarjanjem, saj imajo večkrat nalogo, da si sami izmislijo enostavne ritmične vzorce k otroškim pesmim.

Slika 1: *Trio kljunastih flavt*

Slika 2: *Igranje na male inštrumente v skupini*

V drugem letniku dijaki poleg glasbene teorije obravnavajo še metodiko predšolske glasbene vzgoje in veliko samostojno ustvarjajo, saj igrajo in zapisujejo samostojno ali v skupini k otroškim pesmim enostavne ritmične spremljave za lastne inštrumente in male improvizirane inštrumente, kakor tudi enostavne ritmično-melodične spremljave za Orffove

inštrumente. Prav tako se naučijo igrati na kljunasto flavto, obenem pa se preizkusijo tudi v različnih komornih zasedbah.

V tretjem letniku dijaki že sami izvajajo dejavnosti v razredu in tako sami pripravljajo glasbeno-didaktične igre, ki jih najprej izvedejo v razredu s sošolci, ko si predstavljajo, da so njihovi sošolci 3- do 5-letni otroci, in nato dejavnost po izbiri izvedejo še v vrtcih ter za izvedeno dejavnost zapišejo poročilo. Naslednja naloga dijakov je, da samostojno ali v paru pripravijo glasbeno pravljico, ki jo nato izvedejo pri pouku. Nekateri svojo glasbeno pravljico predstavijo tudi otrokom v vrtcih. Ko dijaka v paru pripravljata glasbeno pravljico, se morata dogovoriti, katere naloge bosta prevzela, katero pravljico bosta izbrala, za katere inštrumente bosta zapisala spremljave in kdo bo kaj izvajal. Nemalokrat pride do nesoglasij med njimi in takrat se velikokrat obrnejo po pomoč k učiteljem glasbe, ki jim pomagamo razreševati konflikte, predvsem jih postavimo pred izziv, da skušajo sami med sabo razrešiti težave, se pogovoriti in se zavedati, kaj in koliko lahko kdo doprinese k boljši izvedbi dejavnosti. Cilj je, da se naučijo delati v paru, saj bodo opravljali poklic, pri katerem bodo morali delovati v tandemu. Prav tako pripravijo in izvedejo tudi primer glasbene učne ure, kjer povežejo vsa znanja, ki so jih tekom vseh treh let šolanja pridobili pri pouku glasbe. Za glasbeno učno uro si dijaki izberejo otroško pesem, za katero zapišejo ustrezno motivacijo, ki je včasih uganka, včasih pravljica lahko tudi fotografije ali lutka. Izbrano pesem nato zapojejo, se obenem spremljajo na inštrument (kitaro ali klavir), pripravijo ritmično-melodično spremljavo za male inštrumente in na koncu izvedejo še glasbeno-didaktično igro, ki se vsebinsko navezuje na pesem.

Slika 3: *Dijakinja uči otroka igrati spremljavo k pesmi na ksilofon*

Pri izvedbi dejavnosti, kjer morajo dijaki samostojno ali v skupini izvesti dejavnosti, ugotavljamo, da v njih povzročamo napetost, vendar hkrati opažamo, da postopoma s takimi situacijami pri njih tudi znižujemo stopnjo odzivnosti na stres. Dijaki povedo, da imajo največjo težavo pri izvedbi dejavnosti v razredu pred sošolci, saj menijo, da je to veliko težje kot izvedba v vrtcu. Menijo, da se težje sprostijo in vživijo v vlogo vzgojitelja, da so pred izvedbo obremenjeni, da imajo tremo in da predvsem niso samozavestni. Zaradi tega jih spodbujamo, da si doma zamislijo situacijo in izvedejo simulacijo nastopa ter da naj opazujejo svoje fizične odzive brez obsojanja. Prav te vaje in večkratni nastopi pred razredom pripeljejo do končnih ugotovitev, da so se velikokrat vnaprej obremenjevali z neko situacijo, ko pa se je zgodila, so jo prebrodili brez težav. Po izvedenih dejavnostih pri evalvaciji dijaki velikokrat povedo, da je izvedba pozitivno vplivala na njih, da so začetno tremo premagali predvsem zato, ker čutijo podporo pri sošolcih in da so zato lahko izvedli dejavnost tako, kot so si želeli.

Tako z izvedenimi dejavnostmi pri dijakih krepimo in bogatimo njihovo samozavest, kakor tudi samostojnost in poklicne kompetence, ki so pomembne za opravljanje poklica vzgojitelja predšolskih otrok. Hkrati se od dijakov pričakuje, da so do svojega dela kritični, da se sami ocenijo, ko delamo evalvacijo dejavnosti, prav tako njihovo izvedbo ocenijo sošolci.

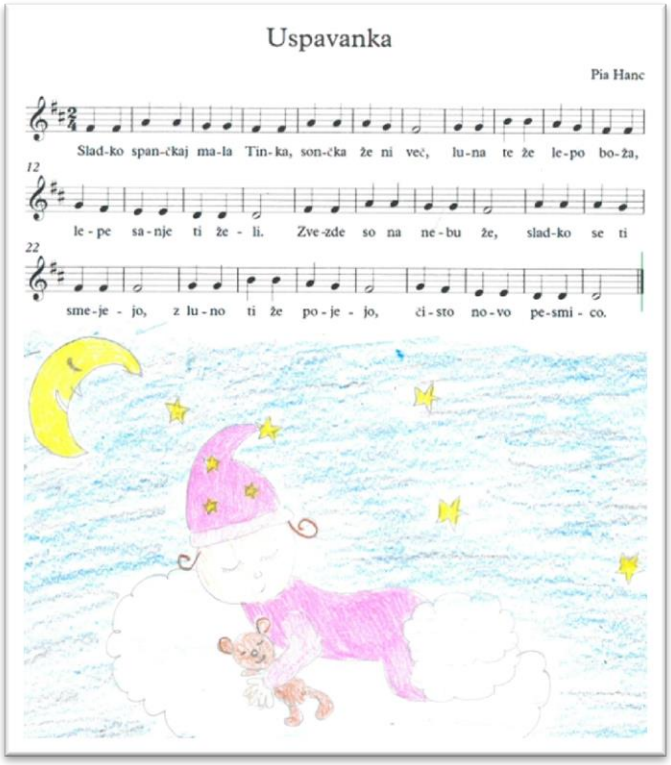
2.2 Inštrument

Na šoli smo v sklopu odprtega kurikula nekaj ur namenili tudi učenju inštrumenta. Dijaki se tako ob vpisu v program odločijo, ali se bodo tri leta učili igrati klavir ali kitaro. Cilj je, da se naučijo igrati na izbrani inštrument, saj jim bo to znanje v pomoč pri učenju novih otroških pesmi; prav tako bodo lahko v vrtcu spremljali petje otrok na izbrani inštrument ali jim zaigrali tudi kakšno skladbo (Katalog znanja, 2009). Pouk poteka individualno, kar pomeni, da ima vsak dijak na teden 15 minut individualne vaje z učiteljem inštrumenta. Tak način dela ima pomembne prednosti: dijak in učitelj se boljše spoznata, razvijeta drugačen odnos, kot bi ga pri delu v razredu, v skupini. Velikokrat postanejo dijaki zaupljivejši do učiteljev inštrumenta in tudi večkrat prihajajo iskat pomoč ali nasvet. Tudi učitelj spozna dijaka na drugačen način, saj dela individualno z njim in se posvetita področjem, ki dijaku delajo težave, oziroma delata dodatno, če dijak pokaže željo po tem, da bi rad usvojil še dodatna znanja. Prav tako pouk inštrumenta od dijakov zahteva sprotno delo, saj se ne morejo skriti v množici svojih sošolcev.

Dijaki se učijo igrati enostavne skladbe, igrajo in pojejo otroške pesmi ter zapisujejo lastne izmišljarije. Izmišljarija je pesem, ki jo dijaki sami ustvarijo, zanjo si izmislijo besedilo in jo nato tudi uglasbijo. Ob nastajanju izmišljarij jih spremljajo učitelji inštrumenta in jim pomagajo ter svetujejo. Tako pri njih spodbujamo ustvarjalnost, smisel za rime, čut za ritem in melodijo, samostojnost in kreativnost.

Mnenja dijakov prvega letnika o ustvarjanju pri inštrumentu:

- »Na začetku prvega letnika me je bilo najbolj strah ustvarjanja pri inštrumentu ter plesu, saj sem zelo sramežljiva in se ne izpostavljam rada pred drugimi. Tekom leta pa sem začela spoznavati, kaj pomeni ustvarjanje ter se naučila, da pri tem moraš le pustiti domišljiji svojo pot. Sedaj me ni več strah in z veseljem se prepuščam ustvarjanju pri plesu, glasbi in inštrumentu, pri katerem pišem izmišljarije.«
- »Ko sem izvedela, da bom morala pisati izmišljarije pri inštrumentu, torej svoje pesmice, me je bilo sprva strah in sem bila zaskrbljena, ali bom to sploh zmogla. Ko pa sem začela pisati prvo, sem ugotovila, da sta vse, kar potrebujem, poznavanje not ter kitara.«
- »Ko sem prišla v prvi letnik, sem se najprej ustrašila, ker nisem znala igrati inštrumenta, a sem se pomirila takoj po prvi uri. Bilo je zanimivo, saj sem se naučila nekaj novega. Rada ustvarjam, rišem, pišem in plešem. Z besedili za izmišljarije nisem imela težav, jih je bilo pa malo težje uglasbiti. Ob tem sem predvsem razmišljala, kako naj zvenijo in tako s svojim klavirjem ustvarjala veliko različnih melodij, ki sem jih nato tudi zapisala.«
- »Na začetku mi je bilo težko pisati izmišljarije, saj nisem vedela, kako začeti, kakšne rime zapisati in jih nato uglasbiti. Sedaj, ob koncu prvega letnika, mi to sploh več ni težko in mi je zabavno pisati izmišljarije ter se zavedati, da je to moja lastna pesmica.«



Slika 4: *Izmišljarija dijakinje 2. letnika*

V vsakem letniku dijaki pripravijo tudi dva razredna nastopa. Na razrednem nastopu zaigrajo skladbo ali zapojejo otroško pesem ob spremljavi svojim sošolcem in učiteljem inštrumenta ter se tako urijo tudi v veščinah nastopanja. Dijaki povedo, da jih je v prvem letniku takšnega nastopanja strah, vendar so na koncu veseli te izkušnje, ker si dokažejo, da so pogumni in da lahko prav vsak nastopa z inštrumentom. Ob poslušanju drugih postajajo tudi kritični poslušalci, razvijajo pozitiven odnos do svojega dela in tudi do dela sošolcev ter gradijo samozavest.

Slika 5: *Kvartet kitar dijakinj 2. letnika*

Dijaki, ki imajo veselje do inštrumenta in premagajo strah pred nastopanjem, imajo možnost nastopati na različnih prireditvah, ki jih pripravljamo na šoli. Zaigrajo lahko na informativnih dnevih, na dveh predstavah, Pisani tobogan in Veselo pričakovanje, ki ju pripravimo za predšolske otroke, prav tako na drugih kulturnih prireditvah. Na nastope se pripravljajo kot solisti, večkrat tudi v različnih zasedbah. Na klavirju velikokrat zaigrata skupaj dva dijaka štiriročne skladbe, medtem ko pri kitarah zaigrajo v duetu, triu, kvartetu.

Tudi skupinsko muziciranje od dijakov

zahteva veliko potrpežljivosti, saj nekateri potrebujejo več časa. S tem spoznavajo, da smo si različni, da si za skupni cilj moramo pomagati, se medsebojno podpirati in da se v danem trenutku zavedamo, kaj lahko doprinese vsak posameznik k uspehu skupine in kje morajo nadgraditi svoje znanje, spretnosti in veščine.

Opažamo, da je za večino dijakov pouk inštrumenta na začetku stresen, predvsem zato, ker je za njih to nekaj novega, situacija, v kateri še niso bili, saj pouk poteka individualno, prav tako jih veliko ni navajenih nastopati pred razredom, publiko in imajo zato tremo, so zaskrbljeni. Učitelji se trudimo, da pri pouku ta stres zmanjšujemo s pogovori, prav tako jih navajamo, da se umirijo, da sprejmejo dano situacijo in da nam zaupajo svoje občutke, predvsem, da nam povejo, kaj je tisto, česar se bojijo in kako lahko skupaj premagamo strah. Kot je zapisal O´Morain, je čuječnost le oblika izpostavitve našemu doživljanju. Ne pobegnemo v domišljijo, v zgodbe o doživljanju, temveč svojo pozornost usmerimo v doživljanje, ko se to zgodi. In ko to storimo, se ob določenem doživljanju na splošno počutimo veliko bolj sproščeno. (O´Morain, 2017) Večina dijakov se po parih srečanjih sprosti, so pa tudi taki, ki se občutka strahu ne znebijo in prihajajo k pouku vedno s tresočimi rokami. Tudi pred nastopi, naj so to razredni nastopi ali nastopi na prireditvah, z dijaki govorimo o njihovih občutkih in jih navajamo, da se pred nastopi umirijo, da sprejmejo dano situacijo, da pred samim nastopom nekajkrat globoko vdihnejo, se zberejo in si povedo, da zmorejo. Predvsem poudarjamo, da naj ne mislijo na to, da bi šlo kaj narobe, saj so to le njihove predstave.

Da delo pri pouku inštrumenta pri vseh dijakih poteka enako, je pomembno tudi sodelovanje in dogovarjanje učiteljev inštrumenta. Na šoli poučujejo inštrument štirje učitelji glasbe, od tega trije poučujejo kitaro in klavir, ena učiteljica samo klavir. Po letih spremljanja dijakov in na podlagi internega kataloga znanja za inštrument so nastali skupni kriteriji ocenjevanja, minimalni standardi, ki bi jih naj dijaki za posamezen letnik dosegli, in tudi roki za ocenjevanje. Ob vsem tem ne smemo pozabiti na dijake s posebnimi potrebami, ki prav tako zahtevajo drugačen način dela, saj nekateri težje dosegajo zastavljene cilje in pričakovane standarde. Učitelji medsebojno sodelujejo in se tudi glede posameznih dijakov posvetujejo, če je potrebno karkoli spremeniti, prilagoditi, da lahko slednji napreduje.

2.3 Ustvarjamo za otroke

V tretjem letniku dijaki obiskujejo tudi modul ustvarjamo za otroke, za katerega smo učitelji sami pripravili katalog znanja ter določili cilje in znanja, ki bi jih naj dijaki usvojili. Modul poučujejo štirje učitelji: učitelj slovenščine, učitelj glasbe, učitelj plesa in učitelj likovne umetnosti. V modulu smo cilje zastavili tako, da dijaki sami pripravijo gledališko oziroma lutkovno igrico, učitelji smo jim le v pomoč in jim svetujemo. (Katalog znanja, 2011)

Na začetku prenove programa predšolske vzgoje smo učitelji modula ustvarjalno izražanje razmišljali, da bi v okviru ur odprtega kurikula dijakom ponudili takšen modul, v katerem bi strnili vsa znanja, ki ga pri tem modulu dobijo, in da bi sami pripravili lutkovno oziroma gledališko igrico za predšolske otroke. Na različnih srečanjih lutkovnih oziroma gledaliških

skupin smo srečali naše bivše dijake, zaposlene v vrtcih, ki so povedali, da v vrtcih pripravljajo različne lutkovne in gledališke igrice za otroke in da jim manjka znanje, kako se lotiti takšnega projekta, na kaj biti pozoren in kako potem v praksi vse skupaj izvesti. Učitelji smo tako sestavili katalog znanja s cilji in znanji, pri čemer smo upoštevali tudi cilje iz Kurikuluma za vrtce. Katalog znanja zajema cilje, ki bi jih naj dijaki dosegli, skozi leta smo ga tudi spreminjali ter prilagajali različnim skupinam dijakov.

Slika 6: *Gledališka igrica Bela kača dijakov 3. letnika*

Modul ustvarjamo za otroke je v urniku samo v eni konferenci in to tri zaporedne ure na teden. Učitelji, ki poučujejo ta modul, si razporedijo ure dela z dijaki, vendar se v praksi kaže, da vsi učitelji ostajajo vse tri ure v razredu, saj je delo vsako leto izziv, predvsem pa pritegne učitelje energija dijakov, ki jo vlagajo v svoje delo. Dijaki so praviloma razdeljeni v dve skupini, ena skupina pripravlja gledališko igrico, druga lutkovno igrico. Že pred začetkom se učitelji dogovorijo, po motivih katerih otroških zgodb/pravljic bodo pripravljali igrice in nato se zgodbe/pravljice predstavijo dijakom. Sledi pisanje dramskega besedila ob pomoči učitelja slovenščine, ki jih opozarja, na kaj morajo biti pozorni, kaj lahko dodajo ali izvzamejo, in na koncu tudi delitev vlog. Sledi dogovarjanje, ali bo besedilo primernejše za gledališko ali lutkovno igrico, in nato dijaki skupaj z učiteljem likovne najprej skicirajo gledališke kostume oziroma lutke in tudi sceno, nato jih začnejo izdelovati v likovni delavnici. Z učiteljem glasbe pregledajo besedilo in določijo mesta, kjer lahko vključijo glasbo in tudi morebitne zvočne efekte. Skupina dijakov nato skupaj zapiše in uglasbi izmišljarije, prav tako z učiteljem določijo, kateri dijaki bodo glasbeniki in bodo ob izvedbi igrice zapeli in zaigrali pesmi. Ob nastajanju igric je zelo pomembno sodelovanje dijakov v posamezni skupini, saj le s skupnim delom dosežejo skupni cilj. Z igricami nato nastopajo na različnih dejavnostih, ki jih pripravimo za predšolske otroke.

Mnenja dijakov tretjega letnika o modulu ustvarjamo za otroke:

- »Modul ustvarjamo za otroke je bil zanimiv in zabaven. Pri delu in pripravah smo se v razredu povezali in si medsebojno pomagali. Pomembno je bilo tudi to, da smo upoštevali ideje in želje vsakega v skupini, v veliko pomoč so nam bile tudi učiteljice, ki poučujejo modul.«
- »Modul se mi je zdel zelo zanimiv, veliko smo ustvarjali. Imeli smo možnost izražati svoje mnenje, podajati ideje.«

- »Pri modulu mi je bilo všeč to, da smo dobili veliko znanja, ki nam bo koristilo v prihodnosti pri opravljanju poklica, za katerega se izobražujemo. Pridobila sem samozavest, tudi, ko sem nastopala na odru.«
- »Ustvarjamo za otroke mi je bil všeč, saj smo veliko delali v skupinah in smo se s tem tudi naučili sodelovanja, razdelitve dela ter sprejemanja različnih mnenj.«
- »Modul mi je prinesel veliko ustvarjalnih idej. Bolj smo se povezali z učitelji, saj je pouk potekal v sproščenem vzdušju. Dejavnosti so mi bile zelo zanimive. S sošolci smo se zaradi drugačnega načina dela še bolj povezali.«
- »Pridobila sem veliko novih znanj, med drugim sem se tudi naučila pisati note s pomočjo računalniškega programa. Prav tako smo krepili medsebojne odnose, saj je bilo veliko delitve dela ter posledično zaradi tega veliko idej, ki smo jih morali strniti v eno igro.«

Pri izvedbi modula dijake navajamo, da je delovaje v življenju pomembno, da je pomembna akcija in da lahko k dejavnostim pristopimo na dva načina, kot je zapisal Černetič. Prvi tak način je, da se dela lotimo zaletavo, impulzivno, s čimer pogosto »udarimo mimo«. V takih primerih namreč reagiramo zgolj iz navala čustev ter iz tako imenovanega »avtomatskega pilota«, kar pa ni v redu pri skupinskem delu. Drugi način pa je, da se delovanja lotimo umirjeno in premišljeno, kar ima za posledico tudi bistveno boljše rezultate. Pri tem je pomembna čuječnost, ki nam omogoča, da se v sebi najprej zberemo in fokusiramo in nato pri delovanju izhajamo iz tega svojega centra. Takšna dejanja, ki izhajajo iz čuječnosti, so dosti bolje izbrana in učinkovita. Seveda pa je za uspešno izvedbo in dokončanje projekta pomembna tudi volja. Ta pomembni koncept s področja psihologije zavestnosti je povezan tudi s čuječnostjo. Kajti volja, ki izhaja iz čuječnega stanja, je močnejša in ima večjo »udarno moč«. (Černetič)

Pozitivna plat modula je tudi, da se med učiteljem in dijaki pri tem modulu razvija enakovrednejši odnos, ob tem pa tudi odprtost do različnih pogledov. Opažamo, da drugačne oblike dela pri dijakih izzovejo večjo radovednost in pripravljenost za delo. Modul od učiteljev zahteva veliko skupnega dela, dogovarjanja, načrtovanja, planiranja in prilagajanja. Vendar pa opažamo, da učitelji zelo radi prihajajo k pouku tega modula, čeprav zahteva od njih veliko energije, saj pogosto vzporedno vodijo dve skupini, se potem prilagajajo še vsem spremembam, ki nastajajo sproti pri posameznih učiteljih in po skupinah, ker pri delu vsi, tako dijaki kot učitelji, pustimo ustvarjalnosti in domišljiji prosto pot. Vsa nesoglasja, ki nastajajo, sproti rešujemo s pogovorom, iskanjem najboljše rešitve, tudi z utemeljevanjem, zakaj mogoče nekaj ne bi bilo v redu. Pri izvedbi timskega pouka pa moramo biti prilagodljivi predvsem učitelji in se znati dogovarjati, pogovarjati in tudi sprejemati kompromise. Prav ta modul nakazuje, da bi lahko vanj vpeljali tudi elemente čuječnosti, ki bi še izboljšala odnose med dijaki, odnose med učitelji in dijaki, prav tako bi s pomočjo čuječnosti izboljšali učne dosežke dijakov.

3. Zaključek

Živimo v času, v katerem se vse zelo hitro spreminja in ko se moramo znati prilagoditi ter slediti spremembam. Prav ustvarjalnost je tista, ki nam pomaga, da se znamo prilagajati, saj si skozi ustvarjanje razvijamo domišljijo in prav domišljija je tista, ki nam omogoča prilagoditev na majhne in velike spremembe. Mnenje Penmana (2016) je, da so ustvarjalni ljudje bolj odprti in zvedavi, hkrati pa manj omejujejo obstoječe kategorije in omejitve. Ustvarjalni posamezniki so bolj neodvisni in cenijo radovednost in raziskovanje, so prožnega mišljenja. Njihova valuta so ideje, radi premikajo svoje meje in meje drugih. (Penman, D., 2016) V

prihodnosti se napovedujejo poklici, ki jih danes še ne poznamo. Torej če dajemo dijakom možnost, da so ustvarjalni, da lahko sami ustvarjajo in ob tem razvijajo svojo domišljijo, se bodo zagotovo znali prilagoditi novim izzivom, ki jih v življenju še čakajo, in se bodo z njimi tudi spopadli. Da sproti razvijamo še element čuječnosti pri vseh sodelujočih, torej dijakih in učiteljih, pa ni bilo pričakovano, vendar opažamo, da je to še kako dobrodošlo in tudi za nadaljnje delo zelo pozitivno.

Ob vsem tem ne smemo pozabiti na sodelovanje, ki se razvije pri vseh izvedbah teh modulov, saj med seboj sodelujejo dijaki, tudi učitelji in še najbolj pomembno – dijaki in učitelji. V učiteljskem poklicu in tudi poklicu vzgojitelja predšolskih otrok je sodelovanje vedno dobrodošlo, saj se na ta način izmenjujejo mnenja, primeri dobrih praks, kakor tudi pozitivne in negativne izkušnje.

4. Literatura in viri

Černetič, M. *Čuječnost in akcija.* Spletna stran: http://potnaprej.si/index.php?option=com_content&view=article&id=158:ujenost-in-akcija&catid=45:ujenost&Itemid=67 (pridobljeno 11. 8. 2017).

Hozjan, D. (2014). *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju.* Koper: Univerzitetna založba Annales.

Jeriček Klanšček, H., Bajt, M. (2015). *Ko učenca strese stres.* *http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/ko_ucenca_strese_stres_2015.pdf*

Katalog znanja strokovnega modula Inštrument (2009). Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, interno gradivo.

Katalog znanja strokovnega modula Ustvarjalno izražanje (2008). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Katalog znanja strokovnega modula Ustvarjamo za otroke (2011). Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, interno gradivo.

O´Morain, P. (2017). *Čuječnost za zaskrbljene.* Ljubljana: Vita.

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost.* Tržič: Učila International.

Simoniti, I. (2014). *Ustvarjalnost.* Ljubljana: Slovenska matica.

The Mindfulness Project (2015) *Sem tukaj in zdaj. Ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Williams, M., Penman, D. (2015). *Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu.* Tržič: Učila.

Kratka predstavitev avtorja

Barbara Špilak je diplomirana profesorica glasbe, ki je na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer začela poučevati leta 2004. Poučuje glasbo in inštrument v programu predšolska vzgoja, prav tako je pred leti poučevala glasbo tudi v programu gimnazija in v izobraževanju odraslih, smer predšolska vzgoja. Veliko svoje pozornosti namenja sodelovanju šole z vrtci, v katerih dijaki opravljajo praktično usposabljanje, se z njimi povezuje in spodbuja, da dijaki v času šolanja pridobijo čim več praktičnih znanj za opravljanje poklica, za katerega se izobražujejo. Prav tako je članica Erasmus + projekta KA1: Jezikovno in znakovno sporazumevanje otrok v prvem starostnem obdobju.

Spodbujanje socialnega in čustvenega učenja v prvi triadi

Promoting Social and Emotional Learning in the First Three Years of Elementary School

Nastja Škrabl

Osnovna šola Hruševec Šentjur
nastja.skrabl@hrusevec.si

Povzetek

Socialno in čustveno učenje ponujata možnosti za doseganje kakovostnejšega znanja. Veliko otrok ima težave, zaradi pomanjkljive socialne in čustvene spretnosti. Vpeljava čustvenega in socialnega učenja v šole omogočata razvoj pozitivne šolske klime, ki vpliva na večjo privrženost šoli, manj problematično vedenje in boljši učni uspeh, ter uspeh v življenju. Tempo šolskega režima večkrat pripelje do tega, da se učitelji premalo posvečajo čustvom otrok in njihovemu socialnemu vključevanju v skupino. Podane so ideje, kako lahko spodbudimo njihova čustva, da se bodo lažje vključevali v aktivnosti in s katerimi oblikami lahko spodbujamo socialno učenje.

Ključne besede: čustveno učenje, igra vlog, socialne igre, socialno učenje, sodelovalno učenje

Abstract

Social and emotional learning offer opportunities to achieve better quality knowledge. Many children have problems due to the lack of social and emotional skills. The introduction of emotional and social learning into schools enables the development of a positive school climate that influences the greater devotion to the school, less problematic behaviour, better learning success and success in life. The pace of the school system often leads to the lack of teachers' attention to the children's emotions and their social integration into a group. Ideas are given as to how we can stimulate their emotions to help them get involved in activities and with which forms we can promote social learning.

Keywords: emotional learning, role-playing, social games, social learning, collaborative learning

1. Uvod

Vedno več je učiteljev in staršev, ki tarnajo, da se otroci ne vedejo več tako, kot so se v »dobrih starih časih«. Kaj se je zgodilo? Zakaj se današnji otroci ne vedejo tako, kot so se pred mnogimi leti, kje je njihova odgovornost, motiviranost in kam peljejo njihovi medsebojni odnosi, ki jih že skoraj ni več. Morda se odgovori skrivajo v razpadlih družinah, v prekomernih obsegih gledanja televizije, posvečanja računalniku, video igricam, zaposlenih materah, ali pa je vse to zgolj razlog nepravilne vzgoje in neučinkovitih starševskih veščin. To za človeško prihodnost ne pomeni nič dobrega, saj bodo ti otroci, ki danes gulijo šolske klopi jutri naši skrbniki in odločali o naših pravicah. Le kako jim bo uspelo voditi demokratično državo, če pa ne znajo sodelovati med sabo in odgovorno sprejemati odločitev.

Ne le naloga staršev, pač pa tudi naloga šole je, da skrbi za razvoj in krepitev socialnega in čustvenega razvoja otrok. Vzpodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika so med drugim cilji osnovnošolskega izobraževanja, zato so zelo pomembni za učni proces in šolsko življenje nasploh.

Glavno vodilo k pisanju tega članka so bile ideje in spoznanja, kako v pouk vključevati socialno in čustveno učenje. Predstavljeni so elementi, ki v veliki večini spodbujajo socialno in čustveno učenje, dodane so ideje in predlogi, kako pri teh pristopih bolj učinkovito uporabiti določene prijeme, da otroci sodelujejo v prijetnem odnosu, medsebojnem spoštovanju in da se pri aktivnostih počutijo sproščene.

2. Socialno in čustveno učenje v šoli

Socialno in čustveno učenje sta procesa skozi katera otroci in odrasli razvijajo socialne in čustvene spretnosti in med te štejemo:

- medosebne odnose,
- socialno zaznavanje,
- samouravnavanje,
- samozaznavanje in
- odgovorno sprejemanje odločitev.

Mnoge raziskave so pokazale, da čustveno in socialno učenje v šoli močno vplivata na učne dosežke, bolj pozitiven odnos do sebe in drugih v šoli, na več prilagojenega vedenja (manj agresivnega vedenja, manj anksioznosti, manj depresivnosti …) in med drugim tudi na boljše socialne in čustvene spretnosti.

Primerno vključevanje čustvenega in socialnega učenja vpliva na varno, spodbudo in urejeno učno okolje, med katere spada:

- sodelovalno učenje,
- aktivna vključenost učencev v odločanje,
- aktivna vključenost učencev v proces učenja,
- skrb za razvoj vseh učencev v skupini,
- visoka pričakovanja,
- jasna razredna pravila,
- vključevanje staršev v aktivnosti.

Socialno in čustveno učenje sta neposredno povezana tudi z otrokovo družino, saj je družina tista, kjer se vseživljenjsko učenje začne in kjer se primarna socializacija začne. Z vstopom v šolo se ta le še nadgrajuje in stopnjuje, saj pridejo do izraza novi, drugačni odnosi med vrstniki in drugimi odraslimi osebami. Socialno in čustveno učenje sta toliko bolj občutljiva v prvi triadi, saj se otroci tukaj navajajo na spremembe, ki jih je kar nekaj in te morajo sprejeti, za kar pa potrebujejo ustrezen čas. Če primerjamo z učnimi načrti lahko ugotovimo, da se v prvi triadi redne osnovne šole največ vsebin socialnega učenja namenja spodbujanju sodelovanja, ustreznega čustvovanja in primerne komunikacije, predvsem pri spoznavanju okolja, glasbeni umetnosti in športu.

Novejše raziskave (Durlak idr., 2001) nas opozarjajo kako zelo pomembno je prepletati socialne in čustvenedejavnike s spoznavnimi. Čustveno in socialno učenje namreč, poleg

pozitivnega vplva na čustvene in vedenjske težave ter na načine spoprijemanja posameznikov, omogočata kakovostnejše in učinkovitejše poučevanje ter učenje na ravni šol.

2.1 Čustveno učenje

Čustva lahko zelo ovirajo ali pa spodbujajo proces učenja. Kljub temu, da otroci zjutraj pridejo morda v šolo slabe volje, naveličani, potrti, s kopico težav, ki jih nosijo v sebi in jih ne želijo razkriti, lahko učitelj s svojo profesionalnostjo in hkrati sproščenostjo in dosegljivostjo naredi v nekaj minutah nekaj kar bo spremenilo razpoloženje učencu in ga pripravilo do tega, da bo svoje težave dal na stran vsaj za nekaj ur. Učitelj naj nameni pred poukom pogovoru z učenci tudi temu, da mu bodo razložili kako bodo preživljali odmore, s čim se bodo igrali oziroma kako se bodo sprostili, s tem nanje prenese tudi odgovorno sprejemanje odločitev. Odmori, so namenjeni temu, da se učenci sprostijo, nadihajo svežega zraka, opravijo svoje potrebe, otroci pa od njih pričakujejo zgolj igro, ki je vse prej kot igra, zato so učenci po odmoru vznemirjeni, žalostni, zmedeni in popolnoma nepripravljeni, da bi nadaljevali pouk, saj so se med igro bodisi stepli s sošolcem, si izrekli grde besede, se skregali ali kaj podobnega. Odmori so prekratki, kadar se otroci poslužijo socialnih iger, saj se ne znajo organizirati in se še pred igro sprejo … Predvsem v prvi triadi mora učitelj nameniti dosti pozornosti temu, da jih navadi socialnih veščin, saj se le te nanašajo na skorajda vsako šolsko aktivnost. Naučiti jih mora tudi obvladovati svoja čustva.

Čustva so tista, ki dajejo našemu življenju barvitost, smisel, lepoto. Brez čustev, bi si težko predstavljali življenje, saj bi bilo zelo pusto, čustva so tista, ki nas motivirajo in usmerjajo. Imajo tudi zelo pomembno prilagoditveno funkcijo, saj nas usmerjajo, da se lažje prilagajamo okolju, ki nas obdaja in ga lažje oblikujemo (Musek in Pečjak 2001, 66-69).

Preden otroci začno s kakršnokoli dejavnostjo je zelo dobrodošlo, da se umirijo in zbistrijo svoje misli. Odlična vaja za to je dihalna vaje, ki prežene vse mračne misli in strahove:

- zaprejo oči in nadzorujejo svoje dihanje v določenem časovnem razmerju, ki ga določi učitelj,
- zaprejo oči in z mislimi odpotujejo na najbolj umirjen kraj na svetu, ki si ga lahko predstavljajo,
- osredotočijo se na zvoke iz narave, ki jih učitelj predvaja v ozadju,
- sledijo učiteljevim navodilom glede dihanja, pravilnega vdiha in izdiha,
- predstavljajo si, da mir in energija vstopata v njihovo telo skozi dihanje, medtem, ko se stres in negativno počutje sproščata ob izdihih.

Sprostitvene dejavnosti so lahko zelo kratke, lahko pa so tudi dolge, tudi če trajajo samo minuto, takoj po kosilo ali pred njim, jih je koristno izkoristiti za dober namen otroka. Že ena sama minuta sprostitve lahko naredi spremembo kaj šele, če gre za seštevek več minut.

Učitelji razrednega pouka, predvsem v prvo vzgojno izobraževalnem obdobju lahko tematike povezane s čustvenim in socialnim učenjem vključujejo v pouk in med odmore, saj natanko določenih ur za izvajanje razrednih ur nimajo. Razvijanje pozitivne šolske klime, vključno z razredno, ki je osnovna vpliva na večjo navezanost, vključenost in privrženost šoli, manj problematičnega vedenja, več priložnosti za razvoj in večji učni uspeh v življenju (Zins,Weissberg, Wang in Walberg, 2004).

Močna dejavnika, ki vplivata na čustveno področje, sta tudi anksioznost in agresivnost, ki sta povezana s številnimi negativnimi posledicami. Stalna anksioznost prizadane otroka ali mladostnika, tako da škodi njegovemu telesnemu zdravju, vpliva na njegov razvoj, učenje in razvoj medsebojnih odnosov, še posebej v šolskem obdobju (Kozina, 2016).

2.2 Socialno učenje

Kadar z otroki spodbujamo njihovo razmišljanje in razpravljanje o vseh razsežnostih socialnega vedenja jim pomagamo razvijati tudi socialno učenje. S pomočjo metod socialnega učenja lahko učitelji pritegnejo otroke ter spodbudijo tudi njihovo socialno vedenje (Warden in Christic 2001, 81).

Učitelj je tisti, ki mora pri učnem procesu poskrbeti, da je učenje socialnega vedenja vedno prijetno in zabavno. S tem ko krepimo povezanost v socialni skupini so člani skupine pripravljeni več prispevati k skupinskim dejavnostim, med njimi pa se razvije občutek strpnosti do različnih in individualnih potreb posameznika, povezanost pripomore k razvoju medsebojnega razumevanja, zaupanja in zavedanja, da so kot posamezniki pripomogli k skupnemu cilju skupine (McGarth in Francey v Virk Rode in Belak Ožbolt 1998, 9).

Skupinskega dela, naj se učitelj poslužuje čim pogosteje in skupinsko delo naj ne bo vedno pogojeno z ocenami, dokler učitelj s skupinskim delom ne razvije medsebojne komunikacije in čistih medsebojnih vezi, naj bodo ocene zanemarljive. Otroci hitro ugotovijo po kakšnem kopitu jih je učitelj razvrstil v določeno skupino pa naj gre za heterogeno ali homogeno skupino, zato naj bo izbor popolnoma naključen. Zelo dobro se je izkazalo naključno žrebanje imen in formiranje skupin; imena otrok na kartončkih pomešamo v vrečki ali posodi, nato v prostoru nakažemo kje bo katera skupina delala, jih označimo s števili, barvo, motivom … Učitelj pove, da bodo izžrebani učenci v skupine prihajali v smeri urinega kazalca ali pa vrstni red določi kako drugače, pomembno je le, da učence seznani po kakšnem vrstnem redu naj se priključijo skupini, ko slišijo svoje ime.

2.3 Socialne igre

Socialne igre imajo zelo velik pomen pri socialnem učenju. Vedenjske izkušnje moramo pridobivati na praktičnih primerih, saj so ti veliko bolj učinkoviti za izmenjavo mnenj med učitelji in učenci. Socialne igre imajo zelo pozitiven vpliv tako na otroke kot na učitelja. Učiteljem pomagajo vzpostaviti enakopravnejše in neposrednejše odnose z učenci, z njimi pridobijo boljši vpogled v učenčevo notranjost, zato tudi bolje razumejo njegove reakcije in vedenje. Otroci postanejo bolj povezani, imajo več pristnih vrstniških odnosov, osamljeni pa pridobijo možnost za povezovanje in priložnost za izražanje čustev, stališč, strahov. Dobijo priložnost za sodelovanje, učenje strpnosti in nudenje medsebojne pomoči.

Pri izvajanju socialnih iger moramo veliko pozornosti nameniti velikosti in strukturi skupine, jasni predstavitvi pravil in ciljev igre, vključenost posameznikov skupinsko dogajanje, jasni predstavi zahtev pri analizi dogajanja med igro, potrebam skupine, spoštovanju želja in identitete posameznikov in vzdušju v skupini. Zelo pomembno je, da učitelj daje poudarek komunikaciji, izražanju čustev in dajanju povratnih informacij o tem, kako so posamezniki doživljali drug drugega.

Avtorici knjige Socialne igre v osnovni šoli dokazujeta, da je tako učitelji kot učenci socialne igre doživljajo pozitivno, predvsem v spremenjenem odnosu do sebe in drugih. s

socialnimi igrami se poveča volja od dela, ustvarjalnost, samospoštovanje, pridobivanje socialnih spretnosti, občutek večje kompetentnosti (Virk Rode, Belak Ožbolt, 1998). Posebej pozorni moramo biti na otroke, ki imajo težave z odnosi, ti lahko imajo pri socialnih igrah težave s sramežljivostjo in podredljivostjo.

2.4 Gibanje

Otroci pri gibalnih igrah spoznavajo smisel in pomen upoštevanja pravil ter se socializacijsko krepijo (Področna kurikularna komisija za vrtec 1999, 14). Otrok z igro pri kateri nastopa z vrstniki pridobiva socialne veščine, vrednoti medsebojne gibalne razlike in hkrati se tudi vzpostavi povezanost med samimi otroki ter, med otroki in učiteljem. Gibanje ni samo dejavnik socialnega razvoja, temveč imajo gibalne aktivnosti in sposobnosti otroka tudi pomembno vlogo za učenje identificiranja s skupino, za razvoj samopodobe ter za učenje oblik socialnega vedenja, kot so spolno vloga, odnosi z vrstniki in razvoj samostojnosti. K oblikovanju pozitivne samopodobe pa ni dovolj zgolj gibalna aktivnost sama po sebi, pomembno je, da otrok pridobiva gibalne izkušnje, ki so povezane z uspešnostjo. Otroci, ki so gibalno bolj uspešni načeloma zasedajo tudi višje položaje v družbi vrstnikov, kar pa povratno spet vpliva na samopodobo. Otroci, ki se izogibajo gibalnim aktivnostim imajo posledično skromnejše vrstniške odnose in kasneje se ne znajo prilagajati socialnemu vedenju (Zurc 2006, 110-112).

Zabava, svoboda in dobro počutje so tisto kar otroka privlači h gibanju in igri, hkrati pa nudijo edinstvene priložnosti za izgrajevanje življenjske odpornosti, samozavesti, samopodobe, odgovornosti, samostojnosti, privlačnosti, spoštljivosti, neodvisnosti … (Velikonja 2014, 13).

Helena Murgelj (2014, 68) navaja naslednje socialno pomembne cilje gibalnih iger za otroke:

- skozi igro se učijo socialnih spretnosti, sprejemajo pravila in norme,
- razvijajo samozavest in vztrajnost,
- znajo sprejemati poraz,
- se razbremenijo in sprostijo,
- spoznajo pomen sodelovanja v skupini, medsebojne pomoči in športnega obnašanja.

Socialni razvoj vsakega otroka je tesno povezan z gibalnim razvojem, ta pa je pod neposrednim vplivom gibalnega udejstvovanja. Iz tega vidika imajo gibalne aktivnosti, pri pouku pomemben vpliv na oblikovanje otrokove telesne in splošne samopodobe, osamosvojitev od staršev in otrokov položaj v vrstniških skupnostih (Zurc, 2006).

2.5 Igra vlog

Igra vlog je metoda izkustvenega učenja, s katero naj bi dosegali različne vzgojno-izobraževalne cilje, tako kognitivne kot socialno-čustvene (Rupnik Vec v Horvat 2009, 133).

Po Warden in Christie (2001, 77) je igra vlog metoda socialnega učenja, ki je primerna za spodbujanje različnih vidikov vedenja in za učenje vedenja.

A. E. Roark in G. Stanfor (v Virk Rode in Belak Ožbolt 1998, 39) navajata naslednje koristi igranja vlog; razvije se povečano razumevanje samega sebe in zavedanja svojih čustev, z zavestnim poskušanjem biti druga oseba se razvije vpogled v drugega, razumevanje in globlji občutek za njegova čustva, ker igranje vlog oblikuje varno situacijo, posameznik lahko varno preskuša nov način vedenja, posameznik spozna in vadi nove socialne spretnosti, razvije se sposobnost skupinskega reševanja konfliktov, izboljšujejo se psihomotorične spretnosti, spodbuja se kreativno in spontano reagiranje v določeni situaciji.

2.6 Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje ni podobno učenju klasičnega skupinskega dela, kjer imajo posamezniki v skupini isto nalogo. Pri sodelovalnem učenju ima vsak posameznik aktivno vlogo, brez katere ni mogoče priti do končnega cilja. Sodelovalno učenje ni uspešno, če je v skupini posameznik, ki ne sodeluje. Cilj skupine je pogojen z vsakim članom skupine (Pečar in Velkavrh 2008, 18).

Ko se formirajo skupine lahko učitelj pripravi razdelitev vlog z žrebom, torej v skupini se določi poročevalec, zapisnikar … Učenci točno vedo za kaj je kdo zadolžen in si enakovredno razdelijo naloge, tako da se nihče ne more izmuzniti zadolžitvam in svojim nalogam. Razdelitev nalog pomaga učencem, da ostanejo osredotočeni na nalogo, omogoča povratno informacijo, izvedbo naloge in meritev uspeha. Tako učenje spodbuja posredovanje sporočil, aktivno poslušanje, dajanje in sprejemanje pohval, pojasnjevanje informacij, samooceno uporabljenih spretnosti, razvoj odgovornosti, zanesljivosti, zboljšanje sposobnosti razmišljanja ter zboljšanje samopodobe in stopnje samozaupanja. Jasno sporočilo takega načina učenja je za otroke, da brez medsebojnega sodelovanja ni upeha. S sodelovalnim učenjem otrok razvija spretnosti, ki so pomembne za interakcije z vrstniki in odraslimi.

3. Pristopi za spodbujanje čustvenega in socialnega učenja

3.1 Možganska gimnastika

Učitelji razrednega pouka so tisti, ki morajo začeti vpeljevati in spodbujati socialno in čustveno učenje. Glede na to, da se na razredni stopnji gradijo temelji, je čas tudi za čustveni in socialni razvoj, zato naj učitelji kar se da veliko v aktivnosti vključujejo čustva in sodelovanje. Izdelane so kartice, ki predlagajo določene sprostitvene aktivnosti, ki pozitivno vplivajo na otrokova čustva in socialni razvoj. V kolikor učitelj zazna, da je razredu padla koncentracija ali pa je napočil čas za odmor, lahko naključni učenec izžreba kartico in vodi razred v tej aktivnosti, ki je na kartici. To aktivnost lahko poimenujemo »Možganska gimnastika«.

Učitelj lahko škatlo uporabi za uvodno motivacijo, med odmori ali med poukom, v kolikor pade koncentracija:

Odpelji misli

Učitelj v ozadju pripravi sproščujočo glasbo, najprimernejša je klavirska in kitarska spremljava, ki nas z lahkoto ponese k prijetnim mislim in nežnosti.

Zaprimo oči in se sproščeno namesti. Zajemi globok vdih skozi nos in ga izpusti skozi usta. Ponovno vdihni globoko skozi nos in počasi izpusti zrak skozi usta, še enkrat . Odlično naredili smo nekaj enkratnega. Zdaj pa si predstavljaj, da si izgubil tla pod nogami, da so te sanje ponesle nekam visoko v zrak, nad oblake, nič ne čutiš, nobene bolečine, nobenih težav, samo srečo, zadovoljstvo in užitek. Zdaj si predstavljate, da nad oblaki vidite potko, ki vodi še navzgor, je zelo dolga in zelo lepa. Pripelje vas do prelepega kraja, kjer je nekaj kar vas najbolj osrečuje, razveseli in pomiri. Predstavljajte si ta vaš prostor, občudujte ga … Nasmehnite se prostoru, ki je tako lep v vseh svojih pogledih in podoživite to srečo. Slišite in čutite, kako od sreče poskakuje vaše srce? Zdaj počasi globoko vdihnite od sreče in navdušenja in izdihnite. Ponovimo to še enkrat. Zdaj pa počasi odprimo oči … Po tej sprostitvi lahko učence povabimo k diskusiji, kako so se počutili med tem potovanjem, kakšen je bil njihov prostor, ki so si ga zamislili. Povprašamo koga bi povabili zraven in zakaj … Skratka spodbudimo jih k pogovoru.

Masaža

Otroci naj sedejo v krog in se obrnejo v desno stran proti sosedu, roke položijo na njegova ramena in ga rahlo masirajo z gibi, ki jih učitelj predčasno pokaže in razloži. Masažo nato prenesemo na glavo, s prstki z nežnimi, krožnimi gibi masirajo lasišče prijatelja.

Zgodba s srečnim koncem

Učencem spustimo glasbeno podlago, brez besedila. Otroci zaprejo oči, se sprostijo in ob glasbi ustvarijo svojo zgodbo, s srečnim koncem in to zgodbo kasneje delijo z ostalimi.

Pobarvanke za odrasle

Razmišljanje o tem, katero barvo umestiti na kateri konec zlije otrokovo trenutno počutje na papir. Ta proces je podoben meditaciji, saj odmislimo vse kar se je zgodilo včeraj, kaj se bo jutri ali kaj nas čaka, ko bomo končali s tem delom.

Pisanje pozitivnih sporočil

Otroci vzamejo barvni papir, si izberejo določenega učenca in si izmislijo lepo misel, ki bi mu jo želeli sporočiti, prenesti.

Koreografija

Učenec, ki je izžreban izrazi glasbeno željo, poišče pesem na spletnem portalu YouTube (učitelj usmerja in se prepriča ali učenec izbira primerno glasbeno predlogo), jo predvaja. Učenec si izmisli lastno koreografijo in spodbudi svoj razred, da ga pri tem posnemajo.

Ravnotežje

Otroci si izberejo knjigo, učbenik, delovni zvezek, ki si ga postavijo na glavo in ga umirijo. Počakajo na glasbo, ki jo predvaja učitelj (umirjena glasba). Medtem, ko glasba igra se učenci sprehajajo po razredu, ko glasba utihne obdržijo ravnotežje, ko jim knjiga pade na tla, se tiho usedejo in spremljajo druge učence.

Ples veselja

Aktivnost, ki vključuje gibalne spretnosti s prijetnim risanim junakom Juvijem. Predlagana glasbena predloga: https://www.youtube.com/watch?v=UgRENY-okaM&t=27s

Naredi vzorec

Učenci se razdelijo v dvojice. V paru ustvarijo vzorec s svojim telesom. Učitelj določi, koliko različnih vzorcev mora aktivnost vsebovati, odvisno od časa, ki ga ima na razpolago učitelj. Učenci po ustvarjanju predstavijo svoj vzorec ostalim učencem. Glasujejo za najbolj zabaven vzorec.

Umik misli

Učitelj v ozadju pripravi sproščujočo glasbo, najprimernejša je klavirska in kitarska spremljava, ki nas z lahkoto ponese k prijetnim mislim in nežnosti. Učitelj v prijetnem tonu vodi učence k sproščanju.
»Zaprimo oči in se sproščeno namestimo. Zajami globok vdih skozi nos in ga izpusti skozi usta. Ponovno vdihni globoko skozi nos in počasi izpusti zrak skozi usta, še enkrat . Odlično naredili smo nekaj enkratnega. Zdaj pa si predstavljaj, da si izgubil tla pod nogami, da so te sanje ponesle nekam visoko v zrak, nad oblake, nič ne čutiš, nobene bolečine, nobenih težav, samo srečo, zadovoljstvo in užitek. Zdaj si predstavljate, da nad oblaki vidite potko, ki vodi še navzgor, je zelo dolga in zelo lepa. Pripelje vas do prelepega kraja, kjer je nekaj kar vas najbolj osrečuje, razveseli in pomiri. Predstavljajte si ta vaš prostor, občudujte ga … Nasmehnite se prostoru, ki je tako lep v vseh svojih pogledih in podoživite to srečo. Slišite in čutite, kako od sreče poskakuje vaše srce? Zdaj počasi globoko vdihnite od sreče in navdušenja in izdihnite. Ponovimo to še enkrat. Zdaj pa počasi odprimo oči … Po tej sprostitvi lahko učence povabimo k diskusiji, kako so se počutili med tem potovanjem, kakšen je bil njihov prostor, ki so si ga zamislili. Povprašamo koga bi povabili zraven in zakaj …« Skratka spodbudimo jih k pogovoru.

Zgodba s srečnim koncem

Učencem spustimo glasbeno podlago, brez besedila. Otroci zaprejo oči, se sprostijo in ob glasbi ustvarijo svojo zgodbo, s srečnim koncem in to zgodbo kasneje delijo z ostalimi. Lahko samo ustno, lahko tudi pisno.

Barvam

Otroci dobijo majhen motiv pobarvanke za odrasle. Razmišljanje o tem, katero barvo umestiti na kateri konec zlije otrokovo trenutno počutje na papir. Ta proces je podoben meditaciji, saj odmislimo vse kar se je zgodilo včeraj, kaj se bo jutri ali kaj nas čaka, ko bomo končali s tem delom.

Lepa misel

Otroci vzamejo barvni papir, si izberejo določenega učenca in si izmislijo lepo misel, ki bi mu jo želeli sporočiti, prenesti. Misel lahko popestrijo s kakšnim vzorcem, ilustracijo …

Odklop

Učitelj izbere glasbeno podlago, na katero učenci prosto plešejo, ko glasba utihne učenci zmrznejo, ko se glasba spet začne predvajati, ponovno plešejo. Učitelj pri tej aktivnosti naredi tudi dvojice, trojice …

Polovička

Učitelj predvaja glasbeni posnetek, ob katerem učenci plešejo le s polovico telesa, ko glasba utihne menjajo stran telesa, ki bo aktivna. Predlagan posnetek:

https://www.youtube.com/watch?v=AvhqFtUOE3M

https://www.youtube.com/watch?v=I2lPyRwFKi4

https://www.youtube.com/watch?v=wwOcTInr3J0

Plišek

Vsak otrok naj ima nekje v razredu svojo plišasto igračo, ki ga nadzoruje tudi med poukom in s katerim se lahko pogovori, ko je razburjen, žalosten, osamljen … Uporabimo pa ga lahko tudi za gibalne aktivnosti. Predlagan posnetek:

https://www.youtube.com/watch?v=7VAEIkGmXno

Menjaj

Učitelj je vodja te aktivnosti. Učencem narekuje naloge, pri kateri polagajo roko na določen del telesa. Ko reče učitelj menjaj, menjajo položaj v drugo smer. Npr.:

- primemo se z levo roko desnega ušesa,
- primemo se z desno roko za nos, levo damo pod to roko in objamemo ramo,
- na desni roki pokažemo palec navzgor, na drugi roki pa mezinec navzdol, nato menjamo,
- na eno roki pokažemo število 3, na drugi 5,
- roke dajo v predročenje, jih prekrižajo, obrnejo dlani drugo proti drugi in objamejo, nato jih povlečejo proti sebi in obrnejo,
- stojijo na eni nogi, z nasprotno roko se primejo za stol,
- učenci poiščejo svoj par, stopijo en korak drug od drugega, na sredino postavijo nasprotno nogo in se primejo z nasprotno roko.

Pesek

Vsak učenec ima svoj plastičen krožnik, v katerega vsuje malo barvnega peska, ki ga hrani učitelj, peska mora biti ravno toliko, da se pokrije dno. V pesku učenci ustvarjajo različne vzorce, lahko se združijo tudi v pare in se igrajo pantomimo v pesku. Po aktivnosti s pomočjo lijaka pospravijo pesek nazaj v embalažo, priporočljiv kumarični kozarec, ki ima dovolj široko odprtino.

Balonček

Učenci lahko pri uri likovne umetnosti izdelajo svoj sprostitveni balonček. Balon napolnimo z moko, nanj z alkoholnim flumastrom narišejo obraz in ga shranijo nekje na svoji polički ali škatli. Učitelj predvaja umirjeno glasbo, učenci pa se sproščajo z balončkom, opozorimo jih da ga oblikujejo samo z eno roko in na učiteljev znak menjajo roko.

Joga

Učence seznanimo z določenimi gibi, ki se jih lahko potem večkrat poslužujemo. Seznanimo jih, da med jogo ne govorimo in da misli osredotočimo na gibe in pravilno dihanje. Ob izvajanju imamo umirjeno glasbo.

Radijska oddaja

V razredu imamo iz kartona izdelan radio. K sodelovanju povabimo učence, ki sedejo v krog. Naključni učenec začne z radijsko oddajo, temo določi sam, lahko predstavi vreme, prometna poročila, aktualnosti, glasbeno točko, predstavijo kakšno temo … Učence opozarjamo na to, da napovedo potem naslednjega moderatorja in mu določijo temo o čem bo ta govoril.

Promocija knjige

Učenci si izberejo eno knjigo, ki jo učitelj prebere. Po branju se učitelj postavi v vlogo avtorja, učenci pa mu postavljajo vprašanja v povezavi s knjigo. spodbujamo jih, da so čim bolj radovedni.

Nova vloga

Učenci se združijo v pare in odigrajo določeno vlogo, ki jo določi učitelj (pri zdravniku, na travniku, na banki …) temo lahko učitelj vpeljuje glede na obravnavano snov. Učenci imajo nekaj časa, da pripravijo svojo igro, nato pa naključno izbrani pari predstavijo svojo igro. Učitelj igro posname s tablico, to nalogo lahko dodeli tudi učencu, med odmorom kratke filmčke naloži na računalnik in med naslednjim odmorom lahko učenci pogledajo svoje prispevke.

Novinar

Učenci si najdejo svoj par. V dvojicah se igrajo novinarja, svojega partnerja izprašajo čim več, da dobijo odgovore kaj je počel včeraj, kje je bil, kaj je gledal na televiziji, kaj je imel za večerjo, koga je obiskal … Vlogo zamenjata na znak učitelja. Učitelj lahko igro omeji na 1 minuto. Nato par predstavi potek dela za svojega partnerja drugim sošolcem.

Zgodba na balonu

Učenci se razdelijo v pare. Pari si izberejo svoj stol in ga postavijo v krog. Vsak par dobi balon in alkoholni flumaster. Na balon narišeta predmet, žival, osebo … Učitelj jih lahko pri tej igri omeji tudi na obravnavano temo pri pouku. V naslednjem koraku učenci odložijo balon na stol in se premaknejo v smeri urinega kazalca za toliko stolov kot ukaže učitelj. V naslednjem koraku par začne s pisanjem zgodbe, ki se navezuje na narisano stvar na balonu. Napišeta lahko samo eno poved, počakata na znak učitelja in nato spet odložita balon. Ko prideta do drugega napišeta novo poved, ki je nadaljevanje prejšnje. Po določenem času učenci preberejo zgodbe na balonih.

Razredni norček

Učenci se razdelijo v skupine po pet, lahko sodeluje tudi cel razred. Učenci se sprehajajo po razredu in na učiteljev znak zasedejo mesto, učenec, ki ostane brez stola začne igro. Njegova naloga je, da igra grajskega norčka in skuša nasmejati svoje sošolce. Sošolci se skušajo čim dlje vzdržati od smeha, učenec, ki se prvi zasmeji, postane novi razredni norček in nadaljuje z igro.

3.2 Razredna pravila

Na čustva zelo rada vplivajo tudi pravila, kazni in pohvale, zato se jih kot učitelji moramo lotevati premišljeno. Zelo pomembno je, da je učitelj dosleden do pravil in da jih oblikuje skupaj z otroki. Pravila je dosti težje upoštevati, če ti jih nekdo narekuje, če pa si pri postavljanju pravil tudi sam soorganizator, se jih držiš in jih upoštevaš veliko lažje. Sodobna praksa predvideva, da naj bi se pravila razredne skupnosti predelovala in spoznavala v skupnem odnosu z učenci in učitelj, ti bi jih naj skupaj oblikovali, sprejemali in izvajali. Oblikovanje pravil je nujno začeti v prvih razredih in jih nato nadaljevati skozi nadaljnje stopnje otrok. S skupnim oblikovanjem se učenci seznanijo z zahtevami skupnega bivanja. Vedo tudi, kaj se od njih pričakuje, kako bodo izpolnili pričakovanja in hkrati zadovoljili tudi svoje potrebe. Pravila morajo biti jasna, kratka in prilagojena razvojni stopnji učencev. Učencem moramo dati tudi priložnost, da sami urejajo probleme v razredni skupnosti in hkrati pazijo, da ne kratijo pravic drugemu (Divjak 1998, 203).

Pravila lahko razbremenimo z razrednimi službami, ki jih otroci opravljajo čez teden. Zadolžitve se jim porazdelijo naključno z žrebom. Enako zadolžitev opravljata dva učenca hkrati, tako da spodbujamo med njima komunikacijo, usklajevanje in medsebojni odnos.

4. Zaključek

Na osnovi pridobljenih spoznanj in predlaganih aktivnosti smo prišli do ugotovitve, da otroci zelo uživajo v aktivnostih, ki so emocionalno in socialno obarvane. Nabor aktivnosti v praksi nakazuje smernice in možnosti za vnašanje načrtovanih aktivnosti, tako se utemelji pomen spodbujanja socialnega in čustvenega razvoja in potreba po sistematično načrtovanih aktivnostih za razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc. V prihodnje bi se nabor lahko še razširil, vključili bi se lahko tudi načini, ki bi k sodelovanju privabili starše in druge strokovne sodelavce.

5. Literatura

Divjak, M. *Šola in človekove pravice.* Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK, 1998.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Schellinger, K. B. in Taylor, R. D. The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analyses of school-based universal interventions. *Child development,2011,* 1, 405-432.

Horvat, B. O učni metodi, doživljanju in izkustvu pri igri vlog, »metodi iskustvenega učenja«. *Sodobna pedagogika*, 2009, 60(5), 132–145.

Kozin, A. *Anksioznost in agresivnost v šolah.* Ljubljana:Pedagoški inštitut, 2016

Musek, J. in Pečjak V. *Psihologija.* Ljubljana: Educy, 2001.

Pečar. M. in Velkavrh A. Pouk v prvem triletju devetletne osnovne šole. V: A. Polak, ed. *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. 2008, 9–39.

V: Kurikulum za vrtce. 1999 (18. 8 .2017). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf

Zins, J. E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R. P. in Walberg, H. J. The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2004, 17 (2 in 3), 194–210.

Zurc, J. Vloga gibalne aktivnosti v procesu sekundarne socializacije.. V: *Družboslavne razprave.* 2006, XXII (52), 103–118 (18. 8. 2017). Dostopno na: http://dk.fdv.uni-lj.si/druzboslovnerazprave/pdfs/dr52Zurc.pdf

Velikonja, T. Preko sprostitvenih gibalnih dejavnosti do boljših medosebnih odnosov. V: M. Željeznov Seničar, ed. *Sprostitveno gibalne aktivnosti v OPB.* Ljubljana: MiB, 2014, 11–16.

Virk R., Belak J., Belak J. *Socialne igre v osnovni šoli.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1998.

Warden, D., Donald C. *Spodbujanje socialnega vedenja otrok*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, 2001.

Kratka predstavitev avtorice

Nastja Škrabl je magistrica profesorica razrednega pouka, leta 2015 je na Pedagoški fakulteti Maribor uspešno zagovarjala magistrsko nalogo z naslovom Učinki tehnik branja na razumevanje prebranega v drugem razredu devetletne osnovne šole. Leta 2017 je zaključila Študijski program za izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine oz. nemščine na Pedagoški fakulteti Maribor. Dela na Osnovni šoli Hruševec Šentjur.

Čuječnost in projektno delo
Dexi računalniški program za odločanje

Mindfulness and Project Work
Dexi Computer Programme for Decision Making

Mag. Jurij Železnik

Gimnazija Bežigrad
jurij.zeleznik@gimb.org

Povzetek

Čuječnost je duševna sposobnost vsakega človeka in je učinkovito orodje za osebnostno rast in psihološko spoprijemanje s novimi izzivi. Čuječnost nam omogoča, da se zberemo in osredotočimo na zastavljene cilje. Dejanja, ki izhajajo iz čuječnosti so bolje izbrana in učinkovita. S projektnim delom se učencem omogoča optimalni razvoj in razvoj njihovih potencialov. Pri projektnem delu učitelj spodbuja ustvarjalnost ter znanstveni pristop k reševanju problema. Pri predmetu informatika učitelj poda teoretične vsebine z razlago v e-učilnici. Učenci z učiteljem načrtujejo konkretne cilje za izdelavo konkretnega produkta. Z medsebojnim sodelovanjem se razvijajo ideje in pri tem med njimi nastaja ustvarjalno vzdušje. Med učenci se razvijajo kolegialni odnosi. V času izvajanja projektnega dela, učitelj povezuje in združuje umsko in praktično delo, mišljenje in aktivnosti, ki pozitivno vplivajo na dolgotrajnejše ohranjanje pridobljenega znanja.

Ključne besede: čuječnost, e-učilnica, program Dexi, projektno delo, večparametrsko odločanje

Abstract

Mindfulness is the mental ability of every human being and is an effective tool for personal growth and psychological coping with new challenges. Vigilance allows us to collect and focus on goals. Actions resulting from mindfulness are more sophisticated and effective. The project work enables students their optimal development and development of their potentials. In project work, the teacher encourages students' creativity and scientific approach to problem solving. The teacher of Informatics put into the e-classroom, interpretation of the theoretical content. Students with teacher plan specific goals for producing a concrete product. With each other's cooperation, ideas are developed and among them arises creative atmosphere. Among students, collegial relationships are developed. During the project work, the teacher connects and integrates intellectual and practical work, thinking and activities that positively affect the long-term preservation of acquired knowledge.

Keywords: mindfulness, e-classroom, program Dexi, project work, multi-parameter decision making

1. Uvod

Pri projektnem delu ima učitelj pomembno usmerjevalno in nadzorno vlogo. Učitelj neposredno spodbuja razvijanje vrednot, ki so pomembne za posameznika (zaupanje, sprejemanje, sposobnost, doslednost, odgovornost). Učenci spoznajo skupinsko delo, se naučijo spremljati različna mnenja, pridobijo več izvirnih idej. Cilj projektnega dela je pridobivanje novih spretnosti in možnosti eksperimentiranja.

2. Projektno delo

S projektnim načinom poučevanja učenci učno snov spoznavajo v okviru posameznih projektov. Pri delu učitelj uporablja različne učne metode in s tem aktivira značilnosti in sposobnosti učencev v projektni skupini.

2.1 Značilnosti projektnega dela

Projektno delo opredeljuje naslednje značilnosti (Zupanc, 2012):

1. Interdisciplinaren pristop

   Nalogo si zastavimo v obliki problema, ki ga želimo rešiti in izpeljati do konkretnega izdelka.

2. Konkretnost tematike

   Vedno rešujemo realne probleme iz vsakdanjega življenja, oziroma strokovnega dela. Tudi rešitev je vedno praktičen izdelek. Učenci povezujejo praktično in teoretično znanje ob pomoči učitelja skozi sam proces.

3. Reševanje učne situacije

   Učenci dosegajo cilje, ki so skupni vsem udeležencem projektnega dela. Postavljanje ciljev predvideva: načrtovanje, trajanje projekta, opredelitev števila učencev, kraj in prostor ter aktivnosti.

4. Kooperativnost

   V projektno delo so vključeni učenci in učitelj, ki morajo med seboj sodelovati. S sodelovanjem se vzpostavijo demokratični odnosi, ki omogočajo sproščeno in ustvarjalno vzdušje.

2.2 Izdelava projektnega dela

Pri projektnem delu učenci dobijo veliko idej, a na koncu izberejo najboljšo. Učenci se razdelijo v projektne skupine, aktivno rešujejo naloge in tako neposredno pridobivajo izkušnje. Projektno delo daje možnosti eksperimentiranja in je primerno za učenje novih spretnosti. Izdelava posterja pisno in orisno prikazuje konkretne postopke za večparametrsko odločanje z računalniškim programom Dexi.

2.3 Izvedba projektnega dela

Vsako projektno delo je proces, ki je razdeljen po fazah:

1. V prvi fazi smo izbrali skupine in pisno določili obseg namen, cilj in možnost izvedbe.
2. V drugi fazi smo določili strategije, uresničevanje in odgovornost po prej narejenem načrtu.
3. V tretji fazi smo določili čas izvedbe projekta.

4. V fazi izvedbe smo spremljali potek projekta in morebitna odstopanja od načrtovanega.
5. V zaključni fazi smo izvedli predstavitev projektnega dela in ovrednotenje v multimedijski učilnici.

3. Izbira mestnega avtomobila

3.1 Problem izbire mestnega avtomobila

Majhni, 'mestni' avtomobili so v Sloveniji in po svetu ena izmed najbolj priljubljenih in razširjenih razredov avtomobilov. O tem se lahko prepričamo v prodajnih statistikah in konec koncev tudi na cestah in parkiriščih. Nakup avtomobila vsekakor ni lahka naloga, ob bogati ponudbi modelov različnih proizvajalcev/ nivojev opreme/ motorjev. Prav tako nenehno na trg prihajajo novosti in novi modeli, ki skušajo ustvarjati nove tržne niše.

3.1 Zbiranje podatkov

Prvi problem se nakaže že pri zbiranju podatkov. Na trgu je skoraj nepregledna ponudba modelov, še veliko večje pa je število različnih izvedenk pri posameznem modelu. Poleg tega so mesečno, oziroma skoraj tedensko vedno nove akcijske ponudbe, ki z popusti, ugodnimi možnosti financiranja, dodatno opremo... skušajo vplivati na našo odločitev. Ažurni podatki o vseh modelih, različicah in trenutnih akcijah so praviloma preprosto dosegljivi na spletnih straneh proizvajalcev. Izbrali smo 6 avtomobilov, različnih cenovnih razredov, nivojev opreme in proizvajalcev. To so bili wv golf, peugeot 207, bmw serije 1, suzuki swift, chevrolet aveo, hyundai i30. Izbor je bil namenjen predvsem testiranju odločitvenega modela, skušali smo zajeti čimbolj različne avtomobile, da smo pokril čim več različnih vrednosti pri kriterijih.

3.2 Odločanje

Z odločanjem se srečujemo povsod v vsakdanjem življenju. Dokler gre za manjše odločitve, z relativno nizkim številom variant in kriterijev, se odločamo skoraj podzavestno, brez da bi o tem veliko razmišljali. Odločanje lahko definiramo kot proces, pri katerem izmed več danih možnosti izbiramo tisto, ki nam v danem trenutku na podlogi določenih kriterijev najbolj ustreza. Težave se pojavljajo predvsem zaradi:

- Velikega števila možnih izbir
- Velikega števila dejavnikov, ki vplivajo na izbor
- Zahtevnosti definiranje optimalnega cilja
- Slabe definiranosti cilja
- Omejenega časa in sredstev za sam proces odločanja

Po navadi se odločamo na podlagi večjih parametrov – večparametrsko odločanje. Pri tem naš problem razgradimo na posamezne podprobleme, in te še nadalje razgrajujemo. Najbolj osnovne parametre lahko določimo v manjše število spremenljivk in jih nato relativno objektivno ocenimo. Te parametre med seboj povezuje struktura, lahko graf, najbolj običajno pa drevo kriterijev. Nato vrednotimo variante z različnimi kombinacijami parametrov, dokler ne pridemo do končne ocene/rezultata/izbora.

3.3 Identifikacija kriterijev

V tej fazi določimo in izberemo osnovne kriterije (v programu Dexi imenovane atributi), po katerih bomo ocenjevali različne variante in iz katerih bomo sestavili strukturo

odločitvenega modela. Pomembno je, da vključimo vse za problem in končno odločitev pomembne kriterije. Paziti mora, da so kriteriji 'merljivi'. Vsem kriterijem pri tem koraku tudi določimo možne vrednosti – zaloga vrednosti – in definiramo katere so pozitivne/ nevtralne/ negativne.

3.4 Definicija funkcij koristnosti

V tej fazi postavimo pravila, ki povezujejo vrednost osnovnih kriterijev na višje, izpeljane parametre v drevesu kriterijev. To počnemo vse do vrha 'drevesa kriterijev', končne ocene variante. Oblika teh funkcij in način njihovega zajemanja definiranja je odvisen od metode odločanja.

3.5 Vrednotenje in analiza variant

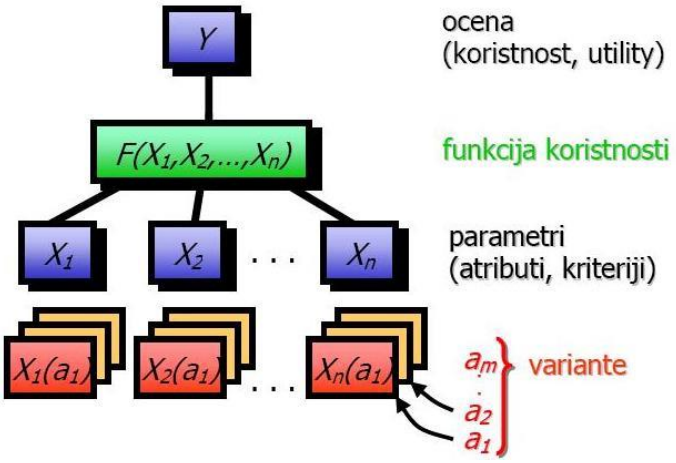
Vrednotenje in analiza variant je končna faza odločanja. Po drevesu kriterijev od spodaj navzgor vrednotimo višje atribute, izpeljane iz osnovnih kriterijev. To počnemo v skladu z prej določeno funkcijo koristnosti, ki določa pomembnost in vpliv posameznega kriterija na izpeljano vrednost. Varianta, ki na koncu dobi najvišjo oceno, je načeloma najboljša.

Poleg tega končna ocena ne predstavlja celovite predstave o določeni varianti. Zato je potrebna analiza variant, pred dokončno odločitvijo, ki nam, kot primer Dexi, to analizo predstavi v obliki grafov. V teh lahko poljubno izbiramo parametre in variante, ki jih želimo neposredno primerjati/analizirati.

3.6 Uporabljena tehnologija – program Dexi

Dexi je program namenjen pomoči pri odločanju. Temelji na večparametrskem odločanju. Razvit je bil na Inštitutu Jožef Štefan v Ljubljani. Zasnovan je za pomoč pri odločitvenih procesih, kjer izmed več variant/ različic/ alternativ/ možnosti izbiramo najboljšo, oziroma jih tudi razvrščamo.

Osnova takšnega odločanja je da variante razgradimo na posamezne parametre (atribute, kriterije, spremenljivke, ...) in vsakega ločeno ocenimo. Končno oceno variante izpeljemo s pomočjo združevanja. Vrednost posameznih atributov za končno oceno določa funkcija koristnosti.



Slika 1: Drevo kriterijev

Program Dexi nam omogoča izgradnjo takšnega odločitvenega modela. Vrednotenje poteka s funkcijo koristnosti – $F(x_1, x_2,..., x_n)$ ki združuje vrednosti posameznih parametrov x_n v končno oceno – spremenljivko y. Funkcijo koristnosti v programu določamo z odločitvenimi pravili. Pri tem lahko uporabljamo uteži, ki določujejo pomembnost posameznega parametra. Končno oceno in analizo variant lahko vidimo iz grafikonov, kjer poljubno izbiramo atribute in variante, ki jih želimo neposredno primerjati med sabo. Prav tako nam program Dexi lahko izpiše tudi poročilo, ki obsega vsa odločitvena pravila, drevo kriterijev in variante. Izbor je bil namenjen čim večji raznolikosti in s tem zapolnitev različnih možnih kombinacij v odločitvenem modelu. S tem smo se lahko tudi prepričal, da so rezultati takšni kot smo jih želeli/pričakovali.

3.7 Identifikacija kriterijev

Kriterije, ki so predstavljeni v uvodu, smo sestavili v drevo kriterijev, ki predstavlja celoten odločitven model.

Drevo kriterijev

Kriterij	Opis
Ocena mestnega avtomobila	Koncna ocena na podlagi vseh kriterijev
├**cena**	Strosek z avtomobilom
│├nabavna	Zacetna cena avtomobila
│├akcije	Pogostost/privlacnost akcij
│├vzdrzevanje	Stroski vzdrzevanja
│└zanesljivost	Pricakavona zanesljivost avtomobila
├**teh. karatker.**	Ocena tehnicnih karakteristik
│├varnost	Varnost avtomobila po EURO NCAP testih (4< slabsa)
│├udobje/oprema	Raven udobja in opreme v avtomobilu
│├**moc motorja/poraba**	Razmerje med mocjo in porabo
│└├moc	Moc motorja(tudi glede na velikost/tezo avtomobila)
│└└poraba	Poraba goriva
│└**parkiranje**	Primernost avtomobila za parkiranje v mestu.
│└├Velikost	Velikost avtomobila - sirina/dolzina
│└└parktronic	Moznost pomoci pri parkiranju
└izgled	Subjektivna ocena izgleda avtomobila

Zaloge vrednosti

Kriterij	Zaloga vrednosti
Ocena mestnega avtomobila	neprimeren; primeren; *zelo primeren*
├**cena**	visoka; sprejemljiva; *nizka*
│├nabavna	>14000; 12000-14000; 1000-12000; 9000-1000; *<9000*
│├akcije	nikoli/slabe; obcasno/solidne; *pogosto/odlicne*
│├vzdrzevanje	drago; sprejemljivo; *poceni*
│└zanesljivost	vprasljiva; dobra; *odlicna*
├**teh. karatker.**	slabe; sprejemljive; dobre; *odlicne*
│├varnost	*odlicna*; slabsa
│├udobje/oprema	skromna; povprecna; *odlicna*
│├**moc motorja/poraba**	slaba; *dobra*
│└├moc	slaba; povprecna; *odlicna*
│└└poraba	visoka; sprejemljiva; *nizka*
│└**parkiranje**	povprecno; *odlicno*
│└├Velikost	neprimerna; primerna; *odlicna*
│└└parktronic	ne; opcija; *da*
└izgled	1; 3; *5*

Slika 2: Dexi drevo kriterijev

Drevo kriterijev torej predstavlja ta odločitven model. Zaloge vrednosti so 'vrednosti', ki jih sami pripišemo vsakemu izmed osnovnih parametrov, za vse izpeljane atribute (cena, tehnične karakteristike, moč motorja, poraba, parkiranje). Skupna končna ocena, pa so to vrednosti, ki jih na podlagi funkcije koristnosti – odločitvenih pravil, določi sam program Dexi.

3.8 Definicija funkcij koristnosti

V programu Dexi funkcijo koristnosti definirajo odločitvena pravila. V obliki tabele nam lahko program izpiše pravila, ki smo jih postavili, za vse možne kombinacije parametrov.

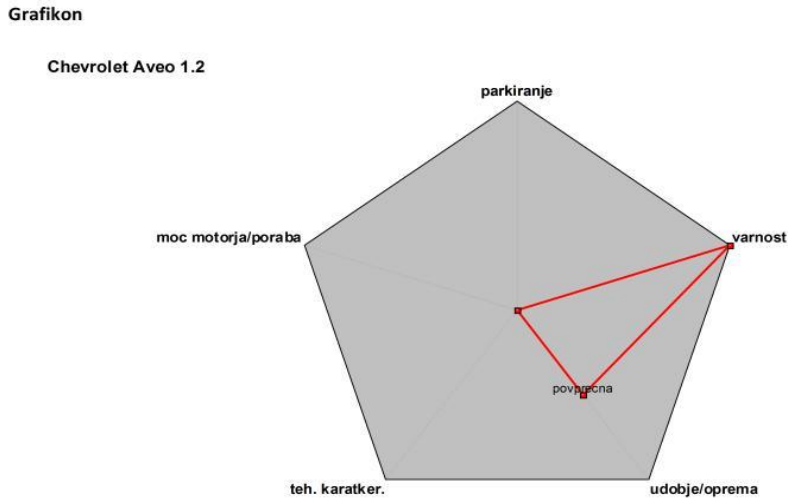
Tabela 1: Tabela odločitvenih pravil

Tabele odločitvenih pravil

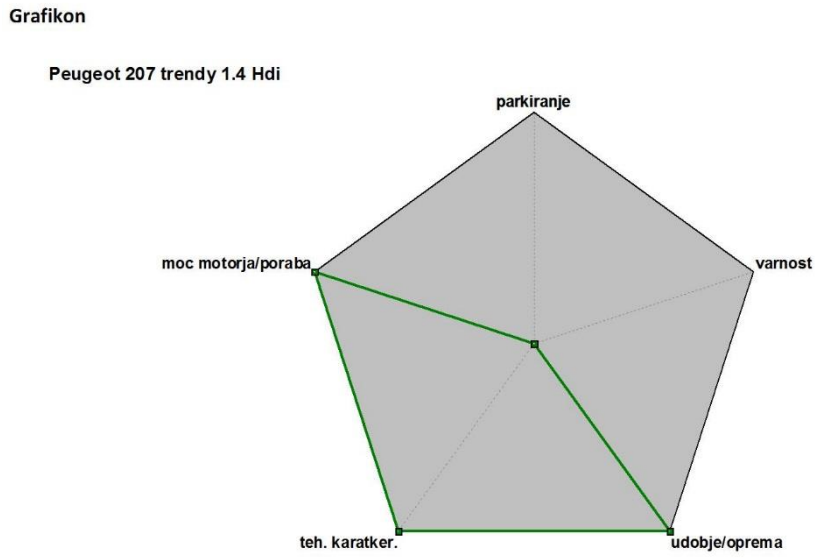
	cena	teh. karatker.	izgled	Ocena mestnega avtomobila
	35%	35%	31%	
1	visoka	<=sprejemljive	*	neprimeren
2	visoka	<=dobre	<=3	neprimeren
3	visoka	*	1	neprimeren
4	<=sprejemljiva	<=dobre	1	neprimeren
5	*	slabe	*	neprimeren
6	visoka	>=dobre	5	primeren
7	visoka	odlicne	>=3	primeren
8	sprejemljiva	sprejemljive:dobre	>=3	primeren
9	>=sprejemljiva	sprejemljive:dobre	3	primeren
10	nizka	>=sprejemljive	<=3	primeren
11	sprejemljiva	odlicne	>=3	zelo primeren
12	nizka	>=sprejemljive	5	zelo primeren

	nabavna	akcije	vzdrzevanje	zanesljivost	cena
	30%	11%	22%	36%	
1	>14000	nikoli/slabe	*	<=dobra	visoka
2	>14000	<=obcasno/solidne	drago	*	visoka
3	>14000	*	<=sprejemljivo	<=dobra	visoka
4	>14000	*	*	vprasljiva	visoka
5	<=12000-14000	nikoli/slabe	*	vprasljiva	visoka
6	<=12000-14000	<=obcasno/solidne	drago	<=dobra	visoka
7	<=12000-14000	*	<=sprejemljivo	vprasljiva	visoka
8	<=1000-12000	<=obcasno/solidne	drago	vprasljiva	visoka
9	<=9000-1000	nikoli/slabe	drago	vprasljiva	visoka
10	9000-1000	obcasno/solidne	*	<=dobra	sprejemljiva
11	9000-1000	>=obcasno/solidne	drago	*	sprejemljiva
12	9000-1000	>=obcasno/solidne	<=sprejemljivo	<=dobra	sprejemljiva
13	9000-1000	>=obcasno/solidne	*	vprasljiva	sprejemljiva
14	>=9000-1000	obcasno/solidne	*	vprasljiva	sprejemljiva
15	>=9000-1000	>=obcasno/solidne	drago	<=dobra	sprejemljiva
16	>=9000-1000	>=obcasno/solidne	<=sprejemljivo	vprasljiva	sprejemljiva
17	>=9000-1000	*	>=sprejemljivo	odlicna	nizka

Izmed vseh z oceno 'zelo primeren' pa vseeno izstopa hyundai i30 1.4gl, z bogato opremo, relativno nizko ceno, odličnim motorjem, majhnostjo in serijskim parktronicom ima tako odlične ocene pri skoraj vseh osnovnih atributih.



Slika 3: Ocena avtomobila Chevrolet Aveo 1.2



Slika 3: Ocena avtomobila Peugeot 207 trendy 1.4 Hdi

4. Zaključek

Računalniška podpora odločanja je dobrodošla pomoč, ko smo primorani izbrati med mnogimi opcijami, z velikim številom dejavnikov. Z programom Dexi, smo sestavili odločitveni model, kjer imamo pregled nad vsemi variantami, parametri, zalogami vrednosti in odločitvenih pravil. Tako lahko enostavneje in pregledneje in bolj objektivno primerjamo variante med seboj in se na koncu odločimo za tisto, ki nam na podlagi ugotovitev z odločanjem najbolj ustreza. V projektnem delu smo prikazali izbiro avtomobila z programom Dexi. Ta omogoča preprosto primerjavo in izbiro najprimernejšega vozila, s možnostjo izbora posameznih kriterijev in vpliva le teh na končno vrednost določene variante modela avtomobila. Oceno primernosti avtomobila smo razdelili na posamezne parametre. Tehnične karakteristike so sestavljali parametri, varnost, udobje, oprema, moč motorja, poraba ter praktičnost pri parkiranju. Ti so smiselno združljivi vse do končne ocene.

5. Literatura

Bohanec M., Rajkovič V.: DEX: An Expert System shell for Decision Support, Sistemika, Vol 1, l, 1990, str.145-158.

Zupanc B.: Projektno delo in ciljno naravnani kurikul. Projektno delo v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju, Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od leta 2011 do 2014, marec 2013, str. 2, 3.

6. Viri

e-gradiva za predmet Informatika. Dostopno na naslovu: http://colos.fri.uni-lj.si/eri/informatika

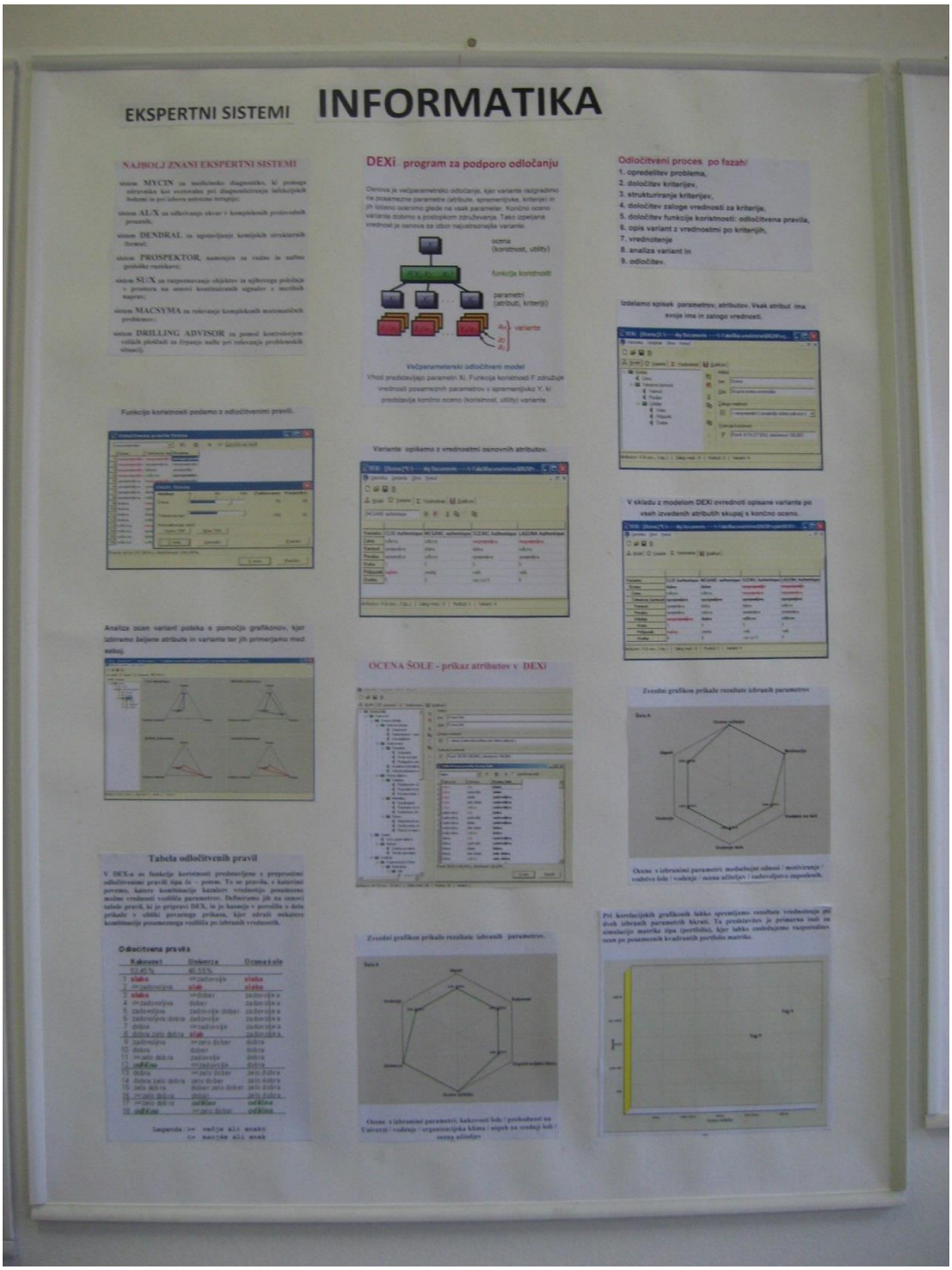
Interno gradivo GIMB. Dostopno na naslovu: http://moodle.gimb.org.course/view

Računalništvo in informatika 1, v2.08, E-učbenik za informatiko v gimnaziji. Založba Univerze na Primorskem, Koper 2015, Založba Fakultete za računalništvo in informatiko, Univerza v Ljubljani, Ljubljana 2015, Založba Fakultete za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, Univerza v Mariboru, Maribor 2015, Dostopno na naslovu: http://lucy.fri.uni-lj.si/ucbenik/index.html

Kratka predstavitev avtorja

Jurij Železnik je mag. znanosti, učitelj informatike na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani.

7. Priloga 1: Poster – Ekspertni sistemi



Izdelava bioplastike na kemijskem vikendu

The Production of Biodegradable Plastic at Weekend Chemistry Classes

Nataša Svetina

Zavod sv. Frančiška Saleškega, Gimnazija Želimlje
natasa.svetina@guest.arnes.si

Povzetek

Poudarki pri pouku kemije v gimnaziji so na zbiranju podatkov, na prikazu soodvisnosti med temeljnim kemijskim znanjem in možnimi aplikacijami ter spodbujanjem varovanja okolja. V prispevku avtorica predstavlja kemijski vikend na Gimnaziji Želimlje, ki je nadgradnja rednega pouka kemije in omogoča daljše in zahtevnejše kemijske poskuse kot pri pouku. Tema vikenda je bila varovanje okolja: ozaveščanje o proizvodnji polimerov in plastike ter predstavitev možnosti za zmanjšanje količine odloženih odpadkov in s tem povezanih okoljskih bremen. Prispevek izpostavlja posledice naraščajoče rabe plastičnih polimerov ter predstavi nekatere poskuse za bolj množično uveljavljanje trajnostnih vrst plastike, predvsem biorazgradljive plastike in plastike iz obnovljivih virov. Podrobneje predstavi kemijski poskus pridobivanja bioplastike iz krompirja. Dijaki so na vikendu imeli priložnost, da se soočijo s problemom odlaganja plastičnih odpadkov v naravi, da razvijajo pozitiven odnos do okolja ter se oblikujejo v ozaveščenega in kritičnega potrošnika, ki se zaveda, da ima možnost izbire.

Ključne besede: kemijski vikend, Želimlje, plastični odpadki, bioplastika, varovanje okolja

Abstract

The key emphasis in teaching chemistry at grammar school is on collecting data, showing interdependency of fundamental chemical knowledge and potential applications and environment protection. The article presents weekend chemistry classes at the Želimlje Grammar School. They are an addition to regular chemistry classes and enable longer and more complex chemical experiments than in the classroom. The topic of the weekend was environment protection: raising awareness about the production of polymers and plastics and presenting the options to reduce the amount of landfilled waste and related environmental burdens. The article highlights the consequences of the increased use of plastics and polymers. It presents some experiments to advance wider use of sustainable plastics, particularly biodegradable plastics and plastics from renewable resources. It gives a detailed presentation of a chemical experiment to obtain bioplastics from potatoes. During the weekend, students had the opportunity to address the problem of plastic waste disposal in nature, to develop a positive attitude towards the environment, and grow into an informed and critical consumer who is aware of the importance of making choices which affect the future.

Keywords: weekend chemistry classes, Želimlje, plastic wastes, bioplastics, environment protection

1. Uvod

Kemija je temeljna naravoslovna veda, za katero je značilna eksponentna rast informacij in podatkov, ki je pogojena z eksperimentalno podprtim raziskovalnim delom in s hitrim prenosom raziskovalnih dosežkov v prakso. Kemija je interdisciplinarno povezana z drugimi naravoslovnimi vedami, na njenih spoznanjih pa temelji tudi kemijska in sorodna industrija, ki je ključni element rasti kapitala, in zato močno vpliva tako na ekonomske kakor tudi socialne odnose v družbi (Katalog znanja, 1999).

Zaradi velike vpetosti kemije v vsakdanje življenje na Gimnaziji Želimlje že vrsto let organiziramo kemijske vikende. Kemijski vikendi so nadgradnja rednega pouka kemije in omogočajo daljše in zahtevnejše kemijske poskuse kot pri pouku. So priložnost za uporabo oblik izkustvenega pouka, ki dijakom pomaga potrditi njihovo kemijsko znanje, ga aktivno utrditi z različnih vidikov ter ga povezati z znanjem matematike, fizike, biologije in drugih ved.

Pričujoči prispevek je prikaz, kako dijake soočiti z aktualnim problemom iz okolja (v tem primeru z odlaganjem plastičnih odpadkov v naravi), na podlagi laboratorijskega poskusa pokazati eno od alternativnih rešitev in pomagati, da kritično ovrednotijo inovativne tehnologije za trajnostni razvoj. Prav tu novejši pristop v vzgoji in izobraževanju – čuječnost – pride še kako do izraza. Čuječnost pomaga pri zavedanju in sprejemanju, spodbuja tudi kreativno in kritično razmišljanje ter usmerja k reševanju problemov.

2. Teoretična izhodišča

Kemija ima kot šolski predmet ključno nalogo razvijati naslednje procese naravoslovne kulture:

1. opazovanje in opisovanje pojavov,
2. sposobnost osmišljanja opažanj in
3. sposobnost komuniciranja (Katalog znanja, 1999).

Pri pouku kemije v srednji šoli razvijamo naslednje procese:

1. sistematično zbiranje podatkov in informacij

Dijaki dopolnjujejo in poglabljajo osnovnošolsko znanje kemije, razvijajo razumevanje in spretnosti z reševanjem praktičnih problemov na osnovi eksperimentalnih podatkov in ob uporabi virov informacij, spoznavajo načine iskanja in vrednotenja kemijskih in sorodnih informacij iz različnih virov, spoznavajo uporabo informacijske tehnologije za zbiranje, shranjevanje, iskanje in predstavitev informacij in uporabljajo kvantitativen pristop pri opisovanju kemijskih procesov.

2. sposobnost komuniciranja v kemiji

Dijaki spoznavajo kemijsko terminologijo, simbole, formule in se navajajo na njeno uporabo pri opisovanju kemijskih pojavov in procesov, znajo uporabljati SI enote in spoznavajo, kako predstaviti kemijske informacije v simbolni in matematični obliki.

3. spoznavanje narave znanstvene misli

Dijaki spoznajo pomen ustvarjalnega mišljenja za razvoj kemije ter preučujejo vpliv družbenega in zgodovinskega okolja na razvoj kemije.

4. pomen kemije za trajnostni človekov razvoj

Dijaki povezujejo kemijsko znanje in razumevanje z dogajanji v naravi in s stvarmi, ki so v vsakdanji rabi, spoznajo vlogo in pomen kemije za zagotavljanje boljše kvalitete življenja ter spoznavajo, kako povezati kemijsko znanje in razumevanje s skrbjo za zdravo okolje.

5. skrb za zdravje in varnost pri delu

Dijaki uporabljajo informacijske vire za oceno nevarnosti pri delu z neznanimi snovmi v šolskem laboratoriju in v svojem ožjem in širšem okolju.

6. uvajanje v metodologijo raziskovalnega dela – načrtovanje eksperimentov, zbiranje dokazov, analiza dokazov, zaključki in vrednotenje (Povzeto po Katalog znanja, 1999.).

Ključni poudarki pri pouku kemije v gimnaziji so na zbiranju podatkov, na prikazu soodvisnosti med temeljnim kemijskim znanjem in možnimi aplikacijami ter ekonomijo. V gimnaziji se dijaki izpopolnijo v sposobnosti komuniciranja informacij v kemijskem jeziku in v skrbi za zdravje, varnosti pri delu ter podrobneje spoznajo pomen kemije in kemijske industrije pri zagotavljanju trajnostnega razvoja (Povzeto po Katalog znanja 1999.).

Pri pouku kemije, predvsem pa pri laboratorijskih vajah, uresničujemo štiri ključne stebre izobraževanja v novem tisočletju:

1. učiti se, da bi vedeli,
2. učiti se, da bi znali uporabljati,
3. učiti se za celovito osebnostno rast in
4. učiti se za skupno življenje (Povzeto po Katalog znanja, 1999.).

Z namenom uresničevanja prej navedenih stebrov smo na Gimnaziji Želimlje uvedli kemijske vikende, popoldneve in večere. To je čas, ki ga izkoristimo za nadgradnjo znanja, pridobljenega pri rednem pouku kemije. Imamo čas za daljše in zahtevnejše kemijske poskuse kot pri pouku.

Glede na to, kakšen problem v okolju predstavljajo predstavljajo plastični materiali, bi bilo potrebno na tem področju narediti korak naprej. Planet Zemlja postaja prenasičen s plastiko, s plastiko za enkratno uporabo, s kupi plastike, ki je ne znamo in ne moremo ekološko razgraditi, ne da bi naravi in človeku pri tem škodili. Podatki nakazujejo možnost, da bi bila bioplastika nadomestilo plastike in material prihodnosti. A družba in vse države sveta bi se morale v ta proces razvoja vključiti. S financiranjem razvoja in raziskovalno nadgradnjo, bi bioplastiko izpopolnili, razširili na trg in poiskali možnosti zamenjave marsikaterih starih plastičnih materialov. Razvoj pa bi šel v pravo smer šele takrat, ko bi družba z ekološkim osveščanjem vplivala na otroke že v času šolanja (Peternelj, 2014).

Tako smo na Gimnaziji Želimlje za temo kemijskega vikenda izbrali spodbujanje varovanja okolja: ozaveščanje o proizvodnji polimerov in plastike ter predstavitev možnosti za zmanjšanje količine odloženih odpadkov in s tem povezanih okoljskih bremen.

Težava je v tem, da družba danes proizvede več plastike kot kadar koli prej, ljudje pa mečejo veliko odpadkov v morja, nekaj ga tja odnesejo tudi nevihte in drugi dejavniki. Tokovi v oceanih delujejo kot velikanski transportni trakovi, ki smeti nosijo daleč stran od prvotnega kraja. Že leta 1970 so ocenili, da vsako leto oceane doseže 45.000 ton plastike. Podatek je posebej zaskrbljujoč, saj se je od takrat proizvodnja plastike popeterila (Povzeto po

Cózara idr., 2014.). Leta 2010 je bilo na svetu proizvedenih 265 milijonov ton plastike, od tega 57 milijonov v Evropi (Šprajcar, Horvat in Kržan, 2012).

Cózar je s sodelavci poskušal razumeti razsežnosti smeti v oceanih, zato so zbirali vzorce površinske vode in merili koncentracijo plastike v njej. Ekipa je za večjo natančnost analizirala tudi podatke nekaterih drugih odprav, skupno pa so pregledali 3070 vzorcev. Kar so ugotovili, jih je močno presenetilo. Kljub drastičnemu povečanju količine plastike, proizvedene od leta 1970, so raziskovalci ocenili, da zdaj v oceane letno odvržemo »le« 7.000 do 35.000 ton plastike. Po grobih izračunih naj bi bilo vse skupaj v oceanih na milijone ton smeti. Ena možnost je, da so kosi smeti razpadli na majhne, nezaznavne drobce, katerih vpliv v oceanih ni znan. Druga je, da je plastika potonila globoko v oceane. Manj smeti na površini lahko pomeni, da manj tam živečih živali pride v stik z njimi, kar je zanje dobro, a toliko slabše za živali v globinah, če delci tonejo. Če pa je plastika razpadla na majhen delce (velike okoli pol milimetra), morda majhne ribe te delce pojedo in jih zaradi tega umre še več. Ker so te ribe povezane tudi s planktonom in majhnimi vretenčarji, in ker večje ribe, kot so mečarice in tune, jedo manjše ribe, je to pomembno, saj vsi ti odpadki vplivajo na zdravje življenja v oceanih (Povzeto po Cózara idr., 2014.).

Pričakovati je, da bosta proizvodnja in poraba polimernih materialov naraščali vsaj toliko časa, dokler tudi države v razvoju ne dosežejo take povprečne porabe, kot jo imajo razvite države. Trenutno približno 80 % vseh polimernih materialov proizvede petrokemijska industrija, torej so proizvedeni iz fosilnih (neobnovljivih) virov. Skupaj s povečano rabo plastičnih polimerov se veča tudi breme na okolje. Poleg vplivov na okolje, ki nastanejo zaradi same proizvodnje polimerov in plastike, je vedno večje tudi breme odpadkov, ki nastanejo, ko uporabniki zavržejo proizvode, ki jih ne potrebujejo več. Odpadki so že veliko let pereč problem, saj z vedno bolj množično potrošnjo izdelkov s kratko življenjsko dobo skokovito narašča tudi količina odpadkov. Odlagališča odpadkov imajo številne potencialne negativne vplive na okolje (pronicanje izcednih voda v podtalnico, smrad, uničenje lokalne flore in favne, lokalna sprememba površja, onesnaženje prsti …), prav tako je zanje potrebnega veliko prostora. Še večjo nevarnost pa seveda predstavljajo odpadki iz plastike, ki po takšni ali drugačni poti zaidejo v naravo. Ponovna raba izdelkov ter njihovo recikliranje sta dve izmed možnosti za manjšanje količine odloženih odpadkov in s tem povezanih okoljskih bremen. Alternativno možnost predstavljajo tudi polimeri, ki so biološko razgradljivi ali narejeni iz obnovljivih virov. To so novejši in manj poznani materiali, ki obetajo večjo sonaravnost plastike v prihodnosti (Šprajcar idr., 2012).

Prva plastika, za katero so trdili, da je biorazgradljiva, se je na tržišču pojavila pred več kot dvajsetimi leti. Njen pojav na tržišču ni prinesel takojšnjega uspeha, predvsem zaradi slabih dokazov o njeni dejanski biorazgradljivosti, torej lastnosti, ki je bila predstavljena kot njena največja prednost (Šprajcar idr., 2012).

Znanstvani in tehnološki razvoj na področju biorazgradljivosti in biopolimerov je od tedaj bistveno napredoval in danes lahko izdelke iz preverjeno biorazgrdaljive plastike kupimo v večini večjih trgovin. Pri tem se lahko Srednja Evropa pohvali predvsem z močno znanstveno bazo na področju biopolimerov in bioplastike, le-to pa bi bilo potrebno bolje, tudi industrijsko, izkoristiti (Šprajcar idr., 2012).

Mednarodni projekt PLASTiCE – Inovativni razvoj vrednostne verige za trajnostno plastiko v Srednji Evropi – je namenjen promociji novih, okolju prijaznejših in trajnostnih vrst plastike. Poudarek projekta je na identifikaciji in odpravi omejitev, ki v Srednji Evropi

preprečujejo hitrejše ter bolj množično uveljavljanje trajnostnih vrst plastike, predvsem biorazgradljive plastike in plastike iz obnovljivih virov (Šprajcar idr., 2012).

Specifični cilji so:

1. večja ozaveščenost ciljnih skupin o bioplastiki,
2. izboljšanje mehanizmov za prenos tehnologije in izmenjavo znanja o biorazgradljivi plastiki z industrijskimi uporabniki,
3. izboljšanje dostopa do znanstvenih dognanj, uporaba že obstoječega znanja ter njihova prilagoditev zahtevam proizvajalcev biorazgradljivih polimerov in plastike,
4. krepitev sodelovanja med raziskovalnimi ustanovami in gospodarstvom (Šprajcar idr., 2012).

3. Empirični del

Na kemijskem vikendu smo dijake seznanili s problemom odlaganja plastičnih odpadkov v naravi in z možnostjo izbire okolju prijaznejših in trajnostnih vrst plastike. Ko so videli še slike z interneta o otokih plastike v oceanih na našem planetu, so bili osupli, zgroženi, skoraj prestrašeni. Sprva niso mogli verjeti fotografijam živali, ki trpijo za posledicami plastičnih smeti v okolju. Tudi s čuječnostjo se dijaki lahko naučijo, kako lažje uravnavati stresne situacije. Dijaki so aktivno poslušali kratko razlago o problemu kopičenja plastike na našem planetu in o možnosti izdelave biopolimera.

Pregledali smo navodila za laboratorijsko vajo. Kot primer možnosti izdelave bioplastike smo naredili plastiko iz »obnovljivega vira« – iz krompirja. Pred začetkom laboratorijskega dela so dijaki videli in otipali kakšen zgleda izdelek, bioplastika narejena iz krompirjevega škroba. Dijaki so se naključno razdelili v pare in naredili biopolimer, ki smo ga primerjali po izgledu, otipu, trdnosti, upogljivosti s plastiko, pridobljeno iz fosilnih virov (Povzeto po Šprajcar idr., 2012.). Ugotovili smo razlike predvsem v otipu. Bioplastika se nam je zdela mehkejša od plastike, pridobljene iz fosilnih virov, po izgledu in upogljivosti pa se nam je plastika iz krompirja zdela skoraj taka kot plastika iz fosilnih virov.

V diskusiji, ki so jo dijaki vodili tudi sami, smo oblikovali misel, da bi lahko bioplastika marsikaj rešila. Izpostavili smo vprašanje, ali je rešitev res v pridobivanju plastike iz hrane. Kar nekaj časa smo se pogovarjali o tem vprašanju. Dijaki so se zavedali, da ima vsak, tudi tisti sogovornik, s katerim se ne strinjajo, upravičeno svoje mnenje. Izpostavljen problem vsak malo drugače razčlenjuje. Dijaki so pazljivo poslušali in bili odprti za mnenje drugih. Razprava je tako v vseh razvijala občutljivost na različne poglede in načine mišljenja. To je tudi temelj čuječnosti, zavedanje sebe, okolice in sprejemanje. Razpravo smo imeli na visokem nivoju, kar je bila posledica tudi majhne skupine.

Dijaki so razumeli, da sta uspeh prodora bioplastike na tržišča ter razvoj industrije biopolimerov neločljivo povezana z ozaveščenim, zahtevnim in kritičnim potrošnikom. Vsak bi se moral zavedati, da ima možnost izbire, ter da s svojo izbiro lahko soustvarja prihodnost, ki pritiče njemu ter njegovim naslednikom. Kreativno in kritično razmišljanje ter usmerjanje k reševanju problemov pa spodbuja tudi čuječnost.

4. Zaključek

Kemija je interdisciplinarno povezana z drugimi naravoslovnimi vedami, na njenih spoznanjih temelji tudi kemijska in sorodna industrija, ki je ključni element rasti kapitala in zato močno vpliva tako na ekonomske kakor tudi socialne odnose v družbi. Kemijski proizvodi, ki jih daje na trg, imajo velik vpliv tudi na okolje. Ozaveščen in kritičen potrošnik bo izbiral alternativne kemijske produkte, ki bodo imeli nizke potencialne negativne vplive na okolje. Ena od oblik vzgoje dijakov na Gimnaziji Želimlje v odgovorne državljane z lastnim kritičnim mišljenjem in pozitivnim odnosom do okolja so tudi kemijski vikendi. So nadgradnja rednega pouka kemije in omogočajo daljše in zahtevnejše kemijske poskuse kot pri pouku. So priložnost za uporabo oblik izkustvenega pouka, ki dijakom pomaga potrditi njihovo kemijsko znanje, ga utrditi z različnih vidikov ter ga povezati z znanjem matematike, fizike, biologije in drugih ved. So tudi priložnost, da se soočijo z aktualnimi problemi na področju zagotavljanja trajnostnega razvoja. Obravnavani kemijski vikend, na katerem so se dijaki seznanili s problemom odlaganja plastičnih odpadkov v naravi in z možnostjo izbire okolju prijaznejših in trajnostnih vrst plastike, je v njih okrepil zavedanje, ki je tudi temelj čuječnosti, da imajo kot potrošniki možnosti izbire, s katerimi soustvarjajo prihodnost.

5. Literatura

Cózara, A., Echevarría, F., González-Gordillo, J. I., Irigoien, X., Úbeda, B., Hernández-León, S., Palma, Á. T., Navarro, S., García-de-Lomas, J., Ruiz, A., Fernández-de-Puelles, M. L. in Duarte, C. M. (2014). Plastic debris in the open ocean. *Proceedings of the National Academy of Science, 111*(28), 10239-10244. Pridobljeno s http://www.pnas.org/content/111/28/10239.abstract

Katalog znanja (1999). Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi/noviKZ/st_KEM_KZ_140.htm

Peternelj, A. (2014). *Bioplastika – eksperimentalno delo v šolskem laboratoriju* (Diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s

http://pefprints.pef.uni-lj.si/2395/1/diplomska_naloga.pdf

Šprajcar, M., Horvat, P. in Kržan, A. (2012). Pridobljeno s http://www.konopko.si/files/file/Bioplastika-skladna-z-naravo_gradivo-za-sole.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Nataša Svetina je diplomirala na FKKT v Ljubljani, leta 1996, magistrirala pa na MF v Ljubljani, leta 2000. Od leta 1996 je zaposlena na Gimnaziji Želimlje, Zavod sv. Frančiška Saleškega, kot profesor kemije. Kot dijakinja in študentka je inštruirala kemijo in matematiko ter angleščino, opravljala prakso v Verigi Lesce, Leku v Ljubljani, Bayer-ju v Leverkuznu, delala na recepciji v hotelu Korotan na Dunaju.

Žuželčji MATE (-matika) GIB (-anje)

Bugs MATH (-ematics) MOVE (-ment)

Tina Bradeško

Gimnazija Celje Center, Kosovelova ulica 1, 3000 CELJE
tina.bradesko@gcc.si

Povzetek

Oktobra 2016 je Gimnazija Celje – Center gostila VZGOJITELJADO, ki je tradicionalno srečanje vseh šol, kjer se izvaja izobraževalni program PREDŠOLSKA VZGOJA. Za to priložnost se je izvedla delavnica z imenom ŽUŽELČJI MATEGIB, kjer se je povezalo dva področja dejavnosti in sicer MATEmatiko in GIBanje. Rdeča nit VZGOJITELJADE so bila dela pisateljice in ilustratorke LILE PRAP. Najbolj je pritegnila njena slikanica ŽUŽELČJI ZAKAJI. Po prebiranju slikanice se je odločilo za štiri ŽUŽELKE in sicer za bolho, mravljo, kresničko in oso, za katere so pripravili štiri zanimive postaje, kjer se matematika in gibanje ves čas povezujeta. Skupaj z njimi se je do konca dodelalo delavnico in le-ta gibalno-matematični izziv predstavilo otrokom vrtca Tončke Čečeve.

Ključne besede: dijaki, gibalna urica, gibanje, Lila Prap, matematika, vrtec, vzgojiteljada.

Abstarct

In October 2016, we hosted the VZGOJITELJADA at the Gymnasium Celje – Center, which is a traditional meeting of all schools, where the educational program PRESCHOOL EDUCATION is carried out. For this occasion, the workshop BUGS MATH MOVE was held, where two fields of activity were connected: MATHematics and MOVEment. The red thread of VZGOJITELJADA were the works of the writer and illustrator LILA PRAP. She was most attracted by her picture book BUGS WHY's. After reading the picture book, it was decided for four BUGS: fleas, ants, fireflies and wasps, for which four interesting stations were prepared, where mathematics and movement were constantly connected.
Together with participants, the idea was finalized and presented the motor-mathematical challenge to the children of the kindergarten Tončka Čečeva.

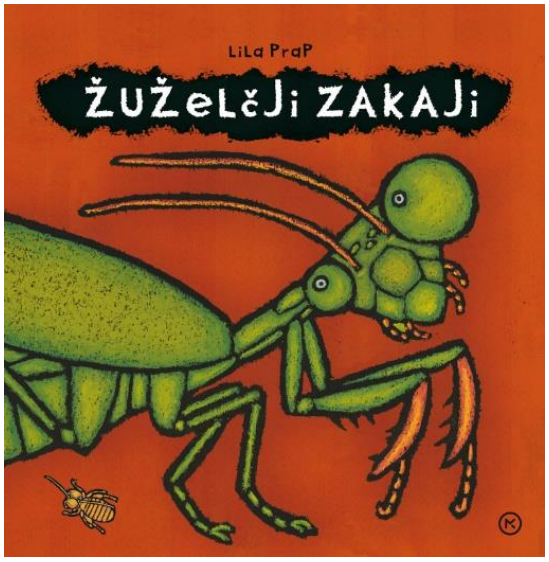
Keywords: kindergarten, mathematics, movement, movement hours, pupils, Lila Prap, vzgojiteljada.

1. UVOD

Na Gimnaziji Celje – Center izvajamo tri izobraževalne programe. Poleg gimnazijskega programa, izvajamo tudi programa predšolska vzgoja in umetniška gimnazija – likovna smer. Vsako leto se v okviru programa predšolska vzgoja tradicionalno izvede celodnevno prireditev na eni od slovenskih srednjih šol, ki izvajajo program predšolska vzgoja, tako imenovano VZGOJITELJADA. Oktobra 2016 smo VZGOJITELJADO pripravili na Gimnaziji Celje – Center. V dopoldanskem času se izvajajo različne delavnice, ki se v zgodnjih popoldanskih urah zaključijo s sklepno prireditvijo. Rdeča nit prireditve so bila dela pisateljice in ilustratorke Lile Prap. Za svojo delavnico sem si izbrala knjigo ŽUŽELČJI ZAKAJI (Slika 1). V knjigi nastopa veliko žuželk, med katerimi sem izbrala BOLHO, MRAVLJO, KRESNIČKO in OSO. S pomočjo žuželk sem si zamislila bogat matematično-gibalni izziv v katerem so se na koncu preizkusili tudi otroci vrtca Tončke Čečeve. Vsaka šola je lahko na delavnico prijavila enega dijaka, tako, da je na delavnici sodelovalo 13 dijakov iz različnih šol.

Delavnica je nastajala na osnovi izkušenj, saj na šoli že peto leto, uspešno izvajamo GIBALNE URICE. Gibalne urice izvajamo v okviru letnega učnega načrta pri predmetu ŠPORT ZA OTROKE, ki je del izobraževalnega programa PREDŠOLSKA VZGOJA. Na začetku sem si kot izziv postavila, kako dijakom omogočiti praktično izkušnjo z vrtčevskimi otroki. Kasneje smo naredili še korak naprej saj smo povezovali področja dejavnosti, ki jih navaja kurikulum za vrtce (GIBANJE, JEZIK, DRUŽBA, NARAVA, MATEMATIKA in UMETNOST). Po prebiranje različnih člankov in knjig je name največji vtis naredil dr. Ranko Rajović s sistemom učenja NTC. Dr. Rajović ves čas opozarja, da se morajo otroci IGRATI, saj ugotavljajo, da je z novodobno družbo vedno več motenj na področju pomnjenja, zbranosti, motenj na področju govora. Torej otroci se morajo igrati, gibati skupaj z vrstniki v naravi.

V delavnici ŽUŽELČJI MATE(-matika) GIB(-anje) smo povezovali pet področij, ki jih navaja KURIKULUM za vrtce, ampak v ospredje smo postavili povezavo MATEMATIKE in GIBANJA.



Slika 1: *Žuželčji zakaji*

2. MATEGIB

2. 1. PREDSTAVITEV DIJAKOM

Dijakom sem predstavila svojo zamisel, torej, kako sem izbrala knjigo, katere žuželke sem izbrala in zakaj ter kako bomo izvedli posamezne postaje (naloge), kako se bomo organizirali, itn. Dijake sem razdelila v pet skupin (Slika 2).

Slika 2: *Predstavitev ideje.*

- **Prva skupina** je bila zadolžena, za:
  - Sprejem otrok.
  - Predstavitev knjige Lile Prap Žuželčji zakaji otrokom.
  - Predstavitev kaj se bo dogajalo v naši telovadnici.
  - Zastavitev naloge:
    - otroci morajo v telovadnici najprej poiskati štiri žuželke in jih prepoznati;
    - ko otroci raziščejo prostor in najdejo ter prepoznajo vse žuželke se vsi skupaj zberejo na sredini telovadnice.
  - Izvedejo ogrevanje.
  - Razdelitev otrok v skupine (Slika 3, 4).

Slika 3: *Razdelitev v skupine*

Slika 4: *Razdelitev v skupine.*

- **Druga skupina** je zadolžena za postajo BOLHA:
  - postavitev postaje,
  - razdelitev nalog,
  - izvedba.

- **Tretja skupina** je zadolžena za postajo MRAVLJO:
    - postavitev postaje,
    - razdelitev nalog,
    - izvedba.

- **Četrta skupina** je zadolžena za postajo KRESNIČKO:
    - postavitev postaje,
    - razdelitev nalog,,
    - izvedba.

- **Peta skupina** je zadolžena za postajo OSA:
    - postavitev postaje,
    - razdelitev nalog,
    - izvedba.

Dijake spodbujam, da postajo izboljšajo oz. spremenijo, če imajo boljšo idejo v okviru razpoložljivih rekvizitov, prostora ter časa.

2. 2. MATEMATIČNO - GIBALNI IZZIV – ŽUŽELČJI MATEGIB

2. 2. 1. OGREVANJE: otrokom razdelimo barvaste balone.

- HROŠČI: otroci se v legi na hrbtu poigravajo z balonom. Balon lahko odbijajo samo z rokami in nogami (Slika 5).
- ŽUŽELČJI VRVEŽ: določimo način gibanja »žuželk« (otrok), vodja skupine kliče žuželke:
    - **Bolha**: med skokom iz počepa v zrak vržemo balon in ujamemo drug balon.
      Matematika: Spoznavanje matematičnih pojmov (skozi, na, ob, levo, desno,…).
    - **Mravlja**: hoja po vseh štirih pred sabo z glavo potiskamo balon tako ustvarimo mravljišče.
      Matematika: Spoznavanje matematičnih pojmov.
    - **Kresnička**: balon (luč) držimo v roki in z rokami odročeno mahamo gor in dol in tečemo po prostoru.
      Matematika: Spoznavanje matematičnih pojmov.
    - **Osa**: balon z obema rokama primemo za telesom (želo) in med tekom oponašamo oso, tistega, ki nam je najbliže piknemo z balonom.
      Matematika: spoznavanje matematičnih pojmov.
- ŽUŽELČJI KROG: otroci se postavijo v krog, kjer morajo natančno poslušati navodila. Vsako navodilo je drugačno, saj si ga vodja skupine izmisli, pri tem pa mora biti pozoren na barvo balona, ali značilnosti oseb in na način gibanja. Npr.: tisti, ki ima rumen balon, v gibanju bolhe zamenja prostor okoli kroga v desno stran. Ali, tisti, ki imate na sebi oblačilo črne barve v gibanju kresničke zamenjajte prostor preko kroga (Slika 6).
  MATEMATIKA: ločevanje po barvi, razvrščanje, spoznavanje novih matematičnih pojmov.

Slika 5: *Hrošči*

Slika 6: *Žuželčji krog*

2. 2. 2. GLAVNI DEL:

Štiri postaje: BOLHA, MRAVLJA, KRESNIČKA, OSA.

1. postaja: BOLHA

Bolhe skačejo preko 10 centimetrov visoke mreže (razpredena elastika) sonožno iz luknje v luknjo (Slika 7). Naprej izvajajo preko nizke mreže (mreža je narisana na tleh). Nato preko razpredene elastike, kasneje v trikotnike ali kvadrate. Ali pa s tremi poskoki do velike skakalnice, kjer s pomočjo trampolina odrinejo v katerokoli smer na blazino (Slika 8).
Matematika: spoznavanje novih matematičnih pojmov, iskanje likov, štetje.

Slika 7: *Bolha*

Slika 8: *Bolha*

2. postaja: MRAVLJA

Pridne mravlje ves čas delajo in ločujejo žoge po barvi v zato pripravljene zabojnike (Slika 9). Vsaka barva žoge ima svoj način prenosa med stožci npr.:

- rdečo žogo potiskamo z glavo po vseh štiri,
- z rumeno žogo med nogami skačemo sonožno,
- veliko belo žogo nosimo visoko na glavo,
- modro žogo prenesemo na trebuhu v opori zadaj (Slika 10).

Matematika: spoznavanje novih pojmov, razvrščanje.

Slika 9: *Naloga za žogami.*

Slika 10: *Razvrščanje žog.*

3. postaja: KRESNIČKA

Za kresničke pripravimo temen tunel, ki je prepreden z elastiko in poln barvastih žogic. Vsak otrok dobi v roke barvasto svetilko s pomočjo katere v tunelu poišče žogico, iste barve kot je svetilka, a se pri tem ne sme dotakniti elastike (Slika 11).
Matematika: spoznavanje novih pojmov, razvrščanje, štetje.

Slika 11: *Kresnička*

4. postaja: OSA

Osa mora najprej dobiti krila. Vsak otrok dobi dva časopisna papirja, papir si da na odročeni roki in teče okoli označenega kroga, da mu krila ne odpadejo (Slika 12). Ko nalogo opravi, vzame želo (penasto kopje), ki ga mora zapičiti (vreči) čim dlje skozi obroče (Slika 13).

Slika 12: *Osja krila.*

Slika 13: *Penasto kopje.*

Otroci na vsaki postaji gibajo in razrešujejo gibalno-matematične izzive vsaj deset minut. Med raziskovanjem postaje, jih dvakrat opomnimo, da morajo sestaviti sestavljanko (Slika 14, 15, 16 in 17). Ko je sestavljanka sestavljena drugič, naredijo menjavo postaje v smeri urinega kazalec.

Slika 14: *Sestavljanka-bolh*

Slika 15: *Sestavljanka-mravlja*

Slika 16: *Sestavljanka-kresnička*

Slika 17: *Sestavljanka-osa*

2. 2. 3. UMIRJANJE:

Otroci pokleknejo na kolena in položijo roke na kolena z odprtimi dlanmi navzgor. V njihov krog bodo prišle žuželke (slika 18). Naloga je, da poskrbijo, da jim žuželke ne zbežijo. Mravlja potuje iz dlani v dlan, bolha skače preko kroga… Vodja postaje določi vrsto žuželke. *Matematika: spoznavanje novih pojmov, štetje.*

Slika 18: *Umirjanje z žuželkami*

3. ZAKLJUČEK

Matematično-gibalni izziv je bil »premierno« izveden na VZGOJITELJADI 2016. Ugotovila sem, da je zadeva zanimiva in da bi lahko znanje in ideje delila naprej. Zato sem se odločila, da v goste povabim še več vrtcev in šol (prva triada). Delavnico ŽUŽELČJI GIBOMAT sem predstavila že petim vrtcem in dvema šolama ter na izobraževanju vzgojiteljic in učiteljic prve triade. Na delavnici sodelujejo otroci stari od 11 mesecev do 10 let starosti. Vsaka od nalog se lahko prilagodi starostni stopnji otrok in njihovim motoričnim sposobnostim. MATEGIB omogoča drugačen, zanimiv pristop predstavljanja osnovnih matematičnih pojmov in gibalnih prvin. Otroke s pomočjo knjige popeljemo v domišljijski svet in tako motivacijo za gibanje in matematično ustvarjanje dvignemo na višjo nivo.

4. LITERATURA

Prap, L. (2011). *Žuželčji zakaji.* Ljubljana: Mladinska knjiga Založba.

Ranković, R. (2015). *Kako z igro spodbuditi miselni razvoj otroka*: Mladinska knjiga Založba.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Kratka predstavitev avtorice

Tina Bradeško je zaposlena na Gimnaziji Celje – Center, kjer poučuje predmet Športna vzgoja in modul Šport za otroke. Leta 2003 je diplomirala na Fakulteti za šport in dobila zaposlitev na Gimnaziji Celje – Center. Leta 2012 je poleg Športne vzgoje začela poučevati tudi modul Šport za otroke, kjer si je kot izziv postavila, kako dijakom omogočiti praktično izkušnjo z vrtčevskimi otroci, kjer se bo povezevalo čim več področij dejavnosti, ki jih določa Kurikulum za vrtce.

Srednješolsko raziskovanje lokalne preteklosti

Gymnasium Research of the Local Past

Josipa Hrepevnik

Šolski center Rogaška Slatina
josipa.hrepevnik@scrs.si

Povzetek

Strokovni članek oz. prispevek je primer dobre prakse poglabljanja pri predmetu zgodovina v srednji šoli. Nanaša se na povečanje notranje motivacije dijakov z uporabo pridobljenih šolskih znanj v raziskovanju lokalne in pokrajinske zgodovine. Izhodišče je teoretično pridobljeno znanje zgodovine, katerega dijaki uporabijo za praktične raziskovalne namene. Namesto zunanje motivacije – ocene, se skuša spodbuditi notranjo motivacijo pri dijakih. Višji nivo kompetenčnega znanja zgodovine se poskuša doseči tudi z izdelavo avtorskega raziskovalnega poročila.

Šolska zgodovina je lahko tudi raziskovalni proces, če učitelj zastavi pri svojem delu takšen učno vzgojni cilj oziroma kompetence. Pri rednem pouku so to lahko le posamični drobci raziskovanja preteklosti, kot zaokrožena celota se raziskovanje izvede kot obšolska dejavnost.
Mentorstvo srednješolskim raziskovalcem preteklosti se vključi v letno pripravo in se izvaja tekom šolskega leta. Raziskovalno poročilo dijaki izdelajo glede na tekoče letne razpise mladinskega raziskovanja (ZOTKS, EUSTORY).
Skozi povezavo šolske in raziskovalne zgodovine dijaki spoznavajo sivo območje še neraziskane in neinterpretirane preteklosti, prav tako spoznavajo raziskovalne metode in metodologijo. Seznanijo se s procesom in končno izdelavo avtorskega dela z korektnim navajanjem virov in literature.
Mentorstvo srednješolskim (gimnazijskim) raziskovalcem je sicer dodatno delo za učitelja, je pa ta izkušnja tudi za njega izjemno dragocena. Na nek način je raziskovalno poročilo sad mentorjevega sekundarnega avtorstva.
Primer dobre prakse mentorstva srednješolskim raziskovalcem zgodovine je nagrajena raziskovalna naloga dveh dijakinj Šolskega centra Rogaška Slatina z naslovom Posebnež in pomembnežih v Rogaški Slatini.
Posebnež je Aleksander Jurkovič, krajevni ljubiteljski zbiratelj preostankov iz preteklosti Rogaške Slatine.
Pomembneži so vidne osebnosti (Habsburžani, Aleksander Karadžordžević, Josip Broz Tito....) iz zgodovine. O njihovih obiskih zdravilišča pričajo Jurkovičeve zbirke shranjene v Aninem dvoru in drugod. Poleg predstavljene naloge so dijaki raziskovalci v preteklih letih izdelali še vrsto podobnih raziskovalnih nalog iz krajevne zgodovine. Namen vseh teh nalog je doseči višjo stopnjo notranje motivacije in čuječnosti za sedanjost na osnovi poznavanja preteklosti.

Ključne besede: Aktivnost dijakov, avtorske pravice, družbena odgovornost, kompetenčno znanje zgodovine, konceptualna zgodovina, letni plan, mentorstvo, notranja motivacija, poglabljanje, raziskovalno poročilo, raziskovanje preteklosti, socialna kompetenca,

Summary

The present paper is an example of good practice of deepening the content and increasing the mindfulness in the history subject in secondary school. It affects the increase of students' internal motivation by using the acquired school knowledge in the research of local and provincial history. The

starting point is theoretically gained knowledge of history, which students use for practical research purposes. Instead of the external motivation – an assessment, it tries to stimulate internal motivation among students. A higher level of competence is also sought through the production of a copyright research report.
School history can also be a research process if the teacher sets such educational goals or competences in his work. In regular classes, these can only be individual fragments of the research of the past but as a rounded whole the research is carried out as an out-of-school activity.
Mentoring for secondary school researchers of the past is included in the annual preparation and is carried out during the school year. The research report is prepared by students according to the current annual youth research calls (ZOTKS, EUSTORY).
Through the connection of school and research history, students learn about the gray area of the unexplored and uninterpreted past, as well as about the research methods and methodology. They acquaint themselves with the process and the final production of the author's work with the correct reference to sources and literature.
Mentoring for secondary school (high school) researchers is additional work for the teacher, but the experience of mentoring is extremely valuable. In some ways, the research report is the mentor's secondary authorship.
An example of good mentoring practice for secondary school researchers is the rewarded research project of two pupils from Šolski center Rogaška Slatina, entitled: "Special and Important people in Rogaška Slatina.«
One of those special people is Aleksander Jurkovič, a local amateur collector of the remains from the past of Rogaška Slatina. Important people are prominent historic personalities (Habsburgs, Aleksander Karadžordževič, Josip Broz Tito ...). Jurkovič's collections stored in Anin Dvor and elsewhere is the proof they were the visitors to the spa. In addition to the presented task, students in the past years have produced a number of similar research tasks from local history. The purpose of all these tasks is to achieve higher level of internal motivation and mindfulness for the present, based on the knowledge of the past.

Keywords: Activity of students, annual plan, competence, competence knowledge of history, conceptual history, deeping, intrinsic motivation, mentoring, past research, research report, secondary authorship, social copyright, social responsibility.

1. Uvod

Pričujoči prispevek je primer srednješolskega raziskovanja preteklosti, katero se v precejšnji meri vključuje v sam učni proces, oziroma v učne ure zgodovine. Izhodišče učitelja mentorja je kako povečati senzibilnost zgodovinske materije, čuječnost učečih, kako poglobiti učne vsebine. Končni učni cilj te prakse je enak učnim ciljem in kompetencam zastavljenim v učnih načrtih zgodovine v strokovni šoli in v gimnaziji. V nadaljevanju članka je predstavljen model mentorstva dijakom tekom enega šolskega leta.

2. Akcijski plan raziskovanja krajevnih pomembnežev

Pogosti očitki dijakov glede vsebin predmeta zgodovina so, da je le ta faktografska, suhoparna, neživljenska. Tradicionalni pouk zgodovine je enostransko usmerjen na besedno-simbolično ter spoznavno raven. Zanemarjene so čustvene potrebe, celovitost čutne in telesne izkušnje. Zgodovinski učbeniki sicer ponujajo precej ilustrativnih virov, sistem ocenjevanja in časovna stiska pa njihovo uporabo v precejšnji meri omejuje. Namen pričujočega prispevka je predstaviti primer večletne pedagoške prakse, katera na svoj način poskuša

rešiti problem in v redno šolsko delo vključuje neposredno raziskovanje lokalne in pokrajinske preteklosti, s čimer se zgodovinska materija v precejšnji meri senzibilizia in bolj približa učečim. Hkrati se pri končni umestitvi teme upošteva in zahteva širši slovenski, evropski in svetovni okvir.

Raziskovalno delo dijakov se načrtuje, izvaja in zaključi tekom enega šolskega leta. Smotrno je že ob začetku šolskega leta, torej v septembru z dijaki raziskovalci izdelati akcijski letni načrt. V prvem delu si raziskovalci (dva ali trije) izberejo raziskovalno temo in razčlenijo raziskovalni problem v obliki hipotez. Dijaki se za raziskovanje odločijo prostovoljno, za predstavljeno in oddano raziskovalno poročilo ob koncu šolskega leta dobijo delno oceno pri predmetu zgodovina.

Raziskovalna tema se vzame iz bogate preteklosti Rogaške Slatine, vezane na steklo, zdraviliško dejavnost in mineralno vodo.

V prvem delu raziskovanja (september, oktober) dijaki raziščejo temo skozi že obstoječo dostopno literaturo. Dobro izhodišče je, če si dijaki raziskovalno temo izberejo sami. Če ne najdejo zanimive teme jim možne smeri raziskovanja ponudi mentor. Na osnovi obdelave literature in že izdelanih raziskav dijaki dobijo vpogled v vsebine. Sledi sestava teoretičnega uvoda, kratka zgodovina in kronologija vsebin.

Najbolj zanimiv del za mlade raziskovalce sledi po teoretičnemu uvodu in je neposredno raziskovanje zgodovinskih virov, oziroma lahko rečemo delo na terenu. Nabor virov je zelo širok, od še živih prič dogajanja (metoda intervjuja) preko pisnih virov (pisma, dnevniki, ….arhivski viri) do materialnih preostankov na terenu in v inštitucijah. V osnovi je potrebno jasno razločevati primarne in sekundarne vire. Za pristop in obdelavo virov se že v fazi načrtovanja določijo metode dela, prav tako mentor raziskovalce usmeri v primarno literaturo in v iskanje virov.

Na osnovi teoretičnega uvoda in obdelave zgodovinskih virov se v zadnji fazi dela napiše raziskovalno poročilo. Rok za dokončanje in oddajo poročila se določi vsako šolsko leto glede na aktualne razpise. Raziskovalno poročilo mora biti tehnično korektno sestavljeno in zadostovati zahtevam stroke.. Na prvi strani so vsi osnovni podatki o raziskavi in raziskovalcih, sledi kazalo vsebine, povzetek in ključne besede. Vsebino je potrebno pregledno členiti od uvoda, preko teoretične opredelitve raziskovalne teme do osrednjega dela poročila. V osrednjem delu se jasno opiše raziskovalna pot in ugotovitve ter nakažejo možne smeri raziskovanja naprej. Zadnje poglavje raziskovalnega poročila je običajno navedba virov in literature. Dobesedne navedbe se citirajo v opombah med tekstom. Posebno pozornost v poročilu mladi raziskovalci namenijo ugotovljenim dejstvom in novim spoznanjem do katerih so se tekom svojega raziskovanja dokopali. Za večjo ilustrativnost se uporabijo fotografije, še bolj kot tabele so za različne prikaze številčnih podatkov zaželeni primerjalni grafični prikazi („tortice“ ,grafi...). Izsledke svojega raziskovanja dijaki predstavijo obvezno v razredu.

Opisani model mentorstva srednješolskim raziskovalcem zgodovine je predstavljen na konkretnem primeru raziskovanega naloge iz šolskega leta 2016-2017. Naslov in tema

raziskovalne naloge je Posebnež in pomembneži v Rogaški Slatini v preteklosti. Naloga je posebna, ker preteklost mesta prikazuje skozi osebne zgodbe.

V septembru sta dijakinji opredelili temo in poiskali literaturo. Večino knjig za uvod v temo sta našli v mestni knjižnici. Zaradi teme jima je prav prišel domoznanski oddelek. V tej fazi dela smo skupaj, mentorica in raziskovalki, po mesecih izdelali akcijski načrt dela.

Tabela 1:*Plan raziskovalnega dela po mesecih šolskega leta*

	Sept. - Okt.	**Nov.- Dec.**	**Jan.- Feb.**	**Mar.- Apr.**
Faze dela	- akcijsko načrtovanje - določitev teme - obdelava literature	- zastavitev raziskovalnih hipotez - opredelitev metod dela	- raziskovalni del	- izdelava raziskovalnega poročila
Opombe	- izdelava raziskovalne mape	- delo na terenu	- delo na terenu	- predstavitev raziskovalnega poročila razredu

Tabela 2:*Plan raziskovalnega dela po mesecih šolskega leta 2016-2017 za raziskovalno nalogo Posebnež in pomembneži v Rogaški Slatini*

	Sept. - Okt.	**Nov.- Dec.**	**Jan.- Feb.**	**Mar.- Apr.**
Faze dela	Raziskovalna tema: pomembni obiskovalci Rogaške Slatine v preteklosti - obdelava literature v mestni in šolski knjižnici	Raziskovalne hipoteze: - A. Jurkovič je posebnež, ki je veliko prispeval k ohranjanju zgodovine Rog. Slatine	- raziskovalni del	- izdelava raziskovalnega poročila
Opombe	- izdelava raziskovalne mape	- intervju z Aleksandrom Jurkovičem - -	- ogled zbirk v Aninem dvoru, ogled zbirk v pasažah hotelov	- predstavitev raziskovalnega poročila razredu, na občinski predstavitvi raziskovalnih nalog

Po obdelavi literature so bile zapisane raziskovalne hipoteze in v osnovi opredeljene metode dela. Dogovorjen je bil intervju z ustvarjalcem in lastnikom glavnih zbirk zgodovinskih virov o pomembnežih v Rogaški Slatini.

Na podlagi izhodiščnega intervjuja in obdelave literature in virov sta se raziskovalki seznanili s pomebnimi obiskovalci Rogaške Slatine v preteklosti (Peter Zrinski, Habsburžanka Marija Terezija, Franc Liszst, Aleksander 1. Karadžordževič, Josip Broz Tito.....). V tej fazi je raziskovalno delo bilo nekje na polovici. Zaradi mnogih ocenjevanj sredi šolskega leta je v decembru in januarju potekalo delo precej upočasnjeno.

Sledi pisanje raziskovalnega poročila, za kar je potrebna sistematika in temeljitost. Poročilo mora biti tehnično urejeno po vseh zahtevah razpisa. Po drugi strani pa mora vsebisko transparentno predstaviti raziskovalno pot, metode, vire in ugotovitve.

3. Zaključek

Tradicionalno šolsko učenje je enostransko usmerjeno na besedno-simbolično in spoznavno raven. Zanemarja čustvene potrebe, celovitost čutne in telesne izkušnje. Zaradi teh pomanjkljivosti je takšno učenje dokaj neučinkovito, učni rezultati pa včasih kratkotrajni.

Današnje generacije srednješolcev so otroci enaindvajsetega stoletja, otroci informacijske dobe. Njihov tehnološki virtualni način mišljenja in tradicionalno šolsko delo sta v precejšnjem razkoraku, kar starejši učitelji še posebej občutijo. Notranja motivacija in čuječnost pri urah sta pogosto pod vprašajem. Iz teh razlogov se učitelji vedno znova postavljajo pred dilemo s kakšnimi pristopi in metodami pritegniti dijake za bolj poglobljeno in kompetenčno znanje. Poglobitev vsebin šolske zgodovine z raziskovanjem dostopnih virov v domačem kraju materijo predmeta senzibilizira in dijake notranje mobilizira. Prav tako jih takšen pristop čustveno angažira, preteklost približa, naredi bolj domačo, današnjo.

Za bodoče aktivne, samozavestne deležnike globalne družbe je nujno izhajati iz lastnih referenc, kar je v osnovi domači kraj, pokrajinska zgodovina.

Tudi sami dijaki raziskovalci in ostali dijaki slušatelji izsledkov se pozitivno opredeljujejo do srednješolskega raziskovanja pokrajinske zgodovine. Njihove pridobljene socialne kompetence in družbena odgovornost so na višjem nivoju kot pri dijakih neraziskovalcih.

4. Literatura

Luthar O. (1993). *Med kronologijo in fikcijo* (Strategije historičnega mišljenja), Ljubljana:Znanstveno in publicistično središče

Mlacovič D. (1995). *Prava Rogaška: Rogaške mineralne vode skozi čas*, Rogaška Slatina

OrwelL G. (2001). *Živalska farma, izbrani eseji*, Ljubljana: Klasiki kondorja

Poljanec N. (2008). *Filografska zbirka Ljudskega muzeja Rogaška Slatina*, Rogaška Slatina

Režek A. (1964). *Rogaška Slatina na starih slikah, fotografijah, zemljevidih, spomenikih in kozarcih,* Rogaška Slatina

Trškan D. (2011). *Prisotnost lokalne zgodovine v srednješolskih učnih načrtih...,*

Ljubljana:Trojarjev zbornik

Internetni vir: Balkovec B. (2016). Eustory razpis, Pridobljeno s http://eustory-slovenija.na spletu.com

Kratka predstavitev avtorice

Josipa Hrepevnik je rojena 15.3.1963 v Pregradi. Srednjo šolo je zaključila v Rogaški Slatini. Na Pedagoški akademiji Maribor je dokončala prvostopenjski študij zgodovine in družbenomoralne vzgoje. Za izjemne študijske dosežke je prejela zlati znak Pedagoške akademije. Študij je nadaljevala v Ljubljani, kjer je leta 1988 pri prof. Ferencu diplomirala iz novejše zgodovine na Filozofski fakulteti . Vzporedno je zaključila tudi študij sociologije. Zaradi šibkega socialnega družinskega stanja in izjemnega šolskega uspeha je bila vsa leta študija Titova štipendistka.
Vso delovno dobo, trideset let, poučuje zgodovino na srednji šoli v Rogaški Slatini, na gimnaziji in v strokovni šoli. Že dolga leta mentorira dijaško raziskovalno delo iz zgodovine, kjer njeni dijaki dobivajo vidna priznanja (Eustory, ZOTKS). Prav tako že vrsto let pripravlja dijake na državna tekmovanja iz znanja zgodovine (dve srebrni priznanji) in je zunanja ocenjevalka mature iz zgodovine.
V prostem času je mentor mladim prostovoljnim gasilcem, ob 130 obletnici PGD Rogaška Slatina je samostojno izdala zbornik o zgodovini tega društva.
Je poročena in mati dveh odraslih sinov.

Svet na dosegu roke

The World within Arm's Reach

Lydia Lavrač Dostal

Srednja šola Domžale, Cesta talcev 12, 1230 Domžale
lydia.lavrac-dostal@guest.arnes.si

Povzetek

Svet je bogato in hvaležno raziskovalno področje. Pokrajina kot del sveta ni le naravni, ampak tudi antropogeni pojav. Ponuja proučevanje medsebojnega vpliva človeka in narave in ne le vpliva narave na človeka. Z opazovanjem domače pokrajine ali sveta in z različnimi aktivnostmi v naravi lahko vplivamo na počutje ter kakovost našega življenja.

Ključne besede: pokrajina, narava, opazovanje, fotografiranje, počutje

Abstract

The world is a rich and grateful field of research. As a part of the world, the landscape is not just a natural but also an anthropogenic phenomenon. It is not just about the influence of nature on our lives, but also about exploring the human-nature interactions. With the observation of a familiar landscape and with different activities in nature we can affect our well-being and quality of life.

Keywords: landscape, nature, observation, photography, well-being

1. Uvod

Pokrajina je brezmejen zaklad, ki je vsakemu na dosegu rok. Sprehod skozi pokrajino lahko spodbudi željo po raziskovanju, zdravem življenju in skrbi za zdrav um. Po sprehodu imamo lahko drugačno kvaliteto misli, stvari vidimo z druge perspektive. Gibanje po pokrajini je najboljše sredstvo za zmanjševanje stresa in izboljšanje razpoloženja.

Večina ljudi se v vsakdanjem življenju z geografskim okoljem ne srečuje prav zavestno. Dovzetnejši postanejo med počitnicami ali dopustom v naravi in na potovanju v druge dežele, ko lahko opazujejo drugačne naravne in družbene pojave kakor doma, v domači pokrajini.

Dopust ali počitnice, ko imamo na voljo več časa, je dobra priložnost za razvijanje čuječnosti, za manj stresen in še bolj doživet in blagodejen oddih.

Jon Kabat - Zinn v eni od svojih misli o zavedanju pravi, da ima skrb za sedanji trenutek pomemben vpliv na prihodnji trenutek in s tem na vso prihodnost – mojo in prihodnost sveta. Če zmorem v tem trenutku biti čuječna, pomeni, da je mogoče, da bo naslednji trenutek popolnoma drugačen – ker sem preprosto sprejemajoče prisotna in ničesar vnaprej ne pričakujem.

»Opazovanje in čuječnost se prepletata in medsebojno dopolnjujeta. Bolj ko lahko opazujemo, več čuječnosti raste v nas, in bolj ko smo čuječi, globlje je naše opazovanje.« (dr. Eva Škobalj, 2017, str. 23)

Med hotenim ali nehotenim opazovanjem pokrajine, ko smo čuječi ter z raznimi aktivnostmi v naravi zaznamo spremembe na več področjih našega življenja:

- pri sprejemanju boljših odločitev,
- lahko povečamo lastno ustvarjalnost,
- učinkoviteje se spopadamo s težavami,
- domislimo se novih idej,
- odpravimo slabe navade,
- razmislimo, kako naučeno uporabiti v vsakdanjem življenju,
- pripomoremo k sprejemanju boljših odločitev,
- mladi, učenci ali dijaki, postanejo odločnejši pri sprejemanju odločitev in odločanju, kaj bi želeli biti po poklicu.

Opazovanje pokrajine in razne dejavnosti v njej dajejo mladim (učencem ali dijakom) priložnost, da pokažejo svoje znanje, razumevanje, prikažejo svoja močna in šibka področja ter zmogljivost.

2. Osrednji del

Opazovanje pokrajine – geografskega okolja je vsekakor čudovit stik z naravo, ki marsikoga spodbudi, da se začne resneje ukvarjati s proučevanjem domače pokrajine. Tako pri mlajših otrocih dosegamo radovednost, pri starejših otrocih nadgradnjo znanja in pri odraslih osvežitev znanja ali obujanje spominov na preteklost. Nenamerno ali namerno opazovanje narave ima lahko pozitiven vpliv na fizično in psihično počutje posameznika ali skupine ljudi po napornem delovniku.

2.1 Pokrajina in čuječnost

S sprehodom ali vožnjo s kolesom v pokrajini si lahko sami, v družbi ali s psom vzamemo čas za čuječnost. Že kratek sprehod na travnik ali v najbližji gozd lahko pomaga, da si povrnemo notranji mir, kar lahko vpliva na boljše počutje in višje vrednotenje samega sebe.

Ko se počutimo nekoliko žalostne, prestrašene, obremenjene ali razdražljive, bo najbolje, če si vzamemo čas za čuječnost. Gibanje v naravi je lahko v pomoč pri reševanju konfliktnih situacij, pomaga pri okrevanju po bolezni, operaciji, pri različnih boleznih sodobnega časa (strahu, stresu, tesnobi, depresivnosti, debelosti itd).

Poskrbimo lahko tudi za boljše učenje, pomnjenje, obvladovanje čustev, za večjo uspešnost v šoli ali na delovnem mestu; pomagamo si pri kakovostnejšem starševstvu in vzgoji itd.

Čuječnost, torej sprehod v naravi, je lahko tudi koristna pomoč za osebe, ki žalujejo.

Istočasno poskrbimo tudi za druženje v družini, s prijatelji, znanci, mimoidočimi …

»Otroci, ki imajo čuječne starše in katerim je omogočena vadba ali spoznavanje čuječnosti, se prav tako kot starši bolj zavedajo sebe, svojih pristnih potreb, prav tako se učinkoviteje spoprijemajo s stresom in imajo povečan razpon pozornosti in večjo zmožnost koncentracije, vse to pa vpliva na boljše počutje, na šolsko uspešnost in zadovoljstvo ter na bolj zadovoljujoče medosebne odnose,«

pravi izvajalka delavnic o čuječnosti, **psihologinja Mojca Majerle.**

Sprehod ali izlet po domači pokrajini je pri mlajših otrocih na začetku večinoma spontan, pozneje lahko tudi načrtovan. Pri mlajših otrocih spodbudi veselje in radovednost, pri starejših pa pripomore k razvijanju misli in razumnemu ravnanju s sočlovekom in naravo. Otroci lahko spoznajo in razumejo geografsko terminologijo. Imajo prostorsko predstavo.

Za mlade je lahko reden stik s pokrajino alternativa odvisnosti od spleta. Internet je naredil svoje – lažje je pogledati fotografije na ekranu, kakor se sprehajati po naravi. Vendar je pogled »v živo« drugačen, bolj vznemirljiv.

Starejši otroci lahko razložijo vzročno-posledične procese, navedejo podobne primere v svetu. Skratka, znajo geografsko razmišljati o pokrajinah in ljudeh.

V šoli je lahko takšno poznavanje ali znanje otroka v pomoč učitelju pri presoji in vrednotenju znanja: učitelj pridobi informacije o tem, kaj učenci ali dijaki znajo, kakšne predstave imajo, kaj zmorejo in kakšni so njihovi odnos, prepričanja in stališča. Na osnovi ugotovljenega predznanja učitelj načrtuje nadaljnje poučevanje in učenje.

Opazovanje pokrajine je pri učencih in dijakih ključnega pomena pri strokovnih ekskurzijah, terenskem delu in naravoslovnih dnevih. Videno in naučeno lahko učitelj preveri v njihovih poročilih ter pri preverjanju ali ocenjevanju znanja.

Kako deluje čuječnost pri opazovanju pokrajine? Odgovor lahko najdemo v naslednjih ugotovitvah (http://www.cujecnost.org/cujecnost/).

2.1.1 Čuječnost kot zavedanje

Čuječnost (*ang.* mindfulness, *fr.* pleine conscience, *nem.* Achtsamkeit, *pali* sati, *sanskrit* smrti) je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. Ko smo čuječi, je naša pozornost usmerjena na trenutno izkušnjo, kakor se poraja iz trenutka v trenutek. Zavedamo se svojih misli, čustev, telesnih občutkov in namer ter zunanjega dogajanja, ne da bi se poskušali doživljanju izogniti, ga zadržati ali ga kako drugače spreminjati.

2.1.2 Čuječnost kot prakse

Čuječnost je duševna sposobnost vsakega človeka, pomeni pa tudi nabor tehnik in metod, s katerimi sistematično razvijamo to zavedanje. Pri tem ločimo (a) formalne vaje (meditacije), kakršne so minute za dihanje, pregled telesa, preprosta prisotnost in čuječnost v gibanju, ter (b) neformalne vaje, kjer s čuječim zavedanjem opravljamo aktivnosti vsakodnevnega življenja, npr. umivanje zob, pogovor, vožnja avtomobila, čakanje v vrsti, hoja po mestu,

vožnja z avtobusom itd. Z vsemi vajami povečujemo raven čuječega zavedanja v življenju nasploh.

2.1.3 Čuječnost kot osebnostni razvoj

Čuječnost ni le tehnika, pač pa je proces spoznavanja, sprejemanja in spremembe. Je način bivanja, ki se zrcali na vseh področjih našega življenja. Vedno bolj jasno zaznavanje in razlikovanje dogodkov v našem doživljanju nam omogoča pot osebnostne rasti, ki je za vsakogar edinstvena. Opazimo na primer osebno pripoved o tem, kdo smo, kaj smemo in kaj bi morali biti. Zavedanje tega nam omogoča, da lahko izstopamo iz ustaljenega načina delovanja in si omogočamo nove izkušnje.

2.2 Opazovanje pokrajine in fotografiranje

Fotografiranje pokrajine je primer, kako na preprost način povezati prebrano ali naučeno z videnim v naravi ali v domačem okolju in kako biti istočasno čuječi ne glede na starost.

Z zbiranjem fotografij, literature in virov lahko pridobimo pomembne podatke in obrazložitve ali preprosto obudimo spomine. Istočasno poskrbimo za boljše fizično in psihično počutje.

Pri zbiranju lokacij in načrtovanju sprehoda ali izleta, torej opazovanja, in na koncu pregledu in urejanju nastalih fotografij lahko sodeluje celotna družina ali kdorkoli drug, kar pripomore k sodelovanju, zbliževanju in tesni povezanosti.

Po vrnitvi domov uredimo fotografije in jih opremimo z besedilom. Pri tem lahko sodelujejo vsi družinski člani ali skupina navzočih, kar lahko pripomore k zaključku dneva v prijetnem vzdušju. Nastane lahko lepa zbirka fotografij in besedil za domačo knjižnico.

Ko se lotimo takšnega opazovanja pokrajine oziroma fotografiranja, je za njegovo uspešno izvedbo in dokončanje nenazadnje pomembna volja.

Naslednje fotografije navajam kot primer svojega opazovanja domače pokrajine, kako brez krajših ali daljših potovanj približati svet na preprost način in pri tem nenadzorovano poskrbeti za bližnje in samega sebe.

Slika 1: Mali naravni most
(Vir: Kraji.eu. Dostopno na: http://kraji.eu/slovenija/rakov_skocjan_mali_naravni_most/photos/slo)

Slika 2: Vdolbina, nastala zaradi udrtja zemlje v okolici Moravč
(Foto: L. Lavrač Dostal)

Slika 3: Ayers Rock (Vir: National Geographic Society. Dostopno na: https://www.nationalgeographic.org/photo/unesco-australia/)

Slika 4: Izkop podjetja Termit, Moravče
(Foto: L. Lavrač Dostal)

Slika 5: Erozija prsti v Maliju (Vir: Modrijan. Dostopno na: http://www.modrijan.si/slv/content/search/(offset)/5300?SearchText=&SubTreeArray=2)

Slika 6: Cesta po neurju, Rudnik pri Moravčah (Foto: L. Lavrač Dostal)

Slika 7: Reka Tana, Kenija (Vir: Delta. Dostopno na: http://delta.phil-fak.uni-koeln.de/?L=1)

Slika 8: Po nalivu, Rudnik pri Moravčah (Foto: L. Lavrač Dostal)

Slika 9: Kitajski kmet (Vir: MMC RTV Slovenija. Dostopno na: http://www.rtvslo.si/gospodarstvo/slabo-vreme-pognalo-cene-psenice-v-))))))))9nebo/75430

Slika 10: Polje pšenice pri Hribcah (Foto: L. Lavrač Dostal)

Slika 11: Baobab (Vir: Wiener Elementary. Dostopno na: http://www.weinerelementary.org/sere)

Slika 12: Ob Rači, Selo pri Moravčah (Foto: T. Dostal)

Slika 13: Samojedi (Vir: Natural History. Dostopno na: https://retrieverman.net/2013/04/13/what-is-a-samoyed/)

Slika 14: Na jutranjem sprehodu (Foto: L. Lavrač Dostal)

Slika 15: Terminjak (Vir: SVAROG APMG MSS. Dostopno na http://mss.svarog.si/biologija/index.php?page_id=79059)

Slika 16: Mravljišče, Rudnik pri Moravčah (Foto: L. Lavrač Dostal)

Slika 17: Grand Canyon (Vir: National Geographic. Dostopno na https://www.youtube.com/watch?v=Dho6i5BhOak)

Slika 18: Erozija, Hribce (Foto: T. Dostal)

Slika 19: Divje odlagališče v okolici Moravč (Foto: L. Lavrač Dostal)

Slika 20: Skrb za okolje, Hribce (Foto: L. Lavrač Dostal)

2.3 Cilji opazovanja pokrajine

Pri načrtovanem opazovanju (sprehod, izlet, ekskurzija …) ali fotografiranju pokrajine lahko sledimo naslednjim ciljem:

- povezovanje znanja, pridobljenega na več področjih, z opazovanjem trenutnega stanja v pokrajini,
- spoznavanje pomena naravnih danosti za ožjo in širšo okolico,
- naučiti se objektivno in kritično izbirati in brati vire, kar usmerja k samostojnosti in natančnosti,
- znati se orientirati v naravi z zemljevidom, mobilno aplikacijo,
- prepoznati in ugotoviti značilnosti povezave med različnimi spremembami v pokrajini,
- načrtovati in pripraviti obisk pokrajine,
- prepoznati in ugotoviti značilnosti povezave med različnimi spremembami v pokrajini ter človekovim fizičnim in psihičnim zdravjem,
- na podlagi vedenja o virih in posledicah onesnaževanja okolja in znanja o stresnem odzivanju na onesnaževanje sklepati o možnih ukrepih proti onesnaževanju za bolj kakovostno življenje v domači pokrajini,
- vzgajanje mladih v zanimanju za družbene potrebe in probleme ter reševanju problemov na lokalni, nacionalni, regionalni in globalni ravni.

Pričakovani dosežki opazovanja ali fotografiranja domače pokrajine:

- prepoznati glavne značilnosti pokrajine in jo primerjati po podobnostih in razlikah po svetu,
- kritično se opredeliti do posameznih razlogov, ki so pripeljali do stanja v naravi,
- razumeti in vrednotiti pomen naravnega okolja za življenje ljudi, živali in rastlin.

2.4 Kompentence

Pri opazovanju domače pokrajine razvijamo naslednje kompetence:

- učenje učenja,
- samoiniciativnost in podjetnost,
- kulturno zavest in izražanje,
- osebnostno-socialne zmožnosti,
- posebne geografske zmožnosti (vrednotenje pojavov in procesov v okolici),
- digitalno pismenost.

3. Zaključek

Opazovanje in raziskovanje sveta ali domače pokrajine pomeni stik z naravnim okoljem. Obogati in osmisli že slišano in videno tekom šolanja ali življenja tako pri mlajših kakor tudi starejših ljudeh. Opazovanje pokrajine spodbudi večje zanimanje za zdravo življenje in večjo željo po znanju. Vsaka pokrajina je samosvoja, je edinstven pojav, vendar del sveta, v katerem živimo. Reden stik z naravnim okoljem lahko postane način življenja ne glede na starost posameznika ali skupine. Zato potreba po stiku z naravnim okoljem postaja neizbežna.

4. Literatura

Anton Polšak, Eva Slekovec, Igor Lipovšek, Mojca Kelbič Đajić, Darinka Grešak in Simona Brečko idr. (2013). Izzivi razvijanja in vrednotenja znanja v gimnazijski praksi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Černetič (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. Psihološka obzorja, 14(2): 73–92.

http://potnaprej.si/index.php?option=com_content&view=article&id=61:kaj-je-cujenost&catid=38:neopredeljeno

http://www.cujecnost.org/cujecnost/

Penman, D., *Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu* (Tržič: Učila International, 2016)

Škobalj, E., *Čuječnost in vzgoja* (Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet, 2017)

Williams, M., *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu* (Tržič: Učila International, 2015)

Kratka predstavitev avtorja

Lydia Lavrač Dostal, učiteljica geografije, družboslovja in nemščine na Srednji šoli Domžale.

V

MINDFULNESS IN THE NATURE

ČUJEČNOST V NARAVNEM OKOLJU

Zakaj čuječnost že v vrtcu?

Mindfulness: Why already in Kindergarden?

Ajda Bivic

Vrtec Jarše, Rožičeva ulica 10, 1000 Ljubljana
svetovalna.sluzba@vrtec-jarse.si

Povzetek

Čuječnost je postala zelo iskana metoda v vseh porah sodobne družbe za umiritev toka življenja, ki nas žene vedno hitreje. Sodobno življenje od nas zahteva hitenje in celo dirko, ki se ne ustavi. Žalostno je, da se je naglica dotaknila tudi otrok. Posledica so agresija in nasilje, ki sta pri otrocih tudi razvojno pogojena ter odtujenost ljudi in odmik od našega bistva. Čuječnost nas vrača k bistvu človeka in njegovega obstoja, kar poskušamo prikazati v spodnjem članku. S čuječnostjo pa lahko začnemo že v vrtcu.

Ključne besede: agresija, čuječnost, čustva, predšolsko obdobje, otroci, vrtec

Abstract

Mindfulness has become a very questful method for soothing down the drift of life which drives us on faster and faster. Modern way of life demands from us hastening, even racing, which does not stop and it is very sad that the haste has been affecting the children, too. The results are the aggression and violence with children, which are as well evolutionally conditional, people's alienation and deviation from human's essence. Mindfulness is guiding us back to man's nature and existence and this is what we are trying to indicate in below article. We can certainly begin in kindergarten.

Keywords: aggression, mindfulness, feelings/emotions, pre-school period, children, kindergarten

1. UVOD

Kako čuječnost vnesti v predšolsko obdobje? Ali lahko otroke učimo, da se znajo umiriti? Ali nam s svojim vedenjem sporočajo, da so že čuječi in da smo odrasli pozabili, kako je biti čuječ? Zakaj je toliko agresije in nasilnega vedenja že med najmlajšimi? Nas čuječnost nagovarja, da se umirimo kot družba? Ali so otroci razvojno že dovolj zreli, da se spoznavajo s konceptom čuječnosti? To potrjujeta Jeriček Klanšček in Bajt (2015, str. 12), ki pravita: *Čuječnost pri otrocih je manj raziskana, pa vendar so majhni otroci že po naravi bližje čuječnosti kot odrasli, saj svet sprejemajo z radovednostjo, odprtostjo in sprejemanjem, za njih je vsaka izkušnja sveža (prijemajo, ovohavajo, okušajo stvari, ...), živijo v sedanjem trenutku in so manj obremenjeni s preteklostjo in prihodnostjo. Po drugi strani pa je sodobni način življenja zaznamovan z naglico, težnjo k opravljanju več opravil naenkrat, močni usmerjenosti k popolnosti in načrtovanju prihodnosti.* Na vprašanja bomo poskušali odgovoriti v spodnjem članku, opisali pa bomo tudi primere dobrih praks, ki se lotevajo spodbujanja čuječnosti in smo jih v Vrtcu Jarše to leto začeli vnašati v vsakodnevno rutino otrok, zaposlenih in tudi staršev. V prvem delu se spoznamo s konceptom in teorijami o čuječnosti, v osrednjem delu se preko različnih medijskih odzivov sprašujemo, zakaj toliko agresije že med najmlajšimi in kdaj s čuječnostjo seznanjati otroke v vrtcu.

2. ČUJEČNOST

2. 1. Opredelitev čuječnosti

Kaj definira čuječnost? Černetič (2016) opredeljuje čuječnost kot sprejemajoče zavedanje svojega doživljanja v sedanjem trenutku. Ko smo čuječi, smo v stiku s tem, kar trenutno doživljamo in svoje doživljanje tudi sprejemamo.

Biti tukaj in zdaj je temeljno vodilo čuječnosti. Na kratko lahko rečemo, da je čuječnost sestavljena iz dveh komponent, ki nastopata hkrati:

- zavedanja svojega doživljanja v sedanjem trenutku, kar omogoča povečano prepoznavo notranjega doživljanja, in zaznav iz zunanjega sveta, ki se v posamezniku odvijajo v danem trenutku;

- usmerjanja na doživljanje oz. nekritično sprejemanje tega doživljanja (z radovednostjo, odprtostjo, brez kritičnega ocenjevanja).

Čuječnost pomeni vzeti si čas zase, posvetiti se sebi in svojemu doživljanju v sedanjemu trenutku, tukaj in zdaj s položaja nepristranskega opazovalca, ki svojega doživljanja ne poskuša spremeniti. To dvoje posamezniku omogoča, da se zaveda subjektivnosti svojih misli in čustev ter dejstva, da so vsa občutenja v življenju prehodna in minejo.

Dosedanje raziskave so pokazale številne pozitivne vidike čuječnosti, vključno s povečanim subjektivnim blagostanjem, zmanjšanjem psiholoških simptomov in čustvene reaktivnosti ter izboljšano samoregulacijo vedenja. Z zavedanjem čuječnosti se osredotočimo na pozornost, pri čemer decentrirana perspektiva predstavlja bistveno značilnost čuječe pozornosti. Posamezniku omogoča, da se preneha istovetiti z vsebino zavesti (npr., s svojimi mislimi) in pogleda na lastno doživljanje z večjo jasnostjo in objektivnostjo. Namesto da bi bil posameznik potopljen v dramo svojega sodobnega narativa, je zmožen stopiti vstran in zgolj opazovati. V njegovi zavesti pride do obrata – kar je bilo prej subjekt, postane objekt (Černetič 2016, str. 60). Kako to v dejanski situaciji izvedemo, je zelo dobro predstavljeno v ameriškem filmu Čas po zemlji (After Earth, 2013), kjer se je deček umiril na način, da je pokleknil, se dotaknil zemlje, poslušal lastno dihanje, ne da bi se zavedal dogajanja v okolici. Ker je čuječnost zmožnost zavzemanja drugačne percepcije, je prakticiranje čuječnosti tako rekoč nadaljevanje človekovega naravnega razvojnega procesa, v katerem posameznik pridobiva čedalje večjo kapaciteto za objektivnost v odnosu do notranjega doživljanja.

S čuječnostjo zmanjšamo pri otrocih prisotno avtomatično odzivanje, ki je, glede na delovanje amigdale, še vedno na ravni neadaptivnega, impulzivnega odzivanja. Kabat-Zinn (1990; v Černetič, 2016) ločuje med dvema vrstama odziva na dražljaje, in sicer med avtomatsko, impulzivno in pogosto neustrezno reakcijo ter zavestnim, hotenim ali običajno adaptivnim odgovorom. Avtor pravi, da čuječnost zmanjša odzivanje z begom.

Zavedanje lastnega doživljanja v sedanjem trenutku in pozornost na dražljaje, odzive in okoliščine v sedanjosti lahko posamezniku omogočijo, da se odziva na prožne načine, namesto avtomatične. S pomočjo čuječnosti lahko posameznik prestreže nezaželene besede in dejanja, preden se ti manifestirajo v vedenju. Čuječnost omogoča kontrolo vedenja in preprečuje pojav neustreznih vzorcev, ki smo se jih naučili v preteklosti (Siegel in Bryson Payne, 2014).

Ob tem bi omenila še, da obstaja več modelov konstrukta čuječnosti. Enodimenzionalni modeli opredeljujejo čuječnost kot zgolj posameznikovo zavedanje svojega trenutnega položaja. Dvodimenzionalni modeli čuječnosti vključujejo zavedanje trenutnega položaja ter

sprejemanje tega položaja. Po večdimenzionalnem modelu pa je čuječnost pojmovana kot konstrukt s tremi ali več faktorji. Černetič (2017) pravi, da je najboljši model dvodimenzionalni, saj najbolj jedrnato in kompleksno zajame vsebino konstrukta, pri večdimenzionalnih konstruktih gre za prekrivanje faktorjev, ki morda niso del čuječnosti.

3. ČUJEČNOST V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

3.*1. Kdaj se lahko učimo čuječnosti?*

Kot ugotavljata Kavčič in Fekonja (2004), se čustva samozavedanja oz. razumevanje osnovnih čustev, kot sta veselje in žalost, začenja pri otrocih med četrtim in petim letom starosti. V tej starosti se razumevanje čustev ne razvija le na podlagi analiziranja čustvenega izražanja ali situacije, ki privede do doživljanja določenega čustva, temveč otroci prav tako analizirajo mentalne perspektive, ki jih posameznik lahko zavzame v različnih situacijah.

Nadalje ugotavljata, da je »*sposobnost pravilnega prepoznavanja in razumevanja čustev drugih rezultat učenja in je uspešnejše z opisom besed kot z opazovanjem obraznih mimik. Pridobivanje določene stopnje nadzora nad čustvenim doživljanjem v socialnih situacijah pa predstavlja eno izmed glavnih razvojnih nalog v zgodnjem otroštvu«* (Kavčič in Fekonja, 2004, str. 343).

Otroci se že v zgodnjem otroštvu zavedajo, da posameznik ne nadzoruje svojega čustvenega doživljanja le s spreminjanjem čustvenega izražanja, zato oblikujejo aktivnejše strategije nadzorovanja svojega čustvenega doživljanja. Nadzorovanje čustvenega doživljanja se nanaša na zunanje in notranje procese, s pomočjo katerih otrok analizira, vrednoti in spreminja svoje čustvene odzive. Štiriletni otroci že razumejo, da doživljanje čustev sčasoma postaja vedno manj intenzivno, ne glede na to, ali je bilo čustvo pozitivno ali negativno, v šestem letu starosti pa otroci razumejo, da je intenzivnost doživljanja določenega čustva odvisna tudi od tega, ali se posameznik spominja dogodka, ki je čustvo povzročil, ali pa o njem ne razmišlja. Otroci se torej do šestega leta starosti zavedajo povezave med posameznikovimi čustvi in njegovim mišljenjem.

Zato je to tudi ključno obdobje, ko se lahko otroci pričnejo spoznavati s konceptom čuječnosti.

3.2. Zakaj čuječnost?

Obdobje otroštva in odraščanja je zaradi telesnih, duševnih in drugih sprememb že samo po sebi zahtevno in stresno. Otrok in mladostnik se poleg tega stalno soočata z novimi zahtevami, pričakovanji, obveznostmi, ki mu jih nalaga njegova neposredna okolica. Nekateri posamezniki se v tem burnem obdobju znajdejo bolje, se prilagodijo in učinkovito odzivajo, drugi pa so pri tem manj uspešni ali celo neuspešni (Jeriček Klanjšček in Bajt, 2015, str. 7): »*To, da so slovenski otroci in mladostniki pod stresom, kažejo tudi podatki mednarodne raziskave HBSC iz leta 2010. Od 5436 vprašanih jih kar 17 % vsak dan ali večkrat na teden ne more spati, 14 % jih je vsak dan ali večkrat na teden nervoznih in 13 % vsak dan ali večkrat na teden razdražljivih.«*

HBSC je mednarodna raziskava, v katero je vključenih 44 držav, Slovenija od leta 2002. Raziskava zajema številne vidike mladostnikovega zdravja in življenja: samooceno (duševnega) zdravja, zadovoljstva, poškodbe, ustno zdravje, z zdravjem povezana vedenja (npr. tvegana vedenja, prehrana, gibanje) in tudi socialni kontekst (družina, šola, vrstniki).

Končni cilj raziskave je izboljšati zdravje in dobro počutje med mladostniki. Slednji so namreč z vidika zdravja ranljiva skupina, čeprav so navadno bolj zdravi kot odrasli, njihove zdravstvene težave pa so v glavnem povezane z značilnostmi rasti in razvoja, načinom življenja in s širšimi družbenimi dogajanji (http://www.nijz.si/sl/publikacije/z-zdravjem-povezano-vedenje-v-solskem-obdobju-med-mladostniki-v-sloveniji-hbsc-2014).

»Agresije je med otroci vse več, najbolj skrb vzbujajoče pa je, da se kaže pri vse mlajših. Pri določenem deležu je agresivno vedenje posledica velike frustriranosti. Starši niso navzoči, včasih pa tudi prepričanja s strani staršev, da se bo otrok v instituciji naučil socialnega vedenja. Vendar se mora temeljne veščine upoštevanja drug drugega, spoštovanja meja in empatije otrok naučiti doma, v primarnem odnosu. Načini, kako se ukvarjamo s tako imenovanimi agresivnimi otroki, nimajo učinka, spremeniti moramo svoje ravnanje.« (Hočevar, 2017, str. 3)

Enako ugotavljala Klanjšček in Bajt (2015, str. 18), ki pojasnjujeta, da »*so starši dolžni omogočiti otroku, glede na njegovo razvojno stopnjo in starost, vse potrebne pozitivne izkušnje za reševanje težav, nalog, za samostojno delovanje in prevzemanje odgovornosti za posledice svojih dejanj. S svojim zgledom, nasveti in podporo mu lahko pomagajo razviti spretnosti uspešnega reševanja problemov, iznajdljivost, vztrajnost, prilagodljivost, načrtovanje, skratka, lahko pomagajo razviti strategije za soočanje s stresorji. Druga veščina, ki se je mora otrok naučiti, pa je sprostitev. Tako je za celotno družino pomemben čas, ko se druži, se zabava, smeje, praznuje, se ukvarja s športom, se rekreira ... Če se otrok že v svoji družini nauči uravnoteženega načina življenja, v katerem je dovolj časa za delo, zabavo, sprostitev in druženje, kasneje kot odrasel in mladostnik s tem ne bo imel težav.«*

Kot navajata Lepičnik Vodopivec in Hmelak (2017: 52-53), »*je nasilje oz. agresivnost resda pri otroku razvojno pogojena, vendar moramo odrasli ta pojav razumeti, zakaj do njega prihaja in poskrbeti, da agresivnost ne bo prerasla v nasilje in postala nekaj samoumevnega.«* Ugotavljam, da smo strokovnjaki začeli agresivnost in nasilje jemati kot nekaj samoumevnega in običajnega, saj se pogovarjamo, da so današnji otroci drugačni, da je družba drugačna in da agresija spada zraven.

Ločiti moramo med vrstami agresije (instrumentalna, sovražna, posredna in neposredna agresivnost), ki so razvojno pogojene. Agresija, ki lahko preraste v nasilje in katere namen je škodovati drugemu, pa se razvije v otrokovem šestem letu (Kavčič in Fekonja, 2004).

Pomembna dolžnost odraslih je, da otroku zagotovijo in omogočijo pravico do prostega časa in s tem čas za igro in sprostitev. Vzgojitelji morajo biti kot strokovnjaki usposobljeni, da spodbujajo odgovorno obnašanje in otrokom dajo priložnost za igro in sprostitev. Igra je osnovna dejavnost predšolskega otroka, saj pospešuje njegov celoten razvoj. Otroška igra je ena od pomembnih in specifičnih dejavnosti, ki je na različne načine vpletena v kurikulum za vrtec in v načrtovane dejavnosti v vrtcu in doma. Če je načrtovanih dejavnosti preveč, ugotavljamo, da primanjkuje časa za prosto igro, kjer otroci ustvarjajo lastna pravila in krepijo domišljijo. *»Prosta igra je eden najpomembnejših dejavnikov v otrokovem razvoju. S tem, ko ima otrok možnost sam ali z vrstniki postavljati pravila, igrati vloge in se prosto gibati v prostoru, se uči družbenih odnosov, spoštovanja pravil, prenašanja porazov, spopadanja s strahom ... Danes so prosto igro v veliki meri zamenjale organizirane »igrive dejavnosti«. Med prosto igro in katerim koli učenjem, četudi 'igrivim', je bistvena razlika. Prosta igra nima nobenega cilja, razen igre same. Četudi organizirane dejavnosti za najmlajše temeljijo na igri, pa so vedno v ozadju neki cilji, ki jih ni določil otrok, temveč odrasli,«* pravi Ljubica Marjanovič Umek. (Zgonik, 2014)

Otrok se igra zaradi zadovoljstva, ki mu ga nudi igra, in ne zaradi zunanje prisile. »*Potek in smisel sta v njej sami, zato otroku ni toliko važen končni rezultat, kot sam* ***proces****, uživanje in zadovoljstvo v igri.«* (Horvat in Magajna, 1987, str. 86-87). Kot taka ne služi prihodnosti, ampak je umeščena v sedanjost – tukaj in zdaj (Horvat, 2001). Toličičeva (1977, str. 42) pravi, »*da se v sleherni igri kaže tudi otrokova potreba, da bi na poseben način vplival na okolje in ga tudi spreminjal.«* V igri se otrok nauči biti neodvisen od svojega okolja, hkrati pa ga igra spodbudi, da je aktiven. V igri so otroci najbolj čuječi, zato je naša naloga, da omogočamo prosto igro.

Med igro se otroci učijo navezovati stike z vrstniki, učijo se socialnih veščin, vzpostavljajo prva prijateljstva. To je zelo pomembno, saj smo ljudje socialna bitja. Nenavadno je, da se ta sposobnost pri odraslih izgublja in je tudi to dejavnik, ki je odgovoren za nastanek sodobnih bolezni zahodne družbe, ki so pogostejše v velikih mestih: depresija, srčni infarkt, tesnoba, anksioznost. Toliko ljudi na enem mestu, kot je v velikih mestih, a nobene povezanosti med njimi (Adli, 2017). Menim, da je problem velikih mest ne le v odtujenosti med ljudmi, ampak tudi v odsotnosti obiskovanja in stika z gozdovi, zelenimi površinami, stika z naravo nasploh … Za kar pa vemo, da spodbuja čuječnost in pristni stik s samim seboj.

4. PRIMERI DOBRIH PRAKS V VRTCU JARŠE V POVEZAVI S ČUJEČNOSTJO

4.1. Oblikovanje pozitivnih vrednot in pravil skupine

V šolskem letu 2016/2017 smo poskusno vnesli v vse oddelke oblikovanje pozitivnih pravil in vrednot. Vzgojiteljice jih oblikujejo skupaj z otroki glede na potrebe skupine. Sprva so bile nekatere strokovne delavke o tej dejavnosti skeptične, a so se glede na navodila, ki sem jih podala na starostnih aktivih, vseeno lotile dela. S pozitivnimi vrednotami in pravili želimo vnesti v skupino umirjeno dinamiko in spoštljiv odnos drug do drugega. To so idealni pogoji, da smo potem tudi bolj čuječi in bolj umirjeni.

Čuječnost spodbuja pozitivno razmišljanje in pozitivne spodbude krepijo dobro mnenje o sebi, poveča se samozavest in otroci so drug do drugega bolj prijazni, empatični. (Williams in Penman, 2015).

Podlaga za postavljanje pravil v skupini so vrednote, ki si jih izberemo (glej fotografijo 1). Vrednote, ki so si jih otroci izbrali, so: pomoč, solidarnost, sodelovanje, prijaznost ipd.

Še preden začnemo postavljati pravila, moramo biti prepričani, da pravil, ki jih bomo uporabili:

- v nobenem primeru **ne bomo kršili;**
- **da smo dosledni** pri izvajanju in upoštevanju in veljajo za otroke, odrasle in vse, ki vstopajo v igralnico;
- Pravila v skupini morajo izhajati iz otrok samih, in morajo biti:
- enostavna;
- napisana s **pozitivno** trditvijo (primeri: po igralnici hodimo; v igralnici govorimo potiho; ko drugi govori, poslušamo; imamo se radi; tečemo na igrišču; ipd.);

- izhajamo iz potreb otrok in skupinske dinamike; v začetku naj bodo največ tri pravila pri mlajših otrocih in do pet pravil pri starejših otrocih;
- pravila nam pomagajo izbrati otroci;
- izdelamo plakate s slikovno podporo.

Če se pravila kršijo, morajo biti sankcionirana: kotiček za umirjanje, prvič le ustno opozorilo, drugič otroka brez besed primemo za roko, odpeljemo k eni od miz (ne sme biti vedno ista) in ga ZAPOSLIMO z neko dejavnostjo (opomba strokovnih delavk). Za primerno vedenje in dosledno upoštevanje pravil sledi nagrada.

V ta namen izdelamo majhne figurice deklic in dečkov in jih opremimo s simboli otrok oz. imeni otrok. Izberemo si dan, ko smo bolj pozorni na pozitivno vedenje otrok in lepimo sončke, srčke, deteljice, kar si pač izberemo z otroki v skupini. Kdor zbere največ simbolov, ga nagradimo (spi v šotoru, izbere družabno igro, izbere slikanico za branje ipd.). S tem krepimo pozitivne oblike vedenja pri otrocih.

Fotografija1: vrednote in pravila v oddelku 4-5

4.2. Spoznavanje s čustvi

Seznanitev otrok s čustvi in predvsem ubeseditev čustev se mora začeti že zelo zgodaj, ko otrok doživlja prvo stisko, ko vidi, da ni vedno vse tako, kot on veleva – pri starosti 18 mesecev (Siegel in Bryson Payne, 2014). Zelo pomembno je, da ko se otrok razburi, ko je v stiski, ko še ne zmore inhibirati notranjih impulzov, da mu v varnem okolju dovolimo, da to izrazi, hkrati pa kratko in jasno povemo: *Vidim, da si jezen, hud. Rad bi imel/dosegel itd.* Ponudimo mu objem, smo ob njem in smo »čustveno« prisotni. Nikoli tega ne smemo ignorirati ali otroke pustiti same.

Že pri najmlajših otrocih posegamo po slikanicah, ki prikazujejo različna čustvena sanja, ubesedimo čustva, prepoznavamo čustva na slikah in se o tem pogovarjamo. Izvajamo tudi

različne socialne igre, ki bodisi omogočajo spoznavanje s čustvi, bodisi spodbujajo pozitivne lastnosti pri otrocih (strpnost, prijaznost, ipd.).

4.3. Izvajanje joge in obiski gozodov

Vzgojiteljica, ki je opravila tečaj joge za najmlajše, v dopoldanskem času izvaja jogo za različne oddelke v večnamenskem prostoru. Joga je prilagojena gibalnim in razvojnim sposobnostim otrok. Že med samim izvajanjem in po izvajanju so otroci bolj umirjeni, lažje sledijo rutini in dejavnostim.

V tem šolskem letu smo v našem vrtcu začeli izvajati obogatitveno dejavnost *»Z vrtcem v hribe«.* Starši se skupaj z otroki lahko udeležijo pohoda. Presenetila nas je velika udeleženost s strani staršev in izjemno dobra energija med samim pohodom, kar sporoča tudi spodnja fotografija (glej fotografija 2). To dokazuje, da starši iščejo načine, kako bi se skupaj z otroki v naravi sprostili in tudi preko tega iskali socialne stike z drugimi družinami. Med sprehodom se otroci sprostijo, imajo čas za prosto igro in se umirijo, k čemur stremi in nas spodbuja čuječnost.

Fotografija 2: Vrtec Jarše v gozdu

5. ZAKLJUČEK

Ko sem prebirala o čuječnosti in se spoznavala z njo, sem se spomnila knjige, ki nas prav tako nagovarja, da vdihnemo in zaživimo v tem trenutku. V odlomku knjige Marcela Prousta Combray (1991) se avtor spominja nekega zimskega dneva, ko se je ves premražen vračal domov. Na predlog matere je ves potrt posrkal žličko čaja, v kateri je plaval razmočen košček magdalenice. V trenutku, ko je to žličko posrkal, ga je prevzel občutek slasti. Postavilo se mu je vprašanje, od kod ta občutek silne radosti. Ugotovil je, da bo resnico odkril v svoji notranjosti. Začel se je izpraševati o tem neznanem stanju, ga ponovno obujati, a ni našel

nobenega novega pojasnila. Njegov spomin je preveč oddaljen in preveč zmeden, zato občutek počasi bledi in izginja. Nenadoma ga je občutek znova prevzel. Ko je zagledal magdalenico, se ni spomnil ničesar, spomin je zbudil šele njen okus; razlog je bil najbrž ta, da je magdalenico dostikrat videl v slaščičarni, vendar je ni nikoli več jedel. Spoznal je, da kadar od preteklosti ne ostane nič, predmeti pa so uničeni, sta vonj in okus, čeprav bolj krhka, vendarle trdoživa in nosita v skoraj nezaznavnih kapljicah neizmerno stavbo spomina.

Čuječnost nas spodbuja, da opustimo nezavedne miselne in vedenjske navade, ki nam preprečujejo, da bi zares zaživeli. Veliko vrednostnih sodb in samokritičnih misli se poraja zaradi običajnih načinov razmišljanja in vedenja (Williams in Penman, 2015). Če bomo to pri sebi odpravili odrasli in vzpostavili pozitivno držo do sebe in do življenja, jo bomo privzgojili tudi svojim otrokom.

Cilj vseh opisanih dejavnosti v Vrtcu Jarše je, da umirimo naglico pri odraslih in da se zavedamo sedanjosti trenutka skupaj z našimi otroci. Ko se bomo sprejemajoče zavedali svojega notranjega doživljanja, bomo našli tudi psihični stik z drugim človekom in njegovim notranjim svetom. Le tako se lahko uglasimo na raven otroka, se zavedamo njegovih občutij in dogajanja v njem (Černetič, 2010). Stremimo k pozitivnim pravilom, ki krepijo želene oblike vedenja, spodbujamo prosto igro pri otrocih in stremimo, da bodo otroci srečni in zadovoljni. Ob prebiranju knjige se mi je porodila ideja, da ne bi bilo napak izvesti tudi poskus uživanja rozine, ki se osredotoči na dotik, okus, teksturo in barvo ene same rozine. Kako se bodo otroci odzvali nanj, pa na naslednjem simpoziju. Živite tukaj in zdaj!

6. LITERATURA

Adli, M. (2017). Meščani, osamljeni med ljudmi. Mladina, št. 25, 23. 6. 2017

Černetič, M. (2010). Čuječe starševstvo. Naša družina, 9/2010, 10.

Černetič, M. (2016). Mehanizmi delovanja čuječnosti: Primer anksioznosti. *Kairos, 10*(3–4), 55–82.

Černetič, M. (2017). Struktura konstrukta čuječnosti: *Zavedanje doživljanja in sprejemanje doživljanja.* Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, 26, 41–51. Pridobljen s http://www.potnaprej.si/gradiva/struktura_konstrukta_cujecnosti.pdf

Hočevar, B. (2017). Skrb vzbujajoče je, da se agresija kaže pri vse mlajših. Delo, 21. 3. 2017.

Horvat, L. in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Horvat, L. (2001). Predgovor. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Jeriček Klanšček, H. in Bajt, M. (2015). Ko učenca stresa stres. Ljubljana, Nacionalni inštitut za zdravje. Pridobljen s http://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacijedatoteke/ko_ucenca_strese_stres_2015.pdf

Kavčič, T, in Fekonja, U. (2004*). Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu*. V Marjanovič, U. in Zupančič, M. (ur.). Razvojna psihologija. (str. 334-349). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Lepičnik Vodopivec, J. in Hmelak, M. (2016). *Soočanje vzgojitelja s pojavi agresije in nasilja v vrtcu.* V Starc, S. (ur.), Strokovni izzivi vzgojiteljskega poklica. (str. 49-55). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Proust, M. (1991). Combray. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Siegel, D. in Bryson, T., Payne (2014). Celostni razvoj otroških možganov. Domžale : Družinski in terapevtski center Pogled

Toličič Pogačnik, S. (1977). Otrok, igra in igrače. V: *Razvijajmo sposobnosti predšolskega otroka*. Zveza prijateljev mladine.

William, M. in Penman, D. (2015). Čuječnost. Kako najti mir v ponorelem svetu. Tržič: Učila International.

Zgonik, S. (2014). Ni časa za igro. Mladina, št. 23, 28. 3. 2014

Spletni vir

http://www.nijz.si/sl/publikacije/z-zdravjem-povezano-vedenje-v-solskem-obdobju-med-mladostniki-v-sloveniji-hbsc-2014

Kratka predstavitev avtorice

Ajda Bivic je končala univerzitetni študij na Filozofski fakulteti, dvopredmetni študij iz pedagogike in sociologije kulture leta 2008. V letu 2011 je opravila študijsko dokvalifikacijo na Pedagoški fakulteti iz Predšolske vzgoje. Od leta 2009 je zaposlena v vrtcu, najprej kot strokovna delavka (pomočnica vzgojiteljice in vzgojiteljica), od leta 2011 pa kot svetovalna delavka v Vrtcu Jarše.

Čuječnost v naravnem okolju - raziskovanje gozda

Mindfulness in the Natural Environment – Forest Research

Tadeja Zupanc

Osnovna šola Vransko-Tabor
tadeja.zupanc@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je opisan konkreten primer terenskega dela z naslovom Naravoslovne delavnice v gozdu, ki ga izvedemo kot naravoslovni dan v 6. razredu, v medpredmetni povezavi geografije z naravoslovjem. Učilnica v naravi je prostor, ki omogoča učencu učenje z opazovanjem in čutenjem, ki se nadaljuje z raziskovanjem in konča z delovanjem. Učenje pomeni s čustvi sodelovati pri izkušnji, kar zbuja čudenje in radovednost.
Učenci se v učilnici na prostem urijo v rabi preprostih raziskovalnih metod, meritve in vzorce opravijo na travniku in v gozdu ter na stoječi in tekoči vodi. Prepoznavajo pojave in procese v prsteh, ter se posvečajo skrbi za prst. Raziskujejo značilne živalske in rastlinske vrste v domači okolici. Samostojno izvajajo, doživljajo in ustvarjajo na terenu ter razvijajo kritično mišljenje glede reševanja okoljskih problemov in varovanja narave. Rezultate primerjajo, razvrščajo, analizirajo, sintetizirajo. Učenci tako dojemajo prepletenost naravnih in družbenih elementov in dejavnikov v pokrajini ter razvijajo logično mišljenje, s poudarkom na izkustvenem učenju.
Terensko delo je didaktično in metodično ena izmed kompleksnejših metod, je pa iz vidika učenčevega napredka in razvoja zelo učinkovito, zato je zaželeno, da se izvaja pogosteje.

Ključne besede: aktivno učenje, čuječnost, dejavniki nežive narave, opazovanje, preučevanje, potrebe učencev, pojem prsti in raba tal, terensko delo, živali in rastline.

Abstract

The article presents the actual example of fieldwork titled “The Science Factors in the forest” carried out as the “Natural Science Day” in the 6th grade, interdisciplinary integration two school subjects - Geography and Science. Learning starts with observation and sensation, than continues with research and finish with operation. To learn means with feelings participate at an experience and that is what implement wonder and curiosity.
Lessons were held outside the classroom. Basic research methods, measurements and sample taking were trained in the meadow, in the forest, in still and running water. It is focused on recognizing the soil phenomena and processes and develop their awareness of soil importance. Pupils research typical fauna and flora in the domestic nature. Pupils experience, perform and create in the field and think critically about the environmental problems and protection. The results were compared, synthetized and sorted. Pupils try to understand the interaction of natural and social elements in a landscape. Experiential learning is a process through which pupils develop their logical thinking.
From didactic and methodological point of view fieldwork is one of the most complex methods of learning. From the aspect of learners’ progress and development it represents a very efficient method of lessons and it should be implemented more often.

Key words: active learning, fieldwork, factors of inanimate nature, fauna and flora, mindfulness, observation, research, soil and use of soil, student´needs

1. UVOD

Naravoslovje in geografija kot predmeta v osnovni šoli pomagata mlademu človeku pridobiti znanje, sposobnosti in spretnosti, s katerimi lahko razume ožje in širše življenjsko okolje ter ga vzgajata, da bi to okolje znal pravilno vrednotiti in spoštovati. Po Brinovcu (2004) je terensko delo ključnega pomena pri proučevanju pokrajine, saj učenci z aktivnim pristopom razvijajo sposobnosti za uporabo preprostih raziskovalnih metod, s katerimi pridobivajo informacije o okolju ter razvijajo sposobnosti za interpretacijo naravoslovnih in geografskih informacij, pridobljenih iz prve roke. Metoda neposrednega opazovanja procesov in pojavov v okolju je prvi korak k raziskovanju in čustvenemu doživljanju neke geografske stvarnosti, obenem pa tudi spodbudi zanimanje in motivacijo pri učencih (Lazar, 2008).

Učenje pa ni le pridobivanje informacij in spodbujanje razumske inteligence, ampak je tudi oblikovanje človekove osebnosti, ki je sestavljena iz telesne, duhovne, duševne in socialne razsežnosti. Osebnostna rast, ki je za vsakega edinstvena, je proces spoznavanja in sprejemanja lastnih čustev, ki nam omogoča sobivanje in sprejemanje čustev drugih. Človek na vsakem koraku vstopa v odnose z drugimi in z okoljem, ki ga obdaja s tremi segmenti: z glavo – ki razmišlja in sporoča, kaj znaš, s srcem – ki pove, kaj čutiš in z rokami – ki delajo. Razvijanje čustvene usklajenosti, krepitev čuječnosti in socializacije so nujni vidiki, s katerimi ustvarimo pogoje za nemoteno učenje in pridobivanje informacij (Glasser, 2007).

Učitelji v otrokovem svetu zavzemamo pomembno vlogo, s katero pripomoremo k učnemu uspehu in oblikujemo njegovo predstavo o sebi in svetu, ki ga obdaja. Z različnimi aktivnostmi oblikujemo njegovo duševno in čustveno zdravje, ki se izraža na psihičnem stanju (sreča, zadovoljstvo, samospoštovanje, zavedanje lastnih sposobnosti in omejitev), njegovem odnosu z drugimi, njegovem delovanju ter sposobnostmi, da obvladuje svoje življenje in se uspešno sooča z različnimi situacijami, obremenitvami in težavami. V šolskem programu bi morali bolj spodbujati ravnanja, ki vključujejo več empatije in sodelovanja ter cilje usmeriti k zadovoljevanju dolgoročnejših potreb po zdravem in kvalitetnejšem načinu življenja. S tehnikami čuječnosti pripomoremo vzgajati dolgoročno in globoko izkušnjo notranje mirnosti, dobrega počutja in višjega vrednotenja samega sebe. Vse to pa pripomore k zmanjševanju stresa, anksioznosti (tesnobe) in depresivnosti ter predvsem k večji uspešnosti (Černetič, 2005).

Aktivne in raziskovalne metode učenja na terenu so dober primer tehnike čuječnosti, ki omogočajo učencu zavedanje svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti (Černetič, 2005). Krepijo občutek pomembnosti, saj učenec samostojno pridobiva izkušnje ter omogočajo svobodo gibanja in kreativnosti. Omogočajo usmerjanje k čuječemu stiku k sebi, samoopazovanje, zavedanje svojih misli, čustev in telesnih občutkov. Navajajo ga na prevzemanje odgovornosti za lastno delo in prepričanja. Spontano učenje skozi igro pa v učencu ustvarja občutek veselja, ob katerem prepozna smisel učenja.

2. NARAVOSLOVNO-GEOGRAFSKE DELAVNICE

V šoli izvajamo v okviru naravoslovnih dni za učence šestih razredov naravoslovne delavnice v gozdu. Pri načrtovanju in izvajanju aktivnosti sodelujemo učiteljice naravoslovja, geografije in tehnike ter lokalni gozdar. Aktivnosti potekajo v sklopu dveh naravoslovnih dni. Prvi dan je namenjen sprehodu skozi gozd z gozdarjem in ustvarjanju z naravnimi materiali. Gozdar na poti skozi gozd pojasni delovanje in pomen gozda na naravnih primerih in učencem približa razumevanje procesov v gozdu, pomen gospodarjenja z gozdom ter vplive človeka na ta zapleten in dragocen ekosistem. Učenci naberejo naravne materiale, iz katerih pod vodstvom učiteljice tehnike izdelajo različne izdelke.

Naslednji dan je namenjen ugotavljanju abiotskih dejavnikov okolja, raziskovanju prsti ter živali in rastlin. V učilnici jim pojasnimo navodila, predstavimo namen in potek dela ter predstavimo merilne ter ostale pripomočke. Vsak učenec prejme zemljevid in delovni list z navodili, na katerega zapisuje rezultate in ugotovitve. Skupaj se odpravimo do opazovalnega terena v bližini šole, kjer samostojno izvedejo določene meritve na travniku in v gozdu ter na stoječi in tekoči vodi (vaje za prvo delavnico so prirejene po Bahar, Račič in Večerić, 2008), pridobijo vzorce prsti ter naberejo živali in rastline. Po opazovanju in meritvah določenega dejavnika učenci analizirajo rezultate in ugotavljajo vzročno-posledične odnose pojavov in procesov v naravi. Učence razdelimo v manjše skupine, znotraj katerih pod strokovnim vodstvom mentorjev izvajajo delavnice.

2. 1. Delavnica: DEJAVNIKI NEŽIVE NARAVE

Vsebinski cilji:

- neposredno opazovanje geografskih procesov in pojavov ter pridobivanje informacij o domačem okolju,
- razvijanje sposobnosti za interpretacijo geografskih informacij,
- razvijanje odgovornega ravnanja s prostorom.

Operativni cilji:

- učenec razvija sposobnost za osnovno proučevanje in raziskovanje lokalne pokrajine,
- uporablja različne načine orientiranja, zbiranja in prikazovanja geografskih informacij,
- se zdravo in koristno giblje v naravi,
- se usposablja za uporabo komunikacijskih, miselnih, praktičnih in socialnih veščin,
- poveže različne vidike izobraževanja, npr. spoznavni, čustveni, etični, estetski in motorični,
- usposobi se za reševanje lokalnih vprašanj po načelih soodgovornega trajnostnega razvoja.

Orientacija in opis opazovalnega mesta

a) Učenci s pomočjo kompasa pravilno orientirajo zemljevid in določijo stojišče.
b) S pomočjo plastnic na zemljevidu razberejo nadmorsko višino stojišča.
c) S pomočjo zemljevida opazujejo pokrajino in opišejo opazovalno mesto (ime potoka, vrsta stoječe vode – naravna ali umetna, dno – peščeno, prodnato, kamnito, skalno, blatno).

Opazovanje vremena

a) Učenci ocenijo splošno vremensko stanje.
b) Z Wildovo vetrnico ugotovijo, iz katere smeri piha veter na travniku in v gozdu. Hitrost vetra izmerijo s pomočjo anemometra in izrazijo v m/sek (1 m/s = 60 m/min = 3600 m/h = 3,6 km/h).
c) Jakost vetra določijo tudi tako, da opazujejo učinke v naravi in odčitajo po Beaufortovi lestvici hitrosti in moči vetra.
č) Učenci opazujejo oblake, jih poimenujejo in narišejo. Predvidevajo vremensko napoved s pomočjo oblakov in vetrov in razmišljajo o vplivu vremena na počutje.

Učenci primerjajo ugotovitve in rezultate meritev na travniku in v gozdu ter pojasnijo pomen gozda glede vetra.

Merjenje temperature zraka, tal in vode

Temperaturo zraka merijo na travniku in v gozdu vsaj 5 minut v senci tik nad tlemi in 1,5 m nad tlemi. Temperaturo tal odčitajo z digitalnim termometrom v globini cca. 10 cm.

Temperaturo vode pa odčitajo, ne da bi termometer vzeli iz vode in sicer pred in za ribnikom.

Učenci ugotavljajo, ali so se vrednosti meritev na travniku in gozdu razlikovale ter zakaj. Primerjajo temperaturo zraka s temperaturo tal. Pojasnijo, kako temperature vplivajo na rast rastlin. Ugotavljajo, ali so se vrednosti meritev stoječe in tekoče vode razlikovale ter zakaj. Kakšna je bila temperatura vode v primerjavi s temperaturo zraka? Razmišljajo, zakaj nastane razlika v temperaturi tekoče vode pred in za ribnikom.

pH vode in tal

Učenci izmerijo pH tal in pH vode v mlaki. S pomočjo lestvice ocenijo življenjske razmere v vodi in tleh.

Ocena bistrosti, barve in vonja

Učenci v čašo natočijo 2/3 vode, jo postavijo na belo podlago in določijo bistrost, barvo in vonj vode. Vonj se pri čistih vodah ne pojavlja. Vonj po šoti imajo vode iz močvirskih območij. Kadar je v vodi žveplova kislina, ima voda vonj po pokvarjenih jajcih, organske snovi pa vonj po gnilem. Vonj vode določajo hlapne snovi, raztopljene v vodi. Odvisen je od temperature vode; toplejša voda ima močnejši vonj.

Hitrost vodnega toka

Vzdolž potoka učenci v razmiku 10 m izmerijo čas, ki ga potrebuje žogica za pot med obema točkama. Meritve trikrat ponovijo na različnih mestih: ob levem in desnem bregu ter nad najglobljim delom struge. Izračunajo povprečno hitrosti vode v potoku (m/sek). Ugotavljajo, kje je hitrost vodnega toka najhitrejša in od česa je odvisna.

Okljuk ali meander

Potok ima v širši dolini prostor za vijuganje. Učenci opazujejo vodni tok na okljuku ali meandru in narišejo preprosto skico meandra. Na zunanji strani okljuka teče voda nekoliko hitreje. Učenci razmišljajo o posledicah tega procesa. Opazujejo, kaj se dogaja na notranji strani okljuka in kakšen material odlaga potok na okljuku (meandru). Na skici označijo del struge, kjer voda odnaša material (bočna erozija) in del struge, kjer voda odlaga material (akumulacija).

Ocena onesnaženosti

Učenci natančno opazujejo obrežje in vodo v ribniku ter ugotavljajo, kje je onesnaženje najmočnejše, ali je ribnik ogrožen z odpadki ali odplakami, zasipavanjem, drugim, ali je v okolici ribnika poskrbljeno za odlaganje odpadkov in kako. Predlagajo nekaj ukrepov za izboljšanje stanja.

Slika 1: Merjenje temperature vode

Slika 2: Ocena bistrosti, barve in vonja

2. 2. Delavnica: RAZISKOVANJE IN PREUČEVANJE PRSTI

Vsebinski cilji:

- prepoznavanje pojavov in procesov v prsteh,
- razumevanje prepletenosti naravnih in družbenih elementov, povezanih s prstjo (človek in pridelava hrane sta odvisna od narave),
- ugotavljanje medsebojne odvisnosti in povezanosti prsti, nagibov in rabe tal.

Operativni cilji:

- izkop in opazovanje profila prsti,
- določevanje prisotnosti karbonatov, ph vrednosti, skeletnih delcev, simulacija
- izdelava naravnega vzorca horizontov.

Učenci z neposrednim opazovanjem profila prsti skušajo zapisati svojo definicijo za pojem prsti ter ugotovijo, čemu so prsti namenjene in kako so sestavljene.

Nato iščejo odgovor na to, koliko prsti na našem planetu je primernih za obdelovanje, poselitev, ceste, naselja. Za lažjo predstavo naredimo primer z jabolkom. Predstavljamo si, da je jabolko naš planet Zemlja. Opazujemo njeno skorjo, velikost in njeno površje. Izrežemo četrtino jabolka, ki predstavlja kopno površino, 75% pa vodno. Polovica kopne površine zavzemajo območja, kjer je prevroče, prehladno ali previsoko za produktivno življenje človeka, zato odrežemo še polovico jabolka. Ostalo je 12,5 % kopne površine, od česar je 40% omejenih na tla, ki niso rodovitna (skalnata, prestrma, preplitka, presuha ali premokra tla za obdelovanje). Ostane nam 10% celotnega jabolka, kateremu odrežemo skorjo. Ugotovimo, da ta majhen delček kopne površine predstavlja prsti, ki so primerne za pridelavo hrane. Ta delček prsti zadovoljuje tudi potrebe ljudi po gradnji naselij in objektov (Vovk Korže, 2009).

Profilu prsti, ki ga učenci opazujejo, določijo barvo in zaporedje horizontov. Grudico vsakega horizonta razmažejo po papirju.

Izmerijo globino prsti in z gnetenjem ocenijo, ali je prst primerna za strojno obdelovanje. Opazujejo prekoreninjenost in določijo velikost skeletnih delcev. Reakcijo tal oz. kislost izmerijo s pomočjo ph lističev. Sklepajo na rodovitnost in rabo tal.

Učenci napolnijo plastenko z naravnim vzorcem, pri čemer upoštevajo globino in zaporedje horizontov. S prilivom vode izmerijo količino porabljene vode in čas vlaženja. S tem pojasnijo, koliko časa se voda zadrži v prsti.

Takšno celovito opazovanje prsti omogoča učencem, da prepoznajo prst kot živi sistem pokrajine in sklepajo na možnost njene rabe. Učenci so ves čas aktivni, samostojno opravljajo meritve, popise, analize. Razvijajo kritično mišljenje in sposobnost za družbeno odgovornost okoljskih problemov, kako skrbeti za prst, preprečiti erozijo in pridelati kakovostno hrano (Bevc, 1997).

Slika 3: Raziskovanje prsti

Slika 4: Opazovanje življenja v mlaki

2. 3. Delavnica: SPOZNAVANJE ŽIVLJENJA V MLAKI IN POTOKU

Vsebinski cilji:
- spoznajo vlogo mlake in potoka v okolju ter pomen njune ohranitve,
- spoznajo nekaj enoceličnih in mnogoceličnih prebivalcev mlake in potoka,
- spoznajo povezavo med morfološkimi prilagoditvami organizmov in njihovim življenjskim prostorom.

Operativni cilji:
- mikroskopiranje organizmov in opazovanje oblik, morfoloških posebnosti in gibanja živali,
- risanje skic in beleženje podatkov,
- določanje vrst s pomočjo slikovnega ključa.

Delo v učilnici

Učenci razmišljajo o pomenu mlake in potoka v gozdu ter skrbi za njuno ohranitev. Spoznajo, da v mlakah živi veliko raznolikih živali, od enoceličnih organizmov do vretenčarjev. Pod mikroskopom opazujejo zgradbo in gibanje enoceličnih (paramecij, evglena) in mnogoceličnih (kotačniki) organizmov ter jih skicirajo.

Ogledajo si videoposnetek o dvoživkah – zeleni žabi in razmišljajo o njenem razvoju, zgradbi, vrstah, prehranjevanju, oglašanju. Narišejo razvojni krog žabe.

Delo na terenu

Učenci naberejo žuželke oz. njihove sledi, jih opazujejo pod lupo in jim s pomočjo slikovnega ključa določijo imena. Odgovorijo na vprašanja o značilnostih vodnega ščipalca, mladoletnic, vodnega drsalca ter jih primerjajo.

Učenci naberejo tudi školjke in polže, jih opazujejo in določijo imena. Natančno skicirajo lupino potočnega škržka, hišico mlakarja in poskušajo ugotoviti razlike med polži in školjkami.

Učenci ob vodeni raziskovalni delavnici v gozdu razvijajo razumevanje naravoslovnih konceptov. Spoznajo raznolikost in spremenljivost živih sistemov ter tesno povezanost med zgradbo organizmov, njihovim delovanjem ter prilagoditvami na okolje. Razmišljajo o varovanju življenjskega okolja in povezanosti živali z ljudmi.

2. 4. Delavnica: SPOZNAVANJE RASTLIN V GOZDU IN POTOKU

Vsebinski cilji:
- spoznajo vlogo in pomen gozda in rastja za ljudi,
- spoznajo najbolj tipične rastlinske vrste.

Operativni cilji:
- nabiranje posameznih primerov,
- opazovanje oblik in prilagoditev različnih drevesnih in travnih rastlin,
- risanje skic in beleženje podatkov,
- določanje vrst s pomočjo slikovnega ključa.

Učenci na terenu opazujejo drevesne vrste in nabirajo primere. Na travniku in v potoku vzamejo vzorce prisotnih rastlin.

V učilnici določajo vrste rastja s pomočjo slikovnega ključa. Izdelajo plakate o značilnih rastlinah v gozdu in v potoku ter razmišljajo o pomenu varovanja naravne domače krajine.

3. ZAKLJUČEK

Ob koncu dela na terenu in v učilnicah sledi še priprava poročila in predstavitev v razredu. Vsaka skupina poroča svoje ugotovitve in primerja analize ter sklepe.

Učenci so ves čas dela aktivni, se urijo v metodah terensko-raziskovalnega dela, prenesejo teoretično znanje v konkretno okolje in s tem osnovno znanje nadgradijo v višje taksonomske stopnje. Učencem je takšno delo zanimivo, osmišljeno in uporabno, ker je zasnovano na izkustvenem učenju. Pri takšni obliki učenja lahko vsi učenci pokažejo zavzetost in vedoželjnost. Motivira jih in navdušuje, da se izkažejo kot dobri opazovalci, natančni merilci in spretni raziskovalci, pri čemer lahko v vsakem izmed njih zaznamo nadarjenost. Po Glasserju (2007) smo za učenje vsi notranje motivirani. V to nas žene zadovoljstvo, ki ga doživimo in občutimo, ko ob učenju izrazimo potrebo po moči (zmorem sam), svobodi (odločam sam), pripadnosti (skupaj z drugimi) in zabavi (sproščen sem).

Terensko delo je didaktično in metodično ena izmed kompleksnejših metod pouka geografije in naravoslovja, je pa iz vidika učenčevega zadovoljevanja osnovnih potreb in napredka zelo učinkovito. Učencem omogoča celostni osebnostni razvoj, ne samo na spoznavni ravni, temveč tudi in predvsem iz vidika empatičnosti, socializacije, spontanosti in čutnega učenja.

Pot do razumevanja geografskih in naravoslovnih konceptov je dolgotrajna, saj je za razumevanje, poglabljanje in širjenje abstraktnih idej potreben čas, kar je nemogoče uresničiti le ob enem samem praktičnem delu, zato je zaželeno, da se aktivne metode dela izvaja pogosteje.

4. Literatura

Bahar, I., Račič, J., Večerić, D. (2008). *Raziskujem domači kraj.* Delovni zvezek. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Bevc, V. (1997). *Pouk geografije v naravi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Brinovec, S. (2004). *Kako poučevati geografijo – didaktika pouka.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Černetič, M. (2005*). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja.* Psihološka obzorja, 14(2), Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije

Glasser, W. (2007). *Nova psihologija osebne svobode. Teorija izbire.* Ljubljana: Založba Louisa.

Lazar, J. (2008). *Terensko delo in priprave na maturo iz geografije.* Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo.

Vovk Korže, A. (2009). *Prsti v ekosistemu*; *delavnica*. Maribor, ERM center.

Kratka predstavitev avtorice

Tadeja Zupanc je profesorica geografije in teologije. Diplomirala je leta 2001 na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru in se zaposlila na Osnovni šoli Vransko-Tabor kot učiteljica geografije, DKE, zgodovine, družbe, OPB ter IP verstva in etike. Ima naziv svetovalke. Aktivno se vključuje v vse oblike dela na šoli kot razredničarka, v različnih strokovnih aktivih, kot mentorica pripravnikom ter učencem na različnih tekmovanjih, koordinatorica programa za proslave ob državnih praznikih ter sodeluje v raznih projektih na ravni šole in države. Ves čas se strokovno izobražuje in v pouk vnaša sodobne pristope, ki ustvarjajo pogoje za kvalitetno in uporabno znanje za življenje.

Vloga učitelja pri samoregulaciji učenja

The Role of the Teacher in Self-regulation of Learning

Meta Rožac Panger

OŠ Elvire Vatovec Prade, podružnica Sv. Anton
solaprint@gmail.com

Povzetek

Šolski sistem predstavlja urejeno strukturo starosti in sposobnostim prilagojenih orodij pridobivanja znanja, strategij in socialnih veščin. Ima svoje prednosti in slabosti. Ko učitelj gleda na sistem kot na oviro, se ne zaveda svoje vloge in pomena. V vsakršnih okoliščinah in kateremkoli šolskem sistemu je namreč prvenstveno človek, ki s svojo osebnostjo, čuječnostjo in znanjem usmerja učence v procesih samoevalvacije in samoregulacije. Pomaga jim, da v situacijah iz vsakdanjega življenja uvidijo pomen znanja, da znanje ponotranjijo na sebi lasten način, ter da v različnih vlogah uporabljajo in nadgrajujejo svoje strategije učenja, ob tem pa razvijajo svoje danosti, se znajo preudarno in čuječno odzivati ter vsestransko osebnostno rastejo. Učitelj naj s svojim delovanjem ustvarja pogoje, da posameznik začuti potrebo po vseživljenjskem učenju že v osnovnošolski dobi. Skupaj z otroki naj oblikuje odprto in avtentično učno okolje, kjer je znanje, četudi pogojeno s starostjo in sposobnostmi, predstavljeno kot neomejeno. V takih okoliščinah nastanejo inovativne oblike učenja in akcijskega raziskovanja. Znanje, ki je pridobljeno na ta način, je vrednota srečnega posameznika in skupnosti.

Ključne besede: buden učitelj, avtentično učno okolje, refleksija usvojenega znanja, učimo se učiti, samoregulacija učencev in učenja, akcijsko raziskovanje.

Abstract

School system is as a systematic structure of learning tools and strategies, personalized to fit age and capability requirements and as such has its weakness and its strengths. When a system presents an obstacle for a teacher, such teacher is not aware of his role and his significant position. Regardless of the circumstances, in every school system is a mindful person the core, which guides the learners in processes of self-regulation and self-estimation with his personality and knowledge. He helps them to identify the importance of the knowledge from everyday situations. It is important for them to be able to internalize the knowledge in a self-proprietary way and use and upgrade theirs learning strategies in various roles. Furthermore, they should develop theirs gifts, be capable to react prudently and mindfully and theirs personalities should grow. A teacher should, by his operation, for learners develop such circumstances that each is feeling committed to life-long learning already in a primary educational era. A teacher collaborating with children is invited to design an opened and authentic learning environment, where the knowledge is, even thou dependent of passion and capabilities, presented as a bottomless asset. Such environments are crucial for the formation of innovative forms of learning techniques and action based research. Knowledge acquired in a such way presents a value for an individual and for the whole community.

Keywords: awake teacher, authentic learning environment, reflection of adopted knowledge, learn to learn, self-regulation of learners and learning, action based research.

1. Uvod

Pogovori o utrujenosti in izčrpanosti, težavnih učencih ter vrzelih šolskega sistema so lastni vsakemu šolskemu kolektivu. Po eni strani je dobro, da učitelji ubesedijo svoje težave in stiske ter se o njih odkrito pogovarjajo. Z drugega zornega kota pa se vsi zavedamo, da so lahko tovrstni pogovori izhodišče novih nelagodij, saj sami na sebi ne usmerjajo k odrešujočim, kaj šele trajnim rešitvam. Največkrat pomenijo obliže na dolgotrajne rane, ki bi sicer potrebovale poglobljeno obravnavo. Morda bi res lahko rekli, da so učenci iz generacije v generacijo bolj naporni, a dejstvo je, da nam taka opredelitev težave ni v ponos. Kot pedagoški delavci moramo problem osvetliti globlje ter ga kot čuječni strokovnjaki zaznati v pravi niansi. Seveda vemo, da se pod pojmom »naporen« skrivajo različni pedagoški pomeni: »Želim si več.«, »Ne razumem te.«, »Naveličan sem.«, »Sovražim šolo.« ipd, nismo pa še v polnosti usvojili dejstva, da lahko marsikaterega od teh spremenimo že znotraj razreda. Veliko lahko naredimo z vzpostavitvijo avtentičnega procesnega učenja, usmerjenega v procese samoregulacije učencev in predvsem učenja.

2. Učni proces kot priložnost za uvajanje procesov samoregulacije

Psihologi v kontekstu samoregulacije pri učenju izpostavljajo soodvisnost (meta)kognitivnih in motivacijsko-čustvenih procesov (Tomec, 2006). Peklajeva izpostavlja pomen kakovosti in količine vloženega napora (Peklaj, 2013). To se mi zdi pomembno predvsem zato, ker nam sodobna tehnološka družba po eni strani omogoča lažje življenje, po drugi strani pa ima velike zasluge za naše nerealne predstave glede razmerja med vloženim trudom, pričakovanji in rezultati dela.

Predstavljam nekaj praktičnih smernic, kako v razredu vzpostaviti pogoje, da bodo učenci zagnano delali in bili osredotočeni na procese učenja. Razmišljam o tem, kako jim pomagati, da bodo sami usmerjali in načrtovali svoje učenje ter bili opolnomočeni za vrednotenje svojih dosežkov in posledično za oblikovanje nadaljnjega učenja na višji taksonomski in vsebinski ravni.

2.1. Oklenimo se želje po znanju in predlogov učencev

Sodobna družba zahteva organiziranega in motiviranega posameznika, ki si zna zastaviti jasne cilje ter aktivno načrtovati pot do njihove uresničitve. Posledično je naloga šole, da posameznika na te zahteve dobro pripravi. Njen pomen je torej v tem, da izobrazi samoreguliranega (samoregulirajočega) posameznika. Če je osnovna funkcija šole pridobitev znanja (izobrazbe) in je ključni proces v obdobju šolanja učenje, potem naj se samoregulacija začne pri učenju. Učenec, ki je usvojil procese samoregulacije, »kritično proaktivno načrtuje, izvaja in vrednoti svoje učenje s ciljem učnega dosežka« (Juriševič, 2012, str. 13). Osnova za takšno učenje je dobra motivacija. Učeči se pa je motiviran tedaj, ko natančno ve, kaj in kako se uči, ko »učenje pojmuje kot sistematičen proces, ki ga ima pod nadzorom« (prav tam).

Pot do samoregulacije učenja je dolgotrajna. Pogoj samoregulacije pri učencih je, da se procesi samoregulacije sprožijo najprej pri učitelju. Samo motiviran učitelj, ki metakognitivno razmišlja in dela, ki skupaj z učenci išče, oblikuje in nadgrajuje proces, vsebino in strategije učenja, lahko v to usmeri tudi svoje učence. Učitelj nikakor ne bi smel biti voditelj skupine učencev, temveč čuječni opazovalec, ki pomaga pri usmerjanju učnega procesa posameznika in skupnosti.

Kako začeti v razredu? Sama se trudim, da učence ne prepričujem v nekaj, od česar bežijo, temveč poskušam njihovemu navdušenju in vsebinskim predlogom poiskati ustrezno mesto v

učnem načrtu. Ko sem na primer v razredu omenila, da naj bi v okviru dneva šole raziskali naravno dediščino domačega kraja, sem naletela na kisle obraze. Učenci so povedali, da o trtah, oljkah in ostalem istrskem rastlinju že veliko vedo, predvsem pa, da se jim zdi ta snov dolgočasna. Obenem so predlagali, da bi se z veseljem lotili manj znanih tujih živali: baziliska, kivija, bradavičarja ipd. Kot učeča se skupnost se učimo drug od drugega, zato je v našem razredu v navadi, da večkrat učne ure pripravijo in vodijo učenci. Tudi tokrat je bilo tako. Ena od učenk je samoiniciativno pripravila aktivno učenje o zgoraj omenjenih živalih. Termin »aktivno učenje« uporabljam zato, ker se vselej izogibam temu, da bi učenci učne ure pripravljali v kontekstu frontalnega nastopanja oziroma vodenja učnega procesa. Kdor aktivnost pripravi, naj sledi smernicam samoregulativnega učenja, kjer vsak aktivno sodeluje po svojih najboljših močeh. Vsesplošno navdušenje učencev nad določeno temo je vselej vredno uporabiti tudi za usvajanje ali utrjevanje učnih strategij oziroma za gojenje ljubezni do znanja in dela. Učenka moderatorka je tako za pripravo aktivnosti dobila zgolj preprosto vodilo: Spoznajmo nove živali in utrdimo strategije razumevanja besedila.

Slika 1: Tabelna slika po nadgradnji učne ure, ki jo je pripravila učenka.

2.2. Skupaj nadgradimo učno uro učenca

Z navdušenjem zaradi pridobljenega znanja in samopotrditve, da so napredovali v bralnem razumevanju, so se učenci lotili tudi predvidene teme iz učnega načrta, t.j. naravne dediščine domačega kraja. Z razmišljanjem o poznavanju tujega in nepoznavanju domačega sem jih spodbudila, da so na značilnosti svojega kraja začeli gledati drugače, bolj poglobljeno in z večjo čuječnostjo, vključujoč tudi narodnozavedno noto. Spoznali so, da starodavno drevo ni zgolj rastlina z globokimi koreninami in mogočno krošnjo, marveč da je živo bitje, ki povezuje različne generacije, da je družinsko drevo, ki jih vodi k njihovim koreninam in posledično h koreninam naroda.

Naravno dediščino domačega kraja so začeli raziskovati s pogovori s svojimi starimi starši. Iz njihove mladosti je namreč murva na domačem dvorišču, njihov ded je zasadil starodavno trto, katere sadove uživajo pravnuki še danes. Začetna smernica je bilo raziskovanje brez strokovne literature in podatkovnih baz. Najprej smo se, torej tudi jaz kot učiteljica, učili iz zgodb, ki jih je pisal čas, preko doživetij, z zaznavanjem, s čuti. Ob pripovedih in v pogovorih

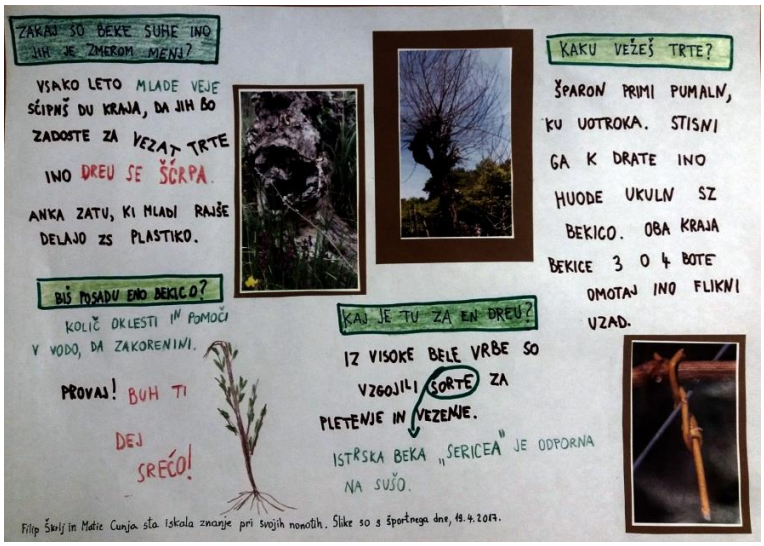
smo uživali in si poskušali čim več zapisati, kaj skicirati ali kako drugače ponazoriti. Učence sem opozorila na to, da so misli, ideje, čutenja in spoznanja, ki se človeku porodijo ob tem, ko nekoga posluša, enako pomembna kot vsebina povedanega, če ne celo pomembnejša.

Nastali so vsebinsko bogati, a nakracani zapisi (kar je v tej fazi nujno oziroma dobrodošlo), skice in ideje. Učenci so mrzlično zapisovali narečne pripovedi o povezovanju trt z beko, občutja dedkov in babic, njihove mladostne spomine in vse, kar so slišali, čutili in opazili. Spoznali so, da je murva »najpametnejše« drevo (ker najhitreje ozeleni), zakaj brnistre nikoli niso sadili v bližini vrtcev, zakaj kukavice izumirajo, da imamo na Obali edini sredozemski slani travnik ipd.

Učenci so bili navdušeni in sproščeni. Prijateljem so z zanosom pripovedovali o svojem delu in usvojenem znanju. Hkrati so spoznavali in uporabljali metode zbiranja in obdelave podatkov, strategije učenja ter se učili reševanja problemov.

2.3. Usvojeno znanje usmerimo v refleksijo za nadaljnje delo

Množico napisanega in skiciranega oziroma kakorkoli drugače prikazanega novega znanja je vselej treba reflektirati. Učence usmerjam, da z raziskovalnim delom pridobljeno gradivo večkrat pregledajo in ob tem mislijo na trenutke, ko so ga zbirali, ter da si na večji format papirja zapišejo vse misli, vprašanja in ideje, ki se jim ob tem porodijo. Šele kasneje poskušamo vse na terenu pridobljeno znanje smiselno urediti, zapisati v primerni obliki in opremiti s fotografijami. Skupaj si prizadevamo za ličen izdelek, vreden ogleda in pozornosti vsakogar. Tovrstna skupna priprava končnega izdelka razvija miselne in sporazumevalne zmožnosti posameznika in skupnosti. Novo znanje je treba jasno, zanimivo in kratko predstaviti sebi in drugim. Zakaj sebi? Šele tedaj, ko zmoremo naučeno razložiti drugim tako, da nas v polnosti razumejo in so navdušeni za nadaljnje delo, sami dokončno razumemo svoje znanje. Pri tovrstnem delu gre za dvoje pomembnih aktivnosti: Učenci načrtno usmerjajo pozornost na svoje miselne procese in na soljudi. Če izhajamo iz temeljev proučevanja čuječnosti izpred štirih desetletij, ko je pojem čuječnosti pomenil načrtno usmerjanje pozornosti (Škobolj, 2017), smo zadeli v srž problema sodobnega časa.



Slika 2:Eden od rezultatov raziskovanja naravne dediščine domačega kraja.

Pa še na nekaj velja opozoriti: Jasno in atraktivno predstavljeno novo znanje vzbuja radovednost in kliče k nadgradnji, kar je v kontekstu samoregulacije učenja izjemnega pomena. Učenec zaznava, da je pojem usvojenega (naučenega) vedno nadgradljiv. Sčasoma razume naravno pot usvajanja znanja glede na starost in sposobnosti, ki priznava, da je znanje

pogojeno (z izkušnjami, voljo ter zmožnostmi posameznika oziroma skupnosti), a hkrati neomejeno, torej neskončno.

2.4. Bodimo tihi usmerjevalci aktivnosti učencev

Povsem naravno in pričakovano je, da so učenci po aktivnem raziskovalnem delu, po tem, ko so z lično oblikovanim izdelkom na inovativen način (v narečju, preko rimske mitologije, z lastnim zaznavanjem) predstavili domačo favno, mentalno utrujeni. Potrebujejo novo motivacijsko žarišče, ki bo sprožilo nov val avtentičnega učenja. Na tem mestu je vloga čuječnega učitelja ključnega pomena. To vlogo najraje opredelim kot vlogo t.i. »tihega usmerjevalca«. Gre za trenutek, ko učitelj pri učencu spodbudi voljo. Zelo slikovito to pojasni dr. Natalija Komljanc (2015), ko pravi, da učitelj »z namigi in magneti povzroči, da se potem pri človeku samem sprožita razvoj in usmerjanje.«

Na primeru nadaljnjega raziskovanja domačega kraja sem kot magnet uporabila fotoaparat. Po napornem delu samo bili potrebni svežega zraka. Odpravili smo se na sprehod po vasi. Oči učencev so bile sicer uprte v fotoaparat, a prepričani so bili, da bom naredila nekaj skupinskih posnetkov ob koncu šolskega leta. Ko pa sem se na sprehodu molče zazrla v staro istrsko lino, so začeli budno iskati skrite detajle izjemne istrske arhitekturne dediščine in avtohtonega rastlinja. Vsak učenec je nekaj teh posebnosti ujel v objektiv. Nastale so čudovite fotografije, ob katerih so se kasneje obiskovalci razstave spraševali, ali so res posnete v našem kraju, v Sv. Antonu pri Kopru.

Ko smo ob postavitvi razstave izoblikovali kriterije in vrednotili svoje delo, so bili rezultati (samo)evalvacije izjemni. Vsako delo je bilo avtorju v ponos in je pomenilo izjemen prispevek k posameznikovi (samo)potrditvi in posledično (samo)podobi.

Slika 4, 5, 6: Utrinki s sprehoda po vasi.

2.5. Poiščimo motivacijsko žarišče oziroma povod za nov raziskovalni izziv

Medtem ko so se učenci na sprehodu po vasi ukvarjali s fotografijo, sem sama prisluhnila njihovemu pogovoru. Najbolj me je pritegnila srdita razprava dveh dečkov. Ko smo se ustavili na domačem dvorišču enega od njiju, se je večina učencev zazrla v kolo starega voza, onadva pa sta se prepirala o klavrnosti pričujočega prevoznega sredstva in vsemogočnosti sodobnih avtomobilov (Slika 4). Nekdo od ostalih dečkov je pripomnil: »Ko so se vozili z vozovi, so bili časi drugačni, a ljudje so se vseeno prevažali.« Ob tej povedi sem razmišljala kar nekaj časa. Z učenci sem navezala pogovor o novi učni snovi – o gibanju.

3. Akcijsko raziskovanje kot potreba učeče se skupnosti

Ob pogovoru o gibanju smo kmalu spoznali, da se ga je treba lotiti v smeri raziskovalnega problema. Porodila sem mi je ideja, da bi to lahko bila izjemna priložnost za učenje akcijskega raziskovanja.

Stroka pripisuje akcijskemu raziskovanju velik pomen v procesih samoregulacije in metakognicije učenja. Stringer poudarja njegove prednosti tudi s strani učitelja. Pravi, da »tovrstno učenje preskrbi učitelje s sredstvi za izpopolnjevanje poučevanja in izboljšanje učenja učencev«, ter da se »lahko poveže z rednimi dejavnostmi v razredu tako, da jim daje oporo za izboljšanje učenja pri učencih in lastne poklicne prakse« (Stringer, 2008, str 15).

Razmišljala sem, kako bi model akcijskega raziskovanja približala tretješolcem. Najprej sem poenostavila poimenovanja za posamezne faze raziskovanja, in sicer s pomočjo akronima. Pomislila sem, da bi lahko v ta namen uporabili ime nekega gibajočega se telesa. Tako je nastal personaliziran model akcijskega raziskovanja, ki ga predstavljam v nadaljevanju.

3.1. »ROLKA – Ciklični model akcijskega raziskovanja 3. c razreda«

Model vsebuje štiri osnovne faze, ki jih lahko strnemo v nekaj misli:

RAZMIŠLJAM o tem, kaj o gibanju že vem,

ORGANIZIRAM MISLI v nekaj iztočnic, da nastane

LOGIČNA SHEMA in pomislim,

KAKO NAPREJ - kako se bom zadeve lotil, na koncu pa rolko poženem, da se sproži

AKCIJA.

V fazi »RAZMIŠLJAM« gre za uporabo strategije VŽN, ko učenci v pogovoru po skupinah razmišljajo o svojih vsakodnevnih izkušnjah z gibanjem oziroma o svojem znanju na tem področju in poskušajo to zapisati. Cilj je, da učenci prepoznajo gibanje kot pojav, s katerim se vseskozi srečujejo, in da uvidijo, kako veliko o njem že vedo.

Sledi faza iskanja ključnih pojmov, v kateri se oblikuje pojmovna mreža ali »LOGIČNA SHEMA«. Vsaka skupina na podlagi prostega preizkušanja in kritične debate izlušči 3 – 5 misli , ki predstavljajo področja, ki bi jih bilo vredno raziskati. Na koncu se združi vse ideje in oblikuje skupne. V pojmovno shemo s področja gibanja so učenci vključili tri raziskovalne iztočnice:

1. Sila spravi telo v gibanje.
2. Gibanje je različno (gibanje predmetov, živali, ljudi).
3. Gibanje se spreminja, nanj lahko vplivamo.

V fazi »KAKO NAPREJ« učenci razmišljajo o tem, kaj jih pri izbranih področjih zanima in na kakšen način se bodo lotili dela. S sošolci se pogovorijo o vsem, kar jih bega, o vseh vprašanjih, dvomih in idejah, ki se jim porajajo. Ključno pri tem je, da si jasno in dovolj vpadljivo zapišejo vprašanja oziroma probleme in nenavadne ugotovitve. Na vse namreč ni mogoče takoj in dovolj strokovno odgovoriti, obenem pa bi sprotno frontalno pojasnjevanje

oviralo miselni tok skupine oziroma posameznika. Dogovorili smo se, da vprašanja pišemo na velike rumene puščice.

Sledi še »AKCIJA«, ko vsaka skupina oblikuje svoj načrt raziskovanja in se v posvetu z ostalimi skupinami loti dela.

Cikličnost »ROLKE« je v tem, da se po vsaki akciji samodejno oblikujejo novi raziskovalni problemi, ki sprožijo nov cikel oziroma področje raziskovanja. Novi raziskovalni problemi so se pojavili pod naslovi: Kako delujejo sile na klancu, Kako na gibanje vpliva podlaga, Kako poteka gibanje v različnih snoveh. Temu moramo seveda pristaviti vse misli z rumenih puščic. Ob vsaki bi lahko sprožili nov raziskovalni val.

Slika 7: Tabelna slika akcijskega raziskovanja »ROLKA«.

Zavedati se je treba ključnih ugotovitev: Vsak nov cikel je vsebinsko bogatejši in bolj organiziran, raziskovanje pa strokovnejše. Glede strokovnosti se mi zdi pomembno opozoriti na to, da je s poenostavljanjem ne smemo potvarjati. Logično je namreč, da bodo učenci s tovrstnim raziskovanjem naleteli na probleme, ki jim starostno ne bodo kos. V kolikor jih ne moremo rešiti znotraj še sprejemljivega strokovnega okvira, je dobro, da učenci razumejo neskončnost in veličino znanja, za katerega je nujno, da nas vselej na določeni točki presega.

4. Zaključek

Opogumljajoče je dejstvo, da do nedavnega zakoreninjeno prepričanje o šoli, ki temelji na dajanju pravih odgovorov, vztrajno nadomeščata zavzetost in hrepenenje po iskanju učnih in življenjskih poti oziroma znanja. Učenci ne sledijo idejam učitelja, temveč se v skupnem iskanju nenehno rojevajo nove. Prav rojevanje novega se mi zdi ključna smernica zdravega učnega procesa.

Z znanjem o učenju učenci ne načrtujejo samo svojega učenja, temveč posledično tudi učni proces. Novo znanje ne vpliva zgolj na vrednotenje lastnega znanja, marveč na vrednotenje učnega procesa in znanja nasploh. Samoevalvacija in samoregulacija učencev se ciklično dopolnjujeta in sta pogoj za vseživljenjsko učenje in kakovostno znanje.

Vloga učitelja postaja odgovornejša in bolj spoštovana. Dober učitelj pritegne s svojimi notranjimi kvalitetami, ki opogumljajo in navdihujejo, a ne le za učenje, temveč predvsem za življenje.

5. Viri in literatura

Gliha - Komac, N., Jakop, N., Kern, B., Klemenčič, S., Krvina, D., Ledinek, N., Žele, A., idr. (2014). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Komljanc, N. (2015). *Seminar Formativno spremljanje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Peklaj, C. (2013). *Samoregulacija učenja in kaj lahko stori učitelj?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Stringer, E. (2008). *Akcijsko raziskovanje v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja*. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Tomec, E., idr. (2006). Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja, let. 15, št. 1, str. 75 - 92.* Pridobljeno s http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2006_1/tomec.pdf.

Kratka predstavitev avtorja

Meta Rožac Panger je profesorica razrednega pouka. Kot učiteljica se ukvarja predvsem z iskanjem inovativnih načinov učenja in poučevanja ter pristopov v procesu vključevanja šolskega prostora v kontekst vseživljenjskega učenja posameznika. V okviru pedagoškega in raziskovalnega dela se v zadnjem času posveča predvsem umeščanju kulturno-zgodovinskih in naravnih posebnosti domače pokrajine v širši slovenski in evropski prostor ter predstavljanju znanja kot neomejenega vrednostnega sistema, do katerega vsakdo pristopa v osebnostnem okviru.

Naravoslovni tabor – priložnost za izkustveno učenje v naravi

Nature Camp – Opportunity for Experience Learning in Nature

mag. Smiljana Adamič

Gimnazija Celje - Center
smiljana.adamic.vasic@gcc.si

Povzetek

Šola v naravi oziroma tabori so izvrstna možnost za izkustveno učenje v naravi. Srednje šole izvajajo tabore samo v okviru obveznih izbirnih vsebin, kar je škoda, saj so lastna doživljanja, osebna raziskovanja, merjenja in poti do lastnih zaključkov najbolj neprecenljive oblike učenja z dolgoročnim pomnjenjem. Na Gimnaziji Celje - Center za lažjo in ustreznejšo izvedbo tabora izberejo med različnimi domovi Centra šolskih in obšolskih dejavnosti. Vsebine taborov so najpogosteje naravoslovno, družboslovno in športno obarvane, npr.: ogled različnih podzemnih jam, kemijska in fizikalna analiza vode ter prsti, raziskovanje življenja v vodi, prsti in v gozdu, varovanje okolja, lokostrelstvo, kanuizem, športno plezanje, razne družabne in socialne igre, peka kruha, peciva, pogač in peka hrenovk ob tabornem ognju. Poleg dejavnosti, ki jih izvajajo ob pomoči mentorjev Centra šolskih in obšolskih dejavnosti, pa izvedejo še bolj kemijsko obarvane vsebine, npr.: barvanje tkanin z naravnimi barvili, preprosti eksperimenti za pripravo različnih mehurčkov s pomočjo sode bikarbone, vode, kisa, citronske kisline, kromatografija vodotopnih flomastrov … Izkušnje kažejo, da je znanje, pridobljeno z izkustvenim učenjem, ki postavi učenca v aktiven položaj, v katerem sam načrtuje, izvaja, postavlja zaključke in na ta način rešuje zastavljene probleme, razumljivejše in trajnejše. Narava učencu ponuja neomejen vir vprašanj in odgovorov. V gimnazijah bi lahko nekatere cilje iz učnega načrta, ki omogočajo učenje v naravi, uresničili z različnimi oblikami aktivnega učenja v naravi.

Ključne besede: aktivne metode učenja, naravoslovni tabor, učenje v naravi, učni načrt za gimnazije.

Abstract

Nature camps are an excellent opportunity to experience learning in nature and connect young people with nature. Gimnazija Celje – Center organises nature camps in cooperation with Centers for school and out-of-school activities. The camps comprise science, humanity and sports courses, which include visits to karst caves, chemical and physical water and soil analysis, research into water, soil and forest wildlife, environment conservation, archery, canoeing, rock climbing, board games, social games, baking, grilling by campfire. Besides the activities which are carried out with the help of mentors from Centers for school and out-of-school activities, there are also some chemistry-based activities such as textile dyeing techniques, making bubbles from a mixture of sodium hydrogen carbonate (sodium bicarbonate), water, vinegar and citric acid, as well chromatography of water-soluble colours in felt-tip pens and others. Experience learning, in which students plan, carry out research, solve problems, and draw conclusions on their own, results in long-term preservation of acquired knowledge and skills. Nature is an endless source of questions and answers, which is why we believe that active experience learning in nature should be obligatory for students as part of curriculum which can be carried out in nature.

Keywords: active teaching methods, experience learning in nature, grammar school curriculum, science camp.

1 Uvod

V gimnaziji je predmetnik določen z učnim načrtom za gimnazije. V njem je določenih tudi devetdeset ur obveznih izbirnih vsebin, ki jih morajo dijaki opraviti v enem šolskem letu. Obvezne vsebine so določene, izbirne vsebine pa se med šolami razlikujejo. Na Gimnaziji Celje - Center se zavedamo, da je izkustveno učenje najpomembnejša oblika učenja, zato med izbirne vsebine vsako leto vključimo tudi tabore. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj teoretičnih izhodišč, zakaj se odločiti za učenje v razširjeni učilnici in izkušnje pri izvedbi taborov.

2 Izkustveni pristopi v okviru pouka biologije in kemije

»Kar slišim, pozabim. Kar vidim, si zapomnim. Kar naredim, to razumem in znam.« (Aleksander Gube)

Gledano z najširšega vidika je vsako učenje izkustveno, saj predstavlja »vsako napredno spreminjanje učenca na podlagi izkušenj«. Strnjeno pa pomeni način povezave med teorijo in prakso na eni strani ter izkustvenega spoznanja in konkretne akcije na drugi strani. Učna strategija tovrstnega učenja temelji na izvajanju poskusov (eksperimentov) ter opazovanju naravnih pojavov, pri čemer je učenec v neposrednem stiku s predmetom učenja. Izkustveno učenje lahko označimo tudi kot refleksijo (proces premišljevanja) učenčevih izkušenj, na podlagi katerih pridobi nova znanja. Namenjeno je vsem, ki so se pripravljeni aktivno učiti, ne glede na starost (Marentič Požarnik, 2000).

Če privzamemo opredelitev, da je učenje vsako progresivno spreminjanje posameznika na osnovi izkušenj, to pomeni, da je v širšem smislu vsako učenje izkustveno. Izkustveno učenje je dobilo razmah v zadnjih desetletjih kot odziv na tradicionalne metode učenja in poučevanja. Njegovemu nastanku so botrovali želja po tesnejši povezavi teorije in prakse, izkustveno spoznavanje resničnosti in konkretna akcija. Za izvajanje izkustvenega učenja starost udeleženca ni pomembna, saj se metode izkustvenega učenja uporabljajo že v vrtcu, osnovni in srednji šoli, na univerzi in v izobraževanju odraslih (Marentič Požarnik, 2000, str. 123).

Izkustveno učenje ima pri predmetih kemija in biologija velik pomen. Terensko in eksperimentalno delo predstavljata tako za kemijo kot biologijo glavna vira poučevanja. Izkustveno učenje postavi učenca v aktiven položaj, v katerem sam načrtuje, izvaja, postavlja zaključke in na ta način rešuje zastavljene probleme. Narava ponuja učencu neomejen vir vprašanj in odgovorov. Od učenca je odvisno, po kateri poti bo prišel od vprašanja do odgovora. Z izkustvenim učenjem učenec aktivno sodeluje pri reševanju problemov, načrtuje, raziskuje, razmišlja. Na osnovi morebitnih napak ali drugačnih rezultatov od predvidenih imajo učenci možnost ponoviti raziskave oz. opazovanje.

2.1 Učni cilji in vsebine

V posodobljenem učnem načrtu za gimnazije so učni cilji za kemijo in biologijo postavljeni glede na sodobne pristope k poučevanju. Nekateri med njimi so zastavljeni tako, da omogočajo uporabo aktivnih metod učenja v naravi.

2.1.1 Učni cilji pri biologiji

Dijakinje in dijaki morajo pri pouku biologije razvijati biološko in naravoslovno pismenost ter pridobiti splošno biološko izobrazbo, ki jim bo omogočala sprejemanje

informiranih osebnih in družbenih odločitev s področja biologije (npr. referendumi, odločitve o postopkih zdravljenja, skrb za varstvo narave in okolja) (Učni načrt za Gimnazije, Biologija, 2010, str. 7).

Cilji in kompetence iz učnega načrta za biologijo, ki omogočajo učenje v naravi, so:

- razvijanje celostnega razumevanja bioloških konceptov in povezav med njimi na podlagi povezovanja o zgradbi, delovanju, razvoju in soodvisnosti živih sistemov in različnih organizacijskih ravneh od molekul do biosfere, vključno s povezavo med biosfero in geosfero (izgradnja mreže znanja);
- vzpodbujanje ustvarjalnega razmišljanja o kompleksnih bioloških sistemih in problemih ter s tem razvijanja zmožnosti za miselni preskok med različnimi ravnmi ter obravnavo problema iz različnih zornih kotov, s premikom po mreži znanja bodisi v vertikalni bodisi v horizontalni smeri (sposobnost kompleksnega razmišljanja);
- razvijanje sposobnosti za reševanje kompleksnih problemov na podlagi sistematičnega, analitičnega in racionalnega razmišljanja, iskanja informacij iz različnih virov in kritičnega vrednotenja strokovne korektnosti teh informacij ter presoje o konsistentnosti dokazov oziroma argumentov (znanstveni način razmišljanja);
- razvijanje sposobnosti za uporabo biološkega znanja pri reševanju problemov v zvezi s trajnostno rabo naravnih virov, ohranjanjem biotske pestrosti in kakovostnega okolja ter s tem povezanih možnosti za nadaljnji razvoj človeške družbe na lokalni, nacionalni in globalni ravni (sposobnost za aktivno državljanstvo);
- zbujanje zanimanja za učenje biologije in naravoslovja ter razvijanje sposobnosti za povezovanje in uporabo znanja iz biologije in drugih naravoslovnih področij pri reševanju problemov (naravoslovna pismenost);
- razvijanje sposobnosti za ekstrakcijo, kritično vrednotenje in obdelavo informacij iz ustnih, pisnih elektronskih in drugih virov ter za predstavitev svojih ugotovitev drugim v pisni ali ustni obliki (sposobnost za komuniciranje in argumentirano razpravo).

2.1.2 Učni cilji pri kemiji

V splošnem programu je kemija splošnoizobraževalni predmet, ki temelji na problemsko naravnanem pouku in raziskovalnem pristopu. Dijaki/dijakinje v gimnaziji nadgrajujejo znanje, ki so ga pridobili pri kemiji v osnovni šoli in ga prednostno razvijajo. Kemija uresničuje razvijanje naravoslovno-matematične kompetence za razvoj kompleksnega in kritičnega mišljenja (Učni načrt za gimnazije, Kemija, 2010, str. 6–7).
Cilji in kompetence iz učnega načrta za kemijo, ki podpirajo učenje v naravi, so:

- iskanje, obdelava in vrednotenje podatkov iz različnih virov:
  - načrtno opazovanje, zapisovanje in uporaba opažanj/meritev kot vira podatkov,
  - uporaba IKT za zbiranje, shranjevanje, iskanje in predstavljanje informacij;
- uporaba temeljne strokovne terminologije pri opisovanju pojavov, procesov in zakonitosti;
- razvijanje eksperimentalnih spretnosti in metod raziskovanja;
- »odnosna« in odločitvena zmožnost:
  - zavedanje, kako naravoslovno-matematične znanosti in tehnologija vplivajo na življenje in okolje,

- prepoznavanje in preprečevanje nevarnosti v skrbi za zdravje,
- sposobnost za odgovorno in aktivno sodelovanje pri reševanju problemov in trajnostnem – sonaravnem razvoju.

Učni načrt za kemijo je zasnovan tako, da omogoča uresničevanje ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki so opredeljene kot kombinacija znanj, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam (Uradni list EU št. 394/10, 2006).

2.2 Izkustvene metode poučevanja

Tabori so zasnovani tako, da so izkustvene metode pomemben del izobraževalnega procesa v naravnem okolju.

Lastnosti izkustvenega pristopa k učenju (Marentič Požarnik, 2000, str. 124; Golob, 2006, str. 30–31):

- učenci sodelujejo pri izvedbi učnega procesa in aktivno ustvarjajo lastne izkušnje;
- izkušnja je osnova ter spodbuda za učenje;
- učenje temelji na izkušnjah in predstavlja nepretrgan, cikličen proces;
- bolj se poudarja učenje v smislu dinamičnega procesa kakor sam rezultat;
- učenje predstavlja proces ustvarjanja in pridobivanja znanja;
- pouk je problemsko naravnan, poteka v sproščenem, a delovnem vzdušju; učitelj je v sodelovalnem odnosu z učenci ret razrešuje nastale težave, konflikte;
- učenje je celostni proces – vključuje vse življenjske situacije vsakdanjega življenja;
- medsebojni vpliv med posameznim učencem in okoljem;
- učenje je pogojeno tako družbeno kot tudi kulturno . nova znanja so v povezavi s praktičnimi, življenjskimi izkušnjami.

Marentič Požarnik (2008, str. 33) poudarja, da naj bo pri izbiri posameznih metod v prednosti tista, ki omogoča učencem, da doživijo svojo izkušnjo sveta in konstruirajo svojo podobo resničnosti s svojo dejavnostjo in odgovornostjo.

Učne metode izkustvenega učenja deli na dve kategoriji: osrednje (primarne) in podporne (sekundarne) (Marentič Požarnik, 2000, str. 125).

Osrednje metode izkustvenega učenja so:

- simulacije (eksperimenti) in didaktične igre (igre vlog, igra asociacij, možganska nevihta) za predstavitev posameznih delov življenjske izkušnje,
- strukturirane problemske naloge,
- skupinsko delo in diskusija (skupinsko dinamični treningi),
- telesno gibanje z metodami sproščanja.

Podporne metode izkustvenega učenja:

- čas za razmislek,
- opazovanje pojavov in procesov,
- terenske izkušnje in ekskurzije,
- uporaba avdio-vizualnih sredstev,
- metoda projektov,

– notranje gledanje in vizualizacija (fantaziranje).

Kolb je eden najpomembnejših strokovnjakov izkustvenega učenja. Pravi, da je »izkustveno učenje vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo posameznik proučuje. Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne pa razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi kaj naredili v resnični situaciji« (Kolb, 1984, str. 5).

2.3 Motivacija za učenje v naravi

Učitelji, ki se odločajo, da bodo del ciljev učnega načrta uresničevali s poučevanjem v naravi, morajo biti za to obliko dela ustrezno motivirani.

Motivacijo pojmujemo kot posebno dejavnost ali način pritiska na posameznika ali skupino, ki naj bi naredil(a) tisto, kar se od njega oziroma od nje pričakuje. Pri tem so v veliko pomoč motivacijska sredstva, motivacijski dejavniki, motivacijski vzvodi, motivatorji … (Uhan, 2000, str. 26)

Motivacija je lahko notranja ali zunanja. Zunanja motivacija prihaja od zunaj; dana nam je, delamo, ker smo nagrajeni, motiv ostane zunaj nas, pomembne so vzpodbude, delamo za nagrado, spreminjamo se, ker to hočejo drugi, pri delu nas motivira dosežek, uživamo, ko je konec. Notranja motivacija prihaja iz nas; vzamemo jo za svojo, delamo, ker nas to veseli, ponotranjimo motiv, delamo tudi brez nagrade, spremenimo se, ker smo se sami tako odločili; delo je za nas igra, motivira nas dejavnost, uživamo, ko se igramo.
E. L. Deci in R. M. Ryan vpeljeta tridimenzionalni pristop poimenovanja motivacije:

- notranja motivacija,
- zunanja motivacija in
- amotivacija (nemotiviranost).

Določeno motivirano vedenje je avtonomno ali samoodločeno do te mere, v kateri ga posameznik občuti kakor izbranega po lastni volji. Pri tem je vir vzpodbude človeško sebstvo. Proces regulacije je izbira, zaznano mesto vzročnosti pa je notranje (Deci, 1971).

Vedenje posameznika je kontrolirano, ko pri svojem delu občuti kakršenkoli pritisk ali prisilo (ali zunanjo ali notranjo). V tem primeru je podrejanje psihičnim pritiskom tisti proces regulacije, zaznano mesto vzročnosti je tokrat zunaj sebstva. Pri motiviranem vedenju pa je značilno, da posameznik pri delu poišče zabavnost, opazi določen namen ali dolgoročni rezultat – kar pomeni, da je izvajanje naloge same v njegovem interesu. Amotivacijo kot odsotnost motivacije prepoznamo po odsotnosti namena in jo tako smatramo kot najnižjo stopnjo na kontinuumu avtonomije (Sviben, 2006).

2.4 Čuječnost

Čuječnost in učenje v naravi gresta z roko v roki. Učenec v določenem trenutku izkustvenega učenja v naravi bolje in dlje časa ohranja pozornost na proces učenja. Aktivno sodelovanje v dejavnostih mu omogoča nenehno čuječnost in s tem potešitev radovednosti.

Eden od začetnikov uporabe metod čuječnosti pri delu z ljudmi v obdobjih stisk Kabat - Zinn (2005) čuječnost opredeljuje kot »nepresojajoče zavedanje tega, kar se dogaja v sedanjem trenutku«.

Jenning (2015) čuječnost utemelji kot obliko zavedanja na to, kar se dogaja v nas samih in okoli nas, in sicer z jasnim poudarkom na izkušnjo zaznavanja, občutenja trenutka.

Čuječnost lahko razumemo tudi kot proces namernega prizadevanja usmerjanja pozornosti na sedanji trenutek, in sicer brez presojanja, brez opredeljevanja. Bishop in sodelavci (2004) so oblikovali model razumevanja čuječnosti, ki kaže vpliv predvsem na dveh ravneh:

- Ohranjanje pozornosti na doživljanju sedanjosti, doživljanju občutenja v sedanjem trenutku, kar omogoča posamezniku čim večjo ali popolno prisotnost. Ta raven je povezana z določenimi kognitivnimi procesi, predvsem vzdrževanjem in usmerjanjem pozornosti. Omenjene procese pozornosti čuječnosti tako uporablja kot tudi razvija.
- Proces odprtega in nepresojajočega doživljanja, ki temelji na odprtosti, sprejemanju, radovednosti in čudenju. Omenjeni proces posamezniku omogoča svoje zaznave dojeti kot njegove, vendar se ne poistoveti z njimi. Zaznave bolj razume kot subjektivne in ne objektivne ter tako posamezniku omogoča metapogled na svoje zaznavanje in doživljanje.

2.4.1 Čuječnost in medosebni odnosi

Skupina kliničnih psihologov (Duncan, Coatsworth in Greenberg, 2009) je razvila model intrapersonalne in interpersonalne čuječnosti. Intrapersonalna čuječnost je proces ozaveščanja, ki poteka v posamezniku, osredotočena je na sedanji trenutek, brez sodb in ocenjevanja. Interpersonalna čuječnost pa zajema razvoj veščin:

- poslušati sogovornika s polno pozornostjo,
- osredotočenost na občutenje emocij sebe in drugih v vsakem posameznem trenutku medosebnih interakcij,
- odprt, sprejemajoč ter neocenjujoč odnos do misli in občutenj drugih ljudi,
- samoregulativnost – majhna emocionalna in vedenjska reaktivnost in majhna spontana, avtomatična odzivnost na vsakodnevna dejanja drugih,
- sočutje do sebe in drugih (prav tam; 259).

2.4.2 Čuječnost in otroci

Flor Rotne in Flor Rotne (2013) pravita, da živimo v ekstravertirani družbi, ki otroke močno spodbuja h komunikaciji, sodelovanju z drugimi, odprtosti na razne zaznave in dražljaje. Hkrati pa sodobna zahodna družba ne uči več otrok zavedanja njihovega notranjega sveta in zmožnosti poslušati samega sebe, svojih občutkov, globljih potreb, intuicij.

Schoeberlein David (2009) meni, da prakticiranje čuječnosti otrokom omogoča razvoj ne le osredotočenosti, temveč tudi vztrajnosti in prožnosti. Prožnost razume kot zmožnost posameznika, da se na dogodke odziva konstruktivno, da prilagaja odziv trenutni situaciji. V procesu učenja prožnosti po njenem mnenju sodelujejo štirje mehanizmi, in sicer »senzitivnost, samopomirjanje, zmožnost trpljenja in okrevanje (str. 102).

Flor Rotne in Flor Rotne (2013) pravita, da vaje čuječnosti za otroke delimo na formalne in neformalne. Formalne so po mnenju avtorjev oblikovane kot programi, imajo urnik, jasno strukturo in jih vodijo odrasli. Neformalne vaje pa so močno povezane z vsakodnevnim življenjem. Gre za čuječnost, ki je v bistvu zavedanje sedanjosti v vsakem trenutku posebej. Otroci imajo navadno še močno ohranjeno zmožnost osredotočenosti na dejavnost, ki jih zanima, ki je za njih pomembna. Ker otroci na takšen način v primerjavi z odraslimi relativno lahko funkcionirajo, jih le spodbudimo, da to počnejo bolj pogosto in poskusijo osredotočeno stanje zavesti tudi namerno spodbuditi.

2.4.3 Čuječnost v šoli

Rechttschaffen (2014) je raziskoval možnosti učenja osredotočanja pozornosti otrok in šolarjev. Opozarja, da lahko otrokom tisočkat rečemo, naj se umirijo in so pozorni, pa vendar

smo vedno znova presenečeni nad njihovo raztresenostjo. Zelo redko pa jih res učimo, kako naj se umirijo, vzpostavijo boljšo koncentracijo. Tudi Schoeberlein David (2009) poudarja, da ni smiselno otrok učiti, kako naj se vedejo, kako naj delujejo, se učijo, če v trenutku, ko govorimo z njimi, niso zares prisotni, »zares tam«. Po njenem mnenju je omenjeni proces tudi razlog za slabo učinkovitost raznih dobronamernih preventivnih programov (zlorabe drog, alkohola, tvegane spolnosti, zlorabe družabnih omrežij …), saj otroci, ki ne poslušajo, seveda tudi ne slišijo. Identičen proces teče v razredu, le učenci, ki jim uspe razviti zmožnost osredotočenosti, zavedanja v času in prostoru, resnično sledijo pouku in so se tudi v primeru, da jim misli »odtavajo« drugam, zmožni sami, po svoje, osredotočiti nazaj na pouk.

Kot pravi Rechttschaffen (2014), »otroci potrebujejo šolsko okolje, v katerem se njihov sistem živčevja lahko sprosti in v katerem čutijo, da je za njih poskrbljeno«. Kadar ne poslušamo učencev in jih ne jemljemo resno, se znajdemo v neskončnih bitkah z njimi. Če ne zmoremo ceniti obsega njihove zmožnosti po fizičnem gibanju, se cele dneve bojujemo z njimi, da bi sedeli za pisalnimi mizami, ali pa jih moramo preprosto medikalizirati. Tudi če ne naučimo otrok zdravih in primernih načinov izražanja težavnih občutij, bomo neprestano frustrirani zaradi njihovega izstopajočega in motečega vedenja. Če jim ne ponudimo možnosti, da se naučijo biti pozorni, osredotočeni, končamo s kričanjem na njih, kadar so nemirni.

S krajšimi vajami za izvajanje čuječnosti lahko povečamo učinkovitost učenja v šoli in v naravi: čuječno dihanje, čuječno gibanje (daljši pohod), čuječno poslušanje, čuječno spremljanje okolice, gojenje povečanega zavedanja ob vsakodnevnih opravilih (branje, reševanje nalog, raziskovanje, eksperimentiranje), izogibanje avtomatizmu vsakodnevnega življenja, krepitev pozitivnih čustev, občutenj, vedenj (izrekanje komplimentov, hvaležnosti, sklepanje novih prijateljstev) ...

2.4.4 Čuječnost in poglabljanje stika z naravo

Lesar (2002) pravi, da kadar se otrok z vsemi svojimi čuti povezuje z naravo, ta lahko deluje nanj tako, da razvname njegova čustva, kajti opazovanje, poslušanje, dotikanje, vonjanje ali celo okušanje spodbudijo čudenje in občudovanje, to so čustva, ki sprožijo prijetna doživljanja. Doživetje pa pomeni temelj za ponotranjenje vrednosti. Otrok je šele v stiku z naravo sposoben razviti nekatere spretnosti (poslušanje, opazovanje, sklepanje …), pri čemer se širi njegovo »doumevanje sveta«. Smiselnost človekovega življenja je odvisna med drugim tudi od lepote narave .

Za drugačno sprejemanje narave v medsebojni odnos moramo na določeni ravni vzpostaviti etično razmerje do narave. Korake k temu pa v vzgojno-izobraževalnem procesu delamo predvsem tako, da nam narava pomeni učiteljico in jo učencem približamo tako, da jo vodimo vanjo, kjer jo neposredno spoznavajo takšno, kakršna je, in na ta način ne pridobivajo le spoznanj o naravi, temveč se med njimi in naravo vzpostavlja in gradi odnos, čigar prvini sta spoštovanje narave in odgovornost do nje kot temelja in zagotovili trajnega etičnega odnosa do narave (povzeto po Kranjec, N. 2010).

Ljudje smo del narave in ponovna povezava z njo nam pomaga do močnega stika s samim seboj. Kaj pa pravo sožitje z naravo pravzaprav pomeni? V prvi vrsti je zavedanje, da je narava brezčasna in da je takšna tudi naša notranja narava. Sožitje z naravo je naše najbolj naravno stanje. Takrat smo v stiku z njo in z našo pravo naravo ter se po tem tudi ravnamo; na spoštljiv način sprejmemo od narave to, kar nam ponuja, in ji na različne načine tudi vračamo. Z umirjenim preživljanjem časa v naravi se energetsko uravnovesimo, umirimo svoje misli, uskladimo srčni utrip z utripom narave in se tako lažje osredotočimo na sedanji trenutek. Tako smo bolj »prisotni« oz. čuječi in življenje lahko živimo bolj »zavestno« in ne kot na avtomatskem pilotu, lažje slišimo in poslušamo sebe ter dosežemo pravi notranji mir, zadovoljstvo in zdravje.

2.4.4.1 Spodbujanje tehnik čuječnosti v naravnem okolju in varovanje narave

Čuječnost v izobraževanju sodi med sodobne pristope poučevanja, kjer se spodbuja kreativno razmišljanje in inovativnost pri učencih, kritično razmišljanje in reševanje avtentičnih problemov, obvladovanje čustev in konfliktov ter premagovanje stresa s pomočjo vsakodnevnih vaj čuječnosti.

Naravno okolje ponuja učitelju neomejen vir možnosti za učenje čuječnosti oz. izvajanje različnih tehnik čuječnosti: čuječe dihanje (ang. mindful breathing), čuječe opazovanje (ang. mindful observation), čuječe ozaveščanje (ang. mindful awarness), čuječe poslušanje (ang. mindful listening), čuječi trenutki (ang. mindful immersion) …

Pri izvajanju tehnik čuječnosti moramo biti spodbudni in vztrajni. Učencev ne silimo izven njihove ravni udobja. Z učenci se zabavajmo, vzdušje naj bo sproščeno in prijetno. Imejmo v mislih, da z vajami pomagamo učencem, da se uspešneje osredotočijo in premagajo stresne situacije. Čuječnost je spretnost, ki jo je potrebno uriti, zato rezultati niso vidni v trenutku.

Tabori, ki se izvajajo izven tradicionalnih šolskih učilnic, z drugačnimi – aktivnimi metodami dela, izvajalcem omogočajo, da udeležence z različnimi npr. zgoraj navedenimi tehnikami čuječnosti, popeljejo v »stanje« stalne prisotnosti in s tem dosežejo doživljanje pristnejših izkušenj, dolgoročnejše pomnjenje in postavljanje lastnih zaključkov. Kvaliteta tako pridobljenega znanja je neprecenljiva in trajnejša. S tehnikami čuječnosti lahko pri izvajanju različnih dejavnosti, udeležence taborov povežemo z naravo na pristen in svojstven način, predvsem v smislu spoštovanja, ohranjanja in varovanja narave ter naravnega okolja (npr. etičen odnos do žive in nežive narave, odlaganje odpadkov, smotrno izkoriščanje darov narave …)

3 Naravoslovni tabor na Gimnaziji Celje – Center

Šola v naravi v osnovni šoli ali tabor v srednji šoli predstavljata pomembno obogatitev vzgojno-izobraževalnega dela z učnega, socializacijskega, zdravstvenega, športno-rekreativnega vidika in z vidika poglabljanja stika z naravo in vzpostavljanja pravilnega odnosa do nje. Na Gimnaziji Celje - Center je tabor del izbirnih vsebin. V taboru smo na šoli začutili priložnost, da lahko nekatere vsebine, ki jih z dijaki v razredu obravnavamo s tradicionalnimi metodami poučevanja, dijakom omogočimo spoznati skozi izkušnje, pridobljene v naravi. Tako že šesto leto zapored za dijake 1., 2. in 3. letnikov programov gimnazija, umetniška gimnazija in predšolska vzgoja organiziramo tabor z naravoslovnimi vsebinami. Organiziramo ga v različnih Centrih šolskih in obšolskih dejavnosti (v nadaljevanju CŠOD) v geografsko raznolikih delih Slovenije: Kavka nad Kobaridom, Radenci na Kolpi, Rakov Škocjan in Trilobit nad Jesenicami. Različni učni cilji v Učnem načrtu za gimnazije za biologijo in kemijo omogočajo, da se dejavnosti na taboru lažje načrtujejo, saj so lastna doživljanja, osebna raziskovanja, meritve in pot do lastnih zaključkov najbolj neprecenljive, z dolgoročnim pomnjenjem oblike učenja.

3.1 Načrtovanje

Priprave na tabor se začnejo že v začetku šolskega leta. Zaradi vsebin tabora se izvedba načrtuje v začetku junija. Z zaposlenimi v CŠOD je dogovorjeno o vsebinah, ki jih pomagajo izvesti njihovi učitelji. Glede na strukturo prijavljenih dijakov se vsebina in dejavnosti, ki se izvajajo, prilagodijo njim. Med vsebinami, ki jih ponujajo različni domovi CŠOD, so najpogosteje izbrani naravoslovno, družboslovno in športno obarvani, npr.: ogled različnih

jam (npr. Zelške jame, jama Kobiljača), analiza vode (npr. reke Rak, Soče), življenje v vodi, analiza prsti, življenje v zemlji, vodi in v gozdu, varovanje okolja, lokostrelstvo, kanuizem, športno plezanje, razne družabne in socialne igre, peka kruha, peciva, pogače in peka hrenovk ob tabornem ognju. Vsebine, načrtovane na osnovi ciljev kemije, so: barvanje tkanin z naravnimi barvili in indikatorjem brom timol modro, preprosti eksperimenti za pripravo različnih mehurčkov s pomočjo sode bikarbone, vode, kisa, cinka, klorovodikove kisline, citronske kisline, kromatografija vodotopnih flomastrov …

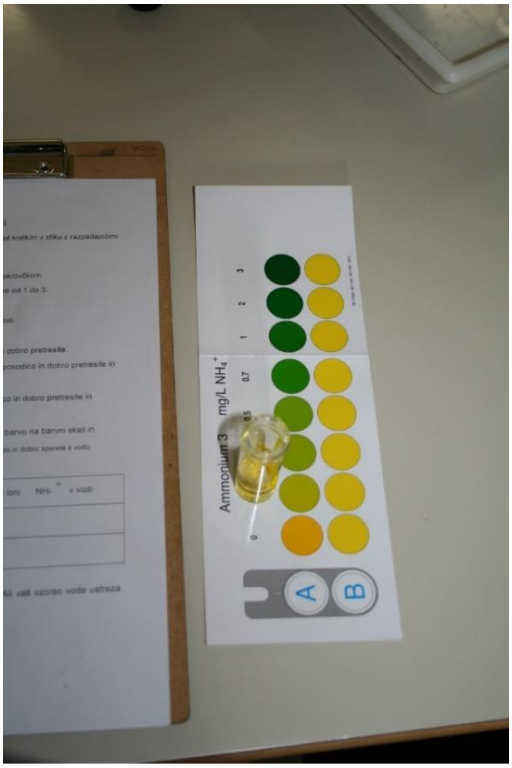
3.2 Izvedba

Naravoslovni tabor traja pet dni. Različne dejavnosti in športne aktivnosti so prilagojene vremenskim razmeram. Dijaki pri izvajanju dejavnosti aktivno sodelujejo, opazujejo, eksperimentirajo, beležijo rezultate, podajajo utemeljene zaključke. V nadaljevanju je predstavljen tabor, izveden junija 2016 v CŠOD Trilobit Javorniški Rovt nad Jesenicami. Za izvedbo tabora v tem centru CŠOD je bila odločilna njegove geografska lega in možnosti, ki jih okoliška hribovja in jezero ponujajo za raziskovanje. V dnevih učenja v naravi so bili uresničeni različni cilji iz učnih načrtov za kemijo in biologijo, predvsem pa je bil poudarek na raziskovanju življenja v naravi. Raziskovanja so bila popestrena s športnimi aktivnostmi. V ogled je bila vključena najstarejša elektrarna v Sloveniji, prikazana na sliki 1, ki sicer ni več vključena v mrežo slovenskih elektrarn, vendar še vedno deluje.

Slika 1: *Najstarejša še delujoča elektrarna v Sloveniji*

Na vzorcih vode iz okoliških potokov in bližnjega jezera so dijaki izvedli fizikalne in kemijske analize (slika 2). V okviru fizikalnih analiz sta bila preverjena vonj in motnost vzorcev, pri kemijskih analizah pase je po navodilih določila koncentracija amonijevih (NH_4^+) (slika 3), nitratnih (NO_3^-), nitritnih (NO_2^-) in fosfatnih (PO_4^{3-}) ionov. Za določanje ionov so bili uporabljeni reagenti za analizo vode. Ugotovitev dijakov je pokazala, da je voda v potokih čista in primerna za pitje, voda v jezeru pa primerna za kopanje. Ob analizah je bilo govora o varčevanju s pitno vodo in možnostih čiščenja odpadnih voda.

Slika 2: *Analiziranje različnih vzorcev vode*



Slika 3: *Določanje prisotnosti amonijevih ionov v vzorcu vode*

Na pohodu so se dijaki seznanjali z značilnimi alpskimi rastlinami, izdelal se je profil prsti (slika 4) ter kemijska analizira vzorcev prsti. Pohod je potekal po prelepi alpski pokrajini, ki je nenehno vzbujala čudenje nad lepotami in vabila k vztrajnemu opazovanju dogajanj v neposredni bližini. Potrjen je bil rek Malega princa: »Kdor hoče videti, mora gledati s srcem.«

Slika 4: *Izdelava profila prsti*

V bližnji mlaki se je po določevalnem ključu določalo različne vrste živali, pri delu je bilo zabavno in uživalo se je v vsakem trenutku.

Slika 5: *Zbiranje in določanje različnih vrst živali*

Večeri so bili rezervirani za druženje in eksperimentiranje, kar je dijake še posebej navduševalo, saj so jih po navodilih izvajali sami. Navodila za eksperimentiranje, laboratorijski pripomočki in kemikalije so bili predhodno pripravljeni. Pri večini eksperimentov nastali produkti za naravo niso predstavljali nevarnosti, kot je na primer priprava mehurčka, ki lebdi v zraku, kar prikazuje slika 6. Za pripravo lebdečega mehurčka je potreben vinski kis, soda bikarbona, voda in milni mehurčki, katerih produkti za naravo niso obremenjujoči. Pri reaktantih in produktih (npr. reakcija med cinkom in raztopino klorovodikove kisline), ki so predstavljali nevarnost za okolje, pa je bil opravljen pogovor o pravilnem ravnanju, odstranjevanju oz. odlaganju in posledicah nepravilnega odlaganja ali skladiščenja na okolje. Ustrezno skladiščeni so bili vrnjeni v šolo.

Slika 6: *Skrivnost lebdečega mehurčka*

Izvedba kromatografije vodotopnih flomastrov (slika 7).

Slika 7: *Barvne mavrice so rezultat kromatografije vodotopnih flomastrov*

Izvedeno je bilo še barvanja belih majic. Uporabljena so bila naravna barvila, ki so jih dijaki pripravili iz vina Teran, kurkume, rdeče paprike in rdečega zelja. Za barvanje je bil uporabljen še indikator brom timol modro. Vsaka majica je bila obarvana po želji dijaka. (slika 8).

Slika 8: *Nastanek čudovitih izdelkov*

Zaključni večer, ki so ga pripravili dijaki sami, je bil popestren z družabnimi oziroma socialnimi igrami. Ob glasbi in zanimivih skečih so bili dodobra razmigani in nasmejani (slika 9).

Slika 9: *Prijetno večerno druženje*

Učenje v naravi je bilo popestreno še z različnimi športnimi aktivnostmi, kot so športno plezanje, lokostrelstvo in kanuizem (slika 10).

Slika 10: *Vožnja s kanuji*

Različne naravoslovne dejavnosti, druženje in športne aktivnosti so s krepitvijo osredotočanja na sedanji trenutek pripomogli k zavestnemu sprejemanju različnih informacij iz okolja, s poudarkom na sožitju z naravo in o pomenu njenega varovanja.

3.3 Zaključni vtisi

Dijaki so ob povratku domov potrdili, da je izkustveno učenje skozi čuječnost v naravi drugačno kot učenje v učilnici. Največkrat povedani misli sta bili: »Nisem si mislil, da bo tako zanimivo,« in »Naučil sem se veliko več kot v razredu.« Kljub starostni razliki dijakov so se med njimi spletle prijateljske vezi, ki jih še danes vežejo tudi izven šolskih prostorov. Takšni vtisi in spodbudna mnenja dajejo motivacijo, da se tabori, kljub napornim pripravam in delu, še vedno izvajajo z enakim entuziazmom kot na začetku.

4 Zaključek

Šola v naravi oziroma tabori so izvrstna možnost za izkustveno učenje v naravi. Večina srednjih šol izvaja tabore v okviru obveznih izbirnih vsebin, kar je škoda, saj so lastna doživljanja, osebna raziskovanja, merjenja, poti do lastnih zaključkov najbolj neprecenljive, z dolgoročnim pomnjenjem oblike učenja. Izkušnje kažejo, da je znanje, pridobljeno z izkustvenim učenjem s poudarkom na čuječnosti, ki postavi učenca v ozaveščen in aktiven položaj, v katerem sam načrtuje, izvaja, postavlja zaključke in na ta način rešuje zastavljene probleme, razumljivejše in trajnejše. Narava ponuja učencu neomejen vir vprašanj in odgovorov. V gimnazijah bi lahko nekatere cilje iz učnega načrta, ki jih je možno doseči z učenjem v naravi, uresničili z izvajanjem vsebinsko različnih taborov.

5 Literatura

Golob, N. (2006). *Vloga doživljajsko izkustvenega učenja pri doseganju naravoslovnih ciljev okoljske vzgoje na razredni stopnji*; doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani.

Deci, E. L. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*, Journal of Personality and Social Psychology, 18 (1), 105–115).

Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist. 55(1), 68–78.

Duncan, L., Coatsworth, D., in Greenberg, M. (2009). A model of mindful parenting. Implications fpr parent – child relationship and prevention resarch. *Clinical Child and Family Reviev*, 12, 225–270.

Flor Rotne, N. in Flor Rotne, D. (2013). *Everybody Present: Mindfulness in Education.* Berkeley. California.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. (str. 123–125) Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 4, (str. 33).

Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers*. New York. London. W. W. Norton&Company.

Kabat – Zinn, J. (2005). Coming to our sences. UK: Hachette.

Kolb, D. A. (1984). *Experiental learning, Experience as the Source of Learning and Development*. New Jesey: Englewood Cliffs.

Kranjec N. (2010). *Ohranjanje narave v osnovnošolski vzgoji in izobraževanju.* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani. Biotehniška fakulteta. Ljubljana. Pridobljeno s: http://www.digitalna-knjiznica.bf.uni-lj.si/md_kranjec_neda.pdf

Lesar, I. (2002*). Med iskanjem in izbiro smisla*. (str. 249). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Rechtschaffen, D. (2014). *The Way of Mindful Education: Cultivating Well-Being in Teachers and Students.* New York, London: W. W. Norton&Company.

Sviben, M. (2006). *Percepcija nastavničkog stila ponašanja, samoregulacija učenja i mogući obrazovni ishodi kod studenata*. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.

Učni načrt za gimnazije, Kemija, gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (210 ur), izbirni predmet (35, 70, 105 ur), matura (105 + 35 ur). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2010. (str. 6–7). Pridobljeno s: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_kemija_gimn.pdf

Uhan, S. (2000). *Vrednotenje dela*. (str. 26). Kranj: Založba moderna organizacija.

Vilhar, B., Zupančič, G., Vičar, M., Sojar, A., & Devetak, B. 2008. Učni načrt. Biologija: gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (210 ur), izbirni predmet (35, 70, 105 ur), matura (105 + 35 ur). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2008.(str. 7). Pridobljeno s: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_BIOLOGIJA_gimn.pdf

Kratka predstavitev avtorice

Smiljana Adamič je učiteljica kemije na Gimnaziji Celje - Center. Na Pedagoški fakulteti Maribor je leta 1997 diplomirala iz biologije in kemije in 2007 magistrirala na Fakulteti za kemijo in kemijsko tehnologijo v Mariboru. Njeno magistrsko delo Delovanje čistilne naprave Kasaze je vsebinsko povezano z ekologijo, saj je preučevala čiščenje odpadnih voda na čistilni napravi Kasaze. V skrbi za okolje ozavešča dijake tako pri rednem pouku kemije kot pri različnih zunaj šolskih aktivnostih. Je koordinatorica in mentorica različnih ekološko obarvanih dejavnosti na šoli, kot so Ekošola, Pozor(!)ni za okolje, dan žvečilnega gumija, dan vode in dan Zemlje, organizatorica projekta »Iščem novega lastnika« (zbiranje in izmenjava rabljenih oblačil) in naravoslovnih taborov.

Čuječnost kot izobraževalna moč pri pouku naravoslovja

Mindfulness as Educational Power in Teaching Science

mag. Marinela Čapalija

Osnovna šola Sečovlje
marinela.capalija@gmail.com

Povzetek

Spodbujanje ustvarjalnosti, vnašanje inovativnosti v pouk ter poučevanje čuječnosti je zagotovo eden izmed načinov, kako učencem približati mnogokrat suhoparno naravoslovno vsebino in jih opogumiti za uspehe. Članek osvetljuje učiteljevo vlogo, ki ni več le ″prenašalec″ gotovega znanja, temveč za svoje uspešno delo potrebuje poleg strokovnosti predvsem opremljenost za prebuditev navdiha za razvoj mladih in zavedanje, da učenje nikdar ne obtiči na mestu, temveč da je sleherni trenutek učenja nov in svež, tako za učenca kot za učitelja.
Vprašajmo se, ali ustvarjalne zamisli in izdelki lahko nastajajo le pri umetnostnih predmetih. Čuječe prisluhnimo učečim se in vseskozi nas bodo presenečali. V članku je predstavljeno, kako smo učitelji pri pouku naravoslovja lahko čuječni do idej učencev, ki le-te izrazijo na originalen način in s tem krepijo svojo samopodobo. Obenem pa članek opozarja na to, da je vsakdo izmed nas edinstven, poseben, ustvarjalen in čudovit.

Ključne besede: čuječ učitelj, čutne izkušnje, interes mladih, učenčeva ustvarjalnost, uspeh.

Abstract

The encouragement of creativity, entering the innovation in classes and teaching mindfulness is certainly one of the ways to approach often dull science content and encouraging pupils for the successes. The article highlights the teacher's role that is no longer only the " trasmitter" of a definite knowledge. Beside the professional expertise he needs the equipment for awakening the inspiration for the development of young people in order to be successful. He has the awareness that learning never gets stuck, but that every moment of learning is new and fresh both for the pupil and for the teacher.

Let us ask ourselves, if the creative ideas and products can only arise in art subjects? Let us be mindful of the pupils and they will continue to surprise us. In the article it is presented how we the science teachers can be mindful of the pupils' ideas which are expressed in an original way and thus build their self-esteem. At the same time the article points out that everyone is unique, special, creative and wonderful.

Keywords: pupil's creativity, a mindful teacher, sensory experience, success, the interest of the young.

1. Uvod

Anton Trstenjak je zapisal: »Utirjen šolski pouk je verjetno vse premalo usmerjen k vzgoji ustvarjalnosti. Otroci pridejo v šolo neznansko, nenasitno radovedni in domiselni, ne da bi šolski načrt to dovolj upošteval.« Seveda je treba priznati, da ni lahko v razredu vzdrževati reda in discipline in zahtevati potrebno znanje podatkov, če imajo otroci ustvarjalne domislice. Vedno je skušnjava za učitelje naučiti učence najboljšega odgovora, da v razredu napredujejo, kot pa da bi jim dovoljevali, da odgovore iščejo sami. Med cilji šolanja in posameznih predmetov pa je pogosto omenjeno razvijanje učenčeve ustvarjalnosti.
Vrsta podatkov in izkušenj v tujini ter pri nas kaže, da šolsko ozračje in običajen potek pouka premalo spodbujata k ustvarjalnosti in jo pogosto celo dušita. Na postavljena vprašanja se pričakujejo vnaprej določeni odgovori, kar je najizrazitejše pri vse bolj prevladujočih vprašanjih izbirnega tipa. Nadležna vprašanja učencev, miselne stranpoti, drzne ideje so običajno nezaželeni ali pa zanje ni časa. Ustvarjalnost v izobraževanju preveč tesno povezujemo s področji estetskih in tehničnih predmetov (ustvarjalni prosti spisi, risbe ali tehnični izdelki), pozabljamo pa na možnosti pri drugih predmetih (Marentič Požarnik, 2000).
Mnenja sem, da se zaradi sodobnega načina življenja in izredno hitrega napredka tehnologije spreminjajo tudi metode in načini učnega procesa v šoli. Učenci so večkrat zdolgočaseni monotonega vsakdanjega izobraževanja in potrebujejo dodatno motivacijo. Zatorej je zelo pomembno, da smo učitelji do učencev čuječni in se v danem trenutku odzovemo tako, da bodo učenci začutili učiteljevo toplino, odprtost za novosti, preizkušanje idej ter pripravljenost spodbujati njihovo ustvarjalnost. Učenci imajo ideje in prav je, da jih izrazijo. Naša vloga pa je, da čuječe zaupamo in ustvarjamo sproščeno klimo, ki idejam odpira prosto pot.

1.1 *Čuječnost kot izobraževalna moč pri pouku naravoslovja*

Pri svojem delu kot učiteljica kemije, biologije in naravoslovja poskušam v pouk vnašati metode, ki spodbujajo ustvarjalnost pri učencih. Pri tem učencem velikokrat prepuščam svobodo, da izkažejo svoje potrebe in da so sami ustvarjalni misleci, kajti le takrat bodo šolskemu okolju in nalogam kos in bodo dosegali uspehe. Učitelj torej mora biti čuječen, poučevati čuječno in vzbuditi čuječnost tudi pri učencih. V vrvežu življenja otroci velikokrat nimajo možnosti, da bi izrazili svoja čustva, potrebe, želje, misli … Pri pouku naravoslovja sem z učenci uspela združiti teoretično-abstraktno znanje, pojme in zakonitosti s celovito izkušnjo opazovanja in preizkušanja v čaranju umetniških fotografij, ki so bile plod pogleda v mikroskopski svet, učenčevega sožitja s pametnimi telefoni in njihovih ustvarjalnih zamisli.

2. Ustvarjalnost in čuječnost

2.1 Moč ustvarjalnosti

Louise L. Hay (2004) je zapisala: »Sami ustvarjamo naša življenja vsak dan. Vsak med nami nosi v sebi lastne talente in sposobnosti. Žal smo premnogi imeli ob sebi dobronamerne odrasle, ki so zadušili našo ustvarjalnost, ko smo bili še otroci. Sama sem imela učitelja, ki mi je nekoč dejal, da ne znam plesati, ker sem previsoka. Prijatelju so dejali, da ne zna risati, ker je narisal napačno drevo. To je res neumno. Toda bili smo ubogljivi otroci, zato smo verjeli tem sporočilom. Zdaj jih lahko prerastemo. Še ena napačna domneva je, da morate biti umetnik, da bi bili ustvarjalni. To je zgolj ena od oblik ustvarjalnosti, obstaja pa še vrsta drugih. Vi ustvarjate vsak trenutek svojega življenja – od najbolj običajne, navadne stvaritve

nove celice v telesu, do čustvenih odzivov, sedanje službe, bančnega računa, odnosov s prijatelji in do stališča o samem sebi. Vse to je ustvarjalnost.

Prav tako znate morda prav dobro postiljati, morda znate kuhati slastne jedi, morda ustvarjalno opravljate svoje delo, morda ste umetnik na vrtu, morda pa tudi izkazujete domiselne načine prijaznosti do drugih. To je le nekaj od milijonov načinov izražanja lastne

ustvarjalnosti. Ne glede na to, katerega boste izbrali, je pomembno, da ste zadovoljni in globoko izpolnjeni v vsem, kar počnete. Ko se v vas pojavi močna želja, da bi nekaj izrazili ali ustvarili, vedite, da je ta občutek v vas. Vaše hrepenenje vas bo vodilo, varovalo in prinašalo uspeh, če mu boste le sledili. V vsakem trenutku slehernega dne se izražate ustvarjalno. Vi ste vi, na vaš lasten enkraten način. S tem spoznanjem se lahko zdaj odrečete vsem lažnim prepričanjem uma, da niste ustvarjalni, ter nadaljujete s slehernim projektom, ki se vam porodi v mislih. Sproščajte svojo ustvarjalnost na milijon in en različen način.«

Kot učiteljica se večkrat spomnim tega citata in poskušam to vključevati v svoje delo z učenci. Namreč, zavedam se, da ima vsakdo izmed učencev svoje ustvarjalne talente – za glasbo, umetnost, ples, pisanje – za vse, kar jih na nek način zadovoljuje. Verjamem, da se s čuječim delovanjem in sprejemanjem ″klicev″ učencev tudi sama vsak dan učim, kako biti bolj ustvarjalna.

2.2 Čuječnost v moderni družbi

Beseda čuječnost je v slovenskem besedišču že od nekdaj, vendar se je v vsakodnevni komunikaciji redko uporabljala. V zadnjih desetletjih se je začela pojavljati v novem kontekstu; o čuječnosti govorimo, kadar želimo opisati točno določeno notranje stanje človeka. To stanje lahko opišemo tudi kot notranjo budnost, zbranost in zmožnost koncentracije ter osredotočenja. Čuječnost je torej do neke mere poznana beseda, a ljudje jo bomo dodatno napolnili z novimi pomeni in razsežnostmi.

Zakaj se je prav sedaj pojavila potreba, da oživimo besedo čuječnost, ki je dolgo časa ždela v zaprašenem kotu slovarja slovenskega knjižnega jezika in so jo le največji mojstri besede kdaj pa kdaj potegnili na plan? Najbrž zato, ker jo potrebujemo, ali še bolje, ker potrebujemo njeno vsebino. Potrebujemo nekaj, kar bo obliž, zdravilo ali odgovor na zahteve sodobnega življenja. Naglica, stres, zahteve so besede na eni strani tehtnice. Kaj bomo postavili na drugo stran? Tako smo ljudje s svojim obrambnim mehanizmom morali najti nekaj, kar bo blažilo in umirjalo vsakodnevno naglico in stres. Eno od možnosti smo našli v čuječnosti, ki v svojem jedru nosi spomin na tišino, umiritev in zbranost. Nedvomno je, da čuječnost potrebujemo bolj kot kadar koli prej, naj bo to v šolah, vrtcih, na fakultetah, v bolnišnicah, domovih za ostarele, skratka povsod (Škobalj, 2017).

2.2.1 Problem dela z mladimi. Ali znamo opazovati in biti čuječni?

Zakaj včasih ne najdemo stika z mladimi? Zakaj slišimo pritožbe ali pa se pritožujemo, da so pogosto negotovi, neodgovorni in brez zadostne motivacije? Vsi, ki delamo v šoli in se ukvarjamo s poučevanjem oziroma z vzgojo na splošno, vemo, da je eden največjih problemov današnje mladine dokaj nizka sposobnost koncentracije oziroma raztresenost. Če smo raztresenega duha, se ne moremo poglobiti v problem. Če se ne moremo poglobiti v problem, ga ne moremo razumeti in videti v celoti. Če ga ne moremo razumeti v celoti, ga ne moremo pravilno rešiti. Osredotočen um prinaša torej velike koristi, prinaša to, kar si ljudje želimo – sposobnosti reševanja problemov in posledično doseganje zadovoljstva in uspeha na vseh ravneh življenja.

Zen kot ideološko nevtralna praksa osredotočenja, ki prihaja iz japonskega oziroma kitajskega budizma, opisuje, da če se ne bomo naučili opaziti skrivnosti in lepote sedanjega trenutka, sedanje ure, ne bomo sposobni opaziti vrednosti katerega koli trenutka v življenju ali ure. Opazovanje je torej bistvenega pomena, je v resnici prisotnost duha. Z opazovanjem pridemo do svoje lastne izkušnje in vedenja. Vedenje, ki ga pridobimo z opazovanjem, je drugačno od tistega, ki smo ga slišali ali prejeli od drugih; ima mnogo globlje in čvrstejše korenine. Čuječnost pa je sposobnost, da smo duševno prisotni v sedanjem trenutku, kajti to je edini način, da lahko iz njega dobimo sporočilo in s tem znanje, ki nam ga prinaša.

Najbližje resnici smo, če rečemo, da se opazovanje in čuječnost prepletata in medsebojno dopolnjujeta. Bolj kot lahko opazujemo, več čuječnosti raste v nas. Bolj ko smo čuječi, globlje je naše opazovanje.

Kaj je pravzaprav predmet našega opazovanja? Opazujemo vse, tako zunanji kot notranji svet. Opazujemo lahko nastajanje popka na drevesu, spreminjanje v sadež, odmiranje. Lahko pa tudi odzive ljudi. Učimo se tudi ravnanja, ko s svojimi reakcijami ne škodujemo sebi ali svoji okolici. In prav iz vsakega trenutka življenja se učimo.

Naj podam primerjavo s kemijo: ko kemik v laboratoriju med seboj pomeša dve substanci, opazuje rezultat. Njegovo opazovanje je povsem neosebno; reakcijo si zapomni, kar pomeni, da odslej pozna zakonitosti delovanja ene ali druge substance ter kaj se dogodi, če se srečata. Ker spozna delovanje, lahko naslednjič ravna v skladu z želenim rezultatom. Primer je možno prenesti na naš notranji svet – če smo sposobni opazovati, v katero smer nas vodi določen tip razmišljanja, bomo zmožni izbrati način, ki nas pripelje do destinacije, ki si jo želimo (Škobalj, 2017).

2.2.2 Kaj in kakšna je vloga učiteljev?

Običajno se ljudje po svojih najboljših močeh trudimo, da bi bili drugim vzor, bodisi v vlogi staršev ali učiteljev in vzgojiteljev. Kaj torej lahko storimo in naredimo kot učitelji? Bistvenega pomena je, da znamo odpreti vrata in se prepustiti trenutkom ter vzpostaviti bližino z učenci. Bližine ne gre dojemati le v fizičnem smislu, temveč predvsem v občutenju, da smo, ko gre za prenos in pretakanje znanja, vsi na nek način družina. Besede so odveč, pridig in prepričevanj se v takih primerih ni potrebno posluževati, saj imajo primeri in zgledi dovolj zgovornosti sami zase. Otroci pa na ta način vidijo druge svetove in druge načine razmišljanja, ne le mojega.

Pogosto se sliši, da je mladina zasvojena z mobilnimi napravami in s spletom. To se zgodi zato, ker v njih nismo znali zbuditi zanimanja za ljudi, svet in znanje. Težko soglašamo s tem, da bi prepovedali uporabo mobilnih naprav in ne moremo soglašati s tem, da je sodobna tehnologija problem sodobnosti. Iskreno povedano, težko si zamišljamo svet brez računalnikov, tablic in pametnih telefonov. Pridružujem se mnenju dr. Škobaljeve, da občuduje napredek, navdušujejo jo novi koraki, ki jih je sposobno človeštvo, in vedno je radovedna, kaj bo naslednje. Vendar je s temi rečmi enako kot s preprostim nožem, ki ga je sposoben izdelati vsak povprečno spreten kovač. Od nas je odvisno, kako in za kaj ga bomo uporabili – z njim lahko človeka ranimo ali pa izrezljamo čudovito leseno figurico. Kriviti nož bi bilo nesmiselno.

Mladim je potrebno ponuditi dovolj privlačno alternativo za računalniške igrice, takšno, ki bo zbudila njihovo zanimanje. Ena izmed možnosti, ki se ponuja ter deluje kot zaščita pred odvisnostjo od spleta, je pristno navdušenje in zanimanje za ljudi, učence. Vedno lahko

odpremo vrata in dopustimo, da učenci pridejo do našega srca. Z vsakim srečanjem mladim odpiramo možnosti in priložnosti, da razvijajo svoje lastne oči, pridobivajo spoznanja in izkušnje (prirejeno po Škobalj, 2017).

2.3 Med čuječnostjo in ustvarjalnostjo pri pouku naravoslovja

Tradicionalno šolsko učenje, ki je enostransko usmerjeno na besedno-simbolično ter spoznavno raven in zanemarja čustvene potrebe, celovitost čutne in telesne izkušnje, so že veliko kritizirali zaradi neučinkovitosti ter kratkotrajnih učnih rezultatov.

Pojavila se je vrsta pobud, kako v šoli napraviti učenje prijetnejše in hkrati učinkovitejše, ob celovitejšem upoštevanju spoznanj o najugodnejših razmerah za učenje in največjem izkoristku možganskih sposobnosti. K temu se pridružuje tudi izkustveno učenje, ki skuša povezati človekovo čutno in čustveno izkušnjo, razmišljanje, analiziranje in delovanje v celoto (Marentič Požarnik, 2000).

V prispevku želim poudariti, kako lahko učenci v sožitju s pametnimi telefoni popestrijo pouk naravoslovja, vnesejo v vsakdanji pouk svežino, nove ideje in se izkažejo kot ustvarjalne osebnosti, za kar morda niti sami niso vedeli, da so. S tem odpiramo priložnosti, da je vsak otrok lahko uspešen, da ima vsakdo v sebi kanček ustvarjalne moči. Kot učiteljica pa sem čuječe prisluhnila ″klicu″ in navdušenju učencev, da bi lahko videno pod mikroskopom zajeli v fotografije s pametnimi telefoni.

Ta pristop k pouku ima sledeče *izvedbene korake:*

- **motivacija**,
- teoretična osvetlitev,
- izkustveno učenje/učenje z opazovanjem (neposredna izkušnja pogleda v mikroskopski svet),
- faza pozornosti (prosim, bodite posebej pozorni na …),
- **faza motivacije** (naučeno z opazovanjem uporabijo kot predmet za ustvarjalnost – fotografije s pametnimi telefoni; umetniški izdelki: ustvarjalno – umetniške fotografije).

2.3.1 Kratka predstavitev izvedbenih korakov

Prvi korak je bil izveden na začetku ure, ko so se učenci umirili in prisluhnili pomirjujoči glasbi. Tekom poslušanja glasbe v drugem delu so se sprehajali po razredu in skušali priklicati v spomin pojme, ki so se navezovali na zgradbo lista in rastlinske celice. Na stenah razreda so imeli na več mestih prilepljene lističe, kjer so zapisovali pojme. Pri tem ni bil nihče izpostavljen, predvsem mislim na učno šibkejše učence.

V drugem delu smo s pomočjo vizualizacijskih pripomočkov (slike, modeli, računalniške animacije …) ponovili in obnovili teoretične osnove. Vključevali smo tudi zapisane pojme na lističih in s tem osvetlili ozadje obravnavane vsebine predhodnih učnih ur.

V tretjem koraku so se lotili učenja na osnovi lastnih izkušenj in učenja z opazovanjem. Iz materiala, ki je bil pripravljen v kadičkah, so izdelali sveže mikroskopske preparate (spodnja povrhnjica lista, luskolist čebule, kristalčki soli …) ter si jih pogledali pod mikroskopom.

V četrtem koraku so bili učenci večkrat pozvani, na katere elemente opazovanja naj bodo posebno pozorni pri opazovanju skozi okular mikroskopa. Učenci so bili presenečeni in navdušeni nad videnim, jaz pa sem jih čuječe opazovala in sledila njihovim dosežkom. Učenci so imeli idejo, če bi lahko videno poslikali s pametnimi telefoni, kar sama doslej nisem nikoli preizkusila.

Tako sem zadnji korak poimenovala faza motivacije, kjer so svojo izkušnjo in opazovano uporabili kot predmet za razvijanje ustvarjalnosti. Nastali so nepopisno izjemni umetniški izdelki – fotografije z naravoslovno vsebino, vsaka zase originalna in posebna. Poleg rastlinskih celic so učenci v sledečih učnih urah opazovali tudi kristalčke soli in celice gliv kvasovk. Tabela 1 prikazuje fotografije rastlinskih celic in listne reže, Tabela 2 kristalčke soli in Tabela 3 glive kvasovke.

Tabela 2.1: *Fotografije rastlinskih celic in listnih rež.*

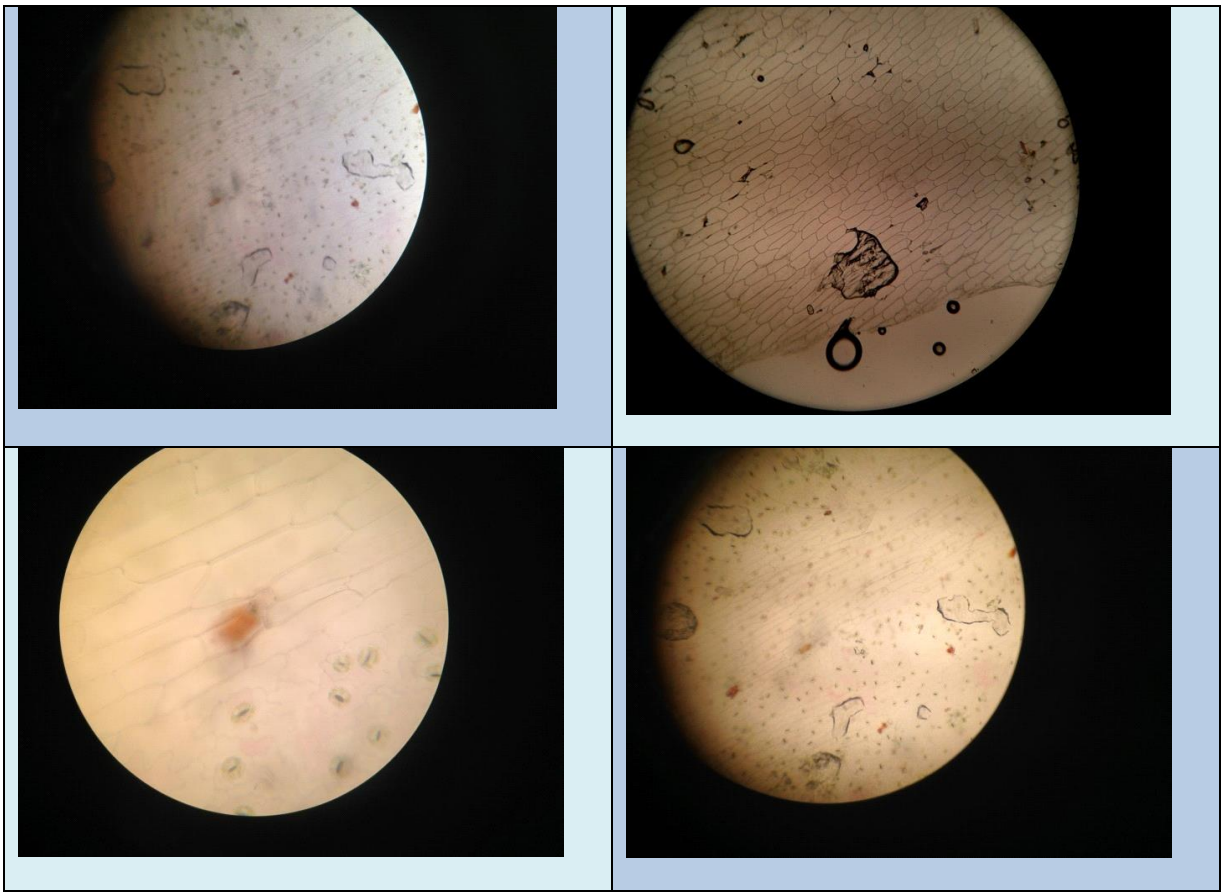


Tabela 2.2: *Fotografije kristalčkov soli.*

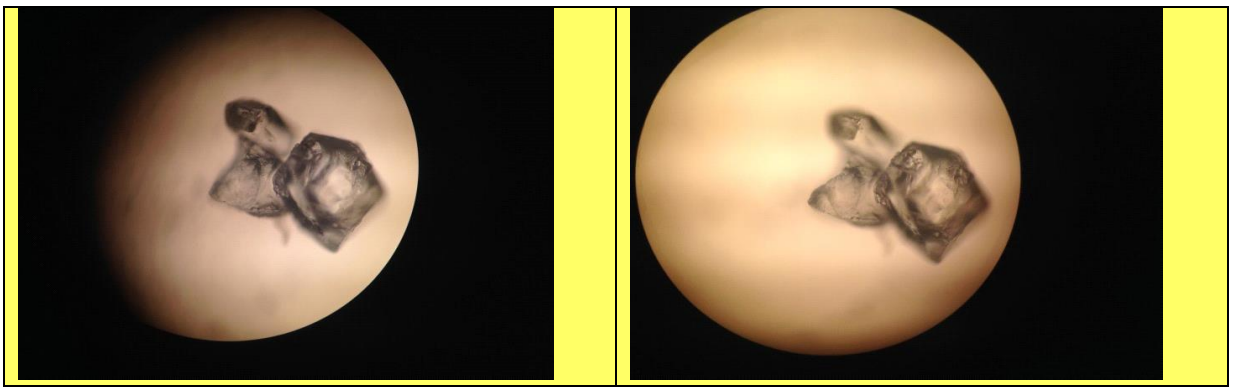
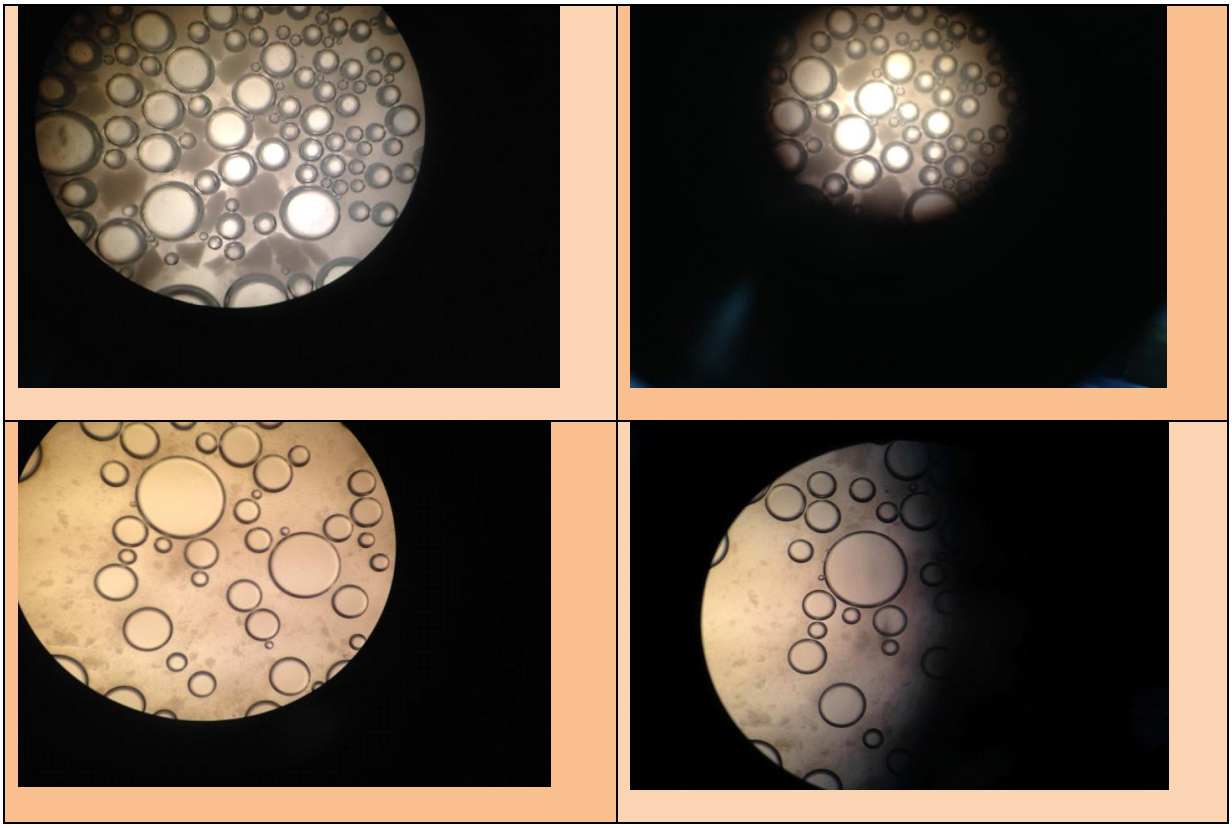


Tabela 2.3: *Fotografije celic gliv kvasovk.*



Poudariti je potrebno, da učenje naravoslovnih pojmov temelji na opazovanju, kar pomeni, da procese in spremembe pri tem zaznamo s čutili in jih opišemo. Opažanja je potrebno razložiti s teorijami, ki so za določeno stopnjo izobraževanja znanstveno neoporečne. Za globlje razumevanje naravoslovnih pojmov pa je na tej stopnji bistvena submikro raven razumevanja pojmov. Torej pomembno je, da učenci stopijo v submikro svet – svet, ki je prostemu očesu neviden. Zato nam je v pomoč mikroskop, ki nam razkrije marsikatero neznanko.

Prispevek opozarja, da si kot učitelji upamo stopiti iz okvirjev vsakdanjega, prenatrpanega učnega načrta, za kar velikokrat tako učitelj kot učenec postane naveličan, utrujen, izčrpan in nemotiviran, kar pripisujem preobsežnemu in zdolgočasenemu podajanju golih pojmov in pravil. Vpeti smo v šolski sistem, ki nas po malem duši in odvrača našo voljo po poslanstvu, za katerega smo se nekdaj odločili. Utapljamo se v poplavi besed, kaj bi morali svoje učence naučiti, zanemarjamo pa dejstvo, da smo s strani učencev klicani k večji fleksibilnosti in čuječnosti ter da učencem ponudimo pogoje, vključimo njihove interese, kar jih bo po lažji poti vodilo do uspehov in znanj. Presenečena sem bila nad njihovimi iskrenimi, ponosnimi, zahvaljujočimi in čuječimi pogledi, da so lahko ulovili v svoje pametne telefone fotografije, ki so jemale dih. Te fotografije so krasile tudi ozadja njihovih pametnih telefonov, kar mi je bilo v ponos, saj sem v učencih prebudila ljubezen do učenja. Učenci niso želeli zapustiti učilnice niti v času rekreativnega odmora, temveč so kar naprej zrli v objektive in iskali nove priložnosti, da bi ustvarili novo umetniško fotografijo. Učenci so mi fotografije poslali in ustvarili smo majhno razstavo z naslovom »Ali smo naravoslovci tudi umetniške duše?«.

Menim, da je v tem čar poučevanja, da čuječe sledimo učencem, ki nam velikokrat sami zarišejo pot poučevanja in učenja.

Verjamem, da če smo do učencev čuječni, potem lahko pričakujemo njihov navdih in uspehe.

3. Zaključek

Upam si trditi, da če je učitelj čuječ, buden, potem lahko v danem trenutku s svojim delovanjem oziroma preusmeritvijo v učencih prebudi strast do učenja. V učencih sem sprožila pozitivno spremembo, kar je bila zame nagrada, izjemna motivacija. Ponosna sem bila, da sem zmogla preusmeriti svoje začrtane korake pouka in se za trenutek rešiti avtomatizma. Ogromno sem pridobila od učencev nazaj; bili so motivirani, širili so pozitivna čustva, s katerimi so ustvarjali ustvarjalno vzdušje, in se zabavali. Lahko bi rekla, da smo se čustveno polnili za razliko od tradicionalnih ur, kjer se čustveno praznimo.

Učitelj ima pomembno vlogo v življenju učencev, saj učenci z nami preživijo veliko časa, celo več kot s starši. S tem želim opozoriti, da v življenje učencev vnašamo mnogo več kot le podajanje formalnega znanja. Učencem smo vzor, od nas se učijo tudi vsega drugega znanja, ne le znanja iz knjig. Temu znanju jaz pravim znanje za življenje. Želeli to ali ne, a v učencih puščamo sledi, na katerih bodo v bodoče gradili svojo osebnost. Zatorej upajmo si verjeti, da je učenje lahko tudi zabavno, če imamo le kanček čuječnosti do učečih. Lahko se zabavamo, če gledamo mikroskopske slike naravoslovnih pojmov, toda precej boljša zabava je, če ustvarjamo slike sami. Biti dejaven, aktiven, pomeni, biti živ. Vsaka dejavnost, ki jo izvajamo, nam daje moč, tisto izobraževalno moč, občutek vrednosti in koristnosti. Če pa s strani učitelja ni čuječnosti, da pogledamo onstran okvirjev učnih načrtov, potem bomo, čeprav smo živi, le životarili in vegetirali. Hkrati izpopolnjujemo odnose, kar je bistvenega pomena. Odnos je krmilo za uspešnost poučevanja in učenja. Vsakdo, tako učitelj kot učenec, si želi dela, ki pa ne bi predstavljalo trpljenja in zoprne obveznosti, temveč bistvo življenja (prirejeno po Škobalj, 2017). Pri delu me bo še velikokrat vodila misel dr. Eve Škobalj (2017), ki sem jo zasledila v knjigi in navduši za učenje:

»Čebela posrka nektar iz cvetlice,
buden človek izlušči znanje iz dogodka.«

4. Literatura

Hay, L. L. (2004). *Zmorem!: kako si s pomočjo afirmacij izboljšati življenje.* Ljubljana: Karantanija.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka.* Ljubljana: DZS.

Škobalj, E. (2017). *Čuječnost in vzgoja – knjiga, ki navduši za učenje.* Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Kratka predstavitev avtorice

Marinela Čapalija, rojena 5. 6. 1978 v Izoli, študirala kemijo in biologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru; magistrirala s področja kemijskega izobraževanja na Naravoslovno-tehniški fakulteti za kemijsko izobraževanje in informatiko. Dodatno izpopolnjevala svojo strokovno izobrazbo za poučevanje predmeta naravoslovje v 9-letni OŠ. Zaposlena na OŠ Sečovlje kot učiteljica kemije, biologije in naravoslovja, kjer je svoje delovne izkušnje začela pridobivati od leta 2003. Svojo učno obveznost dopolnjevala tudi na gimnazijskih programih. Njeno delo zajema tudi organiziranje in izvedbo različnih naravoslovnih dni, strokovnih aktivov, otroškega

šolskega parlamenta, interesnih dejavnosti, mentorstvo učencem na tekmovanjih, raznih natečajih in projektih. Udeleženka številnih mednarodnih konferenc, kjer se predstavlja s prispevki, v katerih zagovarja, da je učitelj tisti, ki lahko prebudi v učencih željo po znanju. V svoje delo vnaša novosti in svežino ter z veliko mero čutnosti prenaša znanje na učence. Skrbna in ljubeča mati treh otrok, hči, sestra, prijateljica in učiteljica.

Skozi naravo z nahrbtnikom v čuječnost

Through Nature with a Backpack into Mindfulness

Melita Langus Peterlin

Osnovna šola Domžale
melita.langus-peterlin@guest.arnes.si

Povzetek

Program Mednarodno priznanje za mlade – MEPI mladostnike opremlja z znanji, veščinami in osebnostno-socialnimi kvalitetami kot so komunikacija, sodelovanje, reševanje problemov, kreativnost in kritično mišljenje, vodenje, pravičnost, odgovornost, spoštovanje, pripadnost skupnosti in solidarnost. Skozenj sklenejo nova prijateljstva, odprejo se jim priložnosti mednarodnih razsežnosti. Zato na Osnovni šoli Domžale že od šolskega leta 2014/15 poskušajo pritegniti vanj čim več devetošolcev. Rekreativni šport, veščine, prostovoljstvo in pustolovske odprave so področja, na katerih udeleženci delujejo. Preko njih negujejo odprtost, zavedanje in pogum, torej tri sposobnosti, s pomočjo katerih so na dobri poti, da postanejo čuječni. S pristopom k Programu pokažejo, da so odprti za drugačno, skozi različne dejavnosti so pozorni na ideje svojega uma. K zavestnemu opažanju le-teh jih vodijo mentorji v pogovorih na mentorskih srečanjih, predvsem pa na poti na obeh odpravah in skozi refleksijo na cilju odprave. Za vztrajanje preko ovir v Programu morajo pokazati tudi veliko mero poguma, da ne obupajo.

Ključne besede: čuječnost, odpornost, odprtost, Program Mednarodno priznanje za mlade – MEPI, spoznanje, odprava

Abstract

The Duke of Edinburgh Award equips young people with knowledge, skills and personality-social qualities such as communication, cooperation, problem solving, creativity and critical thinking, leadership, integrity, accountability, respect, community affiliation and solidarity. For all the participants, it is also an opportunity to form new friendships and explore the international dimension opened to them. For that reason since the school year 2014/15 at Primary School Domžale they have tried to attract as many nine grade students to join the Award as possible. The participants work on the areas of recreational sports, skills, volunteering and adventure abilities. Through them they cultivate openness, awareness and courage, which are the three abilities that help them become mindful. With entering the Award they show that they are open to different experiences and through various activities they pay attention to the ideas of their mind. They are supervised by mentors through conversations at mentoring meetings, especially before each expedition and through goal reflection at the end of an expedition. To endure through obstacles in the Award, they must also show a great deal of courage to not give up.

Keywords: expedition, mindfulness, openness, recognition, resilience, The Duke of Edinburgh Award

1. Uvod

V Program Mednarodno priznanje za mlade – MEPI smo se na OŠ Domžale vključili leta 2014/15. Štirje učitelji delujemo v Programu kot mentorji, dva od njih sta hkrati tudi voditelja odprav.

Mentorji prisluhnemo željam udeležencev pri izbiri področnih dejavnosti, pomagamo jim najti področnega inštruktorja, če je potrebno, usmerjamo jih pri oblikovanju ciljev, pazimo da udeleženci sledijo načelom Programa MEPI, spremljamo njihov napredek skozi celoten Program. Vsak od udeležencev mora delovati na štirih področjih: rekreativni šport, veščine, prostovoljstvo in odprave.

Voditelji odprav pa skrbimo za povezovanje skupine učencev, izgradnjo skupinskega duha, udeležence izurimo v taborniških veščinah, orientaciji, skrbimo za kondicijske priprave, za temeljito načrtovanje odprave, kot spremljevalci in ocenjevalci z razdalje spremljamo udeležence in na cilju vodimo refleksijo. Po zaključku odprave zapišemo udeležencem oceno v indeks dosežkov.

Devetošolcem in njihovim staršem takoj v prvih dneh pouka učitelji predstavimo Program MEPI. Za sodelovanje v njem se lahko odločijo mladi od 14. do 25. leta. Na OŠ Domžale se vsako leto za sodelovanje odloči med deset in petnajst devetošolcev. Ta odločitev vsekakor ni lahkotna, saj morajo skozi celo šolsko leto poleg vseh šolskih in obšolskih dejavnosti, ki jih že imajo, delovati še štiri ure tedensko z MEPI-jem. Pred končnim preizkusom – odpravo, pa je teh ur tedensko še več.

Mladostniki so, tako kot vsi, vajeni določenih rutin v življenju, živijo v svoji coni udobja ob ponavljanju istih vzorcev pogovarjanja, druženja s prijatelji in bližnjimi. Učitelji opažamo, da se vedno manj gibljejo na svežem zraku, se vedno manj v živo družijo s prijatelji, ko pa se, se dobijo v gostinskem lokalu na pijači, so vedno bolj ležerni, imajo vedno manj energije za življenje.

Z odločitvijo za Program naredijo temeljit preskok ven iz cone udobja. Z delovanjem na novih, drugačnih področjih pridobivajo nove veščine, nova spoznanja, nova poznanstva in prijatelje, postavljeni so v nove odnose. Hkrati pa se začnejo skozi vsako dejavnost posebej zavedati sebe, svojih občutkov, sami sebe pogledajo z razdalje in se spoznavajo v do sedaj neobičajnih situacijah, lahko tudi zelo stresnih, kjer ni nikogar, ki bi jim kril hrbet in namesto njih reševal probleme in zaplete na njihovi poti. Zato MEPI!

2. Program Mednarodno priznanje za mlade – MEPI na Osnovni šoli Domžale

2.1 O Programu Mednarodno priznanje za mlade – MEPI na splošno

Program Mednarodno priznanje za mlade – MEPI mladostnike med 14. in 25. letom spodbuja k vsestranskemu razvoju v aktivne, odgovorne in zadovoljne ljudi, pripravljene na izzive življenja. Od leta 1956 do danes je v njem sodelovalo več kot 9 milijonov mladih iz več kot 140 držav (Zavod MEPI, 2016). V tujini se program imenuje The Duke of Edinburgh Award.

Slika 1: slovenski logotip *Slika 2: angleški logotip*

Mladi, ki so vanj vključeni, v svojem prostem času, v okviru neformalnega učenja, z aktivno udeležbo na različnih področjih (prostovoljstvo, veščine, šport in odprava) odkrivajo, razvijajo in uresničujejo svoje potenciale. Udeležba v programu predstavlja vsakemu od njih osebni izziv (Zavod MEPI, 2016).

Mladi napredujejo skozi tri težavnostne stopnje – bronasto, srebrno in zlato. V osnovni šoli so učenci zaradi starostne omejitve 14 let lahko udeleženi le na bronasti stopnji. Na višje stopnje se lahko vključijo v srednji šoli. Višja je stopnja, večji je izziv in od posameznika terja

večjo zavzetost, predanost in trud. Vse to je dobra popotnica k osebnostni rasti posameznika in pomembna mednarodna referenca za mladostnike v njihovi karieri. Občutek osebne zmage in zadovoljstva ob doseganju ali celo preseganju zastavljenih ciljev in pričakovanj udeležencu programa ostane za vse življenje.

Program mlade opremlja z znanji, veščinami in osebnostno-socialnimi kvalitetami (komunikacija, sodelovanje, reševanje problemov, kreativnost in kritično mišljenje, vodenje, pravičnost, odgovornost, spoštovanje, pripadnost skupnosti, solidarnost). Sklenejo se nova prijateljstva, mladim se odprejo priložnosti mednarodnih razsežnosti.

2.2 Štiri področja Programa Mednarodno priznanje za mlade – MEPI na bronasti stopnji

Udeleženci delujejo na štirih osnovnih področjih: veščine, rekreativni šport, prostovoljstvo in pustolovske odprave. Na zlati stopnji je dodano še peto področje Projekt neznani prijatelj. Na vsakem področju si izberejo aktivnosti, ki jih zanimajo, kjer želijo delovati in se razvijati. Sami si, glede na svoje zmožnosti, določajo cilje in njihovo zahtevnost. Pri tem jim pomagajo usposobljeni MEPI mentorji, ki jih usmerjajo k izbranemu cilju in skrbijo, da so zastavljeni cilji v skladu z MEPI standardi (Zavod MEPI, 2016).

Na vsakem od področjih jih vodijo, trenirajo ali jim pomagajo vodje dejavnosti oz. področni inštruktorji. Z udeležencem preverita dosedanje sposobnosti oziroma znanje in nato postavita realen, merljiv cilj, ki je hkrati tudi izziv. Če bo cilj postavljen prenizko, udeleženec ob njegovem doseganju ne bo čutil zadovoljstva. Po drugi strani lahko previsoko postavljeni cilji mladostnika odvrnejo od udeležbe v programu.

Ob zaključku vsake dejavnosti jim področni inštruktorji v Indeks dosežkov napišejo opis cilja, ki so ga dosegli.

2.3 Veščine

Učenci se lahko lotijo praktičnih, kulturnih ali družbenih veščin. Naši udeleženci so se do sedaj odločali za kvačkanje, taborniške veščine, šah, igranje klavirja, kreativno pisanje, debaterstvo in angleščino.

Pri izbrani veščini morajo vztrajati eno uro tedensko vsaj tri mesece (ali šest, če so to dejavnost izbrali za šest mesecev) oziroma toliko časa, da dosežejo zastavljeni cilj.

Z odločitvijo za novo veščino, ki jo želijo usvojiti, naredijo nekaj popolnoma novega, drugačnega, kar jih vrže iz tira ustaljenih navad, česar mogoče drugače ne bi storili – element divergence (Penman, 2016). Potem morajo poiskati nekoga, ki bi jih te veščine naučil. To spet predstavlja stres, saj je treba zbrati pogum in ne pustiti svojemu umu (Penman, 2016), da bi jih prepričal, da je preprosteje, če si ne nakopljejo še nečesa v svojem prostem času, saj jim bo samo jemalo čas in jim tako ali tako ne bo koristilo. Pogum, da vztrajajo, potrebujejo tudi, kadar pri usvajanju spretnosti dlje časa ne vidijo napredka.

Mladostniki morajo za usvojitev praktičnih, kulturnih ali družbenih znanj znotraj izbrane dejavnosti v določenem časovnem obdobju pokazati predanost, vztrajnost in napredek ter se soočati z osebnimi izzivi (Zavod MEPI, 2016).

2.4 Rekreativni šport

S tem področjem si mladi izboljšujejo lastne psihofizične sposobnosti. Naši devetošolci se odločajo za šport, ki ga ponujamo na šoli ali v bližnji lokalni skupnosti. V letih do sedaj so se odločali za atletiko, plavanje, odbojko, aerobiko, tek, jahanje, ameriški nogomet, fitnes in karate. S področnim inštruktorjem oz. trenerjem najprej preverita trenutno fizično pripravljenost, nato pa glede na želje in zmožnosti udeleženca določita zadosti izzivalen, pa vendar hkrati realen in merljiv cilj. Z rednim tedenskim treningom vsaj tri (ali šest) mesecev

izboljšajo poleg psihofizične kondicije tudi samodisciplino, vztrajnost in samomotivacijo. Zastavljeni cilji morajo biti res osebni, saj so le tako zadosten izziv.

Da se mladostniki odločijo za redno vadbo, je posledica spoznanja, da želijo nekaj spremeniti v svojem običajnem življenju. Predvsem pa je bistveno, da se tega spoznanja zavedo. Nekateri od njih se odločijo, da si bodo na področju že poznanega športa postavili popolnoma nove, zahtevnejše cilje, o katerih so prej razmišljali samo v smislu: "Ko bi tudi meni to kdaj uspelo…" Dovolijo si biti pogumni, skozi vadbo pa postajajo še bolj. Ko se pogovarjamo o njihovih dosežkih in beremo zapise ocen področnih inštruktorjev v indeksih, se udeleženke tudi pohvalijo, npr: "Nikoli si nisem mislila, da mi bo tak servis kdaj uspel!". Že prej je namreč trenirala odbojko, pa ji tak servis ni in ni uspeval. S trenerjem sta si zato zadala precej velik izziv, tri mesece delala na njem in uspeh je bil tu.

Tisti, ki do sedaj niso bili športno aktivni, se odločijo za nov šport. Najdejo pa se tudi posamezniki, ki želijo poleg športa, ki ga redno trenirajo in poznajo, preizkusiti še novega. Nekatere udeležence v začetku žene pogum, druge pa odprtost. Seveda se obe sposobnosti skozi odločitve in dejavnosti zelo prepletata.

2.5 Prostovoljstvo

Z delovanjem na področju prostovoljstva si mladi s služenjem in izboljševanjem kvalitete življenja nekomu drugemu, ne sebi, ali izboljševanjem sposobnosti nekoga drugega, ne svojih, pridobivajo vrednoto odgovornosti za srečo, zadovoljstvo in uspeh nekoga drugega, ne sebe. Morajo se zadosti poznati, da si upajo nekoga drugega postaviti na prvo mesto, mesto, ki ga večinoma zasedajo sami. Ko se za ta korak odločijo, se običajno še ne zavedajo, koliko bodo tudi sami pridobili od osebe, s katero se bodo družili in koliko bodo osebnostno zrasli.

Naši devetošolci se večinoma odločajo za prostovoljno služenje v Medgeneracijskem centru Domžale in v oddelkih podaljšanega bivanja. Vsaj izbrano časovno obdobje treh ali šestih mesecev se enkrat tedensko družijo z oskrbovanci MGC ali z otroki od prvega do tretjega razreda.

Socialna delavka v Medgeneracijskem centru Domžale se z udeleženci najprej pogovori, nato jim določi gospoda ali gospo, s katero se bo vsak od njih družil. Devetošolci in oskrbovanci se pogovarjajo, kartajo, igrajo Človek, ne jezi se, sprehajajo, grejo na kavico, jim berejo, izmenjujejo svoje življenjske izkušnje. Nekateri ohranijo stike in se videvajo še potem, ko se obvezni čas izteče.

Udeleženci, ki služijo pri najmlajših, seveda ne opravljajo dela namesto učitelja, ampak otroke animirajo, se z njimi igrajo družabne igre, med dvema ognjema, z Lego kockami. Mlajši otroci se potem počutijo zelo pomembne, če osebno po imenu poznajo enega "ta velikega" fanta in mu lahko pomahajo na hodniku.

Nekateri pa se odločijo, da bodo s svojim znanjem pomagali sovrstnikom, ki potrebujejo pomoč pri učenju. Razlagajo jim snov in se z njimi skupaj učijo. Pri tem se tudi bolje spoznavajo, celo postanejo prijatelji, čeprav se mogoče drugače njihove poti ne bi križale.

Vsi prostovoljci morajo imeti zadosti poguma, da bodo za dobrobit nekoga drugega pozabili na svoje potrebe in upoštevali njegove, da ga bodo sprejemali in spoštovali takega kot je, z vsemi lastnostmi, ki jih ima. Preko tega začnejo bolje zaznavati tudi sebe in se sprejemati, spoštovati take kot so. Ob tem morajo premagati tudi marsikateri predsodek. Hkrati pa se zavedajo, da lahko drugim nesebično pomagajo s svojim znanjem, spretnostmi, mladostjo, energijo. Zavedajo se, da kot člani skupnosti niso odgovorni le za svojo srečo, ampak tudi za srečo in zadovoljstvo nekoga drugega. Saj se, če ne prispevamo k ustvarjanju skrbne in srečne skupnosti, tudi naša sreča kaj hitro konča.

2.6 Pustolovske odprave

Vsa štiri področja delovanja so med seboj enakovredna. Vseeno pa je odprava, ki jo izpeljejo na koncu 9. razreda, nekakšen odraz dosežkov na vseh področjih. Mladi morajo dokazati sami sebi, da so neodvisni in samozadostni. Tu lahko pride do največjih kriz in hkrati do največjih občutkov zadovoljstva. Bolj kot na mentorskih srečanjih ali na katerem koli od ostalih treh področij, se na odpravi pokaže, kako čuječni so.

Odprave se morajo lotiti z določenim raziskovalnim namenom in v nepoznanem okolju. Kar jim predstavlja velik izziv. Poleg vrednot, ki jih pridobivajo, se začnejo zavedati svojega okolja in pomembnosti njegove zaščite oz. ohranitve. Organizacija, načrtovanje, priprave in zaključek odprav zahtevajo skupinsko delo, samozaupanje, odločnost in sodelovanje (Zavod MEPI, 2016).

Odprave se zdijo učencem najprivlačnejši in najzanimivejši del Programa MEPI. Najbolj jim ostanejo v spominu, saj jih tudi najbolj povežejo. V začetku jih najbolj pritegne pustolovščina, želja po odkrivanju novega, novih krajev, na koncu pa se jim najbolj vtisne v spomin zaradi spoznanj, do katerih so prišli o sebi in o drugih. Na odpravi morajo udeleženci delovati kot skupina, postanejo prijatelji z učenci, s katerimi drugače mogoče ne bi nikoli prišli v stik. Odprava je pustolovščina, na katero se običajno podajo brez da bi se dobro zavedali, da jih lahko čakajo izguba smisla za orientacijo, težki nahrbtniki, krvavi žulji, dež, vročina, utrujenost, nesoglasja v skupini, postavljanje šotora v dežju, nekuhani makaroni, strmi klanci, najmanj 24 km hoje po nepoznanem terenu, torej stres, stres, stres…

Na bronasto kvalifikacijsko odpravo se začnemo pripravljati že na začetku šolskega leta. Voditelji odprav se z njimi družimo, klepetamo na čajankah, preko različnih iger gradimo skupinski duh, npr. potovanje obroča, Activity, Človek, ne jezi se, postavljanje stolpa. Na šolskem bazarju udeleženci pečejo in prodajajo jabolka s smetano v dobrodelne namene.

Slika 3: Skupinsko postavljanje stolpa

Slika 4: Peka jabolk na šolskem bazarju

Za podelitev bronastih priznanj prejšnjemu letniku spečejo pizze in jim pripravijo pogostitev.

slika 5: Priprava pizz

Poleg tega se na odpravo pripravljamo s skupnimi popoldanskimi ali večdnevnimi kondicijskimi pohodi po bližnji in malce bolj oddaljeni okolici. Voditelji odprav jih urimo v veščinah, ki jih bodo na odpravi poleg pripadnosti in sodelovanja s skupino potrebovali: orientacija, taborjenje, kuhanje v naravi, poznavanje in uporaba primerne opreme.

Pred odhodom si izrišejo pot na zemljevidu, preračunajo razdalje, čase, nadmorske višine, načrtujejo kaj in kje bodo jedli, koliko vode potrebujejo, dogovorijo se, kdo bo kaj prinesel itd.

Ko se voditelji odprav pogovarjamo z udeleženci o občutkih pred odhodom na preizkusno odpravo, večinoma samozavestno povedo, da so pripravljeni na izziv, da so okrepljeni z vsem, kar rabijo, da so o vsem dogovorjeni, da so pot po zemljevidu dobro proučili. Skratka, komaj čakajo na start. Voditelji se moramo vzdržati vsakršnih komentarjev, pregledamo opremo in njihova pustolovščina se začne.

Voditelji – spremljevalci jih na poti opazujemo in spremljamo z razdalje in od blizu. Že do prve kontrolne točke, kjer jih pričakamo, pridejo do zanimivih spoznanj: niso se zavedali, da bo nahrbtnik tako težak, da bo pot tako strma, da ne bodo vedeli kam zaviti, da se bodo morali poslušati in dogovoriti, v katero pravo smer bodo zavili, da se bodo morali čakati, ker nekdo hodi počasneje od ostalih, da bo treba nekoga prepričevati, naj nadaljuje, ker obupuje.

Vse to nam opisujejo, ko se srečamo na poti. Spoznanja so seveda odvisna od njihove pripravljenosti, osebnosti, trdoživosti. Naloga spremljevalcev je, da jih poslušamo, ne dajemo komentarjev, predvsem ne sodb, spodbujamo pa njihovo razmišljanje z različnimi vprašanji o dogajanju, poti, počutju. Težja kot se posameznikom zdi situacija, do globljih spoznanj pridejo. Na plan pridejo vsa njihova čustva in nobena niso slaba, kot pravi Černetič (2016).

Vendar vztrajajo, ne obupajo. Na poti pride tudi do trenutkov krize, nesoglasij, ko ne najdejo prave poti, ko ima nekdo vsega dovolj, ko je nekdo prepočasen, utrujen ipd. Voditelji jim že vnaprej svetujemo, naj se v takih primerih ustavijo, oddahnejo, pomalicajo ali si celo skuhajo topli obrok. Takrat naj pozabijo, da ne vedo, kam morajo, naj se ne pogovarjajo o poti, naj se umaknejo malo vstran od ostalih, naj poskusijo razmišljati o svojih občutjih, ne kot o dobrih in slabih, ampak jih samo zaznavati (Penman, 2016). Ko se kasneje srečamo, povedo, da se je prava pot potem kar nekako našla, da problemi niso bili več videti tako nerešljivi oziroma so se razblinili sami od sebe.

Hoja s težkim nahrbtnikom res ni vodena meditacija, je pa enakomerno gibanje in postavljanje noge pred nogo na dolgih razdaljah. To jim pomaga k premiku v glavi stran od drugih in jih vodi k izostritvi zavedanja oziroma čuječnosti.

slika 6: Hoja z nahrbtniki

Na delu poti dobijo nalogo, naj deset minut prehodijo v tišini. Zavedati se morajo korakov, ki jih delajo. Pozorni morajo biti na občutke v posameznem trenutku, zavestno zaznavati vse, kar se dogaja v njih. Svojih občutkov ne smejo ločevati na dobre in slabe, zaznavati in sprejemati morajo vse.

Na koncu odprave voditelj odprav – spremljevalec (oz. ocenjevalec) vodi pogovor z vprašanji, ob katerih morajo razmišljati o občutkih v določenih trenutkih na poti. Vsak mora povedati tudi nekaj dobrega o vsakem od ostalih članov skupine. Med refleksijo se morajo med seboj poslušati, ne soditi ali komentirati, komentarjev se mora vzdržati tudi voditelj odprav – spremljevalec (oz. ocenjevalec), ki jo vodi.

Pripovedujejo o občutkih v trenutkih krize, ko so se zelo skregali na poti, ko se niso mogli zediniti, kam morajo iti, ko so se nekateri norčevali iz njih ali jih poniževali. Opisujejo svoje reakcije na provokacije in razmišljajo o njih. Opisujejo in razmišljajo o svojih dejanjih, ki so poniževalca napeljala na to. Voditelj odprav pazi, da se ne pogovarjajo o tem, kaj je prav in kaj narobe, ampak o tem, kar je.

Brez da bi se zavedali teorije čuječnosti, začnejo spreminjati tok svojega razmišljanja. Od obtoževanja samega sebe in iskanja krivca, se premaknejo ven iz sebe, o sebi in svojih občutkih razmišljajo z razdalje. V njihovi zavesti se zgodi obrat – postanejo objekt svojih misli, niso več subjekt (Černetič, 2016). Namesto, da bi pustili, da jih njihova lastna drama potegne vase, so zmožni stopiti vstran in zgolj opazovati. Sprejemati začnejo svoja čustva, sami sebe pripeljejo do zavedanj o sebi in o drugih.

V trenutkih refleksije delajo korake bližje k čuječnosti, k nepresojajočemu, sprejemajočemu zavedanju dogajanja v sedanjem trenutku. Postajajo sposobni opazovati svoje misli, čustva ter druge kognitivne, emocionalne in telesne pojave s položaja nepristranskega opazovalca, brez poskusov, da bi jih spremenili ali se jim izognili (Černetič, 2016).

3. Zaključek

Program MEPI pa niso samo prej opisane težave. MEPI je druženje, sodelovanje, solidarnost, empatija, zabava, smeh, so solze sreče, so objemi, so novi kraji, novi ljudje, novi prijatelji, nove zmage. Ovire, ki so se zgodile, udeležencem ostanejo v zavesti kot premagljive. Ostane jim zavedanje, da zmorejo.

Mladostniki z MEPI-jevim nahrbtnikom vsekakor korakajo proti večji čuječnosti. Dokazujejo, da so odprti, odporni in se zavedajo svojih občutkov. Odločili so se za usvajanje novih veščin, ukvarjanje z novim športom, doseganje vedno večjih izzivov, hojo s petnajst kilogramov težkim nahrbtnikom, spanje v šotoru, držanje menažke v naročju, ko jedo, opravljanje vseh higienskih potreb v naravi, izolacijo od telefona za dva dni, sodelovanje z ostalimi člani skupine, sprejemanje kompromisov v skupini, vztrajanje, premagovanje ovir na poti in še in še.

Na koncu poti uvidijo, da so bile težave, ki so jih kljub svoji suverenosti predvideli pred odhodom na odpravo (težak nahrbtnik), zanemarljive, v primerjavi s tistim, kar jih je skozi odpravo čakalo: dezorientacija, bližajoča se tema, prepiri, nesoglasja, na videz brezizhodni položaji. Preko vsega tega pa gredo, ker so pogumni in ne odnehajo, kljub temu, da bi bil včasih to najlažji izhod.

Seveda jih vsako leto nekaj tudi odneha. Nekateri ne zmorejo toliko fizičnega napora, ali pa ne uspejo sprejeti sebe ali drugih, kakršni so. Nekateri ne upoštevajo načel Programa MEPI, zato jih izločimo mentorji in voditelji odprav. Vendar so se tudi ti trudili proti večji čuječnosti, saj so nezavedno okusili elemente, ki vodijo k njej. Nikoli ni prepozno, ravno tako bodo lahko prišli tja… To, kar delajo, so majhni koraki k velikemu cilju. Koraki bodo vedno večji in mladi bodo vedno bližje stanju mirne, odprte zavesti, ki ne bo sodila, kot pravi Penman (2016). Njihov um bo namenjal pozornost dogajanju zdaj, ne v preteklosti ali skrbem za prihodnost.

4. Literatura

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja*, *14*(2), 73–92.

Penman, D. (2016). *Čuječnost za ustvarjalnost - Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu*, Učila International, Tržič.

Zavod MEPI. *Predstavitev MEPI.* Pridobljeno s http://www.mepi.si

Zavod MEPI (2016). *Program MEPI – Mednarodno priznanje za mlade – Osnovne informacije*. Pridobljeno s http://mepi.si/wp-content/uploads/MEPI-info-paket1.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Melita Langus Peterlin je profesorica razrednega pouka. V prvi triadi poučuje že 20 let, od tega 17 let na OŠ Domžale. Poučevanje ji je v zadovoljstvo, rada pa ima tudi izzive, zato se podaja v različne projekte. Vodila je projekte Šole za ravnatelje, kot multiplikator izvajala IKT tečaje za učitelje. Sedaj se končuje drugo leto njenega koordiniranja Programa MEPI oziroma tretje leto pripravljanja in vodenja MEPI odprav. Z učenci sodeluje v eTwinning projektih, obeta pa se ji tudi sodelovanje v projektu Erasmus+.

Biodiverziteta gozda skozi igro – aktivno učenje ali zgolj igra?

Forest Biodiversity through Play – Active Learning or merely Playing?

Danica Centrih

Gimnazija Celje – Center, Kosovelova ulica 1, 3000 Celje
danica.centrih@gcc.si

Povzetek

Gozd je največji kopenski ekosistem, za katerega je značilna visoka biotska raznovrstnost. To je z drevjem strnjeno porasel svet, v katerem obstajajo številne živalske in rastlinske vrste. Na Gimnaziji Celje – Center se vsako leto izvaja za dijake 1. letnika programa predšolska vzgoja šolski projekt Igre v gozdu. V njem dijaki v treh različnih tematskih sklopih, ki predstavljajo hkrati igro in aktivno učenje v gozdu (učilnica na prostem), spoznavajo gozd. Tudi letos so z igro izvajali različne aktivnosti, ki so predstavljale aktivni pouk. Preučevali so vpliv abitoskih dejavnikov (toplota, svetloba, količina vode) na biodiverziteto gozda. Pri raziskovanju biotske raznolikosti so se omejili na vrstno biodiverziteto gozda. Šteli so število vseh in število različnih rastlin. Živalim so določali njihov habitat. Oblikovali so odnos do gozda, pridobivali izkušnje in spretnosti. Spoznavali so zakonitosti gozda. Svoja doživljanja so ozavestili s čutili (vid, tip, sluh, vonj). Igra jim je predstavljala osnovno in prevladujočo obliko raziskovanja. Bili so motivirani za delo in so zelo uživali v prijetni izkušnji. V prispevku so predstavljene igre in aktivnosti, v katerih so dijaki spoznavali gozd.

Ključne besede: aktivno učenje, biodiverziteta, gozd, igra, učilnica na prostem

Abstract

Forest is the largest terrestrial ecosystem, characterized by high biotic diversity. It is a land thickly covered by trees, in which many animal and plant species exist. The Grammar School Celje – Center implements a school project “Forest Games” every year for first-year students in a preschool education programme. The participating students learn about the forest in three different thematic sessions, which simultaneously represent play and active learning in forest (an outdoor classroom). This year, they also carried out various activities through play, which represented active-learning lessons. They studied the influence of abiotic factors (heat, light, amount of water) on the biodiversity of the forest. The research of biotic diversity was limited to the species diversity of the forest. They counted the number of all plants and the number of different plants. The animals were classified according to their habitat. Students strengthened their relationship with the forest, gained experiences and skills. They became familiar with the rules of the forest. Their experiences were materialized by their senses (sight, touch, hearing, smell). The play represented to them the basic and dominant form of exploration. They were motivated for work and thoroughly enjoyed the pleasant experience. The article introduces games and activities in which the students became familiar with the forest.

Keywords: active learning, biodiversity, forest, play, outdoor classroom

1. Uvod

»Biotska raznovrstnost je rezultat več milijard trajajoče evolucije.« (Tomažič, 2016, str. 8). Campbell idr. (2014) navaja, da je raznovrstnost živih bitij (biodiverziteta) posledica spreminjanja organizmov. Ti so preživeli, ker so njihove lastnosti ustrezale razmeram v okolju (str. 150). Razvile so se kot rezultat evolucije (sposobnosti prilagajanja organizmov novim spremembam v okolju). Podedovane značilnosti organizmov povečajo možnosti preživetja in uspešnega razmnoževanja.

Ravno tako Campbell idr. (2013) navaja, da je biodiverziteta pomembna značilnost vsake združbe. Če živi več vrst skupaj v združbi, je njena stabilnost večja. Poleg števila vrst v združbi je pomembna številčnost posameznih vrst, ki jo sestavljajo (str. 28).

Gozd je naravni ekosistem, z drevjem strnjeno porasel svet, na katerem rastejo grmičevje, praproti, zelišča, mahovi in lišaji (Novak in Svetina, 2001).

V katalogu znanja za biologijo v SSI je zapisano: »Temelj pouka biologije je raziskovanje in razumevanje kompleksnosti narave in življenja, vpetosti človeka v okolje ter razumevanje ekoloških procesov.« Vsekakor sem sodi raziskovanje gozda, najpomembnejšega kopenskega ekosistema. Učitelji opažamo pomanjkanje motiviranosti dijakov za sodelovanje pri pouku. Dvig motivacije predstavlja vsakemu učitelju dodatni izziv. Kako pri uri biologije dijakom približati vsebino, da bo zanimiva? Ekološke vsebine pri biologiji lahko aktualiziramo z delom na terenu. Kranjc (2015) navaja, da je aktivno učenje zagotovo manj formalno, vendar učinkovitejše (str. 388). Še zmeraj je uveljavljeno vsesplošno prepričanje, da aktivni pouk predstavlja zgolj eksperimentalno oziroma laboratorijsko delo. Aktivni pouk pa je lahko tudi izkustveni pouk na terenu ali v učilnici na prostem. Gozd predstavlja vrsto učilnice na prostem, ki je veliko učiteljev ne izkoristi, kot bi jo lahko. Dijaki z aktivnim raziskovanjem, preučevanjem rastlinske in živalske biodiverzitete pridobivajo nova spoznanja.

Rebec in Skalec (2015) navajata, da je učna aktivnost učencev temeljni pogoj za uspešen potek in doseganje ciljev pouka v šoli z vidika trajnosti in kakovosti znanja. Aktivni pouk je celostni pouk, pri katerem aktivno sodelujejo učenci in učitelj. Usmerjen je v učenčeve interese ob aktivnem ukvarjanju z določenimi temami in problemi.

V aktivni pouk je treba vključevati gibalne, čustveno-doživljajske in umske aktivnosti, ki se morajo ustrezno upoštevati in prepletati. Vse to je izvedljivo, če teče aktivni pouk na prostem, npr. pri terenskem delu.

Kranjc (2105) opozarja, da je treba za učinkovito in kvalitetno izvajanje pouka vse aktivnosti skrbno načrtovati. Treba je pretehtati vse morebitne pasti in probleme. Aktivni pouk zahteva od dijakov in učitelja več truda in koncentracije. Dijaki nad aktivnim pristopom pogosto niso navdušeni, saj zahteva od njih večje sodelovanje in stalno razmišljanje. Učitelj je pri pouku pogosto omejen z zahtevami učnega načrta. Aktivni pouk zahteva njegovo večjo angažiranost in skrbnejše priprave, od dijakov pa delovno koncentracijo ter stalno razmišljanje in »tuhtanje«. Oboje je za slednje težko, saj je splošna raven njihovih delovnih navad nizka. Učitelj tako za uvajanje aktivnega poučevanja oz. dela v razredu potrebuje veliko znanja, iznajdljivosti, napora in potrpežljivosti.

Kranjc (2015) med dejavnike, ki s pristopom aktivnega poučevanja pripeljejo do boljših rezultatov, šteje naslednje:

- V skupini (razredu) je večja dinamika, saj vključuje timsko delo, aktivno sodelovanje vseh udeležencev.
- Pouk je bolj zanimiv in dinamičen.
- Med opazovanje in iskanje razlag sta vključena ponavljanje in utrjevanje učne snovi.

- Dijaki se učijo strategij reševanja problemov in pridobivajo ter razvijajo umske navade.

Dijaki 1. letnika programa predšolska vzgoja pri strokovnem modulu igre za otroka spoznajo, kaj je igra in kaj pomeni za predšolskega otroka. Čas in Krajnc (2105) navajata, da je poleg zadovoljevanja osnovnih fizioloških potreb najpomembnejša dejavnost otrok, saj predstavlja pogoj za otrokov zdrav telesni in duševni razvoj. Je kompleksna dejavnost, ki je spontana in vključuje ustvarjalnost. Zasledimo jo v vseh obdobjih človekovega življenja. Pri otrocih je notranje motivirana dejavnost in poteka brez zunanje prisile (str. 11).

Ker sama poučujem biologijo v 1. in 2. letniku programa predšolska vzgoja, je bil zame velik izziv, kako dijake vključiti v proces aktivnega učenja, kako jim približati biodiverziteto gozda, da bo privlačna, zabavna in zanimiva. Po temeljitem premisleku se mi je utrnila ideja, da bi dijakom približala gozd skozi igro. Tako sem se pred tremi leti aktivno kot mentorica dejavnosti vključila v šolski projekt Igre v gozdu. Od takrat dalje dijaki vsako leto spoznavajo biotsko raznovrstnost gozda skozi igro.

2. Biodiverziteta gozda skozi igro

Na Gimnaziji Celje – Center že vrsto let izvajamo za dijake 1. letnika programa predšolska vzgoja projekt Igre v gozdu. V izvedbi sodelujemo trije mentorji: jaz kot profesorica biologije, sodelavka kot profesorica, ki poučuje strokovni modul igre za otroka, in mestni gozdar, ki je gozdni pedagog. Projektni dan je razdeljen na tri tematske sklope: gozdno pedagogiko, biodiverziteto gozda in gozdne mite v igri. Izvajamo ga v mestnem gozdu, kjer je urejeno igrišče na gozdni jasi, nedaleč stran pa se nahaja hiša na drevesu.

Rebec in Skalec (2015) navajata, da je učna aktivnost učencev temeljni pogoj za uspešen potek in doseganje ciljev pouka v šoli z vidika trajnosti in kakovosti znanja. Vse to lahko dosežemo s tem projektom, ki je oblika aktivnega pouka na prostem.

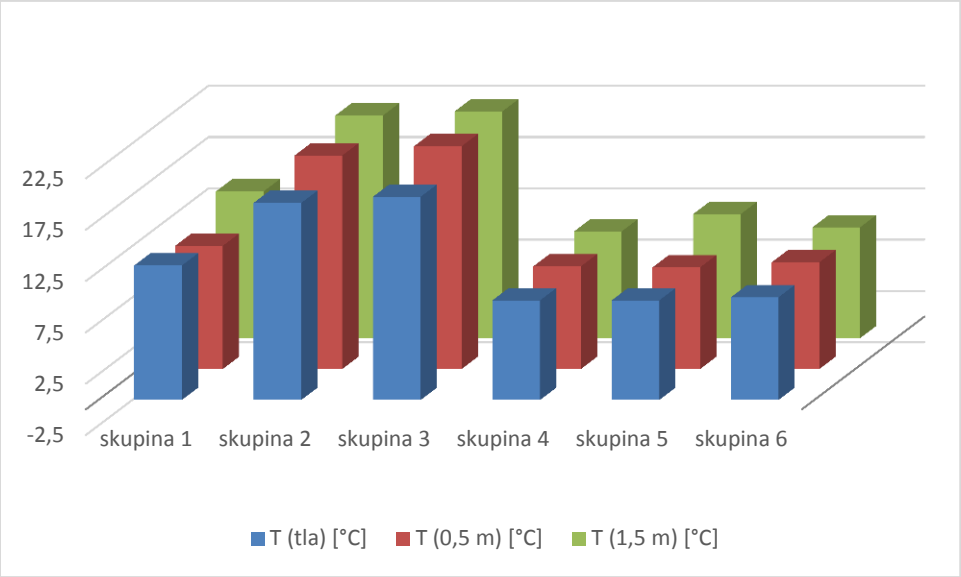
Uvodni del projektnega dne je namenjen gozdnemu bontonu. Dijake seznani z njim gozdar. Na gozdni jasi se dijaki postavijo v krog in se razdelijo v tri skupine. Vsaka od njih gre s svojim učiteljem: ena z gozdarjem, druga s profesorico, ki vodi dejavnost gozdni miti v igri, tretja pa s tisto profesorico, ki jim predstavlja biodiverziteto gozda. Vsi dijaki sodelujejo v vseh tematskih sklopih.

S skupino, s katero delam, v uvodu ponovimo vse teoretično znanje, ki smo ga pridobili pri urah biologije v učilnici. Temu sledi delo v učilnici na prostem – aktivno učenje. Predstavila bom, kako so dijaki 1. a in 1. j v maju spoznali biotsko raznovrstnost gozda.

Najprej smo pogledali, v katerem gozdu smo se nahajali glede na zastopanost drevesnih vrst. Dijaki so v gozdu prepoznali listnate in iglaste drevesne vrste in ga opredeli kot mešani gozd.

Gozd smo razdelili na gozdne sloje in predstavili značilnosti posameznega. Omejili smo se na abiotske dejavnike, ki bistveno vplivajo na biotsko raznovrstnost gozda (temperatura, toplota, svetloba/osvetljenost, količina vode). Dijaki so v različnih predelih gozda opravili meritve temperature tal, temperaturo na višini 0,5 m in v višini 1,5 m.

Graf 1: Temperatura v posameznih slojih gozda



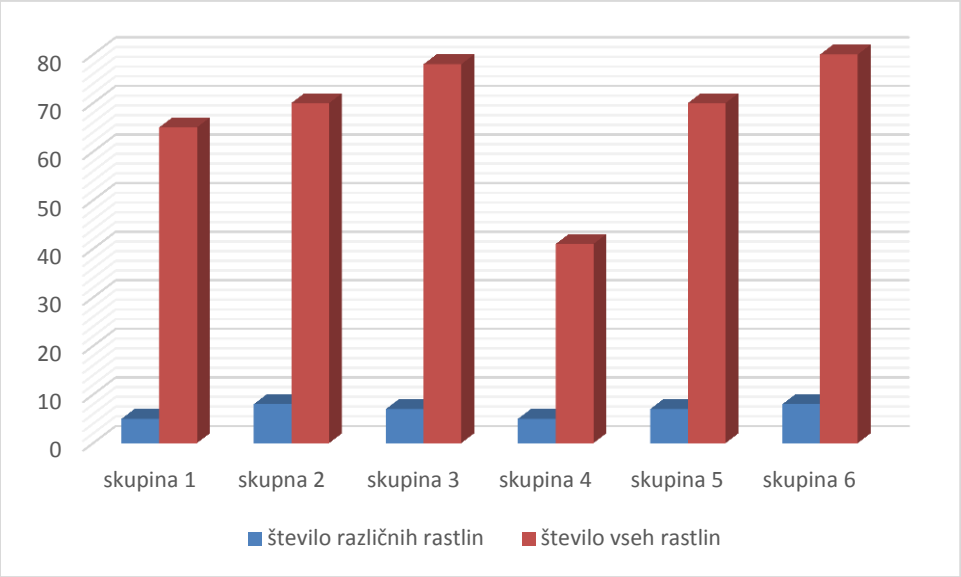
Dijaki so z meritvami ugotovili (Graf 1), da je v gozdu pri tleh najnižja temperatura in da narašča z oddaljenostjo od tal. Glede na meritve so zaključili, da je v gozdu najtopleje v sloju drevesnih krošenj, najhladneje pa pri tleh.

Hkrati so opazovali tudi osvetljenost gozda. Ugotovili so, da je ta odvisna od plasti in števila dreves na določenem predelu. Največja je v sloju drevesnih krošenj, najmanjša pa pri tleh. V tistem delu gozda, kjer je manj dreves, je osvetljenost večja, kjer pa jih je več na določeni površini, je manjša.

Sledilo je ugotavljanje biotske raznovrstnosti v podrasti. Dijaki so z lesenimi palčkami in vrvico naredili kvadrat v velikosti 1 x 1 m. Znotraj njega so prešteli število rastlin in število različnih vrst rastlin, kot prikazuje Slika 1.

Slika 1: Štetje rastlin v kvadratu

Graf 2: Število rastlin in število različnih vrst rastlin v kvadratih



Dijaki posameznih skupin so prešteli v povprečju okoli 70 rastlin, od teh 5–8 različnih. Kot je iz Grafa 2 razvidno, so našli veliko rastlin, vendar malo različnih vrst.

Sledilo je določanje rastlin po slikovnih določevalnih ključih. Dijaki so določili naslednje rastline: navadni kopitnik, velecvetna zvezdica, navadna kopriva, navadna zajčja deteljica, podlesna vetrnica, mnogocvetni salomonov pečat, nadlišček, votli petelinček, vraničnik, teloh, preslica, mlade rastline dreves (bukev, javor, hrast, gaber). Izbirali smo predele gozdnih podrasti, kjer ni bilo praproti.

Dijaki so iz dobljenih rezultatov sklepali, da je v gozdu v tem letnem času raznovrstnost dokaj velika, saj so v gozdu prevladujoče (dominantne vrste) drevesne vrste, ki močno vplivajo na razporeditev rastlinskih vrst v podrasti. Drevesne krošnje so že zasenčile gozdna tla, tako povečale vlažnost zraka, zato smo na gozdnih tleh našli mahove, ni pa bilo rastlinskih vrst, ki potrebujejo veliko svetlobe; te so že odcvetele zgodaj spomladi.

Dijaki so postali pravi raziskovalci gozda. Zanimalo jih je, kaj bodo našli v listnem opadu – površini gozdnih tal, zato so na belo krpo stresli nekaj prsti in listnega opada (Slika 2).

Slika 2: Iskanje živali v listnem opadu in prsti

Opazovali so živali, ki so se nahajale v prsti in listnem opadu. Ker so bila gozdna tla precej suha, nismo našli veliko živali. Določili smo zgolj mravljo, strigo in pajka. Kočiča so dijaki odkrili pod lubjem odžaganih debel, ki so ležala na tleh.

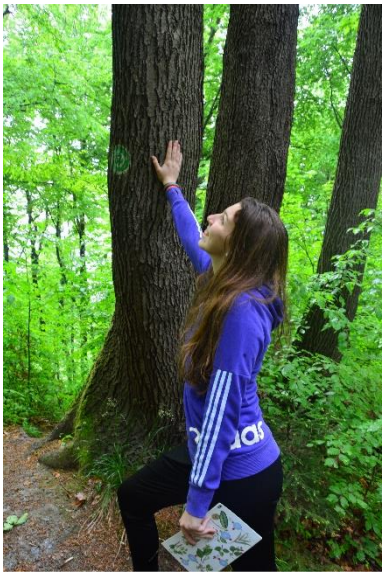
Ker smo določili rastline v podrasti, je bilo treba določiti še drevesne vrste. Dijaki so dobili nalogo, da v gozdu poiščejo liste najmanj petih različnih drevesnih vrst. Na otroškem igrišču na gozdni jasi so dijaki te liste položili na tla in jih razvrščali po različnih kriterijih, najprej po listni ploskvi na enostavne (cela, deljena) in sestavljene. Sledilo je razvrščanje enostavnih listov po listnem robu na cele, nazobčane in valovite. Na koncu so določili, kateri drevesni vrsti pripada posamezni list. Pomagali so si s slikovnimi določevalnimi ključi za gozdna drevesa s slikami, kot je prikazano na Sliki 3.

Slika 3: Dijaki določajo drevesne vrste s slikovnimi določevalnimi ključi

Dijaki so v gozdu določili naslednje drevesne vrste: bukev, hrast, javor, gaber, divji kostanj, smreka, jelka, duglazija in macesen. V gozdu je prevladovala bukev, sledil je javor, med iglavci pa je prevladovala smreka.

Drevesne vrste se ne razlikujejo samo po obliki listne ploskve, ampak tudi po lubju. V priročniku za učenje in igro v gozdu (2016) je zapisano, da je deblo hrbtenica drevesa. Je mehansko najmočnejši del drevesa in po njegovih prevajalnih elementih se pretakajo rastlinski sokovi od korenin proti listom. Pokrito je s skorjo, ki brani notranjost debla pred hitrimi temperaturnimi spremembami in mehanskimi poškodbami. Deblo je tudi najpomembnejši del drevesa v lesarstvu, saj iz njega pridobivamo uporabni les. Posekano deblo z odstranjenimi koreninami in vejami imenujemo hlod (str. 23).

Dijaki so tipali lubje različnih drevesnih vrst in opisali svoja občutja. S papirjem in svinčnikom so naredili odtis lubja. Vsak dijak je lahko izbral svoje drevo in ga predstavil sošolcem. Slika 4 prikazuje dijakinjo, ki je izbrala svoje drevo, tipala njegovo lubje in pojasnila sošolcem, zakaj je izbrala prav to drevo.



Slika 4: Dijakinja ob izbranem drevesu

Sledilo je nabiranje plodov različnih drevesnih vrst. Ko so jih nabrali, so jih opazovali in primerjali med seboj. Plodove posamezne drevesne vrste so lahko razvrščali po velikosti, npr. smrekove storže.

V gozdu pa niso samo rastline, ampak tudi različne živali, ki živijo v posameznih habitatih. Dijaki so ob shemi drevesa določali življenjski prostor nekaterih najbolj poznanih gozdnih prebivalcev (divja svinja, zajec, srna, sova, žolna, detel, sinica, veverice, polhi, polži, žabe, močeradi, kune …).

Ob zaključku dejavnosti spoznavanja biotske raznovrstnosti gozda so dijaki zaprli oči in se prepustili zvokom gozda. Ob poslušanju so šteli, koliko ptic se je oglašalo. Našteli so med 5 in 8 različnih zvokov. Nad to sprostitveno dejavnostjo so bili navdušeni. Možno jo je nadgraditi s prepoznavanjem ptičjih zvokov s posnetki.

3. Zaključek

Po zaključenem projektnem delu so bili dijaki nadvse zadovoljni. Vsebinske cilje gozdnega ekosistema so utrdili in poglobili z igro, ki je predstavljala aktivno metodo pouka. Čeprav je osnovna in prevladujoča dejavnost v predšolskem obdobju, je še zmeraj pomembna dejavnost za dosego nekaterih ciljev. Zasledimo jo lahko v vseh življenjskih obdobjih. Kot je dejal A. Einstein, je igra je najvišja oblika raziskovanja. Dijaki so skoznjo raziskovali gozd, se učili graditi odnos do njega, pridobivali izkušnje za bodoči poklic, spretnosti ter spoznavali zakonitosti gozda. Aktivno so ga dojemali s čutili (vid, tip, sluh, voh). Vseskozi je bilo delo timsko, sodelovanje med dijaki in učiteljem pa enakopravno. Med opazovanjem in raziskovanjem so iskali odgovore na vprašanja. Bili so aktivni. Hkrati so razvijali spretnosti opazovanja, povezovanja in zaznavanja.

8. Literatura

Campbell, N. A., Reece J. B. (2013). Biologija 3: zgradba in delovanje ekosistemov: učbenik za gimnazije in srednje strokovne šole. Celovec: Mohorjeva založba.

Campbell, N. A., Reece J. B. (2014). Biologija 4: učbenik za gimnazije in srednje strokovne šole. Celovec: Mohorjeva založba.

Čas, M., Krajnc, M. (2015). Otroška razigranka: učbenik/priročnik za modul Igre za otroke v programu Predšolska vzgoja. Velenje: Modart.

Katalog znanja za biologijo v srednjem strokovnem izobraževanju. Ljubljana: MIZS. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm

Kranjc, T. (2015). Aktivno učenje – višja raven znanja? V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 387–399). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. Pridobljeno s http://www.zrs-kp.si/monografije/single/aktivnosti-ucencev-v-ucnem-procesu-1953)

Novak, T., Svetina, B. (2001). Ekologija. Naravoslovje za srednje poklicne šole. Ljubljana: DZS.

Priročnik za učenje in igro v gozdu. Ljubljana: Gozdarski inštitut Slovenije, Založba Silva Slovenica, 2016. Pridobljeno s https://www.gozd-eksperimentov.gozdis.si/prirocnik-za-ucenje-in-igro-v-gozdu

Rebec, M., Skalec, B. (2015). *Aktivnost učencev in vloga učitelja pri pouku matematike v osnovni šoli* (str. 263–279). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. Pridobljeno s http://www.zrs-kp.si/monografije/single/aktivnosti-ucencev-v-ucnem-procesu-1953)

Tomažič, I., Zidar, P., Dolenc Koce, J., Ambrožič Avguštin, J. (2017). Biologija 1: o biologiji, celicah in genetiki: učbenik za biologijo v gimnazijah in srednjih strokovnih šolah. Ljubljana, MK.

Kratka predstavitev avtorice

Danica Centrih, profesorica biologije in kemije, poučuje na Gimnaziji Celje – Center biologijo, kemijo ter naravoslovje za otroke v programih predšolska vzgoja, kemijski tehnik in umetniška gimnazija – likovna smer. Poleg dela v razredu aktivno sodeluje v različnih interesnih dejavnostih na šoli in v projektih. Vodi delavnice za vrtčevske otroke. Delo z mladimi je del njenega poslanstva in ji predstavlja zanimiv izziv. Kljub temu da je po poklicu učiteljica, se velikokrat v razredu znajde tudi v vlogi učenke. Največji učitelji so ji sinova in dijaki v razredu.

Izziv v orientaciji

An Orientation Challenge

Nevenka Dolenc

Osnovna šola Trnovo, Ljubljana
Čarobni svet, zasebni vrtec d.o.o., Kranj
Višja strokovna šola za kozmetiko in velnes Ljubljana
nevenka.dolenc@ostrnovo.si
nevenka.dolenc@carobni-svet.com

Povzetek

V prispevku predstavljamo aktivnost, ki smo jo izvedli v času podaljšanega bivanja. Dejavnost smo izvedli s skupino učencev petega razreda, ki so v šolskem letu 2016/17 obiskovali podaljšano bivanje. Pomembno pri tej dejavnosti je bilo, da smo otroke kljub bližajočemu koncu šolskega leta, motivirali, da so bili aktivni in so radi prihajali v podaljšano bivanje. S tem smo razvijali samostojno delo otrok, delo po skupinah, bili zgled mlajšim učencem in soustvarjali prijetno klimo. Imeli smo možnost medsebojnega komuniciranja in razvijali socialno komunikacijske spretnosti.

Ključne besede: gibanje, kreativno razmišljanje, poučevanje, samostojnost otrok, dvig notranje motivacije, športna animacija otrok, učenje, dvig samozavesti

Abstract

In this written contribution we presents activity, which was carried out in after school activities. We were carried out activity in a group of fifth grade students who were in the school year 2016/17 attending an extended stay – after school activities. It was important for this activity that, despite the near-end of the school year, we motivated the children to be active and they still liked to come to an extended stay. By doing these activities we developed the independent work of children, work by group, we were an example to younger students and we helped to create the positive climate in the classroom. We had the possibility of mutual communication and we have developed social-communicational skills.

Keywords: movement, creative thinking, teaching, independent work of children, raising internal motivation, sports entertainment of children, learning, raising self-confidence

1.0 UVOD

1.1 Podaljšano bivanje

Tako kot vse osnovne šole, tudi naša Osnovna šola Tnovo snovna šola organizira podaljšano bivanje za učence od 1. do 5. razreda. V oddelkih podaljšanega bivanja izvajajo vzgojno-izobraževalno delo učitelji razrednega in predmetnega pouka, vzgojitelji predšolskih otrok in svetovalni delavci. V času podaljšanega bivanja se učenci učijo, opravljajo domače naloge in druge obveznosti in sodelujejo pri kulturnih, športnih, umetniških in drugih dejavnostih (Zakon o osnovni šoli, Uradni list RS).

Cilji podaljšanega bivanja se prepletajo in nadgrajujejo z vzgojno-izobraževalnimi cilji pouka. Vsebine podaljšanega bivanja izhajajo iz vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka ob upoštevanju interesov, potreb učiteljev, učencev in njihovih staršev (Blaj ... et. al., 2005).

V okviru splošnih ciljev podaljšanega bivanja je učencem potrebno (Blaj ... et. al., 2005).

- zagotoviti vzpodbudno, zdravo in varno psihosocialno in fizično okolje za razvoj in izobraževanje;
- omogočiti redno, samostojno in uspešno opravljanje obveznosti za šolo in jim v primeru potrebe nuditi ustrezno strokovno pomoč;
- omogočiti skupno načrtovanje in izbiranje aktivnosti in s tem sooblikovanje programa posamezne dejavnosti;
- omogočiti razumevanje pomena vednosti in znanja za odraščanje in osebni razvoj;
- omogočiti razumevanje pomena kakovostnih odnosov v skupini vrstnikov za dobro počutje in skupne dosežke.

Podaljšano bivanje je običajno sestavljeno iz časa za kosilo, usmerjene dejavnosti, samostojne dejavnosti in učne ure (Blaj ... et. al., 2005).. Samostojna dejavnost in usmerjena dejavnost se odvijata v razredu, na šolskem igrišču, na hodniku. Lahko sta zelo zanimivi, zabavni in ustvarjalni. Pomembno pri samostojni dejavnosti je, da smo otrokom dovolili svobodo odločanja o lastni aktivnosti. Seveda je potrebno predlagati ali pripraviti stimulativne aktivnosti in njene pripomočke. Pri usmerjeni dejavnosti imamo sami tak način dela, da otrokom ponudim dve ali tri možnosti. Ena izmed teh je bila vedno ustvarjalna in povezana s tematskimi sklopi ur dopodanskega dela. V usmerjenem prostem času so otroci tudi radi predstavljali svoje hobije, izvedli smo precej socialnih iger, reševali uganke ter detektivske zgodbe in izvajali še mnoge druge dejavnosti. Učne ure so potekale na osnovi predelane snovi v dopoldanskem času. Velikokrat smo reševali domačo nalogo, kjer smo jim pogosto pomagali in jih usmerjali k rešitvam. V tem času smo naredili tudi veliko plakatov, igralskih scen in rešili veliko zabavnih učnih listov ter izvajali druge vsebine glede na predelano dopoldansko delo.

V šolskem letu 2016/17 smo v podaljšanem bivanju na Osnovni šoli Trnovo delali določeni učitelji z učenci 5. razreda. V eni do skupin petošolcev je bilo 19 učencev, ki so redno obiskovali naše ure. Učenci 5. razredov so že precej samostojni in željni drugačnega načina dela v podaljšanem bivanju. V zadnjih dveh mesecih pouka smo opazili, da so bili otroci precej utrujeni po dopoldanskem pouku. Dejstvo je, da je njihov dopoldanski program bistveno bolj zahteven, kot so programi v skupinah podaljšanega bivanja nižjih razredov. In to se je otrokom poznalo. Zato smo poiskali idejo, ki je otroke izzvala, da so jim bile učne ure čim bolj zanimive. Uspelo nam je najti idejo, ki je bila otrokom zabavni izziv. Skupaj smo se odločili za izziv v orientaciji za mlajše učence svoje Osnovne šole Trnovo.

1.2 Orientacija

Orientacija je sposobnost gibanja po neznanem terenu. Obstaja več oblik orientacij. Profesor Silvo Kristan jih je delil v tri oblike: orientacijske igre, netekmovalne orientiranje v naravi in tekmovalno orientiranje v naravi (Kristan, 1994). Mi smo se osredotočili na orientacijske igre, ki so imele obliko opisne orientacije. Zato nismo potrebovali kompasov in zemljevidov, temveč so učenci sledili opisanim navodilom na učnem listu.

1.3 Izdelava projeka

Otrokom smo pokazali staro verzijo izziva v orientaciji, ki smo jo sami reševali pred dvema letoma po šolskem igrišču. Tako smo dobili vpogled, kje bi lahko bile ključne točke za orientacijo po igrišču. Kot učitelji smo poudarili, da morajo biti naloge primerne za otroke določene starosti. Pri tem smo jim pomagali sami, saj smo kot učitelji seznanjeni z učnimi načrti otrok tudi nižjih stopenj (Žakelj ... et. al., 2011), (Poznanovič Jezeršek ... et. al., 2011). Zatem so petošolci pričeli naštevati ideje za posamezne naloge po orientacijskih točkah točkah, kot so vonjanje rož, prepoznavanje zelišč, pisanje solmizacijskih zlogov, pisanje pesmic, reševanje ugank, seštevanje, odštevanje, poštevanka ter še mnogo drugih vsebin. In tako so najprej nastale naloge za 3. in 4. razred. Opisna pot orientacije je zaradi vročih spomladanskih dni potekala v tistem delu igrišča, kjer imamo tudi največ dreves in sence. Naša naloga je bila, da smo z izzivom iz orientaciji seznanili sodelavce, ki so poučevali v razredih od prvega do četrtega razred. Vsi učitelji so se odzvali zelo pozitivno, zato smo se morali le časovno uskladiti, kdaj bomo izziv izpeljali. Naloga petošolcev v času izziva je bila, da so se po dogovoru postavili na določene točke, kjer so otroci 3. in 4. razredov v manjših skupinah reševali Izziv v orientaciji. Sprva so bili petošolci zelo navdušeni, da so imeli nalogo na posamezni točki. Sčasoma pa je to postalo dolgočasno. Zato smo se skupaj odločili, da so petošolci prvošolce in drugošolce samostojno vodili v manjših skupinah po opisani orientacijski poti. Pri otrocih se je zopet dvignila motivacija za delo. Zato so bili še naprej v času učnih ur željni sodelovanja in dejavnosti. In moram prizanti, da so se odrezali izjemno. Pokazali so, da so že veliki otroci, da znajo z mlajšimi izjemno lepo delati, jih voditi, po potrebi razložiti karkoli ter popeljati samostojno skozi celo orientacijsko pot.

1.4 Primer učnega lista z nalogami orientacijskega izziva za 1. razred

Ker otroci proti koncu prvega razreda že poznajo velike črke, smo jim izziv natisnili z velikimi črkami. Tako so prvošolci lahko tudi sami prebrali, katera naloga jih čaka in kam morajo iti, da pridejo do končne točke. Vsak list z navodili je vseboval tudi izpolnitev osnovnih podatkov (ime skupine, imena članov skupine, razred in datum izvajanja izziva).

Lista z nalogami:

IZZIV V ORIENTACIJI ZA 1. RAZRED

PRI ORIENTACIJI VAS BO SPREMLJAL EN UČENEC 5. RAZREDA.

OD GLAVNEGA VHODA PROTI ZIHERLOVI CESTI POD GRAFITOM NA NAŠI STAVBI, KJER JE UČILNICA 13 HODIŠ MIMO. POD PRVIM DREVESOM, V NJEGOVI SENCI, REŠI NASLEDNJO NALOGO:

NALOGA 1:

IZRAČUNAJTE:

3 + 15 = **7 + 9 =** **8 + 4 =** **20 – 7 =**

4 TOČKE/

NALOGA 2: ZAVIJ LEVO IN SLEDI DREVOREDU OB ŠOLI

KOLIKO DREVES RASTE NA TRAVNIKU POLEG NAŠIH VRTIČKOV (TISTA DREVESA, KI RASTEJO OB STAVBI ŠOLE)?

1 TOČKA/

NALOGA 3:

HODIŠ PO POTI NAPREJ IN NA DESNI STRANI PREGLEDAŠ, KAKŠNA ŠOLSKA IGRALA IMAMO NA TRAVNIKU (OKOLI NJIH JE POLOŽEN TEMNO SIVI TARTAN)? NAPIŠI 4 RAZLIČNA IGRALA.

4 TOČKE/

NALOGA 4:

BODITE ŠE VEDNO V SENCI DREVES. OBRNITE SE PROTI KOŠARKASKEMU KOŠU NA ASFALTU. KATERA IGRA SE IGRA NA TEM MESTU? KAJ POTREBUJEŠ ZA IGRO?

2 TOČKI/

PREČKAŠ KOŠARKASKO IGRIŠČE IN SLEDIŠ PO IGRIŠČU IZ TARTANA. V KOTU IGRIŠČA (OB OGRAJI) SI NAJDITE SENCO DREVES IN TAM REŠITE NASLEDNJO NALOGO.

NALOGA 5: NAPIŠITE IME IN PRAVILA ENE IGRE, KI JO LAHKO IZVEDETE NA MALEM TARTANU (IGRIŠČE POLEG VRTCA).

2 TOČKI/

NALOGA 6:

HODIŠ OB ŠOLSKI OGRAJI. SLEDIŠ MIMO IGRIŠČA IZ TARTANA NA TRAVNIK. NAJDI SENCO OB OGRAJI IN REŠUJ NASLEDNJO NALOGO. KAKŠNO IGRO SE LAHKO IGRATE NA TRAVNIKU OZIROMA KAJ VSE LAHKO POČNETE NA TRAVNIKU?

2 TOČKI/

NALOGA 7:

KO PRIDETE DO ASFALTA PRI IZHODU NA PARKIRIŠČE, NAJDITE SENCO IN PO VRSTI NAPIŠITE VSEH 7 IMEN DNEVOV V TEDNU!

7 TOČK/

VRNITE SE PO NAJBLIŽJI POTI DO UČITELJA V SENCO POD DREVESI IN REŠITE DETEKTIVSKO ZGODBO.

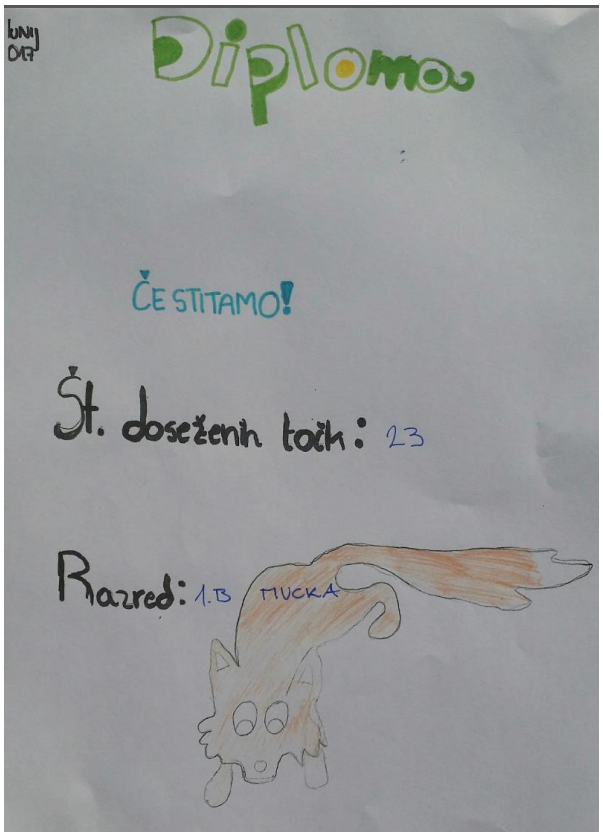
NALOGA 8:

REŠI DETEKTIVSKO ZGODBO!

MAJINA MAMA IMA TRI OTROKE.
ENEMU JE IME BINE, DRUGEMU NINA.
KAKO JE IME TRETJEMU?

1 TOČKA/

Za zaključek orientacijskega izziva smo učencem, ki so sodelovali v izzivu, razdelili diplome. Diplome so kreirali in narisali petošolci sami.



Slika 1: *Primer diplome za prvošolce*

Kljub temu da je naša orientacija imela točkovni sistem, smo poudarili, da je važno sodelovati, se imeti lepo in ne samo zmagati.

2.0 UTRINKI IZ ORIENTACIJSKEGA IZZIVA

Naslednje fotografije naših otrok sestavljajo same po sebi zgodbo, ki se je odvijala na našem igrišču. Prikazujejo samostojne, aktivne, mirne, zvedave, čuječe učence. Kažejo, kako so v danem v trenutku oziroma v zadju osredotočeni na nalogo.

Slika 2: *Dva učenca s svojima skupinama razmišljata o imenu skupine*
(Fotograf učitelj B. Stepančič)

Slika 3: *Dve učenki s svojo skupino rišeta tloris igrišča*
(Fotograf učitelj B. Stepančič)

Slika 4: *Petošolec s svojo skupino zapisuje odgovore prvošolcev*
(Fotograf učitelj B. Stepančič)

Slika 5: *Učenki s svojo skupino preštevata število igral*
(Fotograf učitelj B. Stepančič)

Slika 6: *Učenka s svojo skupino opisuje igro pod košem*
(Fotograf učitelj B. Stepančič)

Slika 7: *Učenka s svojo skupino zapisuje igro na travniku*
(Fotograf učitelj B. Stepančič)

Fotografije kažejo, da se nikomur ni mudilo domov. Če pa je slučajno kdo od prvošolcev prišel po otroka, so otroci starše prosili, naj jih počakajo, ker so Izziv v orientaciji želeli izpeljati do konca. Na fotografijah se opazi, da sta v vsaki skupini prvošolcev le dva otroka.

Število skupin je bilo vedno odvisno od števila petošolcev in števila prisotnih mlajših učencev. Tako smo dosegli, da so se vsi lahko udeležili orientacije.

Ker so se naši petošolci tako izjemno izkazali, smo jim po izzivu v orientaciji dali še eno nalogo. In sicer so imeli zadolžitev animirati prvošolčke, ki so jih vodili po opisni orientaciji tako, da so se imeli vsi čim bolj lepo. In zopet se je pokazalo, da poznajo veliko zabavnih iger na travniku, igrišču, klopeh, v senci ali na soncu.

Slika 8: *Animacija po izzivu – petošolka bere prvošolcem detektivsko zgodbo, ki jo je napisala sama (Fotograf učitelj B. Stepančič)*

3.0 VPRAŠALNIK O ORIENTACIJSKEM IZZIVU

2.1 Kratek intervju s sodelavci

Vsi učitelji podaljšanih bivanj, ki so sodelovali s svojimi skupinami v Izzivu v orientaciji so se pozitivno odzvali. Prav tako je bil zelo pozitiven odziv s strani njihovih učencev. Le enkrat smo dobili odziv ene skupine otrok, da je bila orientacija prelahka. Ugotovili smo, da nas učiteljica ni opozorila, da so v njeni skupini tudi starejši učenci. Seveda je učiteljica to skupino tisti dan nadomeščala in na to ni bila pozorna. Mi pa tudi ne. Če bi vedeli, bi zanje pripravili težji izziv, primeren njihovi starosti. Storili smo napako in iz te napake smo se naučili, da bomo naslednjič bolj pozorni na mešane skupine.

Na koncu izziva sem pripravila za petošolce krajši vprašalnik o našem projektu. Od 19 vpisanih otrok v podaljšano bivanje je vprašalnik rešilo 18 otrok.

2.2 Izsledki vprašalnika

Vprašalnik je vseboval naslednja vprašanja.

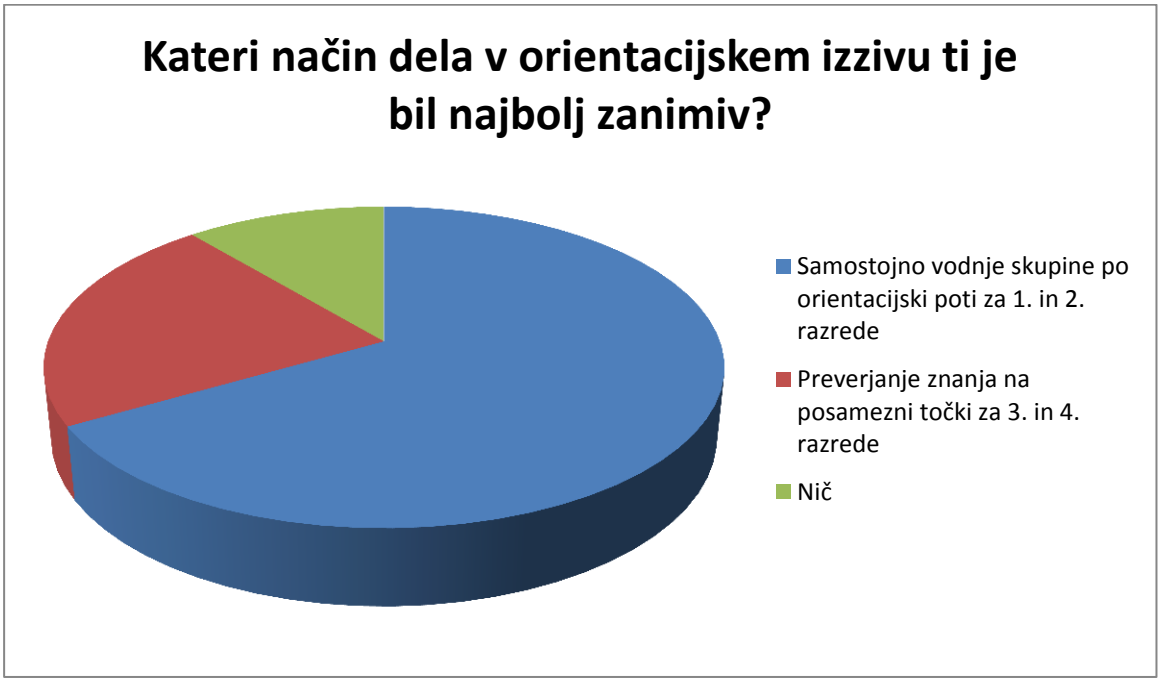
Graf 1: *Mnenje učencev o izvedbi projekta*

Rezultat že sam pove, da je bil večini otrok projekt zelo zanimiv.

Graf 2: Delež *aktivnega sodelovanja otrok pri pripravi gradiva*

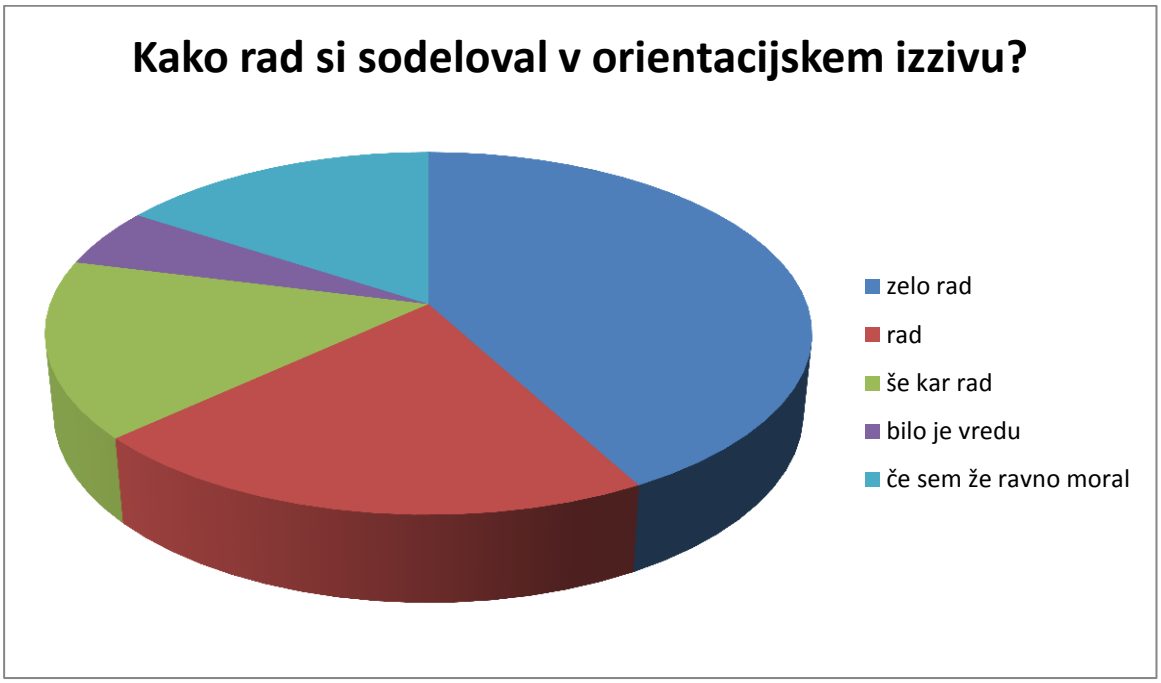
Kar nekaj otrok je prispevalo ideje. Vse ideje niso napisane v izzivu za prvi razred, ker smo pripravili različne naloge za različne razrede. Uporabili smo, vonjanje rož, ugani, katera hrana se skriva v vreči, različni računi, naštej igrala, igre na travniku, podpomenke, solmizacijske zloge, like in telesa. Veliko idej smo prispevali tudi učitelji sami.

Graf 3: *Mnenje učencev načinu izvajanja projekta*



12 otrok je najraje vodilo prvošolce in drugošolce po orientacijski opisani poti. Štirim otrokom je bila zadolžitev na eni točki bolj zanimiva. Seveda smo slednjo zadolžitev izvajali pri 3. in 4. razredih, ki so po skupinah samostojno reševali izziv v orientaciji.

Graf 4: *Mnenje učencev o sodelovanju izziva v orientaciji*



Večina petošolcev je rada sodelovala v orientacijskem izzivu. Dejstvo je, da smo organizirali izzive za 10 skupin podaljšanega bivanje in to ni enostavno. Menimo, da je bil potek izzivov v smeri, od skupin 3. in 4. razreda in zatem prehod na vodene orientacije za 1.

in 2. razred, dobra odločitev. Tako so bili otroci večinoma ves čas motivirani za sodelovanje. Nekateri petošolci so zaradi orientacije ostajali dlje časa v šoli ali so se celo vrnili z doma na vodenje orientacije.

3.0 ZAKLJUČEK

Izziv v orientaciji s skupinami otrok podaljšanega bivanja, ki so se odvijale v času učnih ur, je pozitivno vplival na naše otroke. Petošolci so pokazali samostojnost, aktivnost, čuječnost, da znajo dati velik prispevek idej pri posameznem projektu. Čeprav so na začetku potrebovali nekaj izkušenj, kako naj vodijo otroke po orientacijski poti, so se kmalu privadili. Otroci nižjih razredov, ki so reševali izziv v orientaciji, so bili zvedavi, zelo motivirani, da rešijo orientacijsko pot do konca. Otroci so se radi posvečali nalogi v popolnosti. Zato niso razmišljali o čem drugem, temveč o tem, da so reševali izziv v danem trenutku. Lahko rečemo, da je bila čuječnost zelo prisotna. Tudi vsi učitelji podaljšanih bivanj, ki so sodelovali s svojimi skupinami v Izzivu v orientaciji so se pozitivno odzvali. Njihovi otroci so bili bogatejši z drugačno aktivnostjo in drugim načinom dela. Spoznali so, da zmorejo delati kot posamezniki in v skupini. Učenci so postali bolj sproščeni, veseli in željni novih izzivov.

4.0 Literatura

Koncept. Razširjeni program: program osnovnošolskega izobraževanja. Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni šoli/ [delovna skupina za pripravo koncepta podaljšanega bivanja Barbara Blaj ... et. al.]. – 2. natis. – Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2005. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Podaljsano_bivanje.pdf

Kristan, S. (1994). *Osnove orientiranja v naravi*. Radovljica: Didakta

Učni načrt. Program osnovne šole. Matematika [Elektronski vir] / predmetna komisija Amalija Žakelj ... [et. al.]. – El. Kniga. – Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod za šolstvo, 2011. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf

Učni načrt. Program osnovne šole. Solovenščina [Elektronski vir] /člani predmetne komisije, avtorji posodobljenega učnega načrta Mojca Poznanovič Jezeršek ... [et. al.]. – El. Kniga. – Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod za šolstvo, 2011. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf

Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K). Pridobljeno s http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448

Kratka predstavitev avtorice

Nevenka Dolenc (roj. Osredkar) je leta 1998 diplomirala na Fakulteti za šport v Ljubljani ter leta 2015 zaključila prekvalifikacijo za vzgojitelja. Na začetku je bila zaposlena v Centru šolskih in obšolskih dejavnosti. Nato je precej let poučevala na srednjih šolah športno vzgojo. Vrsto let je na Ljudski univerzi Radovljica in na Klubu radovljiških študentov vodila tečaje shiatsua in klasične masaže. Zadnja leta si je pridobila izkušnje tudi kot vzgojiteljica in pedagoška vodja vrtca ter kot učiteljica na osnovni šoli. Predava tudi na Višji strokovni šoli za

kozmetiko in velnes v Ljubljani. Zadnjih 25 let se je veliko izobraževala na področju čustvene inteligence, alternativne medicine, kitajske tradicionalne medicine, hatha joge, sprostitvenih tehnik in v gibanju predšolskega otroka. Izkušnje ima tudi na področju poučevanja uporabne masaže doma, sprostitvenih tehnik, telovadbe za predšolske otroke. Objavila in predstavila je približno 30 prispevkov iz področja športa, prehrane, vzgoje in poučevanja na različnih mednarodnih kongresih in konferencah.

Stvarstvo občudujem, ljubim in varujem

Admiring and Protecting Nature

Nasta Zupančič

Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija, Slovenija
nasta.zupancic@stanislav.si

Povzetek

Na Škofijski klasični gimnaziji smo za rdečo nit šolskega leta 2015/16 izbrali vzgojo za varstvo okolja. Načrtovali in izvedli smo številne aktivnosti, ki so razširile obzorja in obogatile znanje dijakov, pa tudi učiteljev in drugih pedagoških delavcev. Skrb za naravo in okoljska vzgoja naj se začne s pristnim doživljanjem narave. Okoljsko problematiko je potrebno vrednotiti in reševati interdisciplinarno. To je možno doseči z medpredmetnim povezovanjem in različnimi oblikami neformalnega izobraževanja. Tematika je izredno aktualna, življenjska in osmišljena, praktično naravnana. Sproščeno vzdušje pri poglabljanju v vsebine, ki se ne ocenjujejo, kjer lahko vsakdo sodeluje, prispeva k dobremu počutju učenca in učitelja. Na ekologijo je potrebno gledati in jo obravnavati celostno, z vključevanjem človeške solidarnosti na planetu Zemlja. Naštete in opisane so aktivnosti, ki so se odvijale na šoli in zunaj nje, v odprtem okolju. V članku je predstavljena tudi mednarodna dijaška izmenjava v okviru evropskega projekta Erasmus+ K2 - Sodelovanje za inovacije in izmenjavo dobrih praks – z delovnim naslovom Učinek naravoslovja na družbo. Tematika izmenjave so bile naravoslovne vsebine in trajnostni razvoj, dodana vrednost pa razvijanje socialnih veščin ter spoznavanje naravnih in kulturnih znamenitosti druge države.

Ključne besede: dijaška izmenjava, Erasmus+, narava, okoljska vzgoja, trajnostni razvoj

Abstract

The guiding theme of the 2015/16 school year at the Diocesan Classical Gymnasium was education for environmental protection. We have carried out many activities that broadened and enriched the knowledge of students, teachers and other pedagogical stuff. Taking care of nature and environment should start with a pristine experience of nature. Environmental problems should be treated and solved interdisciplinary. This can be achieved through cross-curricular connections and different forms of informal education. This topic is highly relevant and practical. Relaxed atmosphere when discussing issues without giving grades contribute to the well-being of students and teachers. Ecology needs a holistic approach, including human solidarity on Earth. The article describes activities, which took place in school and outdoors. There is also a description of an international student exchange within an Erasmus+ KA2 project – Cooperation for innovation and exchange of good practices – with a working title Natural Science for Social Impact. The main topic of the exchange were natural science and sustainable development, whereas the added value was to develop social skills and discover natural and cultural attractions of a foreign country.

Key words: environmental education, Erasmus+, nature, student exchange, sustainable development

1. UVOD

Pri delu nas je vodilo zavedanje, da je potrebno pouk naravoslovja in naravoslovne predmete posodobiti, aktualizirati, osmisliti, narediti bolj življenjske in uporabne. Namesto razdrobljenega faktografskega znanja je potrebno predmete povezati. V anketah dijakov maturantov, ki smo jo izvajali pred zaključkom šolanja, smo zaznali podobne ugotovitve. Dijaki so morali ocenjevati, koliko znanja so pridobili iz posameznih področij. Področje znanja o varstvu okolju je bilo slabo ocenjeno. V šolskem letu 2014/15 se nam je ponudila možnost prijave dvoletnega mednarodnega projekta evropskega programa Erasmus+ K2 - Sodelovanje za inovacije in izmenjavo dobrih praks, ki je bil sprejet. Naša šola je bila prijaviteljica, partnerska šola je bila iz Belgije. Projektu smo dali naslov Natural Science for Social Impact - Učinek naravoslovja na družbo. Po uspešnem prvem letu projekta smo se odločili, da celotno šolsko leto posvetimo vzgoji za varstvo okolja. Geslo leta je postalo »Stvarstvo občudujem, ljubim in varujem.« Stvarstvo, naravo, je potrebno najprej (za)čutiti. Temeljna prvobitna povezanost človeka z naravo, ki je naš skupni dom in nam daje vse, kar potrebujemo za preživetje. V današnjem visoko razvitem tehnološkem svetu, ki temelji na specializirani informacijski družbi, so ljudje stik z naravo izgubili ali so celo odtujeni. Posledica tega je nevednost in brezbrižnost. Če bo mlad človek začutil ljubezen narave, mu bo postalo vrednota. Tako bo dijak, v prihodnosti aktiven in odgovoren državljan, sprejemal prave odločitve in ne nasedal zakonitostim potrošništva in dobička. Leto je sovpadlo tudi z okrožnico Papeža Frančiška »Laudato Si« (18.6.2015), ki je prva okrožnica, posvečena vprašanju skrbi za okolje in namenjena vsem ljudem. Papež v njej navaja mnenja škofovskih konferenc iz vsega sveta, prepričanja znanstvenikov, mednarodne listine s področja varovanja okolja, pravoslavnega patriarha in islamskega mistika, številnih teologov, Danteja in drugih literarnih ustvarjalcev. Gre za željo po oblikovanju celostne ekologije. Potrebno je na novo premisliti odnos do sebe, do drugih ljudi, do stvarstva in do Boga. Po izteku projekta, ki smo ga uspešno zaključili, pa seveda s pridobljenim znanjem, dobrimi izkušnjami in praksami ne bomo prenehali, temveč nadaljevali in jih nadgrajevali.

2. ZGODOVINSKO OZADJE

Naravo so občudovali in jo častili že stari Grki. Z naravo so bili močno povezani, imeli so jo za nekaj trajnega in večnega, narava je temeljna podlaga človekovega bivanja, razvoja in zdravja. Pojem Zemlja jim ne pomeni samo materialno, pač pa tudi Zemljo mater prednikov in potomcev, kar je pogoj za človeško biološko in zgodovinsko nasledstvo. Njihov način mišljenja in življenja temelji na spoštovanju naravnega okolja in pravi meri, s čimer se v naravi in kozmosu vzpostavlja harmonija. To se odraža že v mitologiji: Artemida, zaščitnica divjih živali, Dioniz, zaščitnik rastlinstva, plodnosti, rodovitnosti, nimfe, božanstva, ki so bivala v divji naravi. Zemlja je bila za Grke Velika mati in je odigrala pomembno vlogo pri stvarjenju prvih bitij. Ciklus rojstva, smrti in ponovnega rojstva je predstavljal kozmični red in harmonijo, ki sta večna. Predsokratiki (Tales, Anaksimander, Anaksimen, Heraklit, Empedokles) so živeli in delovali v 6. stol. pr. Kr. v Joniji. Pravimo jim tudi jonski naravoslovci ali tudi kozmologi, saj so skušali pojasniti zgradbo in delovanje kozmosa. Glavni predmet njihovega raziskovanja sta bila nastanek in delovanje vesolja. Pri tem so se usmerili na raziskovanje narave in njenih elementov, da bi pojasnili zgradbo in delovanje vesolja ter predvsem njegov izvor. Predsokratiki so menili, da v naravi obstajajo sile, ki se med seboj borijo za prevlado: ogenj, voda, zrak in zemlja, posamično ali pa vse hkrati, kar ustvarja harmonijo. Po predsokratikih je človek z naravo povezan trojno - raziskuje njene elemente in pojave, živi z njo v harmoniji tako, da se ohranjajo v sozvočju tudi elementi

narave in obstaja kozmični red, ki usklajuje nasprotujoče si sile v naravi. Demokrit in njegov učitelj Levkip sta začetnika atomizma. Snov ni nedeljiva, temveč sestavljena iz končnih nedeljivih delcev, atomov. Tudi dušo si predstavlja materialno. Atomi duše so fini, gladki in okrogli, razdeljeni so po vsem telesu, vsrkava in zadržuje pa jih telo z dihanjem. Aristotelova filozofija, ki se ukvarja z naravo in naravnimi pojavi, danes sega na področje biologije, kemije in psihologije. Definira štiri vzroke: materialni, iz katerih stvari nastanejo, oblikovni, ki določajo, zakaj je stvar takšna, kot je, učinkujoči - zaradi njih nastajajo spremembe in.končni vzrok - končni cilj spremembe. Za stoike so bile temeljne vrednote etika, logika in življenje v skladu z naravo. Najvišje vrednote so bile življenje po naravi, notranja svoboda in prenašanje bolečine. Verjeli so v ravnodušnost do materialnih dobrin in zunanjih okoliščin ter v osvobojenost zemeljskih bolečin. Trdili so, da smo vsi enaki, ne glede na izvor. Človek mora živeti v harmoniji z naravo in tudi z lastno človeško naravo. Dolžnost človeka je, da živi po pravilih logike, narave in etike, da si prizadeva za duševno svobodo ter ohranja svojo moralno integriteto. Samo tako je lahko srečen.

V zgodovini človeštva lahko govorimo o treh velikih spremembah. Kmetijska revolucija (10 do 20 tisoč let nazaj), industrijska revolucija (150 let nazaj), informacijska in globalizacijska revolucija (pred 50 leti). Zanimivo je, da se pojma ekologija in bio pojavita šele po letu 1970. Pred znanstveno-tehnično civilizacijo je bil človek podrejen naravi, narava je presegala človeka, človek je iskal način, da bi živel skladno z zunanjim naravnim svetom. Človek nima velike moči in znanja, da bi obvladoval naravo, skuša se zavarovati pred naravo, do narave je spoštljiv, narava je vir etike. Znanstveno-tehnična civilizacija pa je človeku sčasoma dala občutek, da lahko naravo obvlada in jo spreminja, si jo podredi. S pomočjo znanja pridobiva moč, da bistveno spreminja procese v zunanji naravi, narava postane predmet človekovega delovanja. Od tod izhajajo današnji okoljski problemi: topla greda in klimatske spremembe, nenadzarovana raba in pretirano črpanje naravnih virov in bogastev, izumiranje rastlinskih in živalskih vrst, tanjšanje ozonske plasti, naraščanje koncentracij raznih kemikalij v zraku, vodi in zemlji.

3. OKOLJSKE AKTIVNOSTI

Za uvod v šolsko leto smo v naš Zavod sv. Stanislava (katerega del je Škofijska klasična gimnazija) povabili dr. Lučko Kajfež Bogataj, ki je imela predavanje Odgovornost za naravno okolje in globalna solidarnost. Predavanje je imel tudi direktor Zavoda dr. Roman Globokar – Krščanski pogled na skrb za naravo. Temu je sledila delavnica in prvi predlogi za aktivnosti dijakov in zaposlenih v Zavodu.

3.1 Aktivnosti dijakov

Na prvih razrednih urah smo rdečo nit predstavili dijakom. Zelo pomembno je bilo, kako smo jim pojasnili, zakaj smo se odločili za to temo, da so začutili našo osebno zavzetost. Med drugim smo s to tematiko opremili tudi šolsko vitrino, kjer smo uvodoma zapisali:

Slaba novica je, da je, da je naš planet Zemlja v resnih težavah, skupaj z njim pa tudi vsi mi. Zaradi napredka, gospodarske rasti in dobička človeška civilizacija proizvaja vedno več cenenih izdelkov, ob tem pa brezobzirno izkorišča vse bolj skromne naravne vire. Voda zrak in tla so onesnaženi, živalske in rastlinske vrste izginjajo, še preden jih dodobra spoznamo. Tretjina prebivalstva se zaradi potrošništva izgublja v morju nepotrebnih reči, tretjina pa nima niti osnovnih pogojev za življenje: vode, hrane in strehe nad glavo. 20 % svetovnega

prebivalstva danes porabi 80 % naravnih virov. Po predvidevanjih nas bo leta 2050 že okrog 10 milijard.

Dobra novica je, da lahko z vrsto malenkosti precej vplivamo na prihodnost našega planeta. Zavedati se moramo dejstev, spremeniti razmišljanje in se začeti drugače obnašati. Začeti je treba pri sebi, v svojem gospodinjstvu, na svojem delovnem mestu. Razmišljajmo o posledicah, ki jih naše dejavnosti povzročajo okolju. Bodimo zreli, ozaveščeni in odgovorni, tako da poznamo vse plati naših vplivov na okolje.

Nato smo jih nagovorili, naj sami predlagajo konkretne dejavnosti, ki bi jih izvajali. Našteti so predlogi dijakov in zaposlenih, ki smo jih v celoti ali vsaj delno uresničili:

- *učinkovitejše ločevanje odpadkov v razredih, jedilnici in Zavodu (oznaka košev, izobraževanje kaj sodi kam)*
- *varčevanje in učinkovita raba energije (luči, pravilno zračenje v razredu)*
- *varčevanje s papirjem (manj tiskanja, obojestransko tiskanje, uporaba na eni strani potiskanega papirja)*
- *zmanjšanje količine embalaže (embalaža hrane v kuhinji, papirnati prtički in brisače)*
- *boljši odnos do hrane (manj nepojedene hrane ...)*
- *ekokviz, medrazredno tekmovanje za najboljši eko razred*
- *posadili bomo drevo*
- *čistilna akcija okrog Zavoda*
- *športni dan, ekskurzija, duhovna obnova – vključiti okoljske vsebine*
- *sveta maša v naravi, jaslice iz odpadnih ali recikliranih materialov*
- *večkrat v učilnico v naravi*
- *roža, lončnica v vsakem razredu*
- *ekologija pri pouku (npr. slovenščina – kažipot in šolski časopis, literarni natečaj na to temo, razredni recitali o naravi ...)*
- *mentorji krožkov vključijo to temo v dejavnosti krožka*
- *fotografski natečaj za najboljšo fotografijo narave*

Med šolski letom smo pri razrednih in drugih urah obravnavali problematiko pitne vode, tekstila, trajnostne energije, potrošništva, … Pristopi so bili ogledi kratkih filmov (npr. Ekoutrinki), branje člankov, pogovor, delo v skupinah, reševanje kviza.

Dijaki so v okviru pouka latinščine pod mentorstvom učitelja latinščine in glasbenika pripravili in posneli video Antična e(ko)legija za današnji čas. Posnetek je dostopen na:

https://www.youtube.com/watch?v=fmbnUgAn0fw

V okviru krožka grafično oblikovanje so dijaki izdelali načrt za nekaj izvedb platnenih vrečk z motivom in napisanim geslom (Slika 1). Zavod sv. Stanislava ima naravoslovno učilnico, ki jo poleg gimnazije uporabljajo tudi druge enote, zlasti osnovna šola (Slika 2). V njej lahko v primernem vremenu poteka del pouka, zlasti za manjše skupine.

Slika 1: Izdelek krožka grafično oblikovanje (osebni arhiv)

Slika 2: Naša učilnica v naravi (osebni arhiv)

Najboljši eko razred na šoli ob koncu šolskega leta posadi drevo (Slika 3). Dijakom približamo stik z naravo s pohodi (jesenski, zimski in pomladni športni dan) in naravoslovnimi dnevi. V sproščenem vzdušju, naravnem okolju se porodi marsikatera dobra misel, poživi duh in razvije pristen pogovor. Na Sliki 4 je utrinek s pohoda.

Slika 3: Posadili smo drevo (arhiv ŠKG)

Slika 4: V naravnem okolju (osebni arhiv)

3.2 Sodelovanje v natečaju Planetu Zemlja prijazna šola

Društvo Planet Zemlja razpisuje natečaj, ki se ga udeležujemo že peto šolsko leto. V šolskem letu je potrebno izvesti najmanj tri od številnih ponujenih projektov, poleg tega pa mora šola ustrezati okoljskim standardom: ločuje odpadke, varčuje z energijo, kuha zdravo hrano, ima vrt in učilnico v naravi, ne gosti aparatov za umetne pijače, uporablja ekološka čistila, … Izbrali smo projekte Energijsko varčne soseske junior (Zavod za gradbeništvo), Pot prilagajanja podnebnim spremembam (predavanje mag. Tanje Cegnar ARSO), Karavana varne kemije (Kemikalije okrog nas, Nevarnosti nanotehnologije), Od mladega raziskovalca do znanstvenika (predavanje dr. Edvarda Kobala Slovenska znanstvena fundacija), delavnica priprave zdrave hrane Od zrna do kruha. Poseben projekt pa je Zeleno pero, tekmovanje v pripravi novinarskega prispevka (članek, intervju, reportaža) na temo ohranjanja narave in varstva okolja. Teme, določene s strani organizatorja, so bile: 2013/14 poljubna tema, 2014/15 Svetlobno onesnaževanje, 2015/16 Stročnice in 2016/17 Trajnostni turizem. Vsako leto smo imeli skupino dijakov, ki se je pripravljala na tekmovanje. Šolsko tekmovanje je

nagradilo z bronastim, najboljši pa so na državnem tekmovanju posegli po srebrnem in zlatem Zelenem peresu.

4. PROJEKT Učinek naravoslovja na družbo

V šolskem letu 2014/15 smo se odzvali na razpis nacionalne agencije CMEPIUS in v sodelovanju s partnersko šolo iz Belgije prijavili projekt evropskega programa Erasmus+ K2 - Sodelovanje za inovacije in izmenjavo dobrih praks. S belgijsko šolo sodelujemo že vrsto let, s projektom pa smo želeli sodelovanje okrepiti in nadgraditi. Projektu smo dali naslov Natural Science for Social Impact - Učinek naravoslovja na družbo. Glavni del dvoletnega projekta so bile štiri dijaške izmenjave, 14 dijakov po osem dni v Sloveniji oz. ista skupina v Belgiji. V enem letu sta bili dve izmenjavi z isto skupino dijakov, v naslednjem letu smo izbrali novo skupino. Dijaki so bivali pri družinah dijakov gostiteljev in obratno. Tema izmenjave je bila naravoslovje in trajnostni razvoj. Tej dejavnosti se pridružuje tudi močna socialna komponenta: druženje z belgijskimi vrstniki, sporazumevanje v angleščini, primerjava šolskih sistemov obeh držav, primerjava politike varovanja okolja obeh držav, nove oblike poučevanja naravoslovja. Poleg izmenjav smo učitelji naravoslovnih predmetov zbrali primere dobrih učnih praks in izdali brošuro 62 učnih enot iz biologije, kemije in fizike, iz obeh šol. Zbirka nalog je dostopna na spletnih straneh Zavoda sv. Stanislava oz. Škofijske klasične gimnazije na http://www.stanislav.si/wp-content/uploads/2016/09/BRO%C5%A0URA_SPLET.pdf in v angleščini na http://en.stanislav.si/wp-content/uploads/Natural-Science-for-Social-Impact-Brochure.compressed.pdf. Pomemben cilj projekta je tudi širjenje rezultatov in upamo, da bodo obstoječe gradivo lahko uporabili tudi učitelji naravoslovnih predmetov drugih šol.

5. UČINKI NOVIH PRISTOPOV NA DIJAKE

Dvoletno delo, namenjeno izboljšanju kakovosti pouka naravoslovja in okoljske vzgoje, smo želeli ovrednotiti kot napredek med uporabniki – dijaki, ki so nam zaupani. Pri tem je sodeloval Inštitut za razvoj in evalvacijo šolstva (IREŠ), ki deluje v sklopu Zavoda sv. Stanislava. Izhodišče je bila analiza obstoječega stanja, izvedena v obliki ankete, v katero so bili vključeni vsi dijaki. Rezultati ankete so pokazali, da je pouk naravoslovnih predmetov v splošnem dovolj kakovosten kot ustrezna podlaga za študij, kar nekaj dijakov pa je menilo, da je premalo poudarka na uporabnosti, splošni razgledanosti in povezovanju znanj. IREŠ vsako leto izvede zaključno anketo med maturanti, kjer se nekaj vprašanj nanaša tudi na obravnavano tematiko. Ker gre za dijake četrtih letnikov, imamo trenutno premalo odgovorov, da bi lahko kvantitativno vrednotili napredek, a delamo na tem. Dijaki udeleženci izmenjave z Belgijo so bili nad programom in izvedbo navdušeni in so jo pohvalili in priporočili vrstnikom. Beležimo tudi nekoliko povečan vpis na naravoslovne krožke: kemijski in fizikalni eksperimentalni krožek in biološki vivaristični krožek. Vsekakor bomo primere dobrih praks tudi po izteku naštetih dvoletnih dejavnosti ohranili in skušali nadgraditi. Takojšen učinek je težko izmeriti, čas bo pokazal, ali dosegamo zastavljene cilje.

6. ZAKLJUČEK

Pouk naravoslovja je potrebno medpredmetno povezati, aktualizirati, osmisliti, narediti bolj življenjsko in uporabno. Pomemben del teh vsebin je zavedanje, da je planet Zemlja naš edini dom in da je prihodnost odvisna od zavesti in zavedanja škodljivega ravnanja današnjih generacij. Skrb za naravo se začne z čuječnostjo, s čudenjem in občudovanjem narave. Naloga učiteljev in pedagogov je vzbuditi ta občutek in ozavestiti mladega človeka. Pri tem so dobrodošle neformalne, odprte oblike poučevanja izven šolski klopi, kot je mednarodna dijaška izmenjava, naravoslovni dnevi, delavnice, zunanji strokovnjaki. S tem bodo dijaki iz šole odnesli nekaj za življenje. Seveda pa vse te aktivnosti zahtevajo skrbno načrtovanje časa in energije, česar pa brez osebne angažiranosti ne gre pričakovati. Zato je nujno potrebno in dobrodošlo tudi izobraževanje in učenje učiteljev izvajalcev. Povabljeni na sprehod v gozd.

7. VIRI IN LITERATURA

Burja, A. (2005). *Vzemite manj. Imejte več.* Zbirka namigov za neškodljivo življenje. Ljubljana: Ministrstvo za okolje in prostor.

Colja, N. (2014). *Učna gradiva projekta Spoznaj svoj življenjski slog.* ePlatforma za izobraževanje odraslih v Evropi. Pridobljeno s https://ec.europa.eu/epale/sl/resource-centre/content/ucna-gradiva-projekta-spoznaj-svoj-zivljenjski-slog

Grmič, V. (1994). Odgovornost za naravo. V A. Barle Lakota, I. Sernec in D. Novak (ur.), *Zbornik Človek in njegovo okolje: celostno razumevanje okolja – izziv na pragu tretjega tisočletja* (str. 233-241). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Kajfež Bogataj, L. (2016). *Planet, ki ne raste.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

Komat, A. (2015). *Če boste molčali, bodo kamni govorili.* Domžale: Sozaložba Anton Komat in Buča.

Sovre, A. (1988). *Predsokratiki.* Ljubljana: Slovenska matica.

Sveti oče Frančišek (2015). *Laudato Si'* (Okrožnica). Pridobljeno s http://sl.radiovaticana.va/news/2015/09/17/okro%C5%BEnica_laudato_si_svetega_o%C4%8Deta_fran%C4%8Di%C5%A1ka_o_skrbi_za_skupen_dom/1160055

Vorlaender, K. (1968). *Zgodovina filozofije.* Ljubljana: Slovenska matica.

Kratka predstavitev avtorice

Mag. Nasta Zupančič je zaposlena v Zavodu sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija Ljubljana kot profesorica kemije. V zadnjih letih se ukvarja tudi z vzgojo za varstvo okolja, izvaja in koordinira dejavnosti na tem področju.

Zelena os regije – javni prostor v stiku z naravo in čuječnost

The Green Axis of the Region – Public Space in Contact with Nature and Mindfulness

Katarina Zupan

Srednja šola Domžale
Cesta talcev 12, 1230 Domžale
katarina.zupan@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je predstavljena ureditev obrežja Kamniške Bistrice kot javnega prostora, ki omogoča in ponuja obiskovalcem raznovrstne dejavnosti in vsebine, hkrati pa se tudi tu učimo sobivanja in tolerance do drugih in drugačnosti. Glede na to, da se obiskovalci v tem prostoru srečujemo v različnih vlogah (kot sprehajalci, tekači, kolesarji, skrbniki psov …), drug od drugega pričakujemo takšno ravnanje, ki vsem omogoča prijetno, varno in neovirano gibanje oziroma delovanje. Tudi z okoljem ravnamo odgovorno, občutljivo in spoštljivo, ne samo obiskovalci, pač pa tudi odgovorni za urejanje tega prostora. Le tako bo Zelena os regije še naprej ostala prostor, urejen čuječe do ljudi in do narave.

Ključne besede: javni prostor, Kamniška Bistrica, rekreacija, sobivanje, izobraževanje, čuječnost

Abstract

In the article it is presented the regulation of the riverbanks of Kamniška Bistrica river as a public space that enables and offers diverse activities and contents to its visitors, and at the same time, teaches one about the coexistence and tolerance and the diversity of others. Bearing in mind that in this space the visitors meet in different roles (as walkers, joggers, cyclists, dog walkers …), the behaviour that enables a pleasant, safe and unlimited movement or action respectively is expected. The environment should also be treated responsibly, sensitively and respectfully, not only the visitors, but also the people responsible for taking care of the space in question. Only this way the Green Axis of the Region will remain a space, designed in tune with the mindfulness towards people and nature.

Key words: public space, Kamniška Bistrica river, recreation, coexistence, education, mindfulness

1. Uvod

Javni prostor je načeloma brezplačno območje, v katerem se odvijajo družbeni procesi in javno življenje in je dostopen vsem prebivalcem. Kvalitetno urejen javni prostor je vitalna točka mestne ali vaške skupnosti in z dejavnostmi, ki se v njem odvijajo, prispeva k povezanosti lokalne skupnosti in k oblikovanju in utrjevanju njene identitete. Je prostor, kjer se ljudje učimo sobivati in biti strpni do drugih in drugačnosti. Prispevek predstavlja primer kvalitetno urejenega javnega prostora ob bregovih Kamniške Bistrice, poznanega pod imenom Zelena os regije, in nekatere vsebine, ki so se oblikovale v tem prostoru.

2. Potek urejanja obrežja Kamniške Bistrice kot javnega prostora

Reka Kamniška Bistrica je največji slovenski hudournik, od Kamnika do Domžal skoraj v celoti urbanizirana – v tem delu teče Kamniška Bistrica večinoma v togo regulirani strugi, saj so v preteklosti z regulacijo reke in z gradnjo nasipov zmanjšali poplavno ogroženost.

Leta 1980 je bil ob smrti Josipa Broza Tita v Domžalah na desnem bregu Kamniške Bistrice urejen lipov drevored – Park 88 lip (Slika 1). Lipa je v slovenski kulturi predstavljala središče družbenega življenja: običajno je stala sredi vasi in kot taka predstavljala središče vaške skupnosti. Pod lipo so se vaščani srečevali, zborovali, sprejemali različne odločitve, praznovali – imela je torej povezovalno vlogo. Tudi v opisanem primeru je lipov drevored predstavljal zametek urejenih javnih površin ob Kamniški Bistrici, namenjenim predvsem pešcem in kolesarjem. Poleg tega urejenega drevoreda so ob Bistrici potekale številne neurejene stezice.

Slika 1: Drevored 88 lip, urejen leta 1980

Leta 1999 so občine Domžale, Kamnik in Dol pri Ljubljani podpisale »Pismo o nameri o skupnem pristopu k urejanju območja vodotoka Kamniška Bistrica s ciljem vzpostaviti zeleno rekreacijsko os ob Kamniški Bistrici ob hkratnem reševanju perečega problema poplav«. V naslednjih letih, posebno pa od leta 2004 dalje, so v občinah Domžale in Kamnik izvajali različne aktivnosti, s katerimi so skušali doseči večjo povezanost območja in urediti mrežo poti ter oblikovati različne programe ob poteh. Tako je bilo do danes urejenih veliko kilometrov novih poti, zgrajenih nekaj novih brvi čez Kamniško Bistrico in njeno mlinščico, ob teh poteh pa so bila zasajena tudi nova drevesa (npr. vrbe).

V letih 2008 in 2009 so s pomočjo sredstev Evropskega sklada za regionalni razvoj postavili 14 počivališč ob Kamniški Bistrici in jih opremili s klopmi, mizami, stojali za kolesa, koši za odpadke, posameznimi igrali ter informacijskimi in usmerjevalnimi tablami. V zadnjem času so nekatera od teh počivališč opremljena tudi s knjižno omarico, za kar skrbi Knjižnica Domžale (Slika 2, levo). Žal nekatera od počivališč in tudi informacijske table občasno postanejo žrtev vandalizma.

Slika 2, 3: Počivališče pri brvi v Domžalah (levo) in ena izmed informacijskih tabel (desno)

3. Dejavnosti in vsebine

Urejanje javnega prostora prinaša s seboj tudi dejavnosti in vsebine, zaradi katerih ta prostor pravzaprav obstaja, deluje kot tak. Kot rečeno je že lipov drevored s svojo prijetno senco ponudil prostor za odmik od mestnega vrveža, za sprehode, umiritev, pešcem in kolesarjem bolj prijazno in varno pot, nenazadnje tudi možnost, da si zagotovijo zalogo lipovih listov za pripravo domačega čaja. Z razvojem novih urejenih poti (stezice ob Kamniški Bistrici so obstajale seveda ves čas) ob reki in njenih pritokih (v zadnjem letu je pridobitev nova urejena pot ob Rači proti Dobu: Slika 3, levo), novih brvi za pešce in kolesarje, urejenih dostopov do vode, urejenih plezalnih sten – t. i. Knezovih skal na zahodnem obronku Šumberka, v neposredni bližini reke (Slika 3, desno), urejenega prostora za piknik ob Rači in nenazadnje tudi urejenih gozdnih učnih poti na Šumberku (ki se dviga na levem bregu Bistrice) so ta prostor napolnile nove vsebine. V prvi vrsti je to prostor oddiha, sprostitve in rekreacije, kar spodbujajo površine za športne dejavnosti (nogomet in košarka, zunanji fitnes, že omenjena plezalna stena), površine z igrali za otroke, skate park … Rehidracijo in osvežitev zagotavljajo pitniki vode, ki so zadnjih nekaj let nameščeni ob reki, na nekaj mestih pa so zasajene marabele, katerih plodovi so poleti na voljo mimoidočim.

Slika 4, 5: Nova pot ob Rači v smeri Doba (levo) in plezalna stena (desno)

Z razvojem novega javnega prostora se oblikujejo tudi pravila vedenja, ravnanja v tem prostoru, saj ga uporablja veliko ljudi na različne načine – kot pešci (sprehajalci), kolesarji, tekači, konjeniki; tu potekajo organizirane vadbe (npr. Šola zdravja), odvijajo se razne športne prireditve (npr. Tek in pohod ob reki, ki povezuje) … Ob upoštevanju splošnocivilizacijskih norm se je med uporabniki vzpostavil red uporabe tega prostora, ki omogoča vsakemu obiskovalcu, da se počuti prijetno, varno in se neovirano giba:

1. Kolesarimo s primerno hitrostjo na način, da ne oviramo in ogrožamo drugih.

2. Skupina se organizira tako, da ne zasede celotne širine poti, pač pa ob sebi pušča prosti del poti, po katerem jo je moč obiti.
3. Pse (ki naj bi bili socializirani) imamo obvezno na povodcih, ker razumemo in upoštevamo, da se nekateri ljudje psov bojijo. Raztegljivi povodci, t. i. »fleksiji«, omogočajo psu gibanje, ki pa ni vedno povsem pod nadzorom pasjega skrbnika/lastnika, kar pri ljudeh, ki se psov bojijo, lahko povzroči negotovost in stisko. Nenadzorovano gibanje psa na »fleksiju« lahko ovira druge udeležence pri njihovih dejavnostih (sploh kolesarje in tekače). Od skrbnikov/lastnikov psov se tudi pričakuje, da za svojim psom poberejo iztrebek, na kar opozarjajo številne table ob poteh (Slika 4, levo).
4. Odgovornost in občutljivost kažemo tudi do okolja: ne odlagamo odpadkov (tudi odvečnega vejevja iz sadovnjakov ne, ne odvečnih rož in podobnega rastlinskega odpadka), uporabljamo le dovoljena prevozna sredstva, ne povzročamo hrupa …, na kar na posameznih mestih ob Kamniški Bistrici opozarjajo tudi table (Slika 4, sredina in desno).

Slika 6, 7: Opozorilne table, kakšno naj bo naše ravnanje

5. Na površinah, namenjenih športu, upoštevamo pravila »fair playa« in poskrbimo za lastno varnost in varnost drugih, na površinah zunanjega fitnesa (npr. v Domžalah: Slika 5, levo) je v ta namen postavljena tudi tabla z osnovnimi pravili uporabe igrišča (Slika 5, desno).

Slika 8,9: Zunanji fitnes v Domžalah (levo) in pravila njegove uporabe (desno)

Ta prostor ponuja tudi izobraževalne vsebine, k čemur nas usmerjajo informativne table ob reki, ki nas izobražujejo tako o gospodarskih dejavnostih ob reki v preteklosti kot tudi o rastlinstvu tega območja ter o vrstah rib v reki. Lahko predstavlja učilnico za nekatere predmete, ki jih poučujemo v Srednji šoli Domžale, predvsem za pouk geografije, biologije in kemije. Avtorica pri predmetih, ki jih poučuje, izpostavlja sledeče:

1. Pri zgodovini izpostavimo njen gospodarski pomen, saj so v preteklosti urejeni kanali Kamniške Bistrice (t. i. mlinščice) dajali energijo za pogon mlinov, kovačij in žag, kasneje tudi manjših hidroelektrarn. Še danes je ob Homški mlinščici nekaj manjših (delujočih) hidroelektrarn. Nekaj osnovnih informacij o gospodarskem izkoriščanju reke in njenih kanalov na območju Domžal nam poda informativna tabla pri brvi proti Šumberku (v neposredni bližini Srednje šole Domžale). Poleg tega je obrežje reke ljudem v časih, ko je bil dopust na morju luksuz, predstavljalo nadomestilo za morsko plažo in oddih na morju.
2. Pri geografskih vsebinah v okviru predmeta družboslovje se na terenu ob reki orientiramo (tudi glede na desni in levi breg), navedemo naravnogeografske in družbenogeografske elemente, izpostavimo značilnosti hudournikov, menjave strug v preteklosti, regulacijo reke ter stanje danes (struga, nasipi, razlivna območja), poplave kot eno izmed vrst naravnih nesreč; na prodiščih najdemo primere kamnin; razmišljamo o načinih varovanja naravnega okolja …
   Tako npr. dijaki (razdeljeni v skupine) dobijo zemljevid Domžal z bližnjo okolico, na katerem je obrežje Kamniške Bistrice v dolžini približno dveh kilometrov razdeljeno na več odsekov. Vsaka skupina na terenu s pomočjo slikovnega gradiva (nalogo izvedemo v septembru, ko rastline lahko prepoznamo tudi po cvetu ali plodu) opazuje en odsek in zabeleži: katere vrste grmovnic in dreves so prisotne na obrežju reke (v vodi, tik ob vodi, med reko in potjo), ali kakšna vrsta prevladuje, ali je obrežje na opazovanem mestu naravno ali popolnoma regulirano (betonsko), ali je moč opaziti kakšne živali, in če, katere. Po poročanju vseh skupin strnemo opažanja in ugotovimo, da je na nekaterih delih obrežja, kjer je reka omejena z betonskim koritom, dreves in grmovnic malo, na nekaterih delih nič. Drugje se ob različnih vrbah, navadni leski, glogu, dobu in drugih grmovnicah in drevesih razraščajo tujerodne rastline, predvsem kalinolistni pokalec, kanadska zlata rozga in žlezava nedotika (Slika 6), ki marsikje že prevladujejo in izpodrivajo avtohtono rastlinstvo. Dijaki razmišljajo o možnih vzrokih širjenja tujerodnih rastlin (prenos s stroji pri regulaciji reke, neustrezna sanacija po zaključenih delih …) in o posledicah takega širjenja (živalskim vrstam spreminjajo pogoje za bivanje in obstoj, zmanjšuje se biotska raznovrstnost).
   Na spletu poiščejo informacije še o drugih tujerodnih invazivnih rastlinskih in živalskih vrstah (npr. invaziven rdeči polž španski lazar idr.) ter o možnih ukrepih za njihovo omejevanje. Predvsem pa izpostavimo čuječ odnos do okolja, saj so se nekatere tujerodne živalske vrste razširile zaradi neodgovornega in lahkomiselnega ravnanja ljudi (npr. ljudje so v okolje spuščali tujerodno želvo rdečevratko, zdaj ogroža domorodne močvirske sklednice).

Slika 10, 11, 12: Kalinolistni pokalec (levo), kanadska zlata rozga (sredina), žlezava nedotika (desno)

3. Pri sociologiji se lahko navežemo na ta prostor pri obravnavanju socializacije, pa tudi ko obravnavamo subkulture, saj tu najdemo (vsaj) dve subkulturi, in sicer Šolo zdravja (vanjo so vključeni predvsem upokojenci, telovadijo vsako jutro na vsaj treh krajih ob

Kamniški Bistrici, ideje, ki jih povezujejo, so vsakodnevna telovadba, druženje in zdravo življenje, njihova »uniforma« je oranžna majica ali vetrovka: Slika 7) in skejterje.

Slika 13: Vsakdanja jutranja telovadba udeležencev Šole zdravja

4. Zaključek

Zelena os regije je premišljeno zasnovan in urejen javni prostor ob obrežjih Kamniške Bistrice, ki s svojo zasnovo in z vsebinami ne povezuje le ljudi v enem kraju, ampak vsa naselja in ljudi vzdolž te hudourniške reke. Z novimi potmi, urejenimi ob pritokih, povezuje tudi širši prostor in zanimive turistične lokacije. Z zasnovo in vsebinami ustreza temu, o čemer govori Vilibald Premzl (1999): »Človeške in civilizacijske zahteve temeljijo na pravici do zdravju primernega okolja in pričakovanju, da bo vsaka skupnost, naj bo soseska, primestje, četrt ali mesto, v celoti zadovoljevala temeljne potrebe prebivalcev in okolja«. Ob dejstvu, da se to območje nadalje urbanizira in posledično narašča število prebivalcev – npr. v neposredni bližini Kamniške Bistrice je v zadnjih letih zgrajena nova soseska Gaj Preserje, je treba zagotoviti nove rekreativne površine, saj ljudem omogočajo odmik od vsakdanje rutine in stresa in omogočajo fizično in psihično regeneracijo. Ob tem velja opozoriti na razmišljanje nemškega psihiatra dr. Mazde Adlija (intervju z njim je bil objavljen v Mladini 12. 5. 2017), ki pravi: »Vsaj statistika kaže, da se nekatere bolezni, ki so posledica stresa, na primer depresija, tesnoba in shizofrenija, pri meščanih dejansko pojavljajo občutno pogosteje kot pri ljudeh, ki živijo na podeželju. (…) Prav zato je tako pomembno temeljito raziskati povezavo med mestom in stresom. Urbanizacija je najopaznejša sprememba v razvoju človeštva na Zemlji. Za naše zdravje bo potrjeno vsaj tako pomembna kot podnebne spremembe. Le če bomo razumeli, zakaj smo zaradi življenja v mestu tako dovzetni za stres, bomo lahko razvili koncepte, s katerimi bodo mesta urejena prijazneje do človeka«. V tem kontekstu Zelena os regije s svojimi parkovnimi površinami in vsebinami predstavlja prostor, čuječ do ljudi. Pa je enako čuječ tudi do naravnega okolja? Regulacijski posegi v Kamniško Bistrico so zelo vplivali na rastlinstvo ob reki. Kjer je struga kanalizirana, je tipične obvodne vegetacije zelo malo, saj uspevajo predvsem tiste vrste, ki niso tako odvisne od stalne prisotnosti vode. Po drugi strani so se naselile invazivne tujerodne vrste (npr. japonski dresnik, kanadska zlata rozga idr.), ki so zelo agresivne in izpodrivajo avtohtone vrste, s tem pa živalskim vrstam spreminjajo pogoje za bivanje in obstoj. Danes je osveščenost ljudi glede varovanja zdravega življenjskega okolja večja kot nekoč, bolj se zavedamo ranljivosti narave in posledično tudi ljudi – vsaj v okolju, kjer živimo. Zato velja posege v naravo izvajati občutljivo in odgovorno, četudi so izvedeni v korist ljudi. Le z večjo čuječnostjo do okolja bo tudi v bodoče na obrežjih Kamniške Bistrice še moč videti vodomca, ki je že zdaj tu zelo redko prisoten.

5. Literatura

Adli, Mazda: Meščani, osamljeni med ljudmi (*Mladina 19*, 12. 5. 2017, str. 76–77)

Kokalj, N. (2009) *Javni prostor v podeželskem naselju* (Magistrska naloga, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo). Pridobljeno s http://drugg.fgg.uni-lj.si/748/1/PUM_0056_Kokalj.pdf

Premzl, V. (1999) Sonaravno in razvojno uravnoteženo. V Lah. A. (urednik zbirke Usklajeno in sonaravno) *Mesta in urbanizacija* (str. 26–28). Ljubljana: Svet za varstvo okolja Republike Slovenije.

http://ipop.si/urejanje-prostora/izrazje/javni-prostor/ (dostop 26. 6. 2017)

http://www.zelena-os.si/ (dostop 26. 6. 2017)

http://www.kamniska-bistrica.si/projekti.html (dostop 27. 6. 2017)

Fotografije: Katarina Zupan

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Zupan je profesorica zgodovine in dipl. sociologinja kulture, zaposlena na Srednji šoli Domžale, kjer poučuje zgodovino, sociologijo in družboslovje.

Čuječnost pri izbirnem predmetu okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostni razvoj v GESŠ Trbovlje

Mindfulness in the Optional Subject of Environmental Education as Education for Sustainable Development in GESŠ Trbovlje

Katarina Bola Zupančič

Gimnazija in ekonomska srednja šola Trbovlje,
Gimnazijska 10,
1420 Trbovlje
katarina.zupancic@gess.si

Povzetek

Prispevek govori o izvedbi dela učnih ur v okviru predmeta okoljska vzgoja. Predmet se izvaja kot izbirni predmet v programu splošne gimnazije. V GESŠ Trbovlje ga ponujamo drugošolcem. S prispevkom bomo pokazali, kako tudi nehote vedno opozarjamo na čuječnost in kako bi jo lahko še aktivneje spodbujali. Prikazano je tudi timsko delo, sodelovalno učenje in medpredmetno povezovanje, pri katerem dijaki na osnovi obravnavane učne snovi v avtentičnem okolju - v svoji bližnji okolici prepoznavajo komponente naravnega okolja, vpliv družbe v danem okolju in iščejo nove rešitve. Prednost je gotovo proučevanje njim znane - bližnje pokrajine, videti jo v drugačni luči, prepoznati njene kvalitete in slabosti, evalviranje, priprava kompleksne seminarske, raziskovalne naloge, predstavitev naloge, evalvacija drugih seminarskih nalog in predstavitev ter evalvacija in ovrednotenje dveh učiteljev različnih predmetnih področij. Vloga učitelja se pri takih nalogah spremeni, saj ni več predavatelj, podajalec učne snovi, ampak usmerjevalec, komentator. Izvedba ne le dijakom, ampak tudi njemu omogoča osebno in strokovno rast. Tekom izvedbe naloge se pričakuje, da dijaki čim bolj podoživijo proučevani ekosistem, tudi z medgeneracijskim povezovanjem. Na tak način prepoznavajo videnja vseh soustvarjalcev danega okolja, prepoznavajo njihove potrebe, želje … Čuječnost je vkomponirana v vse pore naloge.

Ključne besede: čuječnost, okoljska vzgoja, timsko delo, trajnostni razvoj, učilnica na prostem

Abstract

In GESŠ Trbovlje the 2nd year student can choose between different subject, one is about sustainable development and environment. The article will show how unintentionally we always draw attention to the mindfulness. Group work, collaborative learning and cross-curricular integration are also presented, where students in an authentic environment - in their immediate surroundings recognize the components of the natural environment, the influence of society in the given environment and look for new solutions. The advantage is certainly the familiarity with the nearby landscapes, to see it in a different light, to recognize its qualities and weaknesses, preparing a complex seminar - research assignment, presenting the task, self- evaluating, evaluating others and being evaluated by teachers from different subject areas. The role of the teacher changes in such tasks, because he is no longer a lecturer, but a router, a commentator, the supporter. Implementation enables him to grow in person and profession. During the execution of the task, students are expected to relive as much as possible the studied ecosystem, including through intergenerational integration. In this way they recognize the visions of all the co-creators of the given environment, recognize their needs, their desires ... Mindfulness is incorporated into all pores of the task.

Key words: environmental education, mindfulness, outdoor classroom, sustainable development, team work,

1. Uvod

V Trbovljah glede na pretekel rudarsko-industrijski razvoj prihajamo iz okolja, ki je bilo močno zanemarjeno. »Neskrb« za ohranjanje naravnega okolja niti ne zmanjševanje onesnaževanja nista pripomogla k boljši situaciji, zato je vzgoja mladih v odgovorne ljudi, ki bodo zadovoljili sedanje potrebe, ne da bi ogrozili prihodnje generacije za zadovoljevanje njihovih potreb (UN, str. 5) z učenjem, prepoznavanjem, videnjem pokrajine z drugačnimi očmi, z vzgajanjem še kako pomembna. Tekom ustvarjanja pri predmetu poudarjamo vrednote, kot so obzirnost, zmernost, varčevanje, solidarnost, spoštovanje in jih kot take tudi prepoznavamo v družbi in okolju. Gre za odnos do soljudi, do sebe, narave, okolja, njegovih virov, prihodnjih in sedanjih generacij, do biotske in kulturne raznolikosti ter globalno do našega planeta.

Čuječnost (ang. mindfulness) je stanje oz. način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in radovednosti. S čuječnostjo se učimo našo pozornost preusmeriti na trenutno izkušnjo v danem trenutku, ob katerem se zavemo svojih misli, telesnih občutkov in zunanjega dogajanja (Černetič, 2011).

S poučevanjem vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (v nadaljevanju VITR) ali predmeta študij okolja morajo tako učitelji kot dijaki postati bolj čuječni. Preko podane učne snovi se skušamo osredotočiti na zastavljene cilje, usmeriti pozornost ne samo na teorijo, ampak se s pomočjo čutov usmerjamo v dano pokrajino. Mogoče se celo prvič (po preživelih rosnih otroških letih) ponovno zavemo hrupa v okolici, gneče na pločnikih, onesnaženosti, prvič ponovno prepoznavamo divja odlagališča, potrebe soustvarjalcev našega okolja - bližnjega življenjskega prostora. S čuječnostjo se naučimo gledati pojave, predmete, procese v okolici kot na nekaj novega, na podrobnosti, ki jih mogoče prej sploh nismo opazili. Osredotočimo se na dobro, pozitivno, energijo usmerimo v reševanje pomanjkljivosti. Bistvo je v postopnosti, majhnih korakih, verjamemo, da takšno zavedanje lahko preraste v življenjsko ravnanje in postane naš način življenja.

V prispevku bomo predstavili primer, kako smo v okviru predmeta VITR, s katerim smo preko različnih oblik (avtentičnega, timskega, sodelovalnega, medpredmetnega) učenja, v lokalnem okolju razvijali čuječnost.

2. Predstavitev poteka izvedbe aktivnosti

2.1. Uvod

S predmetom študijem okolja dijake usposabljamo za spremljanje, analiziranje, kritično vrednotenje posledic, ki jih prinaša znanstveno-tehnološki razvoj. Iščemo alternativne rešitve in smo jih pripravljeni deliti z ožjim in širšim okoljem. Zavedati se moramo, da so pogledi na vsakdanjost različni, zato v analizo vključujemo različne generacijske poglede, s tem se zavemo, da ni ene same rešitve, da je večkrat nujno sklepati kompromise.

V naše delo vključujemo tudi načela okoljske vzgoje; celosten pristop spoznavanja pokrajine, medpredmetno povezovanje, multidisciplinarnost. Potek dela je problemsko naravnan, proaktiven – usmerjen v prihodnost, izkustven – izhaja iz osebnih izkušenj, razvija kritično mišljenje, razvija timsko delo … Med kompetencami razvijamo spoznavno, čustveno in akcijsko na treh področjih (razsežnostih):

- izobraževanje o okolju, ko kot učeča se skupnost spoznavamo in razvijamo temeljna znanja ter dojemamo okoljsko zapletenost,

- izobraževanje v okolju, ko se usmerjamo neposredno v bližnje in domače okolje in pridobivamo neposredne izkušnje iz le-tega ter

- izobraževanje za okolje, tako da iščemo in uveljavljamo trajnostne, sonaravne rešitve v za okolje pomembnih zadevah. (Vir UN)

2.2. Načrt poteka dela

Po obravnavanih in usvojenih osnovnih okoljskih pojmih, pojavih in problemih (Izobraževanje o okolju) z dijaki odidemo v pokrajino. Naša prva naloga je skiciranje pokrajine, njenega dela. V bližnjem parku si najdemo kotiček, razgledno točko. Pokrajino opazujemo in rišemo shemo. Hiter tempo in stres nas opominjata, da smo na malenkosti premalo pozorni. Bolj nas skrbi, kako bomo zadeve skicirali, ker ne znamo risati, kot kaj bomo v pokrajini prepoznali. Druga naloga v isti blok uri je nadaljevanje sprehoda po pokrajini. Učenci dobijo učni listek, ki jih delno usmerja. V bližini šole skušamo dijake sprva usmeriti na samo opazovanje, sledi opozarjanje na okolje, ki nas obdaja, na naravne in družbene prvine in njihovo funkcijo v pokrajini. Dijaki prepoznavajo in postopno doumevajo soodvisnost in medsebojno povezanost med posameznimi komponentami okolja, doumejo nepopravljive napake človeške dejavnosti, doumejo omejenost različnih naravnih virov, razumejo soodvisnost med naravnimi pogoji in dejavnostjo ljudi, ogrožanjem biotske raznovrstnosti … Prepoznane nepravilnosti, pomanjkljivosti vnesejo tudi na karte in jih drugače dokumentirajo. (ČUJEČNOST) Oblikujejo tudi končna poročila, ki jim služijo pri vrnitvi v šolo, ko komentiramo posebnosti okolja. Tekom debate učitelja dijake usmerjata k nadaljnjem delu, ko bodo sami s skupino prehodili štiri stopnje učinkovitega sprejemanja odločitev (Penmann, 2016, 42); formuliranje odločitev, zbiranje idej in informacij, oblikovanje sklepa ter učenje na podlagi izkušenj. Avtor knjige Čuječnost za ustvarjalnost nas opozarja, da je včasih bolje, da ne sprejemamo odločitev, ampak da samo opazujemo dogodke oziroma nam čuječnost pomaga, da jasneje vidimo cilje, ustvarjamo možnosti izbire. Čuječi opazovalci tudi prepoznajo in ocenijo negotovost. Ne premamijo jih utečeni miselni vzorci, so čustveno manj pristranski. Hkrati pa čuječnost povečuje pogum in odpornost, ki sta potrebna za udejanjanje odločitev in sprejemanje napak.

Sledi naslednja naloga: dijaki se razdelijo v skupine in vsaka prouči svoj ekosistem. Po navadi so pripadniki ene skupine posamezniki, ki živijo v podobnem okolju, v sosednjih ulicah. Namen te naloge je vživeti se v njim bližnjo pokrajino, jo videti z »novimi« očmi, v njej prepoznati naravne komponente okolja, družbene procese, součinkovanje med njimi. Zaradi avtentičnosti zasnovane naloge je njihova naloga, da prepoznajo in predstavijo moteče dejavnike okolja, predvidijo možne rešitve, anketirajo pripadnike različnih generacij …

Aktivnosti, vezane na ekosistem, so potekale od druge ure začetka pouka (pouk VITR poteka v blok urah, največkrat so to zadnje ure, da si lahko privoščimo tudi ogled npr. čistilne naprave, sprehod po mestu … in nas čas ne ovira) in vse do konca meseca novembra, ko so se začele predstavitve. Prvi korak je odločitev za tim (nabor kolegov, članov), drugi korak je določitev dovolj velikega/majhnega območja, kjer lahko dovolj kvalitetno opravijo svojo nalogo. Mentorja skrbiva, da se območja ne podvajajo, zato jih skupaj tudi označujemo/kartiramo na mestni karti, dijaki pa jih poimenujejo. Sledijo že zgoraj uvajane aktivnosti, ko smo se urili v »videnju« in opazovanju pokrajine. Sproti se dogovarjamo, kdaj obiščejo »svojo« pokrajino. Med temi urami planiramo odranje; naša pričakovanja do npr. naslednje ure in njihova vprašanja. Določimo termine, ko pišemo naloge, oblikujemo predstavitev, rešujemo vprašanja, montiramo filmčke, pripravljamo ankete …

2.2.1. Zadolžitve dijakov

- Določitev naslova (lahko kar glede na proučevano območje).

1. Oris, predstavitev okolja, v katerem je potekalo proučevanje;
    a. karta, prikaz območja,
    b. fotografski material in njegova naravna in družbena predstavitev; procesi v okolju, družbene – prebivalstvene poteze; urbani elementi v 50, 100, 200 m radiu.
2. Vpliv človeka v ekosistemu:
    a. opis urejenosti okolja, doživljajska zmožnost; posebnosti, opredelitev sloja tamkaj živečih,
    b. prilagoditve človeka v danem okolju, pojasnila, podkrepitev z dokazili,
    c. opis in pojasnjevanje motečih dejavnikov v okolju.
3. Onesnaženost okolja:
    a. kaj vse odlagamo v danem okolju; katere vrste smeti, kje, lociranje ekoloških otokov …,
    b. možnosti za ločevanje odpadkov, problematika,
    c. opozorila o gospodarskih objektih …, ki onesnažujejo v danem okolju – pojasnila, dokazila …

Kot konkretna dokazila lahko služijo:

- lasten fotografski material/spremljanje danes, jutri, pojutrišnjem (časovna komponenta, kako se je proučevano območje spreminjalo skozi čas!),
- podajanje konkretnih dejstev, saj izhajamo iz danega okolja – prepogosto, preredko odvažanje smeti …, premalo smetnjakov, predlog postavitve novih …,
- posnete ankete, filmi – video material, intervju …

Naloge morajo biti oddane do dogovorjenega roka v Wordovem dokumentu, predstavitev v vnaprej dogovorjenem programu (pomembno, da je kompatibilen s šolskim sistemom). Vrstni red predstavitev žrebamo. Vse predstavitve tudi vsi vrednotimo na dogovorjenih in usklajenih obrazcih. Vsak tim vrednoti tudi delo svoje skupine. Seminarsko nalogo vrednotita mentorja, ki hkrati podata tudi končno oceno. Ocena posameznika se lahko razlikuje od ocene skupine.

Tabela 1: Ocenjevalni obrazec za učitelja in opora dijakom pri pripravi nalog

kazalnik /točke	0	1	2
POZNAVANJE, RAZUMEVANJE, UTEMELJVANJE	- Ob dodatnih vprašanji se zmede, - nerazumljivo	- Večino vprašanj zna odgovoriti - skopa pojasnila - nevživeto	- suverena interpretacija naloge - pojasnjevanje zadržkov -empatija
PODKREPITEV	- ni primernih ali pa sploh ni fotografij - so tematsko ustrezne, vendar ne na pravem mestu (ustrezajo naslovu)	- primerne fotografije - ustrezajo, na pravem mestu	- primerne fotografije - dodatno gradivo
NABOR VIROV	- ni izbora - samo pisni viri	- manjši izbor	- različni, pestri, ustni viri, film ...
IZRAŽANJE, NEVERBALNA KOMUNIKACIJA, PORAZDELITEV PREDSTAVITVE	- branje, momljanje, nepripravljenost	- večinoma prosto, s pomočjo lista	- prosta, odprta, dostopna, spodbujajoča komunikacija...
NORMATIVI ZA PPT	- neustrezna, preveč besedila	- večinoma ustreza	- nadstandardni
DELI NALOGE: UVOD, JEDRO, ZAKLJUČEK	- brez jasne meje, niti ni vseh delov	- Pomanjkljiv uvod ali zaključek	- Ustreza
SKLADNOST Z NAVODILI ZA IZDELAVO NALOGE	- 50% zahtevanega	- 70% zahtevanega	- skladnost
DISKUSIJA	Se ne obrača na publika Ne zna odgovoriti na vprašanja	Enkrat pozove k sodelovanju	- nenehno kontaktiranje
POSEBNOSTI NALOGE: IZVIRNOST, IZNAJDLJIVOST, SKLADNOST MED .PPT IN GOVORJENIM / PREDSTAVITVIJO	Prepisi Ni podanih rešitev	Ni izvirna Predlaga, nakaže rešitev	Izvirnost naloge Predlagane rešitve, aktivno sodelovanje, predvideni možni spremljajoči zaviralni dejavniki

2.2.2. Evalvacija predstavljenih nalog

Evalvacijo opravijo dijaki za vsako nalogo posebej in učitelja. Obrazci za spremljanje so postavljeni zelo natančno, zato se evalvacije vseh sodelujočih niso močno razlikovale. Dijaki dobro utemeljujejo svoje odločitve, npr. katera naloga je bila predstavljena kot zelo dobra ali slabša. Edina razlike je bila, da sta mentorja imela vpogled tudi v Wordov dokument, ki ga dijaki niso imeli. Na tem mestu bi posebej izpostavila prednosti in slabosti takšnega dela. Med slabostmi velja navesti naslednje; da se delo ni vedno enakomerno porazdelilo, da so se včasih težko časovno uskladili, da v tako majhnem lokalnem področju težko najdejo kakšno konkretno strokovno literaturo … Iz teh navedenih problemov lahko zaznamo njihovo kritičnost pri podajanju mnenja, napoved, kako bodo oblikovali skupine v prihodnje, kaj vse bi lahko spremenili, da bi bila naloga boljša. Med prednostmi takšnega dela pa opažamo: sodelovanje in timsko delo omogočata tudi uvid v pogled drugih, poglabljanje znanja, več glav več ve, izmenjava idej, porazdelitev dela, bolj sproščeno vzdušje, druženje … tekom opravljanja naloge se po njihovem mnenju naučijo tudi veliko novega; pridobijo konkretna znanja v avtentični pokrajini, ki jih v učilnici ne bi, prepoznavajo pomanjkljivosti v živeči pokrajini tudi skozi oči nekoga drugega, ki jih verjetno drugače ne bi opazili, prepoznajo tudi zahtevnost in odgovornost opravljenega dela …

S takšnim načinom dela skušamo spodbujati eksistencialni modus nad operativnim, saj na pokrajino gledamo z drugimi očmi, predvidimo druge možnosti, zanima nas svet, ga raziskujemo, ne zmenimo se za ovire in neuspehe, na svet gledamo z distance, dopuščamo druge možnosti in tako spodbujamo ustvarjalnost.

Ob vsaki predstavitvi smo začutili energijo posameznika. Prepoznavali so kvalitete pokrajine/ekosistema, kjer živijo, prepoznavali slabosti, probleme, iskali in našli za njih rešitve in bili ob tem zadovoljni. Do svojega dela, napredka so od prve do končne ure izkazali veliko mero kritičnosti.

2.3 VITR in čuječnost pod drobnogledom

Po zaslugi čuječnosti smo skušali svet dojemati takšen, kakršen je. Svojega doživljanja smo se lotevali z radovednostjo. Izkušnjo opazujemo, svet prepoznavamo, sprejemamo. O problemih danega okolja govorimo brez sodb, odkritosrčno in kot tako tudi vrednotimo svoje in sošolčevo delo. S tem pristopom spodbujamo kreativno in kritično razmišljanje in inovativnost pri dijakih, reševanje avtentičnih problemov, obvladovanje čustev, konfliktov ter premagovanje stresa. (Otok peska, internetni vir)

Po besedah avtorjev Penmana in Langerjeve; S čuječnostjo obnavljamo ravnovesje med operativnim in eksistencialnim modusom, tako lahko na ideje gledamo iz različnih zornih kotov. Tako smo bolj ustvarjalni. (Penman, 2016, Williams, 2015)

Ellen Langer ugotavlja, da smo čuječni svet sposobni opažati in se z njim dejavno povezovati. Povezujemo različna dejstva in koncepte in nato oblikujemo nove ideje, povezave kot posledice le-tega. (Langer, 2010 iz Penman 2016). Rezultat je kritično in kreativno mišljenje.

3. Zaključek

V kurikulu okoljska vzgoja so zabeleženi naslednji pričakovani dosežki; znanje in razumevanje osnovnih pojmov, odnosov…, zmožnost za proučevanje in spoprijemanje za okoljskimi vprašanji ter usposobljenost za individualno in kolektivno ravnanje. Z zgoraj opisano nalogo so dijaki pridobili možnost, da izpolnijo vsa tri področja pričakovanih dosežkov. Hkrati pa smo razvijali kritično, ekosistemsko mišljenje. Pristopi, ki smo jih udejanjili: neposredna najprej vodena, potem samostojna izkušnja v domačem okolju, analiza življenjskih navad in izkušenj, posredna in direktna, sodelovalno učenje, interaktivni pouk, debata, projektno delo, igra vlog ter izvedba okoljsko pomembne akcije s prepoznavanjem neprijetnosti, pridobiti neposredno družbeno izkušnjo, se povezati z lokalnim in širšim vseslovenskim okoljem. Več let sodelujemo tudi v slovenski akciji Pozor(!)ni za okolje, ki se je s preteklim šolskim letom končala.

Na prvi pogled se zdi, da je bila izvedena ena naloga, tako kot že vrsta drugih, vendar menim, da se z njo lahko ponovno naučimo, kako usmerjati vso zavestno pozornost vsakdanjih dejavnosti, da lahko zares doživimo življenje v vsej njegovi grenko-sladki lepoti. Preden nas prevzame avtopilot, se s pomočjo čuječnosti odločimo za odziv in možnost izbire (Penman, 2016).

Naš moto pri proučevanju ekosistema (tudi vsakdanji):

»Pomembno je, da vam je mar.

Pomembno je, da čutite.

Pomembno je, da opazite.«

Avtor: Rogers Keyes, Hokusai

(Penman, 2016, str. 243)

4. Literatura

Černetič, M. (2005): Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. Psihološka obzorja, 14 (2), 73–92.

http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/k_okolj_vzgoja_gimn.pdf, 1. 6. 2017 (UN – učni načrt).

http://www.otokpeska.si/vaje-za-urjenje-cujecnosti-v-razredu/, 1. 6. 2017

Penman, D. (2016): Čuječnost za ustvarjalnost, Kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu, Učila International, Tržič.

Williams, M. in Penman D. (2015): Čuječnost, Učila International, d. o. o., Ljubljana.

Kratka predstavitev avtorice

Katarina Bola Zupančič, diplomirana geografinja že več kot 20 let poučuje geografijo na Gimnaziji in ekonomski srednji šoli v Trbovljah. Poleg geografije poučuje tudi predmet kot je VITR – vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Pri obeh predmetih uvaja v pouk sodobne pristope in strategije učenja in poučevanja. Dijake usmerja in navaja, da svet gledajo skozi svoje oči. Sodeluje pri različnih projektih, ki jih od nas zahteva ne le čas, ampak tudi mladina in okolje. Dijake pripravlja na splošno maturo iz geografije in je tudi zunanja ocenjevalka. Uspešno se izobražuje in razvija digitalno kompetenco pri dijakih, sama pa si je pridobila različne IKT certifikate. Sodelovala je pri različnih okoljskih projektih npr Pozor(!)ni za okolje … Zaveda se pomena čuječnosti v vsakdanjem življenju.

Čuječnost v naravoslovju

Mindfulness in Natural Science

Marija Jakelj

OŠ Josipa Vandota Kranjska Gora
marija.jakelj@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku smo predstavili, kako lahko učitelj v 1., 2. in 3. triadi pristopa h gradnji naravoslovnih pojmov. V letošnjem šolskem letu smo z učenci naše šole razvijali znanje o dveh pomembnih konceptih, difuziji in osmozi, ki sta pomembna za razumevanje bioloških, fizikalnih in kemijskih procesov v vsakdanjem življenju. Glede na triade, smo z učenci izvedli različne poskuse z želatinastimi medvedki, jajcem in barvili. Sproščeno smo opazovali, razpravljali in razmišljali o vprašanjih iz vsakdanjega življenja, ki se nanašajo na to tematiko. Delu ni sledilo ocenjevanje, pač pa nekaj vprašanj, s katerimi smo želeli ugotoviti razumevanje poskusov in uporabo znanja. Naloge, ki so se nanašale na poskuse, so učenci reševali bolje kot naloge, ki so zahtevale uporabo naučenega. V 6., 7. in 9. razredu so učenci delali enake poskuse in odgovorili na enaka vprašanja. Najboljši rezultat so imeli učenci 7. razreda, ki so z zanimanjem spremljali poskuse in zato tudi bolje usvojili snov. Le dobra polovica devetošolcev je uspešno odgovorila na vprašanja. Učenci, ki niso bili motivirani za vzpostavljanje povezav z življenjskimi situacijami in njihovimi interesi, niso usvojili potrebnih znanj o difuziji in osmozi. Ugotovili smo, da pravilno pripravljeni in izvedeni poskusi pri učencih spodbujajo avtentičnost, kritično razmišljanje, zaznavanje čustev in občutkov, ter krepijo njihovo samozavest in odpornost na stres. Posledično izboljšamo učni uspeh. Z zanimanjem bomo spremljali učence 1. in 2. triade, kako bodo gradili znanje o teh dveh procesih. Pričakujemo, da bo njihovo znanje o osmozi in difuziji dobro strukturirano znanje in da bodo v 9. razredu prav vsi znali odgovoriti na vprašanji kot na primer: »Zakaj se ne odžejamo, če pijemo sladke pijače?« ali »Zakaj vemo, v drugem nadstropju šole, kaj se kuha za kosilo?«

Ključne besede: difuzija, osmoza, poskus, spodbujanje notranje motivacije, zaznavanje sebe in učencev

Abstract

The paper discusses how the teacher can approach the construction of natural science concepts in the 1st, 2nd and 3rd triad. In this school's year, pupils of our school developed knowledge of two important concepts, diffusion and osmosis, which are important for understanding of biological, physical and chemical processes in everyday life. Depending on the triads, the pupils carried out various experiments with gelatin bears, eggs and dyes. In relaxed atmosphere they observed, discussed and reflected on issues of everyday life that relate to this topic. The work was not followed by evaluation, but some questions with the goal to find out the level of understanding of experiments and the use of knowledge. It turned out that pupils performed better the tasks related to the experiments than the tasks that required the application of the concepts learned. In the 6th, 7th and 9th grade, the pupils carried out the same experiments and answered the same questions. The best results were seen by the 7th grade pupils who were following the experiments with interest and were therefore been able to master the concepts more effectively. Only a good half of 9th grade pupils successfully answered the questions. Pupils who were not motivated to make connections to everyday life situations and their interests, did not gain the necessary knowledge of diffusion and osmosis. We have found out that properly prepared and conducted experiments motivate authenticity, critical thinking, detection of

emotions and feelings, and strenghten their self-confidence and resilience to stress. Consequently the learning success is improved. It will be interesting to observe how the students of the 1st and 2nd triads will build their knowledge of these two processes. I expect their knowledge of osmosis and diffusion to be well structured and that once in the 9th grade, everyone will be able to answer questions like, “Why do not we quench the thirst, if we drink sweet drinks?” or “Why do we know in the second floor of the school what is cooking for lunch?”.

Key words: diffusion, osmosis, experiment, encouraging inner motivation, awareness of oneself and pupils

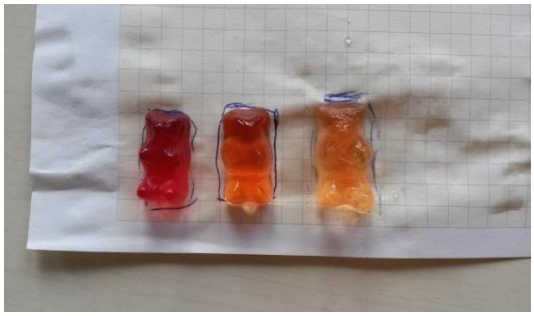
1. Uvod

Zanimalo nas je, kako lahko pri učencih 1., 2. in 3. triade gradimo razumevanje dveh procesov, ki sta ključna za življenje celice in posledično za delovanje organizma, difuzije in osmoze (Slanc, 2016). V pomoč so nam bili poskusi, ki so bili predlagani v okviru tekmovanja Kresnička. Z učenci smo pripravili večurne in večdnevne poskuse. Zavestno smo se osredotočili na vsak pripomoček in pripravo poskusa. Pri tem smo okušali, tipali, vohali. Občutke smo poimenovali. Učence smo navajali k umirjenem opazovanju in razpravljanju. V 1., 2. in 3. razredu smo predvsem opazovali, opisovali, ter sestavljali besedne zveze, kot je čim dlje – tem večje. V 2. triadi smo se naučili, da se sol raztaplja v vodi in kako ločiti zmes dveh snovi na sestavini. V tretji triadi smo z učenci iz makro nivoja prešli na mikro nivo. Delovanje organizma je odvisno od sistemov in snovi, ki prihajajo in odhajajo iz celice skozi celično membrano, ki je selektivno prepustna (Slanc, 2016). S poskusi in mikroskopiranjem smo spoznali dva procesa, difuzijo in osmozo. V nadaljevanju smo predstavili naše delo in uspešnost reševanja nalog, ki so se nanašale na opravljene poskuse.

2. Difuzija in osmoza od 1. do 9. razreda

2.1 Poskus v prvem razredu

Z učenci 1. razreda smo namakali želatinaste medvedke različno dolgo v vodovodni vodi (Rovšek, 2016). Iz poskusa smo razbrali, da čim dlje namakamo medvedke, tem bolj so mehki, spolzki in večji.



Slika 1: *Želatinasti medvedki po dveh, treh urah namakanja v vodovodni vodi*

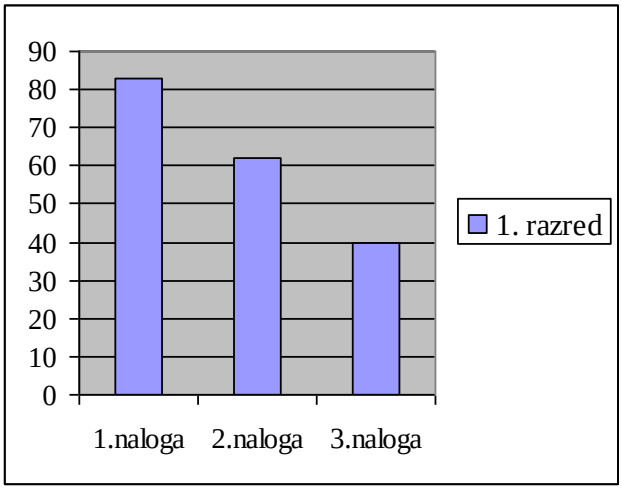
Slika 2: *Videz želatinastih medvedkov po dveh, štirih, šestih in osmih urah namakanja v vodi*

2.1.1 Naloge

3. Katere predmete lahko presejemo skozi sito z zelo drobnimi luknjicami?
4. Kakšen je želatinast medvedek, ki se je dve uri namakal v vodi?
5. Želatinastega medvedka na fotografiji za tri ure damo v vodo. Kako velik bo po namakanju?

2.1.2 Uspešnost reševanja nalog v 1. razredu

Graf 1: *Uspešnost reševanja nalog v 1. razredu v odstotkih*



Naloge z urejanjem so bile najslabše rešene, kar kaže na slabše razumevanje.

2.2 Poskusi v 2. in 3. razredu

Z učenci 2. in 3. razreda smo žejne medvedke namakali v različnih snoveh: v vodi, kisu, mleku, slani vodi, v vodi s pecilnim praškom. Merili smo velikost in določali čvrstost medvedkov. Razmišljali smo tudi o tem, kako bi se medvedki, ki so se povečali, spet zmanjšali in medvedki, ki so se zmanjšali, povečali (Rovšek, 2016).

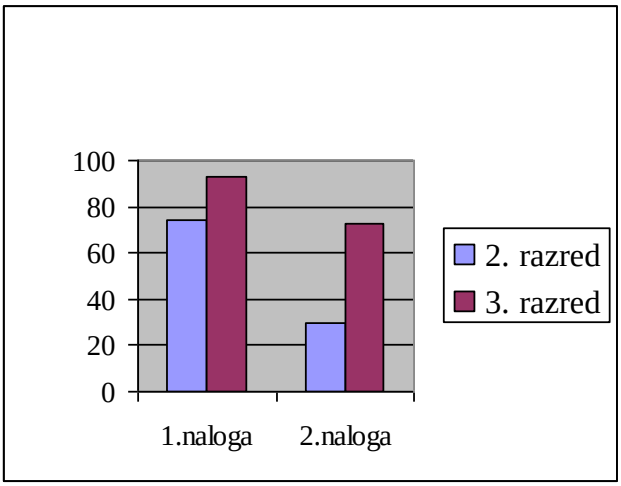
Slika 3: *Želatinasti medvedki namočeni v različnih raztopinah*

2.2.1 Naloge

- Mamica je v vodi različno dolgo namakala rozine za potico. Pred namakanjem so bile vse rozine enake. Kakšne bodo rozine, ki so se najdlje namakale?
- Želatinaste medvedke namakaš v vodi. Vsaki 2 uri vzameš iz vode enega od njih in jih zaporedno zlagaš na poličko, od leve proti desni. Nariši sliko, ki prikazuje pravilno zaporedje medvedkov po 8 urah.

♠ *Uspešnost reševanja nalog v 2. in 3. razredu*

Graf 2: Uspešnost reševanja nalog v 2. in 3. razredu v odstotkih



Naloge, ki so preverjale razumevanje in uporabo znanja, so bile slabše rešene.

2.3 Poskusi v 4. in 5. razredu

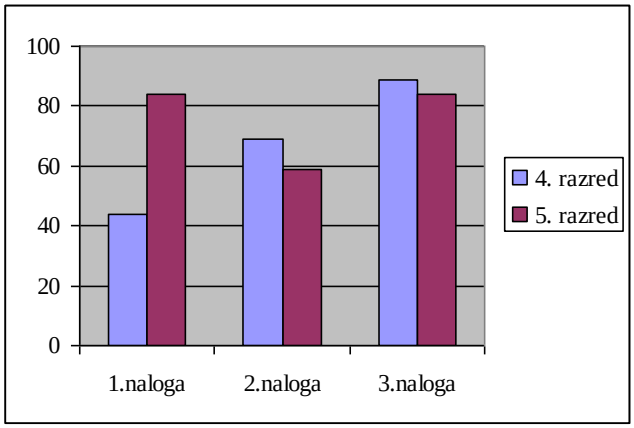
Z učenci 4. in 5. razreda smo delali poskuse, kako ločimo snovi (DMFA Kresnička, 2016/2017). Spoznali so filtriranje in kaj lahko uporabimo kot filter.

2.3.1 Naloge

1. Zakaj ne moreš presejati mokre mivke?
2. Naštej tri zmesi, v katerih bi sestavini ločil na podoben način, kot si ločeval mivko in sol?
3. V čašo vode streseš žlico soli in premešaš. Kaj se zgodi s soljo v vodi?

2.3.2 Uspešnost reševanja nalog v 4. in 5. razredu

Graf 3: *Uspešnost reševanja nalog v 4. in 5. razredu v odstotkih*



Učenci so slabše rešili nalogo, ki preverja uporabo znanja v novi situaciji.

2.4 Poskusi v 6., 7. in 9. razredu

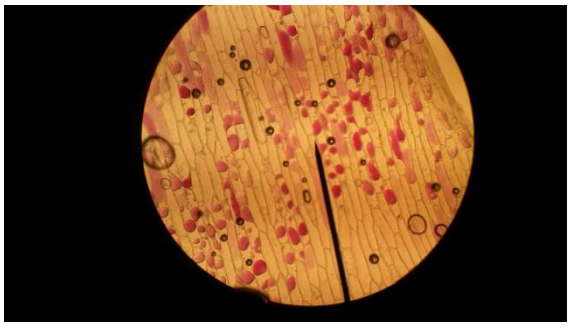
V 6., 7. in 9. razredu smo medvedke namakali različno dolgo v obarvani vodi (DMFA Kresnička, 2016/2017). S tem smo spoznali difuzijo kot gibanje delcev topljenca iz mesta z visoko koncentracijo na mesto z nizko koncentracijo. Posebno obliko difuzije, osmozo, pri kateri topilo (npr. voda) prehaja skozi polprepustno membrano iz mesta visoke koncentracije na mesto nizke (Slanc, 2016), pa s poskusom slečeno jajce (DMFA Kresnička, 2016/2017).

Slika 4: *Difuzija barvila v neobarvane želatinaste medvedke*

Slika 5: S*lečeno jajce*

Slika 6: *Slečeno jajce po namakanju v destilirani vodi*

Naredili smo poskuse z gumijastimi medvedki in mikroskopiranjem rastlinskih celic, kjer so opazovali pojav plazmolize in deplazmolize.



Slika 7: *Plazmoliza v rastlinski celici*

2.4.1 Naloge

1. Brezbarvne želatinaste medvedke namakamo v vodi, ki smo ji dodali modro barvilo za živila. Medvedka po 6 urah namakanja vzamemo iz raztopine in ga narežemo na rezine. Kako je videti rezina iz sredine medvedka?

2. Kaj se dogaja z maso jajca brez lupine, potem ko ga po nekaj urah namakanja v destilirani vodi prestavimo v vodo, v kateri smo raztopili veliko sladkorja?

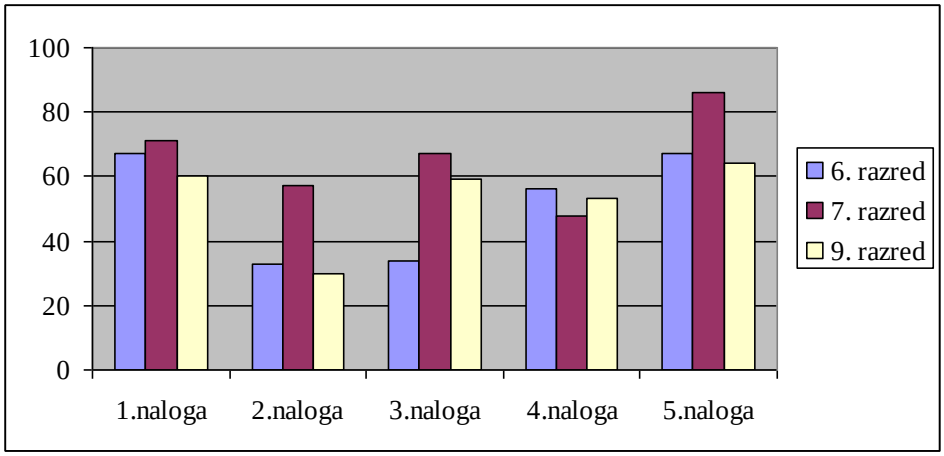
3. Kaj se zgodi v telesu ob pitju zelo sladke pijače?

4. V živih bitjih snovi (topilo in topljenci) prehajajo skozi polprepustno membrano celic. Opredeli osmozo in difuzijo. Uporabi pojma topilo (voda) in topljenci (soli, sladkorji)

5. Pod mikroskopom opazujemo celice rdeče čebule. Na celice kaneš zelo slano raztopino. Nariši videz celic pod mikroskopom.

2.4.2 Uspešnost reševanja nalog v 6., 7. in 9. razredu

Graf 4: *Uspešnost reševanja nalog v 6., 7. in 9. razredu v odstotkih*



Najslabši rezultat je bil dosežen pri 2. nalogi, ki je zahtevala razčlenjevanje in ugotavljanje odnosov.

3. Zaključek

S pravilno izbranimi vsebinami in metodami dela smo na vsaki razvojni stopnji oblikovali delčke znanj (Schneider in Stern, 2013), ki so prispevali k razumevanju naravoslovnih pojmov, kot sta difuzija in osmoza. Ugotovili smo, da z eksperimenti lahko prakticiramo čuječnost: spodbujamo osredotočenost, opazovanje, poslušanje drug drugega, avtentičnost in kritično razmišljanje. Zavedamo se svojih misli, čustev in občutkov, ne da bi se jih hoteli izogniti ali jih spremenili (Černetič, 2005). Učitelji smo na ta način učence umirili in tako zmanjšali stres. Pričakujemo, da bo znanje učencev 1. in 2. triade o osmozi in difuziji dobro strukturirano znanje (Schneider in Stern, 2013) in da bo odstotek pravilnih odgovorov višji kot v letošnjem 9. razredu. Učitelji se zavedamo, da učenci želijo, da povezujemo učne vsebine z vsakdanjim življenjem, smo občutljivi za njihove interese in cilje, ter da poudarjamo pomembnost njihovega zaznavanja sebe (Schneider in Stern, 2013).

4. Literatura

Černetič Miha (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. *Psihološka obzorja* (2005), 73-92. Pridobljeno s http://bcnaklo.si/fileadmin/knjiznica/svetovalnasluzba/clanek-cujecnost.pdf

DMFA Kresnička. (2017). *Tekmovanja iz znanja naravoslovja* (Kresnička 2016/2017). Pridobljeno s http://www.kresnickadmfa.si/arhiv/

Rovšek, B. (2016). Kresnička 2016/2017 - poskusi. *Naravoslovna solnica, letnik XXI*(1), 24-33.

Schneider, M., Stern E. (2013). Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V F. Benavides (ur.), H. Dumont (ur.), in D. Istance (ur.), *O naravi učenja* (str. 65-78). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Slanc, A. (2016). *Razumevanje difuzije in osmoze pri bodočih učiteljih biologije* (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.unilj.si/3926/1/Razumevanje_difuzije_in_osmoze_Slancdocxgt.pdf

Kratka predstavitev avtorja

Marija Jakelj je učiteljica biologije, kemije in naravoslovja na osnovni šoli Josipa Vandota v Kranjski Gori. Učence 6. razreda poučuje naravoslovje, učence tretje triade pa naravoslovje, biologijo, kemijo in izbirni predmet poskusi v kemiji. Vesela je, da kot učiteljica lahko spremlja razvoj učencev 2. in 3. triade, jih poskuša razumeti in jim pomaga na poti odraščanja. Zanimajo jo novi načini poučevanja in dela z učenci.

Čuječnost pri pouku geografije v OŠ

Mindfulness in Teaching Geography in Primary Schools

Anica Stele

OŠ Škofja Loka-Mesto
anica.stele@ossklm.si

Povzetek

V prvem delu članka je predstavljena teoretična podlaga za uporabo čuječnosti pri pouku geografije v osnovnih šolah. Ko učitelji naletimo na nove oblike dela, se namreč pogosto začne sklicevanje na pomanjkanje časa zaradi natrpanih učnih načrtov. Članek poskuša dokazati, da je sama čuječnost v bistvu že vpeta v učni načrt, torej ni neko dodatno breme, za katerega bi potrebovali več časa. V resnici je ravno nasprotno, z razvijanjem čuječnosti lahko v šoli realiziramo nekatere cilje, zastavljene v učnih načrtih. Istočasno lahko tudi prihranimo čas za reševanje konfliktov, če se čuječnost učencev dotakne do takšne mere, da so zaradi nje bolj tolerantni do sebe in drugih ljudi.
Drugi del članka vsebuje nekaj praktičnih vaj oziroma metod, s katerimi se čuječnost lahko vpeljuje v sam pouk geografije. Marsikatere med njimi so prirejena različica že vpeljanih metod za razvijanje čuječnosti.

Ključne besede: Čuječnost, geografija, osnovna šola, učni načrt, vaje

Abstract

The first part of the article presents the theoretical basis for the use of mindfulness in Geography lessons in primary schools. When teachers encounter new forms of work, they often refer to lack of time due to the jam-packed curricula. The article attempts to prove that mindfulness is already incorporated into the curricula, hence it is not an additional and time-consuming burden. On the contrary, with the development of mindfulness in students some of the goals already pre set in the curricula can be realized at schools.
The second part of the article contains some practical exercises or methods that can be introduced into Geography lessons. Many of them are an adapted version of already introduced methods for developing mindfulness. At the same time, teachers can save time for resolving conflicts, if pupils are affected by mindfulness to such an extent that they are more tolerant towards themselves and other people.

Keywords: Mindfulness, geography, elementary school, curriculum, exercises

1. Uvod

»Če želiš videti spremembo v svetu, moraš ti biti ta sprememba,« je že pred časom govoril Mahatma Gandhi in njegovo razmišljanje se je do današnjih dni razširilo po celem svetu, med drugim tudi v naše šolske klopi. Kljub temu, da ta rek pozna večina ljudi, se ob uvajanju sprememb v šolstvo, naj bodo še tako dobronamerne, pogosto pojavi kar nekaj slabe volje ali pa se vsaj mnenja o nujnosti sprememb precej krešejo. Vsaj tako se nam lahko zazdi, ko opazujemo sebe in deležnike v šolstvu (ne le učitelje). Do trenj še pogosteje prihaja takrat, ko nam je neka manj všečna sprememba vsiljena »od zgoraj«, torej po šolski hierarhični lestvici, in poleg tega predstavlja neko dodatno delo in več vloženega truda in časa. Včasih dobimo

občutek, da novosti ljudje veliko lepše sprejemamo, kadar pridejo do nas po dobrem starem načelu »od ust do ust«, potem ko jo je že nekdo preizkusil in pohvalil ter nam tako dal možnost, da se zanjo prostovoljno odločimo, brez kakršnekoli nuje. In tukaj najdemo priložnost za udejanjanje Gandhijevih besed preko uvajanja čuječnosti v šolo, konkretneje v pouk geografije. Strokovni članki stanovskih kolegov pa dokazujejo, da se čuječnost lahko navezuje praktično na vsako predmetno področje.

Članek je razdeljen na dva dela. V prvem bo opisano ujemanje ciljev in vsebin, opredeljenih v učnem načrtu za geografijo v osnovnih šolah, v drugem delu pa bo predstavljenih nekaj praktičnih vaj za razvijanje čuječnosti, s katerimi lahko zasledujemo nekatere geografske cilje.

2. Čuječnost in učni načrt za geografijo

2.1 Čuječnost v opredelitvi predmeta geografija

Že takoj na začetku Učnega načrta je zapisano: »Geografija je v program osnovne šole umeščena zato, da učencu pomaga pridobiti znanje, sposobnosti in *spretnosti,* s katerimi se lahko orientira in razume ožje in širše življenjsko okolje, in da ga vzgaja v pravilnem vrednotenju in spoštovanju okolja, s čimer si pridobi tudi odnos do narave, sebe, sočloveka in družbe.« (Učni načrt. Geografija, 2011). John Kabat-Zinn je čuječnost opredelil kot usmerjanje pozornosti na poseben način: z namenom, v sedanjem trenutku, neobsojajoče. (Kabat-Zinn, 1994). Po tej definiciji lahko učitelj, ki z učenci vadi čuječnost, doprinese predvsem pri tem, da učencu pomaga pridobiti *spretnost,* ki mu bo pomagala pridobiti najprej *spoštljiv odnos do sebe, preko tega pa tudi odnos do sočloveka in družbe*. V nadaljevanju učnega načrta je zapisano tudi: »Z uresničevanjem tega učnega načrta želimo dati prihodnjim upravljavcem sveta temelje za razumevanje povezav med človekom, družbo in naravo.« Učni načrt torej upošteva, da bodo naši učenci tisti, ki bodo odgovorni za prihodnost, torej je treba najprej poskrbeti za sedanjost, za njeno sprejemanje in ustrezno tolmačenje. Na tem področju pa v učni načrt zopet vstopa čuječnost s svojim čuječim odnosom do vsega doživljanja, ki pa se ga mora učenec najprej naučiti zavedati se in ga sprejemati, da ga bo kasneje lahko odgovorno in aktivno po potrebi tudi preoblikoval.

2.2 Čuječnost v ciljih in vsebinah predmeta geografija

Med splošnimi cilji učnega načrta za geografijo iz leta 2011 lahko izpostavimo sledeče učne cilje (za boljšo preglednost so deli ciljev, ki jih je možno usvajati tudi preko čuječnosti, označeni z ležečim tiskom):

- ∅ »Učenci pri predmetu geografija razvijajo *poznavanje in razumevanje različnosti ljudi in družb na Zemlji, da bi cenili kulturno bogastvo človeštva*.« in »Učenci pri predmetu geografija razvijajo poznavanje in razumevanje problemov, izzivov in možnosti v okviru planetarne soodvisnosti.« (Učni načrt. Geografija, 2011). Pri obeh navedenih ciljih v ospredje vstopa že zgoraj omenjeni čuječ odnos do vsega doživljanja, ki se ga mora učenec najprej zavedati in ga sprejeti. Šele po tem se po potrebi lahko učenčev odnos začne spreminjati v takšnega, kot ga sodobna družba od njega pričakuje, torej npr. v strpnega ipd.
- ∅ »Učenci pri predmetu geografija razvijajo poznavanje in razumevanje geografskih pojavov in procesov … *z vidika časovnih sprememb,* da bi spoznali, da *je vse v nenehnem spreminjanju*.« (Učni načrt. Geografija, 2011). Ta cilj ima močno stično točko s čuječnostjo, namreč dejstvo, da je vse v gibanju in se vse vseskozi spreminja,

torej tudi naše misli, doživljanja in čustvovanja. Ko učenec sprejme to, bo lažje sprejel tudi spremembe tako pri sebi kot v svetu ter nekatere med njimi tudi lažje razumel.

- »Učenci pri pouku geografije *razvijajo spretnosti* uporabe komunikacijskih, *miselnih*, praktičnih in *socialnih veščin* za raziskovanje geografskih tem …« (Učni načrt. Geografija, 2011). Čuječnost je sama po sebi ena izmed takih miselnih in socialnih veščin za raziskovanje katerekoli teme, torej tudi geografske.

- »Učenci pri pouku geografije razvijajo *spretnosti za vrednotenje protislovij* v okolju sodobnega sveta … obenem pa *se usposabljajo za* prepoznavanje nujnosti *trajnostnega razvoja ter odgovornosti do* ohranjanja fizičnih in bioloških življenjskih razmer za *prihodnje generacije*.« (Učni načrt. Geografija, 2011). Čuječnost navidezno dosega ravno nasprotno: ničesar ne vrednoti ali obsoja. Vendar, učenec mora najprej spoznati svoje občutke (kaj je tisto, kar avtomatsko vrednoti ali obsoja), šele nato se lahko nauči te občutke sprejeti in jih kasneje nadgraditi/spremeniti v skladu s tistim, kar sodobna družba od njega pričakuje, npr. trajnostni razvoj, spoštovanje drugačnosti … To je tudi težka naloga za učitelje, ki smo na svoji poklicni poti marsikdaj poklicani k vrednotenju. V primeru dela s tehnikami čuječnosti moramo najprej reprogramirati sebe, da sprejmemo prav vse učenčeve odzive, ne glede na to, kakšni so. Poleg tega jim pri tehnikah čuječnosti ne smemo vsiljevati svojega (čeprav strokovnega) mnenja, temveč lahko le zaupamo, da bo učenec prek našega vodenja sčasoma prišel do pravilnega spoznanja. Za optimalno doseganje ciljev preko tehnik čuječnosti je zato priporočljivo, da imajo vsi, učitelj in učenci, čimveč naslednjih kvalitet: neobsojanje, potrpežljivost, otroška radovednost, zaupanje, neprizadevanje, sprejemanje in nenavezanost (Poštuvan, Tančič Grum, 2015).

- »Učenci pri pouku geografije *razvijajo vrednote, ki prispevajo k zanimanju za družbene potrebe* ... vrednote, ki prispevajo *k vrednotenju raznolikosti in lepot naravnega okolja na eni strani in različnih življenjskih razmer ter družbenih potreb na drugi* … vrednote, ki prispevajo *k skrbi za kakovost in načrtovanje uravnotežene rabe okolja ter skrbi za življenje prihodnjih generacij* … vrednote, ki prispevajo k *povezovanju različnih vidikov izobraževanja, kot so spoznavni, čustveni, etični, estetski, motorični* … vrednote, ki prispevajo *k skrbi za ohranjanje zdravja okolja in lastnega zdravja* … vrednote, ki prispevajo *k reševanju* lokalnih, regionalnih in planetarnih *vprašanj* po načelih trajnostnega razvoja in načelih Svetovne deklaracije o človekovih pravicah.« (Učni načrt. Geografija, 2011). »Stranski produkt« prakticiranja čuječnosti sta med drugim tudi večje sočutje in spoštovanje do sebe, drugih ljudi in okolja. (Penman, 2016) Obe vrednoti pa sta pomembni predpogoj za doseganje vseh ciljev, ki so navedeni v tej točki.

Eva Škobalj piše o tem, da je eden glavnih problemov sodobnih ljudi, ne le mladine, raztresenost misli. V knjigi kratko in jedrnato opisuje začarani krog: »Če smo raztresenega duha, se ne moremo poglobiti v problem, če se ne moremo poglobiti v problem, ga ne moremo razumeti in videti v celoti, in če ga ne moremo videti v celoti, ga ne moremo pravilno rešiti« (Škobalj, 2017). Kot možno rešitev za takšen razpršeni um avtorica med drugim ponuja tudi urjenje čuječnosti, kar slikovito opisuje tudi s konkretnimi zgodbami. Tudi Danny Penman navaja pozitivne učinke čuječnosti predvsem na področju ustvarjalnosti, ki je predpogoj za reševanje problemov, pa naj bodo le-ti osebni, lokalni, regionalni ali planetarni (Penman, 2016). Med ostalimi navedenimi pozitivnimi učinki, aktualnimi za področje geografije, je potrebno izpostaviti še umsko osredotočenost, sprejemanje boljših odločitev, večji pogum za sledenje svoji življenjski poti, povečanje umske in telesne odpornosti in boljše spopadanje s strahom pred odločitvami (Penman, 2016). Glede na to, da

je v učnem načrtu geografije zapisanih veliko problemskih situacij, je tudi z vidika omenjenih knjig prakticiranje čuječnosti sodobna možnost za usvajanje geografskih ciljev.

Operativnih ciljev je v učnem načrtu zapisanih zelo veliko in med njimi je tudi veliko takih, pri katerih si lahko pomagamo s tehnikami čuječnosti; v 6. razredu, vsaj 11 od skupno 34 kompleksnih ciljev, v sedmem razredu pa na primer že kar 34 od skupno 68 kompleksnih ciljev. Zaradi tega operativni cilji, v obravnavo katerih lahko vpletemo čuječnost, v članku niso posebej izpisani. V splošnem lahko rečemo, da so za tehnike čuječnosti primernejši tisti operativni cilji, ki obravnavajo teme družbene geografije, kot so opisi načina življenja, vzroki in posledice geografskih procesov in pojavov, vzroki in posledice določenega način življenja, sklepanje in razne problemske situacije v določenih delih sveta ali na planetarni ravni, vrednotenje življenjskih situacij po svetu in seveda verska tematika.

2.3 Čuječnost v standardih znanja za geografijo

Med vsemi standardi znanja moramo posebej izpostaviti tistega, ki je zapisan tudi med minimalnimi standardi znanja za 7. razred: »Učenec opiše versko raznolikost Azije.« (Učni načrt. Geografija, 2011). Ta snov učence zares pritegne, zato se za omenjeni učni cilj lahko krepko preseže predviden čas za obravnavo, saj okoli njega lahko vpletemo cel kup znanja in spretnosti, ki so tako ali drugače povezane z njim. Pri tem so zelo v pomoč lahko osebne izkušnje ali potopisi s potovanj po svetu, predvsem po Indiji in Kitajski. Poučevanje značilnosti hinduizma in budizma nam ponudi smiselno iztočnico za vpeljavo tehnik čuječnosti v reden pouk, najbolj uporabne tehnike pri geografiji pa so opazovanje slik in zvoka, vizualizacija ter meditacija. Konkretno se to da izvesti na primer tako, da učenci najprej spoznajo osnovne zakonitosti vseh ver, nato pa učitelj učencem predstavi anekdoto o trenutnem budističnem vodji, Dalajlami Tenzinu Gyatsoju. Ko so ga vprašali, kaj ga najbolj preseneča, je odgovoril: »Človek. Ker žrtvuje svoje zdravje, da bi zaslužil denar. Potem žrtvuje denar, da bi spet dobil svoje zdravje. In potem je tako zaskrbljen za prihodnost, da ne uživa sedanjosti; rezultat tega je, da ne živi niti v sedanjosti niti v prihodnosti. Živi, kot da nikoli ne bo umrl, in potem umre, ne da bi kdaj zares živel.« (Dalajlama Tenzin Gyatso). V nadaljevanju ure učitelj učencem pove, da Dalajlama potuje po celem svetu in vse, ki ga želijo poslušati, uči, kako postati bolj srečen in zadovoljen. Pri tem poudari, da svojemu narodu res pomeni verskega vodjo, ostalim poslušalcem pa je bolj kot ne svetel zgled in učitelj duhovnosti, brez kakršnegakoli poudarjanja ali celo vsiljevanja svoje vere. Preko vsega povedanega se sedaj učitelj dotakne tudi razlage čuječnosti. Po Dannyju Penmanu (2016) to pomeni tri bistvene stvari: zavedati, kaj se dogaja v sedanjosti in ne biti ujet v preteklosti ali skrbeti za prihodnost; namenjati vso pozornost mislim, občutkom in čustvom v našem telesu, brez njihovega ocenjevanja in kritiziranja; živeti v tem trenutku, ne za ta trenutek.

Pri takšni zasnovi vpeljevanja čuječnosti v pouk je potrebno paziti, da učencem razložimo, da takšen način dela ne pomeni prakticiranje vere, temveč samo vpeljevanje posebnih tehnik, ki sicer že davno tega res izhajajo iz azijskih ver, do danes pa so se spremenile v koristne psihoterapevtske tehnike, s katerimi izboljšujemo kvaliteto življenja, še posebej umske zmožnosti.

Drugih standardov znanja, pri katerih je možna uporabe čuječnosti, tu ne bi posebej naštevali, saj jih je veliko, vsi pa so vezani na cilje in vsebine predmeta, ki so podrobneje opisani že v poglavju 2.2.

3. Primeri geografskih nalog z vpeljevanjem čuječnosti

Ob prebiranju literature o čuječnosti, lahko ugotovimo, da v bistvu nevede marsikatero tehniko čuječnosti že delamo pri pouku. Zato so nekatere med njimi v članku le malo prilagojene tehnikam čuječnosti, za druge pa je bil navdih pridobljen v literaturi o čuječnosti in kasneje prilagojen pouku geografije. Za primerjavo sta bila v pomoč članek Klavdije Košenina, 50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu (2016), in že omenjena knjiga Čuječnost in ustvarjalnost (Penman, 2016). Pri uvajanju tehnik čuječnosti v pouk je dobro, da učence, preden jih popeljemo v katero od tehnik čuječnosti, spomnimo, naj svojih občutij ne analizirajo, ocenjujejo, sodijo, temveč naj jih le spustijo, da se »odpeljejo« naprej. Zato tudi kasneje ni potrebe, da bi po izvedeni vaji vse učence spraševali, kaj se jim je dogajalo v glavi, naj pove le tisti, ki to želi.

∅ MEDITACIJE IN DIHANJE

V literaturi je opisanih veliko primerov meditacij. Najosnovnejša, tista za začetek ure (še posebej pred testom), je različica, pri kateri učenci položijo roke na trebuh in z zaprtimi očmi opazujejo svoje dihanje ter odziv uma in telesa na to dejavnost. Dejavnost se lahko dogaja v tišini, kar pomeni, da so učenci poleg dihanja pozorni tudi na zvoke iz okolice, dihanje sošolcev, hrup prometa … Druge že poznane možnosti pa so, da učence usmerimo tudi na posamezne dele telesa in občutke okoli njih ali pa le prižgemo kakšno pomirjujočo glasbo.

Zelo zanimivo in drzno, čeprav pri pouku še nepreizkušeno, je podal Penman (2016). Razredna različica te mediacije bi lahko tekla nekako takole: učitelj vodi učence, da v misli prikličejo njim najljubšo osebo in nato v mislih izgovarjajo »Naj bo varna in naj ne trpi; naj bo srečna in zdrava; naj živi brezskrbno, srečno, varno in zadovoljno.« Nato isto ponovijo še z mislijo nase, nato z mislijo na npr. najljubšega sošolca, nato pa še za koga iz drugega dela sveta ali tistega neznanca iz npr. Amerike, čigar sliko smo prej gledali, ali pa za nekoga, ki jim ni toliko pri srcu ipd., odvisno od situacije v razredu.

∅ TERENSKO DELO

Terenski del geografskih tekmovanj bi bil lahko sinonim za čuječnost, če le ne bi bil tekmovalno naravnan. Učenci gredo namreč opazovat teren, ne da bi poznali vprašanja, torej morajo sami od sebe opazovati vse naravne in družbene dejavnike v okolici (vreme, rastline, živali, človeške dejavnosti, zvoke, vonjave …), edino za njihova osebna občutja takrat ni prav veliko časa in energije. To deloma lahko nadomestimo pri pripravah na terensko delo, ko učenci delajo na različnih terenih enako kot na tekmovanju, torej le opazujejo, spotoma pa jih lahko povabimo, da poskušajo zaznati tudi to, kako njihovo telo in um reagirata na okolico, ne da bi o njej sodili. Ker je pomemben del nalog pri geografiji sestavljen iz učenčevih zaznav, ki jih mora tudi geografsko utemeljiti oz. do njih zavzeti neko držo in jih vrednotiti, se zadnja naloga zdi protislovna, kontraefektivna. V poglavju 2.2. pa je že opisano, da v literaturi (ne le zgoraj omenjeni, temveč skoraj vsaki) o čuječnosti najdemo veliko zapisov o tem, da tehnike čuječnosti pripomorejo k boljšemu umskemu delovanju, večji ustvarjalnosti in celo protistresno, torej bi tudi pri terenskem delu v geografiji lahko izboljšale rezultate učencev.

∅ EKSKURZIJE, SPREHODI PO DOMAČEM KRAJU IN OKOLICI

Tudi to je del učnega načrta za geografijo, še posebej v devetem razredu, ko obravnavamo Slovenijo. Učiteljeva naloga, vezana na čuječnost, je ta, da učence že v razredu zmotivira za čuječnostni način opazovanja in zaznavanja vsega, kar ga obkroža, kar vidi, sliši, vonja in česar se lahko dotakne. Pri tem je še enkrat treba poudariti, da naj bi učenci to delali brez sodb, ocenjevanja, kritiziranja ali strahu, kaj se dogaja ali kaj se bo dogajalo kasneje pri pouku, ki bo vezan na temo ekskurzije ali domače naloge (domača okolica). V zadnjem času

je vse bolj »moderno« tudi objeti ali pobožati kakšno drevo ali poduhati rožico, zato jih k temu lahko povabimo, rekoč, da to lahko storijo tudi na skrivaj, ko bodo sami v naravi – drevesu ali rožici bo njihova pozornost verjetno godila.

∅ RAZGLED SKOZI OKNO

Zaradi tehničnih razlogov in večnega pomanjkanja časa smo pri pouku (z izjemo ekskurzij) pogosto omejeni na razgled skozi okno razreda. Tako kot za geografijo tudi za čuječnost to ne predstavlja ovire, saj si na obeh področjih tudi s tem lahko pomagamo na tak način, kot je opisano že zgoraj pri terenu, še posebej, če je okno odprto, da učenci intenzivneje zaznavajo tudi zvoke in vonjave. Ob oknu učilnice spomladi v okviru vaj čuječnosti zelo prav lahko pridejo na primer tudi novonastale družine vrabcev, ki poskušajo preglasiti učiteljevo razlago. Pri tem lahko spotoma naredimo kratko vajo iz čuječnosti v stilu: Kaj je ta zvok? Kako vpliva name? Zakaj me danes (ne) moti? Kateremu delu mojega telesa tale družinica še posebej (ne) godi? ... Tak način gledanja na svet pa lahko poskusimo prenesti tudi na katerega od učencev, ki ga vrabci bolj zanimajo od geografije.

∅ VREME IN PODNEBJE

Načinov za raziskovanje vremena in podnebja je več, najbolj logičen in tudi najboljši je seveda terensko delo, ki pa je v okviru pouka močno omejeno. Zato se moramo znajti na drugačne načine in pri vremenu je zgoraj omenjeno okno zares dobrodošel, nikakor pa ne edini pripomoček. Za ponazoritev vetra, na primer, se lahko poslužimo tudi vrat na drugi strani učilnice. Učence zaprosimo, da se udobno usedejo in se osredotočijo na svoje dihanje. Spotoma naj opazujejo svoje počutje. Medtem odpremo vsa okna in vrata in učence vprašamo, če se je njihovo počutje kaj spremenilo. Kaj pa zvoki, ali so zaznali kakšne spremembe? Pa nosek, ima več dela, je kaj zavohal? Kako pa lasje in frizura, ali je situacija na glavi kaj drugačna? Kaj pa v glavi?

Omeniti je treba, da s takšnimi vprašanji (takole napisana zvenijo malo preveč domača za strokovni članek) ne poskušamo omalovaževati čuječnosti, temveč jo želimo le približati vsakdanjemu razgovoru, ki je učencem bližje kot stroge meditacijske tehnike z že vnaprej določenimi vprašanji, ki včasih lahko delujejo nekoliko preresno za otroke.

Podnebje lahko vnaprej razložimo in pokažemo kakšne slike, fotografije krajev, ki imajo takšno podnebje in od njega odvisno rastlinstvo. Nato pa preko vizualizacije učence v mislih popeljemo tja. Ko sproščeno mižijo, jih sprašujemo: Kako se počutiš tu, na Baliju (na primer)? Kakšna je tvoja polt? Kakšne cunjice si danes potegnil nase? Kaj pa je s temperaturo, je hladno ali toplo, mrzlo ali vroče? Kaj sploh delaš v tem trenutku, tu na Baliju? Kaj pa ljudje okoli tebe? ... Prav nič ni narobe, če se zraven vrti tudi glasba iz krajev, ki jih učenci v mislih obiščejo. Lahko je tudi obratno: zavrtimo lokalno glasbo in brez podvprašanj pustimo učencem, da jim tok misli odplava v daljne kraje.

Ob obravnavi vremena lahko učence povabimo, da svoja čustva povežejo s katero od vremenskih situacij. Čustvo in njemu pripadajoče vreme narišejo, vsakega na polovico prepognjenega papirja. Po tej nalogi pa je dobro narediti obširnejši razgovor z učenci, ob katerem hkrati tudi ponovimo posamezne vremenske situacije.

Obravnava vetra je najlažja zunaj, ko se učenci najprej orientirajo, nato pa z zaprtimi očmi poskušajo ugotoviti, od kje piha veter. Pri tem jih s podvprašanji zopet malo povprašamo po splošnem počutju, frizuri, stanju oblačil, občutku vetra na koži … Smer vetra nato ugotavljajo še z odprtimi očmi preko opazovanja okolice, npr. gibanja drevesnih krošenj, listkov, oblakov ali celo s poslušanjem zvokov …

Tudi opazovanje sončnih in senčnih leg je najlažje zunaj, še posebej v toplejšem delu leta, ko je razlika med biti na soncu ali v senci očitna. Učence najprej posedemo na sonce in jih povabimo k sončenju v tišini za kakšno minutko. Čez minutko jim dovolimo, da se usedejo,

kamor želijo. Tiste, ki se presedejo v senco, povprašamo po njihovih vzrokih. Isto storimo s tistimi, ki se še naprej sončijo. Iz varnostnih razlogov slednjih ne smemo pustiti predolgo na močnejšem soncu.

∅ VODNI KROG

Po razlagi vodnega kroga povabimo učence k uprizoritvi le-tega. Učenci naj po sebi udarjajo s prsti, kot da nanje pada dež. Nato udarjajo še po tleh, s tal se zatem dvignejo čim višje, tudi na mizo, če jim zaupamo, in navidezno udarjajo po zraku. Sledi še več krogov.

∅ NEMA KARTA NA TELESU

Učenci si med seboj (v parih) na hrbet rišejo celine ali obrise držav določene celine, lahko pa si tudi rišejo ali pišejo besede iz slovarčkov. Če jim je dotikanje neprijetno, lahko navidezno rišejo/pišejo po zraku.

∅ POTOVANJE S PRSTOM PO ZEMLJEVIDU

Učenci miže prelistavajo atlas in se nekje na njem ustavijo s prsti. V glavi si domišljajo, kje so, kako je tam, kjer so se ustavili, kakšno je vreme, kakšni so ljudje okoli njih in kaj delajo, kako se počutijo … Ko odprejo oči, pogledajo, če jih je domišljija odpeljala na isti konec sveta kot prst.

∅ ČUJEČE GIBANJE: PLES, ČI GONG, JOGA

Ob obravnavi Kitajske oz. V in JV Azije si na You Tube lahko pogledamo tudi či gong, ki ga Kitajci redno vadijo v parkih. Učence povabimo, da poskusijo ponoviti gibe. Za domačo nalogo lahko pobrskajo za vajami iz joge in kdor želi, katero od njih naslednjič predstavi, še prej pa razloži, zakaj si je izbral ravno to. To nalogo lahko izvajamo tudi pri snovi o verah.

Ob obravnavi različnih delov sveta zavrtimo glasbo z določenega dela sveta. Učenci jo poslušajo v tišini, z zaprtimi očmi ali pa zraven vodimo meditacijo, usmerjeno v njihove občutke.

Ob obravnavi različnih delov sveta zavrtimo posnetek s plesom z določenega dela sveta. Učenci po večkratnem pozornem opazovanju ples poskusijo zaplesati. Ob tem so pozorni na svoje občutke. Zelo se obnesejo na primer irski plesi, pa tudi kaj iz Bollywooda učenci z zanimanjem sprejmejo.

∅ BOGASTVO OKUSOV: EVKALIPT, DATELJNI IN ZAČIMBE

Evkaliptusovi bonboni in suhi dateljni so dovolj dostopni in tudi cenovno ugodni, da jih lahko ponudimo celemu razredu. Zelo se obnesejo kot uvodna motivacija, ki jo lahko učenci miže pojedo ali pa najprej do potankosti opazujejo (barvo, vonj, strukturo …) in šele nato tudi počasi prežvečijo in pojedo. Sledi pogovor o občutkih, pri čemer pazimo, da ni sodb ali ocenjevanja hrane. Od občutkov pa preidemo v razgovor o tem, kje in kako je ta hrana nastala, kako se prideluje… V isti namen pridejo prav tudi začimbe in zelišča (sivka, žajbelj, cimet…) Nekoliko previdnosti je potrebno le zaradi možnih alergij, o katerih se je dobro vnaprej pozanimati.

∅ DAN-NOČ

Otroško igrico dan-noč lahko redno uporabljamo kot del snovi o rotaciji Zemlje, pri tem dodamo še mrak in zoro, da je bolj geografsko obarvana.

Zanimiva je tudi ideja Klavdije Košenina (Košenina, 2016), da poleg besed dan in noč dodamo še besede, ki se skladajo z dnevom in nočjo (npr. pižama, sonce…).

∅ KATERI DEL SVETA DRŽIM V ROKI

Učenec v roke dobi predmet iz določenega dela sveta. Natanko ga opazuje, pri tem opazuje tudi sebe, kako se počuti s tem predmetom, kako z njim ravna, za kaj se mu zdi, da je namenjen, in v kateri del sveta sodi (npr. kipec Eifflovega stolpa, kos surovega kavčuka, posušeno rastlino bombaža, kipec Bude, pahljača, papirus, puščavska roža, fosil z odtisom, ki je tipen, različne vrste kamnin, afriški bobni, zamašek iz plute …). Učenec ugotavlja, za kaj se predmet uporablja in za kaj vse bi se še lahko uporabljal. Ugotavlja tudi, kako in kje je predmet nastal (pri tem vadi gospodarstvo). Del naloge se lahko izvaja tudi miže.

Med vsemi predmeti je učencem najbolj všeč brskanje po loncu, v katerem je puščavski pesek – osmošolce v trenutku vrne nazaj v rano otroštvo, ko so brezskrbno grebli po mivki.

Učenec lahko v roke dobi tudi izrezan obris celine/države in nato miže ugotavlja kateri del Zemlje predstavlja.

Če je priložnost, se lahko oblečemo v katero od oblačil iz drugih delov sveta ali pa se poslužimo le nakita. V večini primerov učenci opazijo spremembo.

∅ POSLUŠANJE ZVOKA

Ob obravnavi različnih delov sveta zavrtimo glasbo z določenega dela sveta. Učenci jo poslušajo v tišini, z zaprtimi očmi ali pa zraven vodimo meditacijo, usmerjeno v njihove občutke.

Dobro se obnese na primer posnetek s potovanja po Indiji, kjer je posneto dogajanje na nekem križišču. Zvoki ljudi, živali in predvsem vozil se mešajo s piskanjem in hupanjem ter poslušalcu pričarajo mešanico vsega, kar se dogaja na ulicah Indije (seveda zadevo »navijemo na ves glas«, tako kot je bilo tudi v resnici na tistem križišču). Za bolj geografski vtis po poslušanju posnetek zavrtimo še skupaj s sliko ter opisom vonjav in osebnega doživljanja samega kraja.

∅ VIZUALIZACIJA NA PODLAGI POTOPISA IN/ALI FOTOGRAFIJ

Pri vizualizaciji je več možnosti izpeljave. Učencem lahko samo okvirno razložimo kako izgledajo kraji, ki jih bo učenec v domišljiji obiskal. Lahko jim pokažemo tudi fotografije ali celo video. Možno pa je tudi poslušati zvoke ali glasbo teh krajev in na podlagi njih učence voditi (preko vprašanj) v tisti kraj.

En primer vizualizacije je opisan že pri podnebju, že omenjeni posnetek hrupnega križišča v Indiji je prav tako lahko obravnavan preko vizualizacije.

Ta tehnika čuječnosti je ena izmed bolj primernih za geografijo.

∅ OBISK IZ … npr. AFRIKE

Učencem predvajamo naključno sliko otroka ali delavca v neki gospodarski dejavnosti iz določenega dela sveta. Prosimo jih, da opišejo njegov dan in občutke, ki jim jih ta slika sproža. Zraven se lahko vrti tudi glasba s tega območja sveta. Na podlagi napisanega lahko najbolj verjetno zgodbo tega namišljenega otroka tudi uprizorimo, dramatiziramo.

∅ KAJ ŽE ZNAM

Na listek napišejo vsaj eno stvar, ki jo že znajo iz tekoče snovi. Z listkom gredo po razredu in sošolcem ponudijo pomoč pri razlagi te stvari.

∅ IZRAŽANJE HVALEŽNOSTI

Učence povabimo, da izrazijo tri stvari, za katere so hvaležni in se tičejo tekoče snovi, lahko jih napišejo, narišejo, upesnijo, dramatizirajo… Naloga je toliko lažja, če je tekoča snov npr. gospodarstvo Afrike ali šolanje v JV Aziji, kjer so razlike v načinu življenja v primerjavi z nami res velike.

Zelo se obnese tudi malo drugačna domača naloga: učenci naj napišejo Odo kamninam in/ali Odo drevesu. Iz izdelkov je nato možno razbrati, če so si zares vzeli čas za razmislek in/ali opazovanje.

4. Zaključek

Potem ko (znova) prečešemo učni načrt za geografijo, lahko ugotovimo, da se določeni cilji in celo vsebine, ki jih pokriva geografija, precej ujemajo s tem, česar nas uči čuječnost. V primeru, da se ujemajo cilji obeh področij, pa ostaja torej le vprašanje, kako prilagoditi oblike in metode dela pri zasledovanju le-teh na takšen način, da jih bosta obe področji dosegli. Tako delo učitelja postane precej lažje, saj se ne ukvarjamo več z nečim popolnoma novim, kar bi nam dodatno skrajšalo čas za realizacijo učnega načrta, temveč le delno spremenimo, prilagodimo način dela, vsebine pa ostajajo enake. V vsakem primeru pa tudi takšne manjše spremembe morajo prihajati od znotraj, torej od srca, sicer smo pri svojem delu težko uspešni. Čuječnost je nekaj, kar mora vsak posameznik začutiti, začutiti pa se da le v primeru, če je posameznik odprt za nove pristope.

5. Literatura

Kabat-Zinn, J. (1994). Where ever you go, there you are: Mindfulness meditation in every day life. New York: Hyperion Books

Košenina, K. (2016). 50 vaj za urjenje čuječnosti v razredu. Prispevek predstavljen na konferenci MINDfulness 2016. Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/zbornik-prispevkov1

Misel Dalajlame pridobljena s : http://www.pesem-duse.com/forum/topic478-izreki-in-modrosti.html

Misel Mahathme Gandhija pridobljena s : http://pozitivnemisli.com/

Penman, D. (2016). Čuječnost za ustvarjalnost. Tržič: Učila.

Škobalj, E. (2017). Čuječnost in vzgoja. Maribor: Ekološko-kulturno društvo za boljši svet.

Poštuvan, V., Tančič Grum, A. (2015). Program Nara – moč strokovnjakom skozi čuječnost. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Kratka predstavitev avtorja

Anica Stele je univ. dipl. geografinja in profesorica sociologije, zaposlena v osnovni šoli, na delovnem mestu učiteljice geografije. Poleg njene stroke, jo ljubiteljsko zelo zanimajo razne psihološke teme, med katere uvršča tudi čuječnost. Sicer se ukvarja tudi z mediacijo in otroškim parlamentom, v prostem času rada potuje in čuječe raziskuje … karkoli.

Fizika življenja

Physics of Life

Jože Kukman

Gimnazija Šiška Ljubljana
joze.kukman@siol.net

Povzetek

V prispevku sem opisal, kako s fiziko in dogajanjem v fizičnem pojavnem svetu pojasniti zakonitosti, ki veljajo v življenju. Izbral sem količine, kot so sila, upor, trenje in lepenje ter napetost. Kako lahko prek teh količin pojasnimo dogajanje v življenju in kaj nam govorijo. Povezal sem jih s čuječnostjo. Zakaj je potrebno najprej pri sebi razviti čuječnost, da jo lahko nato prenesemo na učence? In nenazadnje kaj uporabljam pri pouku za razvijanje čuječnosti.

Ključne besede: čutenje, fizika, narava, praktična uporabnost, razumevanje življenja.

Abstract

In the article it is described how everyday life regularities can be explained with physics and events in physical material world. The selected physical quantities are force, resistance, static and kinetic friction, voltage. How can we explain everyday life events with these quantities and what is the message they convey? I have connected them with mindfulness. Why is it important to develop mindfulness within yourself first and then pass it on to students? And lastly, what are my teaching skills in class to help students develop mindfulness?

Keywords: feeling, nature, physics, practical use, understanding of life.

1. Uvod

Veliko dijakov prihaja v gimnazijo z že oblikovanim mnenjem, da je fizika težka in neuporabna. Veliko jih ima odpor do tega predmeta, zato so nemotivirani. V letih poučevanja sem se spraševal, kako bi bili dijaki lahko bolj aktivni pri pouku, kako bi z zanimanjem prihajali na ure, kako bi videli smisel v učenju tega predmeta in tem, ki jih obravnavamo pri pouku. Ugotavljam, da nekatere zanima, če naredimo poizkus, katerega izid jih preseneti. Na primer: pihamo v lij, pod katerim je papirnat stožec. Dokler pihamo, stoji stožec pod lijem, ko nehamo, pa pade. Druge zanima, če pri poizkusu kaj raznese, poči. Na primer: balon, ki ga damo pod stekleni zvon. Iz zvona izsesavamo zrak s črpalko. Med izsesavanjem zraka se balon napihuje, ko izsesamo dovolj zraka, balon poči. Na naši gimnaziji imamo v glavnem športnike, zato nekatere zanimajo vsebine, ki so povezane z njihovim športom. Našlo bi se lahko še marsikaj zanimivega. Menim, da bi se dijaki fiziko raje učili in tudi naučili, če bi videli smisel, zakaj se učijo. Kje je fizika uporabna? Kje jo lahko dijaki uporabijo že sedaj v svojem vsakdanjem življenju? Dijaki športniki bi lahko uporabili pridobljeno znanje pri treniranju svojega športa, pri katerem pa je pomembnejša izkušnja, občutek, prisotnost,

čuječnost. V zadnjih letih sem spoznal, da lahko učenje fizike osmislim tako, da bi z razumevanjem fizike, razumeli delovanje in zakonitosti, ki veljajo v življenju. Fizika opisuje dogajanja v naravi. Mi in s tem naše življenje smo del narave. Če poznamo zakonitosti, ki veljajo v naravi, poznamo zakonitosti življenja. S tem imamo možnost spreminjati življenje, ki nam ni všeč. Postanemo lahko kreatorji svojega življenja, ga usmerjamo v smer, da postajamo veseli, svobodni, povezani z naravo, živalmi, rastlinami in soljudmi ter da nas ni več strah neznank v življenju. Znamo poiskati rešitve za nastale probleme in težave, na katere naletimo.

Želel sem, da dijaki določene pojme v fiziki, kot so na primer sila, napetost, pritisk, moč in upor občutijo, zaznajo, so pozorni, kako se kažejo.

V nadaljevanju bom na nekaj temah fizike, ki jih obravnavamo v šoli, opisal, kako lahko pridobljeno znanje uporabimo v življenju, da bi razumeli, kako življenje deluje in kakšne zakonitosti ima. Hkrati pa bi bili pozorni, čuječi na občutke v telesu, da bi zaznali, kaj se nam dogaja.

2. Povezovanje fizikalnih pojmov in zakonitosti z življenjem in občutenje le-teh

V šoli fiziko poučujem že več kot dvajset let in v tem času sem prišel do ugotovitve, da je fizika med najbolj vsestranskimi vedami, ki opisujejo dogajanje v fizičnem svetu in v življenju samem. Današnja znanost, še posebej kvantna fizika, prihaja do enakih ugotovitev in spoznanj, kot so jih modreci preko opazovanja in izkušenj spoznali že davno v zgodovini in so se kot modrosti največkrat prenašala z ustnim izročilom (Capra, 1989; Gregg, 2010).

Velikokrat sem naletel na težavo, kako predstaviti uporabnost fizike v vsakdanjem življenju in s tem motivirati dijake. Porodila se mi je ideja, da preko fizikalnih količin pojasnim, kako življenje deluje, kakšne zakonitosti veljajo in kakšne so povezave glede na to, kar se nam v življenju dogaja. V vsakdanjem pogovoru, v psihologiji in v podobnih vedah, ki raziskujejo in obravnavajo življenje, uporabljajo podobne izraze in količine, kot jih uporabljamo v fiziki. Postavlja se vprašanje, ali veljajo tudi enake zakonitosti, enake povezave, enaki pojavi kot v fiziki in ostalih naravoslovnih vedah. Ob teh razmišljanjih sem ugotovil, da se nekaj podobnega temu, kar nam narava kaže navzven v fizičnem svetu, dogaja v nas, v naših življenjih, v mislih, besedah in dejanjih. Uporabljamo pregovor, kakor navznoter tako navzven, kakor zgoraj tako spodaj. Tako želim s tem prispevkom s fizikalnimi pojavi in zakonitostmi opisati podobnosti in zakonitosti, ki vodijo in oblikujejo naše življenje. Ugotovil sem, da če stvar razumem, jo lahko lažje sprejmem in lahko spremenim svoje ravnanje. Če poznam zakone, ki v življenju delujejo, se življenja ne bojim.

2.1 Sila

V fiziki silo pojmujemo kot učinek enega telesa na drugega. V življenju imamo vsak dan odnos z ljudmi, živalmi, rastlinami, naravo, z vsem, kar nas obkroža. Že z dihanjem se izmenjujemo z okolico. Ali se zavedamo dihanja? Ko hodimo, pritiskamo na tla. Ali se zavedamo, kako hodimo, kako učinkujemo na tla, na Zemljo? Zemlja nas vseskozi vleče proti njenemu središču, zato tudi mi učinkujemo na Zemljo. Vseskozi ustvarjamo sile, ki se jih največkrat sploh ne zavedamo. Ne zavedamo se učinkov sil, ki jih ustvarjamo. Vprašanje je, kako pokazati dijakom, kaj je sila, kakšni so njeni učinki in da sile vedno delujejo vzajemno.

Newtonov zakon o vzajemnem učinku pravi, če prvo telo deluje na drugo telo, potem tudi drugo telo deluje na prvo telo z nasprotno enako silo.

Tisto, kar lahko občutimo, je učinek sile. Sama sila je le pojem, količina, ki smo si jo izmislili, da lahko obravnavamo učinke, posledice delovanja. V življenju bi morali biti vedno pozorni, čuječi, kaj povzročamo okoli sebe, se zavedati sebe in svojih učinkov. Skozi pojem sile lahko pri dijakih pridemo do čuječnosti. Ne učinkujemo samo preko fizičnih teles, ampak tudi z mislimi, govorjenjem. Takrat ustvarjamo valovanja, ki učinkujejo na okolico. Po drugi strani pa moramo vedno najprej razmisliti, da potem nekaj naredimo. Recimo, da naredimo mizo. Najprej moramo razmisliti, kakšno mizo bomo naredili, kakšne oblike bo, kakšne barve, iz česa jo bomo naredili, kako jo bomo naredili, s katerim orodjem itd. Šele potem jo bomo lahko naredili in se bo manifestirala v fizičnem svetu in jo bomo lahko uporabljali. Podobno je v našem psihičnem svetu. Vedno moramo najprej razmisliti, da lahko potem nekaj naredimo, recimo napišemo knjigo, objamemo prijatelja, dihamo ali prijazno pogledamo znanca. Le da se nekaterih razmislekov zavedamo, drugih pa ne. Tako se tudi nekaterih naših učinkov, s katerimi kaj povzročamo, zavedamo, drugih pa ne. Običajno se ne zavedamo našega dihanja, bitja srca, nezavednih misli, občutkov, čustev. Vsi ti nezavedni učinki povzročajo posledice, ki jih sproti ne vidimo. Kar naenkrat pa se nam nekaj zgodi, nam nekdo nekaj reče, doživimo neprijeten ali prijeten dogodek, doživimo izgubo in nenazadnje zbolimo, v skrajnem primeru pa umremo. Na ta način vidimo, da vse v življenju povzročamo sami, le zavedamo se ne, kaj ustvarjamo. Tako moramo sebe sproti ozaveščati, kaj ustvarjamo, saj posledice največkrat niso naenkrat. Posledice našega delovanja se pokažejo šele čez čas. Tako kot kozarec, ki ga polnimo. Voda začne iztekati šele, ko pride do vrha. Gregg Braden v svoji knjigi Božanska matrika (2010) opisuje primer plemena, ki ni povezalo spolnega odnosa in rojstva otroka čez 9 mesecev. V vsakdanjem življenju se pogostokrat dogaja, da nekaj ustvarjamo in ne vidimo posledic. Ne povežemo torej vzroka in posledice. Meni se je dogajalo, da sem bil dolga leta neodločen in sem imel zato težave z zobmi. Nisem ozavestil svoje neodločnosti in nisem se povezal s posledico. Šele, ko sem se seznanil s knjigo Louise Hay (2016) Telo je tvoje, sem vse skupaj ozavestil in povezal. Tako sem si zaželel, da bi tudi dijaki ozavestili pojem sile na ta način, da bi jo občutili, videli njene učinke in posledice. Najprej jim pokažem delovanje sile na žogi. Sama pada, če jo stisnem, se deformira, če jo vržem, se giblje itd. Povem jim primer Lune in Zemlje. Zemlja vleče Luno k sebi, zato Luna kroži okoli Zemlje. Hkrati deluje Luna na Zemljo, le da je posledica, ker deluje na drugo telo, plimovanje. Silo dijaki občutijo z vlečenjem ali potiskanjem v paru. Nato se dva postavita vsak na svojo rolko. Prvi potisne drugega, premakneta pa se oba in to z različno hitrostjo, kadar sta imela različni masi. Če pa se je en rolkar odrinil od stene, se je premaknil le on, stena pa je ostala pri miru, zakaj? Potem pritiskamo z roko ob mizo. Najprej z dlanjo, potem pa s prstom. Kdaj nas bolj boli in zakaj? Kaj se zgodi z mizo in kaj z našo dlanjo, prstom? Tako pridemo do naslednje količine, ki ji rečemo upor.

2.2 Upor

V fiziki se z uporom srečamo najprej pri silah. Obravnavamo upor tekočine. Vsak dan se srečujemo z uporom zraka in vode, tj. plina in kapljevine. Imamo dinamični upor, ki dvigne letalo zaradi posebno oblikovanih kril, tako da kapljevina opravi daljšo pot na zgornjem delu krila kot na spodnjem. Posledično je hitrost tekočine na zgornjem delu večja kot na spodnjem, medtem ko je s tlakom tekočine ravno obratno. Tam, kjer je večja hitrost tekočine, je manjši tlak, ker se ohranja pretok tekočine. Potem srečujemo upor pri električnih vezjih, ki predstavlja upor proti gibanju naboja. Upor je tudi pri stiku in drgnjenju dveh teles, tedaj ta upor imenujemo lepenje in trenje. Zaradi trenja imamo izgube pri gibanju, ker sila upora

zavira gibanje. Hkrati pa brez lepenja in trenja ne bi mogli hoditi, pospešiti recimo avta ali kolesa. Vidimo, da lahko lepenje in trenje telesa zavirajo ali pospešijo. Kje srečamo upor v življenju?

Kolikor se spomnim, sem v otroštvu deloval kot upornik. Ugotavljam, da se tudi danes velikokrat tako obnašam, da je to moj obrambni mehanizem. Da sem začel pisati tale prispevek, sem moral v sebi premagati veliko notranjega upora.

Če se cev zoži, se poveča upor za pretakanje tekočine, zmanjša se pretok oziroma tok skozi cev. Če cev popolnoma zapremo, ni pretoka. Ta dejstva so nam vsem dobro znana, ne da bi se karkoli učili. V fiziki imamo toplotni tok, električni tok, pretok tekočine, svetlobni tok itd. Podobno kot velja za fizične tokove, ki jih v fiziki znamo opisati in vemo, kakšne so zakonitosti, lahko naredimo analogijo z življenjem. Če začnemo nekaj zadrževati, se pretok skozi naše telo zmanjša. Tako lahko ugotovimo, da smo za nekatere stvari manj pretočni ali pa sploh ne. Lahko zadržujemo čustva. Tedaj se nam začne večati naš čustveni balon. Če ga ne izpraznimo oz. sprostimo, se začne večati in enkrat bo pritisk v balonu dovolj velik, da se bo razpočil. Vemo, da vsak balon poči, ko ga dovolj napolnimo. V življenju se nam dogaja podobno. Čez dan se nam nabirajo razne stvari, kot so jeza, žalost in podobno. Ko pa pridemo domov, vse nabrano stresemo na prvega, ki pritisne na pravo tipko in izbruhnemo. Tako so ljudje okoli nas samo naši sprožilci, tisti, ki pritisnejo na nas podobno kot pianist na tipke klavirja, mi pa zazvenimo, se odzovemo. Ljudje okoli nas so kot igla, ki naredi drobno luknjo v balonu in balon se izprazni. Podobno se doma, v šoli ali med prijatelji nabira napetost, ki enkrat vodi do razelektritve. Ko se na oblaku nabere dovolj naboja, pride do razelektritve, preskoči naboj, steče električni tok. Zrak ima sorazmerno majhno prevodnost, zato mu rečemo, da je izolator. Če pa je napetost dovolj velika, tudi skozi zrak steče naboj, torej steče električni tok. Se pravi da pride do izbruha, ko se nam napetost v življenju dovolj poveča.

Ob izbruhih ne moremo kontrolirati svojih vedenj. Tedaj marsikaj rečemo ali naredimo, kar v umirjenem stanju ne bi in nam je običajno žal. Takrat se lahko jezimo nad nekom, ga naderemo, ga udarimo ali kaj podobnega. Največkrat svojo napetost sprostimo nad tistimi, ki jih imamo najrajši, našimi otroci, partnerjem, prijateljem, sodelavcem. Največkrat nad tistim, ki je šibkejši ali nemočen. Elektrika steče tam, kjer je najmanjši upor. Ko je balon močno napihnjen, je potrebno zelo malo, majhna igla, da balon poči in se sprazni. Če balon napihnemo in ga spustimo nezaprtega, odleti. Tedaj leti in ga nosi v vsemogoče smeri, ki jih nekontrolirano spreminja. Tudi mi smo podobni takemu balonu, kadar čustveno izbruhnemo. Sploh ne vemo, kaj se nam dogaja, kaj mislimo, kaj govorimo, kaj delamo. Smo čisto iz čuječnosti, izven kontrole, nimamo pozornosti, ki jo imamo, ko smo v umirjenem stanju. Iz tega se lahko naučimo, da moramo vsak dan sproti prazniti naš čustveni balon, da se ne napihne preveč, da bi se razpočil. Dobro je, da se naučimo uporabljati takšne načine sproščanja naše čustvene napetosti, da drugih ne prizadenejo. Lahko gremo v naravo, gozd, travnik in se tam sprostimo, zjočemo ali kričimo. Dobro je, da najdemo svoj način, s katerim sprostimo napetosti. Seveda pa moramo biti vseskozi pozorni, čuječi, da zaznamo, da se v nas nabira napetost. Da jo zmanjšamo, še predno pride do izbruha, nekontrolirane reakcije.

Eden od običajno nezavednih načinov sproščanja napetosti je skozi bolečino (Rozman, 2007). Recimo pri ekstremnem naporu, kot so ekstremni športi, ekstremno delo, samopoškodovanje … Povsod, kjer se zelo namučimo, gremo skozi hude napore, kjer se sprosti veliko adrenalina, pride na koncu do sprostitve napetosti. Za otroka je zelo mučno, če doma, v šoli, med prijatelji vlada močna napetost. Potem otrok podzavestno išče način, kako bi sprostil napetost v sebi. Velikokrat naredi nekaj, največkrat neprimernega, da bi bil tepen

ali kaj podobnega, da se mu skozi bolečino sprosti napetost. Za vsakega je lažje biti tepen, kot nositi napetost v sebi. Podobno je, če vlada močna napetost v šoli, potem učenec nekaj ušpiči. Učitelji pa mislimo, da je namerno ušpičil, da nam je nekaj namerno naredil, da bi nas prizadel. Tudi med prijatelji se dogajajo reči, samo, da bi se sprostile napetosti. Potem pa v javnosti razglabljamo, zakaj se je to zgodilo. Največkrat se ukvarjamo s posledicami, ne pa z resničnimi vzroki, ki so v ozadju, da je prišlo do napetosti in s tem do posledic, ki jih lahko vidimo navzven. Zato je naloga nas staršev, vzgojiteljev in učiteljev, da smo čuječi, da zaznamo napetosti in jih znamo regulirati oziroma naučimo otroke oziroma učence sproščati napetosti. Predvsem pa, da naučimo otroke čuječnosti, da sami zaznajo, kaj se jim dogaja, kdaj se jim nabira napetost. Da zaznajo, prepoznajo občutke v sebi, ko pridejo. Največkrat se kot otroci nismo naučili čuječnosti. Zato je naloga nas odraslih, da se jo naučimo in jo znamo uporabljati pri sebi. Šele nato bomo lahko čuječnosti naučili otroke. Tudi sam se želel naučiti občutiti sebe, kaj se mi dogaja in kako lahko razrešim nezaželene občutke. V ta namen sem se med drugim začel ukvarjati z meditacijo, sproščanjem, prošnjami, molitvijo in jogo. Napravil sem štirikrat po desettedenski program, ki ga opisuje Michael Brown v knjigi z naslovom Proces prisotnosti (2011). Naredil sem tečaj jasnovidnosti pri Miranu Zupančiču, tečaj refleks masaže stopal, radiestezije, seminar zdravljenja s ponovno povezavo in teslametamorfoze, seznanil in ukvarjal sem se z energetsko medicino, postavitvijo družine, permakulturo, biodinamičnim kmetovanjem, waldorfsko in montesori pedagogiko, učenjem Bruna Gröninga, eno leto sem obiskoval prostor življenjske energije in še kaj. Vse sem delal z namenom pomagati sebi in drugim.

V šoli sem uporabljal elemente tega, kar sem se naučil na tečajih, seminarjih ali prebral v knjigah. Največkrat na začetku ure delam z dijaki sproščanje po barvah in z naštevanjem števil v obratnem vrstnem redu, vodene meditacije, pozitivne afirmacije, pozornost na dihanje, na glasbo, notranje gledanje.

2.3 Napetost

V fiziki pojmujemo napetost kot razliko dveh potencialov ali kot razliko tlakov ali kot razliko dveh temperatur. Napetost je tisto, kar lahko požene električni tok, tok tekočine, toplotni tok. Tok lahko steče po prevodniku, cevi, steni. Tudi v nas se nabira psihična, največkrat čustvena napetost. Izgleda, da je težko držati napetost v sebi. Iščemo načine, kako bi napetost v sebi sprostili. Največkrat gremo v vsemogoče zasvojenosti, v pretiran, največkrat adrenalinski šport, pretirano delo, alkoholizem in zlorabljanje raznih drugih substanc, zasvojenosti v zvezi s prehrano, pretirano nakupovanje, pretirano uporabo interneta, televizije, družabnih omrežij, pretirano spolnost, zasvojenost z odnosi, in še kaj bi se našlo. Vse to uporabljamo odrasli, kaj šele otroci, ki še niso razviti, da bi prepoznali zasvojenosti. Vemo, da se vzorci prenašajo iz odraslih na otroke (Gostečnik, 2015; Rozman, 2007). Tako se preko vzorcev prenesejo tudi zasvojenosti. Največkrat otroci nimajo primernih vzorov, oziroma imajo negativne vzore doma, v šoli, v družbi, med prijatelji.

Ugotavljam, da so nam drugi samo sprožilci, da sprožijo naše čustvene napetosti, s katerimi oni nimajo kaj dosti zveze. Znesemo se največkrat na prvega, ki pride mimo. Imamo ljudi, ki napetosti hitro »stresejo« okoli sebe, na partnerja, otroka, sodelavca, celo prijatelja. Največkrat se zgodi, da se nam recimo v službi nabere napetost, doma pa jo sprostimo. Lahko pa je tudi obratno, kar se nam nabere doma, damo iz sebe v službi.

Večkrat se nam zgodi, da zadržujemo napetost v sebi in ne pokažemo naših čustev, jih poskušamo skriti. Ne pokažemo, kaj se v nas dogaja. Vsakič, ko svojih čustev ne izrazimo, se

napetost v nas poveča. Napetost se povečuje in enkrat naš čustveni balonček poči. Vsi dobro vemo, da vsaka fizična cev enkrat poči, ko je napetost dovolj velika. Vemo, da cev poči tam, kjer je najšibkejša. Enako je v našem telesu. Bolezen se sproži na tistem delu telesa ali organu, kjer smo najšibkejši. Kot mnogi tudi jaz ugotavljam, da so naša čustva povezana z našimi organi v telesu (Hay, 2016; Sršen 2012). Tako je jeza povezana z jetri. Saj tudi rečemo, da nam gre kdo na jetra, če se nanj jezimo. Lahko rečemo, da se energija jeze nabira v jetrih, ker je tam prišlo do zastoja energije in je organ slabo pretočen. Tako jetra ne dobijo vitalne energije, ki je potrebna za njihovo optimalno delovanje. Vemo, da noben stroj, ki ne dobi dovolj energije, ne deluje dobro, deluje z manjšo močjo ali sploh ne deluje. Električni stroj deluje z manjšo močjo ali sploh ne deluje, če je napetost, na katero ga priključimo, premajhna. V električnih vezjih morajo imeti elementi prave upore, na njih morajo biti prave napetosti, da prav delujejo. Pri avtomobilu lahko samo kateri od elementov ne deluje dobro, lahko se je zamašila cev in motor ne bo deloval. Potrebno je oviro oziroma napako odstraniti in motor bo zopet deloval. Če avto na silo vžigamo, bomo spraznili akumulator in potem le-ta sploh ne bo deloval. Podobno je v življenju. Pojavljajo se nam motnje ali težava. Moramo jih odstraniti, da bo naš organizem še naprej dobro deloval in bomo imeli funkcionalne odnose s seboj in z drugimi. Včasih pa hočemo problem, ki ga imamo v življenju rešiti na silo ali izsiliti drugačno obnašanje pri drugih. Takšno delovanje ni funkcionalno, ne prinaša pozitivnih rezultatov za nas, običajno se nam ne zgodi želeno (Kojc, 2002). Če delamo na silo s seboj ali z drugimi, samega sebe izpraznimo, potrošimo energijo, se izčrpamo, a pravih rezultatov ni. Rezultat je naša iztrošenost, izgorelost, utrujenost. Če tako stanje traja dalj časa ali na tak način delujemo dalj časa, največkrat zbolimo. Tako nam življenje samo pokaže preko bolezni, da je potrebno nekaj spremeniti, če tega prej sami ne sprevidimo. Pokaže nam tako, da nas postavi v horizontalni položaj, nas onesposobi za delo, da obležimo in imamo čas za premišljevanje. Počasi si opomoremo, ampak če nadaljujemo s starim ravnanjem, se zopet izpraznimo in zopet lahko zbolimo. In tako lahko ponavljamo našo igro življenja. Lahko pa postanemo pozorni, čuječi, ugotovimo, kje je napaka in jo odpravimo. To običajno pomeni, da nekaj spremenimo pri sebi, s čimer se spremeni zgodba našega življenja. Pri sebi sem opazil, da so se mi, potem ko sem spremenil način reagiranja, ko sem postal bolj pozoren na nekatere stvari v življenju in sem odkril svoje obrambne mehanizme, spremenile nočne sanje, odnosi z ljudmi, odnos s sabo.

Navajeni smo, da pri avtomobilu delamo servis po določenem številu prevoženih kilometrov oziroma po preteku določenega časa. Zamenjamo olje, izrabljene dele, skratka pregledamo, če vse dobro deluje. Podobno bi bilo koristno narediti pregled našega življenja, kako funkcionalne odnose imamo, kako delujemo ter kakšno je naše življenje. Mogoče bi bilo treba zamenjati kakšen vzorec obnašanja ali način delovanja, ki ni funkcionalen. Kdaj narediti servis pri sebi in kako ga narediti, to je vprašanje. Ob koncu vsakega dneva je dobro pogledati, kako smo dan preživeli, kaj smo sejali in kaj želi. Vemo, da je v naravi red, da iz semena koruze vedno zraste samo koruza, iz semen pšenice vedno zraste samo pšenica. Ali lahko iz tega, kako smo preživeli dan in kaj se nam je dogajalo, ugotovimo, kaj smo sejali? Ali lahko ugotovimo, kaj je potrebno spremeniti, če naše izkušnje niso take, kot si jih želimo. Lahko naredimo servis ob koncu tedna, meseca, leta ali določenega življenjskega obdobja, recimo odraščanja, mladostniškega obdobja življenja, službenega obdobja, torej pregled našega življenja za nazaj. Postavlja se vprašanje, kako narediti servis, kaj zamenjati v življenju in kako. Mogoče potrebujemo pomoč prijatelja, partnerja ali koga drugega, ki mu zaupamo in se mu lahko odpremo, ali zunanjo pomoč kakšnega strokovnjaka, ki zmore bolj celostno pogledati na nas. Sam imam dobre izkušnje s psihoterapevti, zdravilci, refleksoterapevtko, maserko, prijatelji, z ženo in otroki. Vsak mi je dal nekaj, da sem dobil vpogled, kaj je v meni dobrega in kaj bi bilo koristno spremeniti. Dober psihoterapevt je

podobno kakor dober serviser za avto. Nekdo, ki gleda od zunaj, vidi veliko več kot mi sami, ki gledamo od znotraj in smo obremenjeni s težo in čustvi, ki jih nosimo.

Med servisi pa sami avto čistimo, dolivamo razne tekočine, popravljamo kar znamo, da bi avto čim lepše deloval in se bomo z zadovoljstvom vozili z njim. Podobno lahko skrbimo vsak trenutek za zadovoljstvo v življenju s tem, če se poslušamo, smo čuječi. Potem zaznamo naše občutke, čustva, bolečino ali nelagodje v telesu. Tako sprejmemo sporočila našega telesa. Pomembno je, da smo pozorni na sporočila in opozorila našega telesa. Pozorni moramo biti na naše sanje, kaj nam prihaja pod roke, kakšne ljudi srečujemo, kaj nam govorijo, delajo, kakšna sporočila nam posredujejo, še posebej tisti, s katerimi smo najbolj povezani, to so naši otroci, partnerji, sodelavci, starši, prijatelji. Včasih pa nam čisto naključni ljudje prinašajo sporočila (Debeljak, 2011). Največkrat mislimo, da smo jih naključno srečali, pa običajno ni tako.

Osebno menim, da je svet popolnoma urejen. Nič se ne zgodi naključno ali samo od sebe. Fizika ugotavlja, da je v kaosu popoln red (Gregg, 2010; Massey in Hamilton, 2013). Torej se vse zgodi z razlogom, z namenom. V fiziki vemo, da ima vsaka posledica svoj vzrok. Torej tudi ni slučajnosti v našem življenju.

Manj kot se upiram, bolje teče moje življenje. V reki je najlažje plavati s tokom. Če stojimo na mestu, ustvarjamo upor. Ko bo prišlo neurje in se bo reka napolnila, bo tok tako močan, da nas bo odneslo. Pomembno pa je, da znamo usmerjati, držati smer, v katero si želimo, v katero nas vleče. Ugotovil sem, da če me nekam vleče, je dobro zame, da to izkusim, da bo ta izkušnja dobra zame, za moj napredek. Če spustimo nezavezan balon, bo leta letel nekontrolirano v vse smeri Če pa balonu damo krila, bo letel v izbrano smer, kot pri letalu. Smer letenja letala določajo zakrilca, preko katerih pilot usmerja letalo tja, kamor on hoče. Letalo ima nekoga, ki ga usmerja. Kaj pa nas usmerja v življenju? Kot berem in kot mi kažejo izkušnje, so to naše želje (Kojc, 2002, 2016). Naše neustavljivo hrepenenje nas vleče v določeno smer (Gostečnik, 2006). Spet pridemo do pozornosti, čuječnosti, da ne preslišimo sporočil, da ne prezremo vodstva.

Na primeru balona sem prišel še do enega spoznanja. Nezavezan napihnjen balon leti, dokler se ne izprazni. Dokler je v balonu zrak, ima balon pogon za letenje. Tako naš čustveni balonček lahko leti, ko se začne prazniti. Naša negativna čustva (strahovi, dvomi, zamere, jeza …) nas ovirajo v življenju, nas praznijo. Hkrati so pozitivna čustva (ljubezen, sočutje …) pogonsko gorivo, da gremo lahko naprej. Jeza nas recimo ovira, hkrati pa nam daje moč. Pomembno je, da znamo usmerjati naša čustva, tako pozitivna kot negativna, jih izraziti in uporabiti v pravem trenutku na pravi način, za pravi namen. Šele namen opredeli čustvo kot negativno ali pozitivno. Nož ni ne pozitiven ne negativen. Odvisno za kakšen namen ga uporabimo, pa da pozitivno ali negativno posledico. Z njim lahko odrežemo rožo, kruh ali porežemo soseda.

Letalo potrebuje krila in zakrilca, da se lahko dviga in spušča, leti levo ali desno. Imamo neke vrste paradoks. Tisto, kar nas ovira in zavira v življenju, je hkrati pogonsko gorivo za naš napredek, samo obrniti moramo v pravo smer. Če smo v življenju zelo občutljivi, nas vsaka najmanjša motnja spravi iz tira. Če pa občutljivost obrnem, lahko postanem zelo občutljiv za stiske drugih, kot sta bila na primer Mati Tereza ali Pedro Opeka.

Zračni upor zavira gibanje jadrnice, če pa obrnemo smer jadrnice v pravo smer, potem zrak poganja jadrnico naprej. Enako je s silo lepenja in trenja. Sila trenja zavira gibanje,

lepenja pa preprečuje gibanje. Pri speljevanju pa ti dve sili omogočata speljevanje in pospeševanje. Sila lepenja in trenja sta posrednika. Motor avta poganja kolesa, ki odriva cesto v nasprotno smer gibanja, tla pa delujejo nazaj na avto tako, da avto lahko spelje oziroma pospeši. In smo pri zakonu o vzajemnem učinku, ki pravi, če prvo telo deluje na drugega z neko silo, potem drugo telo deluje nazaj na prvega z nasprotno enako silo. Torej bolj, ko učinkujemo na okolico, enako okolica deluje nazaj na nas. Ugotovil sem, da bolj, kot sem pritiskal na dijake, da naj delajo med urami in podobno, bolj so se upirali in slabše odnose sem imel z njimi in slabše sem se počutil med njimi. Bolj sem jih kritiziral, kako nemogoče se obnašajo, kako so neodgovorni in podobno, bolj so mi to kazali (Debeljak, 2011), slabše sem se počutil med njimi. Torej nam počutje lahko veliko pove o tem, kje imamo problem in s tem kaj izžarevamo oziroma kaj nosimo v sebi. Okolica nam kaže, kaj je v nas, kaj moramo na servisu popraviti, podmazati, sprostiti, popustiti ali zategniti.

Iz sebe lahko damo samo to, kar je v nas. Kadar recimo kritiziramo druge, lahko povemo oziroma izrazimo samo to, kar je v nas, ker tistega česar ni v nas, ne moremo izraziti, ker tega preprosto nimamo. Torej, če nas nekdo kritizira, v bistvu govori o sebi. Je pa vprašanje, zakaj kritizira ravno nas? Zakaj smo ravno njega srečali, ne pa nekoga, ki nas ne bo kritiziral? Kaj ima on opraviti z nami? Kako prepoznati, kaj je tudi naše in kaj samo od njega? Psihoterapevtka Sanja Rozman, pri kateri sem bil eno leto in pol, pravi, da nam naši odzivi povedo, kaj je naše in kaj od drugega. Če naše odzive razporedimo na lestvico od 1 do 10, potem so vsi odzivi, ki so po intenziteti do 5, normalni odzivi na stanje v naši okolici. Kar pa je več kakor 5, pa je iz našega nahrbtnika, ki ga nosimo s sabo, to je iz naše preteklosti. Največ iz otroštva, kjer smo vse sprejemali brez razločevanja, kaj je v redu in kaj ni, kaj je za nas in kaj ne. Vse vzamemo za svoje. Podzavest staršev prekopiramo v našo podzavest otroka. Podobno pravi psihoterapevt Kristjan Gostečnik v svoji knjigi z naslovom ›Je res vsega kriv partner‹ (2015).

Dijakom želim predati spoznanja, do katerih sem prišel sam ob snovi, ki jo obravnavamo v šoli in sem jih nekaj zgoraj v prispevku opisal. Še posebej pa tisto, kar imamo vsi na razpolago, da se odločamo za naše dobro, da bomo v življenju zadovoljni, radostni, ljubeči in bomo ustvarjali v svetu. Še posebej, ker imajo dijaki v obdobju odraščanja veliko odločitev, od izbire študija, poklica, partnerja, kje bodo živeli itd. In če jih mi kot učitelji in starši naučimo občutiti sebe, svoje telo, občutke in čustva, potem imajo orodje, kako se odločati v življenju za njihovo dobro in zadovoljstvo. Takrat živimo sebe in hkrati delamo najbolje za druge. Če smo zadovoljni in radostni v življenju, takrat to izžarevamo in širimo okoli sebe. Le-to kar imamo, le-to lahko izžarevamo, dajemo sebi in drugim.

3. Zaključek

Ko se ozremo naokoli v naravo, ko se povežemo z njo, jo občutimo in jo sprejmemo v srce, nam daje občutke, nas polni, podaja odgovore na izzive, ki jih nam prinaša življenje. Razumeti govorico narave, pomeni razumeti življenje. Tako se lahko naučimo obvladovanja našega življenja. S tem ustvarjamo harmonijo v sebi in na svetu. Spremeni sebe in spremenil boš svet pravi pregovor, ki še vedno še kako drži.

Samo to, kar nosimo v sebi, kar nosimo kot zaklad, lahko prenašamo na naše dijake. Zgodbe in naše izkušnje lahko prenesemo na učence. Razumevanje zgodb in izkušenj, modrosti, ki jih lahko potegnemo iz njih, lahko pojasnimo s fizikalnimi pojavi in zakoni oziroma kar nam kaže fizični svet, ki ga lahko vidimo, primemo, občutimo. Sebe in dijake

lahko naučimo opazovati, kaj se dogaja v naravi, kaj se dogaja okoli nas. Kako lahko prenesemo razumevanje fizikalnih zakonov in pojavov v razumevanje življenja, zakonitosti, kako se odvija, kaj nas vodi, kaj bodo rezultati naših misli, besed in dejanj. Razvijati občutke in pozornost kaj nam govori naše telo. Naše telo je najboljši senzor za vse, kar se nam dogaja, kaj sprejemamo, kaj oddajamo. Razumevanje dogajanja nam omogoča spreminjati sebe in s tem sveta okoli nas. Razumevanje, da lahko spremenimo samega sebe, da pustimo svobodo drugega, da kjer se konča moja svoboda, se začne svoboda drugega, nam omogoča, da s tem delamo svet bolj ljubeč in nas dela bolj zadovoljne, radostne, srečne. Vsaj mene dela bolj zadovoljnega, srečnega, verjamem pa, da se tovrstna razglabljanja in razmišljanja dotaknejo tudi katerega od mojih učencev.

4. Literatura

Braden, G., (2010). Božanska matrika: most, ki povezuje čas, prostor, čudeže in prepričanja. Ljubljana: Cangura

Brown, M., (2011). Proces prisotnosti. Ljubljana: V.B.Z.

Capra, F., (1989). Tao fizike: jedno istraživanje paralela između savremene fizike i istočnjačkog misticizma. Beograd: Opus

Debeljak, A., (2011) Srečen sem. Spodbude za nova spoznanja. Vrbnje: Pot svetlobe

Gostečnik, C., (2006). Neustavljivo hrepenenje : [rojstvo sakralnosti, hrepenenje po religioznem, občutje svetega, vrojenost ideje o Bogu, hrepenenje po Bogu, razlogi za vero in nevero]. Ljubljana: Brat Frančišek: Frančiškanski družinski inštitut

Gostečnik, C., (2015). Je res vsega kriv partner?. Ljubljana: Brat Frančišek, Teološka fakulteta in Frančiškanski družinski inštitut

Hay, L. L., (2016). Telo je tvoje : miselni vzroki telesnih bolezni in metafizično zdravljenje. Brežice: Primus

Kojc, M., (2002). Učbenik življenja. Ljubljana: Domus

Kojc, M., (2016). Razsvetljeni človek. Ljubljana: Gral VE

Massey, H. in Hamilton, D. R., (2013). Trenutek odločitve. Uskladite svoj smisel. Brežice: Primus

Rozman, S., (2007). Peklenska gugalnica, kako se rešite odvisnosti od hrane, spolnosti, dela, iger na srečo, nakupovanja in zadolževanja, sanjarjenja in televizije, duhovnosti ter odnosov. Ljubljana: Mladinska knjiga

Sršen, Dr. N., (2012). Rak na duši. Skrivnost življenja in odkrivanje duše skozi kvantno medicino + dodatek epigenetika. Zagreb: Lara-tao

Kratka predstavitev avtorja

Jože Kukman, učitelj fizike, 20 let poučuje fiziko na Gimnaziji Šiška. Prej je 4 leta učil družabni ples v plesni šoli Bolero. Je poročen in oče dveh hčerk, ki imata jahalno šolo. Obe sta študentki, ena je absolventka veterine, druga pa je v četrtem letniku farmacije.

V osebnem življenju se ukvarja z različnimi alternativnimi vedami, kot so meditacije, sproščanje, masaža, psihoterapija, povezava med psiho in zdravjem, kako deluje življenje, kar mu je v pomoč pri uvajanju elementov čuječnosti pri poučevanju fizike.

Zdrava šola

Healthy School

Vesna Lavrinc

Gimnazija Celje - Center
vesna.lavrinc@gcc.si

Povzetek

Prehrana, gibanje, sprostitev in dobri medosebni odnosi pomembno vplivajo na zdravje posameznika. Gimnazija Celje - Center je članica Mreže Zdravih šol, v katero je vključena že drugo leto. Gibanje in kvaliteta medsebojnih odnosov ter obvladovanje stresa in zdrava prehrana so področja, ki jim posvečamo največ pozornosti. V prispevku so predstavljene številne aktivnosti na področju čuječnosti in promocije zdravja za dijake, njihove starše in profesorje ter prizadevanja za spodbudno delovno okolje. Rezultat naših prizadevanj je osveščenost o pomenu ohranjanja zdravja in možnost vključevanja v različne dejavnosti.

Ključne besede: gibanje, medosebni odnosi, sproščanje, stres, zdravje.

Abstract

Diet, physical activity, relaxation and good interpersonal relations have a significant impact on health. Gimnazija Celje-Center has been a member of the Healthy Schools Network for the second consecutive year. Areas, to which special attention is given, are physical activity, the quality of interpersonal relations, stress management and healthy diet. The article presents a number of activities in the field of health promotion for students, their parents and teachers, as well as efforts to achieve a stimulating working environment. The aim of our efforts is to raise awareness of the importance of preserving health and providing the possibility of participating in different activities.

Keywords: health, interpersonal relationships, physical activit, relaxation, stress.

1. Uvod

Stres pri učiteljih je oblika poklicnega stresa. Številne raziskave s tega področja dokazujejo, da je opravljanje učiteljskega poklica stresna dejavnost, kar uvršča ta poklic med stresne. Psihosocialna tveganja in stres, povezan z delom, je mogoče s pravim pristopom preprečiti in uspešno obvladovati. Stres med mladimi se zaradi visokih zahtev staršev in učiteljev glede šolskega uspeha in zaradi specifičnosti obdobja odraščanja kaže na najrazličnejših področjih mladostnikovega delovanja. Šola je prostor, kjer se srečujemo s stresom na vsakem koraku, po drugi strani pa lahko tudi prostor, kjer se ga naučimo obvladovati. Učitelji imamo pri tem zelo pomembno vlogo. V prvi vrsti moramo poznati in izvajati tehnike sproščanja, da blažimo posledice našega poklicnega stresa, po drugi strani pa obvladati metode čuječnosti pri učnem delu, da usposobimo mlade za reševanje konfliktov, spoznavanje samega sebe in spoprijemanje s stresom.

Kako se bo posameznik odzval pri čezmernih obremenitvah, je precej odvisno od stanja, v kakršnem je trenutno, v duševnem in telesnem pogledu, poudarja Božič (2003). Odziv je odvisen od trenutnih razmer, trajnejših dejavnikov, trenutnih energetskih zalog, pa tudi od siceršnje telesne zgradbe in osebnostnih dejavnikov. Od posameznikove osebnosti je torej odvisno, kdaj bodo določene okoliščine zanj postale stresne in kdaj jih ne bo doživel kot takšne. Negativni stres so emocionalni in psihični pritiski, šoki, ki povzročajo obolenja, in so posledica kratkotrajnega stresnega vpliva ali dolgotrajne izpostavljenosti stresnim okoliščinam. Dolgotrajni stresni vplivi se kažejo kot porušena presnova v telesu, porušeno endokrino ravnotežje in ravnotežje imunskega sistema.

Penman (2016) navaja izsledke znanstvenikov, ki kažejo, da izvajanje določenih oblik meditacije za povečanje čuječnosti lahko poveča ustvarjalnost, sposobnost za reševanje težav in odločanje. Prav tako meditacija odpravlja anaksioznost, stres in depresijo, povečuje pa srečo, dobro počutje in odpornost. Značilna desetminutna meditacija obsega usmerjanje pozornosti na občutja, ki jih povzroča dihanje, medtem ko vdihujemo in izdihujemo. To ustvarja miren miselni prostor, iz katerega lahko opazujemo vse svoje misli, občutke in čustva, ki vrejo na dan iz globokega nezavednega. Lahko jih opazujemo, ko se pojavijo v umu, se nekaj časa zadržujejo in potem izginejo. Tako naš um postane manj mrzličen in »hrupen«, to pa pomeni, da lahko opazimo svoje tišje misli in ideje. Posledica tega so jasnejše misli. Čuječnost torej lajša pot idejam, ko se te pojavljajo iz največjih globin uma. Podaljšuje pozornost, izboljšuje delovni spomin in hitrost odzivanja ter povečuje sposobnost za sprejemanje odločitev.

Jeriček Klanšček (2015) poudarja, da vadba čuječnosti pri otrocih običajno ne temelji na meditaciji, ki je sicer formalno temeljno orodje treningov čuječnosti. Vpeljujemo jo po korakih: začnemo z vajami usmerjanja pozornosti na dihanje, nadaljujemo z vajami, v katerih se učimo usmerjanja pozornosti in zavedanja zaznav iz zunanje okolice (na primer zaznavanje zvokov, vonjev, barv, okusov), nato sledijo vaje, pri katerih opazujemo in se učimo zavedanja notranjega dogajanja (najprej občutkov telesa, nato misli in čustev). Učimo se usmerjati na doživeto in vse to nekritično sprejemati. Pri večjih otrocih lahko izvajamo tudi meditacijo, ki jo predstavimo kot orodje, ki nam pomaga pri zavedanju naših trenutnih doživljanj, posvečanju sebi in svojemu doživljanju v sedanjem trenutku.

V nadaljevanju so prikazane aktivnosti na Gimnaziji Celje - Center, ki prispevajo k premagovanju stresa, boljšemu počutju in zdravju tako dijakov kot učiteljev.

2. Osrednji del besedila

2.1 Pohod na Anski vrh

Ulaga (1996) ugotavlja, da je srečen človek tisti, ki je v vseh obdobjih življenja tako zdrav, da hodi z užitkom po opravkih, na sprehode in izlete. Hoditi je treba vsak dan, vsaj dobre pol ure. Kdor ostane pri hoji dosleden in vsaj malo prizadeven, kdor hodi vsak dan in v vseh letnih časih, se bo tudi v visoki starosti rad sprehajal po svežem zraku.

Kljub številnim obveznostim učiteljev v obdobju jesenskih popravnih izpitov in maturitetnih preizkusov smo se junija 2016 podali na Anski vrh na območju Mestnega gozda

Celje. Anski vrh je najvišji vrh gričevnate verige na južnem mestnem obrobju. S travnika na vrhu se ponuja razgled na Savinjsko dolino in okoliške hribe.
Vloge in funkcije gozda so številne. Sprehod skozi gozd ugodno vpliva na ljudi. Obisk gozda sprošča in pomirja ter lajša posledice stresa. Pohod na Anski vrh je bil za zaposlene zanimiv dogodek, ki je popestril delovne obveznosti in povezal sodelavce ob neformalnem druženju.

2.2 Sproščanje in doživljanje z vsemi čutili na ekovrtu

Srebot (1996) ugotavlja, da vse več učiteljev, vzgojiteljev in staršev tarna, da so otroci napadalni, živčni, prenapeti, nezbrani, nemirni, slabo spijo … Če ne ukrepamo pravočasno, se lahko začne njihova napetost kazati tudi telesno, in sicer kot bolečine v trebuhu, prebavne motnje, glavobol, alergije, astma, grizenje nohtov, mežikanje in podobno. Te motnje lahko postanejo kronične in oslabijo tako telesno kot duševno zdravje otroka ter s tem ogrozijo njegov zdrav razvoj. Danes otrokom najbolj primanjkuje tišine in umirjenosti. Poglobitev v igro, doživljanje z vsemi čutili, zamaknjeno ukvarjanje s samo eno stvarjo naenkrat – vsega tega sodoben povprečni otrok skoraj ne pozna.

Šolski ekovrt je sodoben učni pripomoček, hkrati pa prostor sprostitve in dobrega počutja. Okolica šole je z ureditvijo vrta in učilnice v naravi na Gimnaziji Celje - Center dobila zeleno noto in nadgradila učno-vzgojni pomen šole. Poleg dijakov pri urejanju vrta sodelujemo tudi učitelji. Vrt predstavlja spodbudno delovno okolje in povezuje domače okolje s šolskim. Na šolskem ekovrtu izvajamo številne vaje, ki spodbujajo dijake, da opazujejo svoje misli in čustva ter doživljajo vrt z vsemi čutili. Vaje so plod večletnega poučevanja in iskanja načinov, kako motivirati dijake za učenje v sproščenem vzdušju in zunanjem okolju, polnem čutnih zaznav.

2.2.1 Čarobna tekočina

Steklenico napolnimo z vodo in jo zavijemo v pisano blago. Dijakom povemo, da imamo čarobno tekočino. Dijaki v okolici vrta naberejo naravni material (list, cvet, travo, kamen, ptičje pero …). Material opazujejo. Na krpico kanemo čarobno tekočino in z njo podrgnemo po predmetu. Dijaki vonjajo, tipajo in povedo, kakšni so občutki po uporabi čarobne tekočine.

2.2.2 Zelišča in dišavnice

Dijakom čez oči zavežemo rutico. Na vrtu v visoki gredi so različna zelišča in dišavnice. S tipom in vohom poskušajo ugotoviti, za katero rastlino gre.

2.2.3 Moje drevo

Dijaki v šolskem parku opazujejo okolico. Izberejo si svoje drevo. Objamejo drevo in mu prisluhnejo. Nato v dvojicah pripovedujejo drug drugemu, kaj jim je povedalo drevo (kako se počuti, kakšni so ljudje, ki hodijo mimo, koliko let rastejo, koga imajo radi, kaj jih žalosti, česa se bojijo, česa veselijo ...).

2.2.4 Zaznavanje z vsemi čutili

Na delavnicah, ki jih na šoli izvajamo za predšolske otroke in osnovnošolce, vključujem naravoslovne poskuse, pri katerih je izvzeto eno čutilo. Otroci se tako usmerjajo pozornost le na določena čutila in s tem krepijo koncentracijo in osredotočenost na zaznavanje s čutili.

Otroci z zavezanimi očmi s pomočjo tipa iščejo pare lupin polžev in školjk iz različnih življenjskih okolij. Prav tako z zavezanimi očmi s pomočjo voha iščejo pare posušenih in sveže nabranih zelišč.

2.2.5 Dihalne vaje na ekovrtu

Z dijaki nekaj trenutkov stojimo v tišini, z zaprtimi očmi med visokimi gredami. Nato se osredotočamo na svoje dihanje. S tem ko se v celoti posvetimo lastnemu dihanju, se umirimo in sprostimo.

2.3 Eksperimentiranje in usmerjanje pozornosti

2.3.1 Goreča sveča

Dijakom pokažem gorečo svečo. Pokrijemo jo s kozarcem. Spodbudim jih, da pozorno opazujejo dogajanje. Dijaki razmišljajo, kako se je počutila sveča v procesu gorenja in ugašanja.

2.3.2 Šumeča tabletka

Dijakom pokažem kozarec z vodo. Spodbudim jih, da pozorno opazujejo dogajanje. V kozarec z vodo spustimo šumečo tabletko. Dijaki razmišljajo, kako se je počutila šumeča tabletka v vodi skozi proces raztapljanja.

3. Zaključek

Stres je sopotnik sodobnega časa. Kako se ga zavedamo in odzivamo nanj, je odvisno od nas samih. V šolskem okolju smo stresu izpostavljeni vsi: dijaki, njihovi starši in učitelji. Spoštovanje drug drugega in sprejemanje doživljanja in čustev sebe in drugih je eden od načinov blaženja posledic stresa. Sproščanje v zunanjem okolju s pomočjo gibanja, dihalnih vaj in vaj za sproščanje lahko pomembno prispeva k boljšemu počutju vseh udeleženih. Usmerjanje pozornosti na doživljanje v sedanjem trenutku in vzdrževanje te pozornosti pa je tudi eden od načinov, kako razvijamo čuječnost.

Rezultati uvajanja alternativnih pristopov poučevanja pri mojem pedagoškem delu se kažejo pri vzpostavljanju odnosa učitelj – učenec, ki je posledično bolj sproščen in spoštljiv. Sodobni pristopi omogočajo vključevanje vseh razpoložljivih učnih pripomočkov od ekovrta kot prostora za sproščanje, do zelišč in dišavnic za opazovanje in zaznavanje ter šolskega parka in bližnje okolice za učenje ter gibanje. Takšen način dela nam omogoča iskanje in negovanje notranjega miru, razvija sposobnost za učinkovito reševanje težav, ohranja zdravje, ustvarjalnost in povezanost z naravo ter ustvarja povezanost med nami in s samim seboj.

4. Literatura

Božič M. (2003). Stres pri delu. Ljubljana: GV Izobraževanje.

Jeriček Klanšček Helena. (2015). Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Pridobljeno s http://www.nijz.si

Penman D. (2016).Čuječnost za ustvarjalnost: kako se prilagajati, ustvarjati in uspevati v ponorelem svetu. Tržič: Učila International.

Srebot, R. (1996). Potovanje v tišino: sprostitvena vzgoja za otroke. Ljubljana: DZS.

Ulaga, D. (1996). Šport, ti si kakor zdravje. Celje: Mohorjeva družba.

Kratka predstavitev avtorice

Vesna Lavrinc je profesorica sociologije in biologije, zaposlena na Gimnaziji Celje - Center. Poučuje sociologijo, naravoslovje za otroke, varno in zdravo okolje in veščine sporazumevanja v programu predšolska vzgoja. Poleg poučevanja sodeluje s sodelavci v šolskem timu Zdrava šola, z dijaki ureja šolski ekovrt in šolske akvarije ter izvaja različne naravoslovne delavnice za dijake ter predšolske in osnovnošolske otroke.

IV

WORKSHOPS

DELAVNICE

Čuječnostni odmik ob glasbi citer

Mindful Retreat with the Sound of Zither

Mateja Bobek & Jasmina Levičar

Opis delavnice

Vibracijo zvoka ustvarimo na raznolike načine in je čudoviti dar človeka, s katerim vplivamo na transformacijo zavesti. S popolno predanostjo ustvarjenega zvoka glasu in citer bomo občutili zdravilne učinke kombinacije, se globinsko sprostili ter začutili dotik brezpogojne ljubezni. Mateja in Jasmina sva duet, ki skozi sveti zvok glasu in zvoka citer z vodeno meditacijo ter pesmijo napolniva vsako celico telesa, da zavibrira z informacijo zdravja, radosti, ljubezni, harmonije in ravnovesja.

Ključne besede: Transformacija zavesti, vibracija zvoka, zdravilni učinki zvoka

Workshop describtion

Sound vibrations can be created in different ways and it can be a magnificent gift of human being. of Sound vibrations can influence the transformation of our consciousness. With the help of absolute commitment to the sound created by the voice and the zither everybody can feel the healing effects of the combination of these two, and fall into a deep relaxation and feel a touch of unconditional love. Mateja and Jasmina are the members of a duet, who through the holy sound of the voice and the sound of the zither, in combination with a meditation and singing, fulfill every body cell, so they can begin to vibrate with information of health, joy, love, harmony and equilibrium.

Key words: healing effects of a sound, sound vibration, transformation of the consciousness

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Bobek je oseba, ki ji je bilo v zibelko položenih veliko talentov, katere skrbno neguje, nadgrajuje in srčno razvija zase in za širšo množico. Svoje sposobnosti, življenjske izkušnje, pridobljena znanja s področja alternative ter skorajšnji zaključek magistrskega študija smer destinacijski turizem prepleta v zgodbo. Vibracije zvoka in svoj glas ter tehnike za ravnovesje uporablja že 12 let na osnovi lastne izkušnje samozdravljenja.
Življenje raziskuje skozi številna izobraževanja in delavnice ki jih izvaja v znanem zdravilišču v Termah Olimia ter drugod in ima ob vsebinah izjemne pozitivne odzive udeleženih. Deluje suvereno, iskreno, z znanjem in močno empatijo, intuicijo in ljubeznijo. Ob zvočni negi s pojočimi Himalajskimi posodami doda svoj angelski glas. Doda melodije, ki pobožajo telo in duha ali Gayatri mantro za dodatno harmonijo in svetlobo v celicah. Gong kopel izvaja s planetarnim gongom, ki globinsko sprosti napetost v naših celicah, upočasni možgansko valovanje ter nas odpelje v občutenje božanskih energij. Ob gongu, ki oddaja vibracije tonov in nad tonov udeležene prebuja s pesmijo v dani trenutek in dani prostor, kar jo zagotovo zaznamuje edinstveno.
Velik del vsebin za dobro počutje izvaja v naravi, predvsem v gozdu ob zdravilni energiji dreves, kjer skozi skupinsko dinamiko vsak posameznik nagovori vsa čutila in se poglobi vase. Mateja ob vodenem procesu doda pesem, ki ostane udeleženim za dlje časa v spominu.
Svoj glas še vedno izpopolnjuje v šoli solopetja ter izvaja samostojne ambientalne koncerte ob spremljavi citer ali klavirja. Izbor pesmi je raznolik od slovenske ter tuje popevke, do filmske glasbe in musicala ter avtorske pesmi. Mateja verjame, da lahko s svojim delovanjem pripomore k dobremu na tem planetu ter dvigu kolektivne zavesti.

Stik z naravo vodi v njeno spoštovanje in ohranjanje

A Contact with Nature Leads to its Respect and Conservation

mag. Katarina Vodopivec Kolar

Osnovna šola Domžale
Kvk.sola@gmail.com

Opis delavnice

Delavnice preko čutnega zaznavanja narave posameznika usmerjajo k razglabljanju o pomenu narave in njenem ohranjanju. Za učitelje in vzgojitelje, ki poučujejo otroke o naravi in pomenu njenega ohranjanja za zanamce je ključno, da čim bolj **ponotranjijo pomen vrednot trajnostnega razvoja** z vzpostavitvijo pristnega čustvenega stika z naravo. Aktivnosti delavnic so strukturirane od čutnega preko čustvenega in izkustvenega dojemanja narave do racionalnega in na koncu znanstvenega raziskovanja: **koncept: ROKA – SRCE – GLAVA**.

Nekaj naslovov delavnic:

1. KAKO SE POČUTIM V NARAVI? MEDITACIJA, POEZIJA V NARAVI;
2. DOŽIVLJANJE NARAVE Z RAZLIČNIMI ČUTILI (OČI: kamera-kamerman, VOH: koktajl vonjav, SLUH: skiciranje naravnih zvokov),
3. NARAVNE UMETNINE (skupinsko oblikovanje različne naravne umetnine na podlagi zapisa misli o naravi ali slike ali asociacije…),
4. ORKESTER V NARAVI (plesna in glasbena delavnica z naravnimi materiali),
5. SPOZNAJMO SE S POMOČJO NARAVNIH MATERIALOV IN ASOCIACIJ V NARAVI,
6. ZNANSTVENO-TERENSKO RAZISKOVANJE NARAVE (samo omenjeno).

Ob neposrednem stiku z naravo ter z izkustvenim učenjem v zunanjem okolju učenci najbolje začutijo pomen in moč naravne energije, ki jo lahko poglobijo tudi z različnimi meditativnimi tehnikami in tako vzpostavljajo čuječnost v stiku z naravo. V naravnem okolju je z učenci lažje vzpostaviti čuječ stik z naravo in jim omogočiti, da naravo začutijo z vsemi čutili, spoznajo in vzljubijo – in tako tudi trajno zgradijo pozitiven odnos do njenega varovanja in ohranjanja.

Trajanje delavnice: cca. 60 minut
Maksimalno število udeležencev: 30

Ključne besede: učenje v zunanjem (naravnem) okolju, izkustveno učenje, stik z naravo, meditacija v naravi, vzgoja za trajnostni razvoj

Workshop description

The workshops lead to a discussion of the importance of nature and its preservation through the individual's sensual perception of nature. For teachers and educators who teach children about nature and the importance of preserving it for the future generations, it is crucial that they **internalize the significance of the values of sustainable development** by establishing a genuine emotional contact with nature. The workshop activities are structured from sensual through emotional and experiential perception of nature to rational and at the end to scientific research: the concept: HAND - HEART - HEAD.

Some Workshop Titles:

1. HOW DO I FEEL IN NATURE? MEDITATION, POETRY IN NATURE;
2. EXPERIENCING NATURE WITH DIFFERENT SENSES (EYES: camera-cameraman, SMELL: scent cocktail, HEARING: sketching natural sounds),
3. NATURAL ARTS (group design of different natural arts based on the writing of thoughts (images, associations) about nature),
4. NATURE ORCHESTRA (a dance and music workshop with natural materials),
5. GETTING TO KNOW EACH OTHER WITH NATURAL MATERIALS AND ASSOCIATIONS IN NATURE,
6. SCIENTIFIC FIELD RESEARCH OF NATURE (only mentioned).

In direct contact with nature and with experiential learning in the external environment, pupils are best aware of the significance and the power of natural energy, which can be further enhanced by various meditative techniques and thus create a sense of alertness in contact with nature. In a natural environment, it is easier for pupils to establish a deeper contact with nature which enables them to feel nature with all their senses, get to know and love nature - and thus permanently build a positive attitude towards its protection and conservation.

Workshop duration: approx. 60 minutes
Maximum number of participants: 30

Keywords: learning in an external (natural) environment, outdoor learning, experiential learning, contact with nature, meditation in nature, education for sustainable development

Literatura

Education for Sustainable Development (2013). Pridobljeno s http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/, 15. 8. 2017.

Klein, N. (2015). *To vse spremeni. Kapitalizem proti podnebju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Naravoslovje (2011). Učni načrt. Program osnovna šola, naravoslovje. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Okoljska vzgoja (2004). Učni načrt za izbirni predmet. Program osnovnošolskega izobraževanja, okoljska vzgoja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno s https://www.google.si/search?q=www.mizs.gov.si/.../razvoj.../trajnostni_razvoj/trajnostni_smernice_VITR...&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&ei=Cym8V7KyMMbEgAa6-b2IBQ ,15. 8. 2017.

Svet med vrsticami. Priročnik za učitelje, ki jih zanima globalno učenje. (2013). Društvo Humanitas. Pridobljeno s http://www.humanitas.si/?subpageid=255, 15. 8. 2017.

Youth Change. *Izobraževalni priročnik za odgovorno potrošnjo: k trajnostnemu načinu življenja.* Pridobljeno s http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/WEBx0104xPA-YXCguide07SV.pdf, 15. 8. 2017.

Kratka predstavitev avtorja

Mag. Katarina Vodopivec Kolar je profesorica biologije, kemije in naravoslovja ter magistrica antropoloških znanosti. Na OŠ Domžale je zaposlena od leta 2003 in trenutno poučuje naravoslovje v šestem in sedmem razredu, izbirne predmete okoljska vzgoja ter genetika, je vodja okoljevarstvenih projektov na šoli (*Ekošola,*

Šolski ekovrt, Planetu Zemlja prijazna šola). Na šoli koordinira tudi mednarodni Erasmus plus projekt: *Mednarodna dimenzija sodelovalnega učenja vzgoje za trajnostni razvoj v naravnem okolju* ter sodeluje v Erasmus plus projektu*: Inovativni pristopi pri procesu poučevanj.* Je tudi koordinatorica Erasmus plus teama za *strateška partnerstva*, ker s šolami iz Švedske, Poljske in Grčije sodelujejo v dvoletnem mednarodnem projektu, s poudarkom na vzgoji za trajnostni razvoj. Izkušnje iz tečajev v tujini vključuje v pedagoško delo in razširja med širšo pedagoško javnost.

Pri svojem delu izhaja iz celostnega pristopa vključevanja vsebin in aktivnosti trajnostnega razvoja v učni proces. Pri poučevanju naravoslovja ter okoljske vzgoje daje velik poudarek na praktičnem, eksperimentalnem ter terenskem raziskovanju, saj učenci preko izkustvenega učenja naravo bolje spoznajo in začutijo ter jo tako tudi bolj cenijo.

Od avtomatičnega do avtentičnega življenja (Interpretacija poezije kot pomembno orodje za razkrinkavanje življenja na avtopilotu)

Workshop: From Automatic to Authentic Living (The Interpretation of Poetry as an Important Tool Used to Unmask our Living on Autopilot)

Cvetka Jošar Matić

Gimnazija Murska Sobota
cvetkajm@gmail.com

Opis delavnice

Delavnica se ukvarja z razmerjem med avtentičnim življenjem in življenjem na avtopilotu. Podlaga za analizo so štiri pesmi. Udeleženci delavnice bodo iskali trenutek, ko so osebe v pesmih soočene z možnostjo, da prekinejo z rutino. Opazovali bodo, kako osebe reagirajo v odločilnem trenutku. Ali so sposobne razumeti in regulirati lastne miselne aktivnosti? Ali lahko rešujejo svoje probleme? Kako se doživljajo? Za kakšno bivanje se odločajo?

Odgovori na ta vprašanja so lahko različni, pa vendar bodo udeleženci v delavnici vodeni tako, da bodo ob tem, ko bodo razmišljali o situacijah v pesmih, uspeli prepoznati naše življenje na avtopilotu in ga razkrinkati, na ta način pa si bodo odprli pot v svet avtentičnega življenja.

Ključne besede: čuječe življenje, gojenje sočutja, interpretacija poezije, razvijanje domišljije, življenje na avtopilotu

Workshop discription

The workshop explores the relationship between authentic and automatic living in four poems. The participants will be asked to find the moment when the persons in the poems are faced with the possibility to break out of their routines and how they react. Do they understand and regulate their mind activities? Are they able to solve their problems? How do they see themselves? What do they choose to be?

The answers to these questions can be different, but hopefully, by reflecting on the situations in the poems, the participants will be able to unmask our living on autopilot, thus making a shift from autopilot to authentic living.

Keywords: cultivating compassion, developing imagination, interpretation of poetry, living on autopilot, mindful living

Literatura

ABBA (1982). *The Singles: The First Ten Years*. Pridobljeno 15. maja. Dostopno na spletnem naslovu : http://www.metrolyrics.com/the-day-before-you-came-lyrics-abba.html

Beadle, P. (2011). Kako učiti. Ljubljana: Tehniška založba Slovenija.

Fielding, L. (2015). 4 Core Mind Habits Helped by Mindfulness. Pridobljeno 27. maja. Dostopno na spletnem mestu: http://www.huffingtonpost.com/lara-fielding/4-core-mind-habits-helped_b_7021686.html

Gregory, N. (2011). Building Mindfulness in the classroom through literature. *The MindUp Curriculum.* Pridobljeno s http://sfu.ca/sfublogs-archive/courses/summer2011/educ472/uploads/2011/07/NiomieGregory_FinalBookTalkPDF1.pdf

Joseph, J. (1974). Rose in the Afternoon. Pridobljeno 14. maja 2017. Dostopno na spletnem naslovu: http://www.poemhunter.com/poem/warning/

Meriam, E. (2007). *They're Poets and They Know It!: A Collection of 30 Timeless Poems*: Paperback Scholastic. Pridobljeno 15. januarja. Dostopno na spletnem naslovu: http://blitheringbookster.com/home/2013/10/25/theyre-poets-and-they-know-it/

Poštuvan, V. in Tančič Grum, A. (2015). *Program NARA – moč strokovnjakom skozi čuječnost: 6-tedenska oblika. Priročnik za izvajanje vaj čuječnosti v okviru programa*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Šepec, V. (2013). Uporaba veččutnega poučevanja pri tujih jezikih. *Vestnik za tuje jezike, letnik 5,* št.1/2, 275-289.

Škamperle, I. (2015). Mladi ljudje knjige in odprti svetovi: Zakaj sta branje in pisanje pomembna? *Otrok in knjiga*, 42(92), 18-25.

The Mindfulness Project. Sem tukaj in zdaj: Ustvarjalna pot k čuječnosti (2015). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Tomić, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje

Water van de M., McAvoy in Hunt K. (2015). *Drama and Education*. New York: Routledge.

Yeats, W.B. (1989). The Collected Poems of W.B.Yeats. Pridobljeno 15. maja. Dostopno na spletnem naslovu: https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/43281

Kratka predstavitev avtorice

Cvetka Jošar Matić je profesorica slovenščine in angleščine. Na Gimnaziji Murska Sobota poučuje že več kot trideset let. Delo z dijaki jo veseli, saj ji ponuja veliko priložnosti tudi za osebno rast. Pri svojih urah uvaja elemente gledališča, saj opaža, da so ure na tak način zabavnejše, dijaki pa so bolj sproščeni. Poseben izziv vidi v poučevanju književnosti. Pri obravnavi literarnih del poskuša vzpostaviti pristen stik z dijaki, vse to pa jo je pripeljalo tudi do tega, da se zanima za nove pristope poučevanja, ki vključujejo tudi čuječnost.

Dihanje z gozdom

Breathing with Forest

Tannja Yrska

Zavod PraNa
zavodprana@gmail.com

Opis delavnice

Cilj delavnice je spoznati, da je človekovo naravno stanje navzočnost. Na delavnici bodo predana orodja, ki privedejo do pretočnosti, kar omogoča lahkotno bivanje. Udeleženec bo uporabil zavestno dihanje v svoje bitje s polnim sprejemanjem svojega čustveno-psihičnega stanja. Gozd je varni prostor, kjer lahko sprosti napetosti. Ko doseže pretočnost, je umirjen in glas intuicije postane bolj jasen. Delavnica je povabilo k življenju iz duše in srca, saj je to pot osebnega poslanstva. Ko človek živi iz bitja, je povezan z vsem kar je. Navdih mu daje ljubezen, ki prihaja iz njega. Namen je spoznati kako hitro in učinkovito gozd in dihanje pomagata pri preobrazbi zastojev. Predstavitvi dihanja, ki je rdeča nit celotnega srečanja, bo sledil krajši sprehod, nato ležanje na gozdnih tleh ter čuječnost pri drevesu. Človek in drevo sta si podobna. Poslanstvo obeh je pritegovati svetlobo k tlom. Drevo lahko deluje kot ojačevalec prisotnosti. Delavnica bo trajala 60 minut.

Ključne besede: *gozd, intuicija, ljubezen, navzočnost, polno sprejemanje, pretočnost, zavestno dihanje*

Workshop description

Aim of the workshop is to recognize that natural state of human being is presence. There will be given tools, which lead to fluidity and consequently soft being. Participant will use conscious breathing into his being with full acceptance of his mental–emotional state. Forest is a safe place, where he can release tensions. When he reaches fluidity, he feels peaceful and the voice of intuition becomes clearer. The workshop is invitaion to live from the heart and soul, because this is the path of personal mission. When human lives from being, he is connected with everything there is. Love, which is coming from within, is giving him the inspiration. The purpose is to realize how quickly and effective forest and breathing can help to transform blockades. After presenation of breathing, which is the key note of meeting, there will be a short walk, then lying on the forest ground and being in the presence of a tree. There is similarity with human and tree. Mission of both is to attract light to the ground. Tree can help to amplify presence. The workshop will last 60 minutes.

Key words: *forest, intuition, love, presence, full acceptance, fluidity, conscious breathing*

Kratka predstavitev avtorja

Tannja Yrska je po izobrazbi univerzitetni inženir godarstva. Vodi zavod PraNa, zavod za prepoznavanje pranarave, prostora, človeka, Preddvor. Pet let deluje na področju uvajanja gozdnih vrtcev v Sloveniji, razvijanju gozdne terapije in Bachove cvetne terapije. V gozdu vodi delavnice za različne ciljne skupine. Za Bachovo cvetno terapijo ima pridobljen angleški certifikat. Cvetne esence izdeluje sama in ima osebna svetovanja za izbiro ustrezne cvetne kombinacije. Predvsem se posveča preprostemu bivanju in avtentičnemu življenju iz duše.

Short presentation of the author

Tannja Yrska is engeneer of forestry. She is the leader of the institute PraNa, institute for recognition of true nature of space and human being in Preddvor. For the last five years she has been promoting forest kindregartens in Slovenia, developing forest therapy and Bach flower therapy. She organizes and guides workshops in forest for different target groups. She's got an English certificate for The Bach flower therapy. She makes her own flower essences and she gives some personal consulting for selection of flower combination. Above all she dedicates herself to simple living and authentic living from the soul.

Objem zdravilne energije dreves

Embrace by the Healing Energy of Trees

Mateja Bobek

Opis delavnice

Gozd je naravno okolje, ki nam nudi neizčrpno zdravilno energijo. Čudovit občutek življenja gozda vas bo odpeljal v osrčje vas samih. Lažje in globlje boste razumeli sami sebe in našli svojo resnično moč. Vstop v kraljestvo dreves je čudovit način za ponovno povezavo z življenjsko silo v nas in okrog nas. V gozdu se boste s povabili k čuječnosti postopoma posvetili posameznemu čutilu in se globoko potopili v objem gozda.

Ključne besede: Čutila, gozd, povezava z življenjsko silo, razumevanje samega sebe

Workshop description

The forest is a natural environment providing an inexhaustable healing energy. You will be led into Your own inner self by the magnificent feeling of the living forest. You will comprehend Yourself more easily and deeply and You will find true power in Yourself. Entering the kingdom of trees can be a wonderful way to re-bind with the life force in us as well as around us. In the forest You will gradually consecrate Yourselves to every sense organ by being invited to mindfulness and therefore You will be able to immerse deeply into the embrace of the forest.

Key words: Binding with the life force, comprehension of ourselves, forest, sense organs

Kratka predstavitev avtorja

Mateja Bobek je oseba, ki ji je bilo v zibelko položenih veliko talentov, katere skrbno neguje, nadgrajuje in srčno razvija zase in za širšo množico. Svoje sposobnosti, življenjske izkušnje, pridobljena znanja s področja alternative ter skorajšnji zaključek magistrskega študija smer destinacijski turizem prepleta v zgodbo. Vibracije zvoka in svoj glas ter tehnike za ravnovesje uporablja že 12 let na osnovi lastne izkušnje samozdravljenja.
Življenje raziskuje skozi številna izobraževanja in delavnice ki jih izvaja v znanem zdravilišču v Termah Olimia ter drugod in ima ob vsebinah izjemne pozitivne odzive udeleženih. Deluje suvereno, iskreno, z znanjem in močno empatijo, intuicijo in ljubeznijo. Ob zvočni negi s pojočimi Himalajskimi posodami doda svoj angelski glas. Doda melodije, ki pobožajo telo in duha ali Gayatri mantro za dodatno harmonijo in svetlobo v celicah. Gong kopel izvaja s planetarnim gongom, ki globinsko sprosti napetost v naših celicah, upočasni možgansko valovanje ter nas odpelje v občutenje božanskih energij. Ob gongu, ki oddaja vibracije tonov in nad tonov udeležene prebuja s pesmijo v dani trenutek in dani prostor, kar jo zagotovo zaznamuje edinstveno.
Velik del vsebin za dobro počutje izvaja v naravi, predvsem v gozdu ob zdravilni energiji dreves, kjer skozi skupinsko dinamiko vsak posameznik nagovori vsa čutila in se poglobi vase. Mateja ob vodenem procesu doda pesem, ki ostane udeleženim za dlje časa v spominu.
Svoj glas še vedno izpopolnjuje v šoli solopetja ter izvaja samostojne ambientalne koncerte ob spremljavi citer ali klavirja. Izbor pesmi je raznolik od slovenske ter tuje popevke, do filmske glasbe in musicala ter avtorske pesmi. Mateja verjame, da lahko s svojim delovanjem pripomore k dobremu na tem planetu ter dvigu kolektivne zavesti.

Različni pristopi k vadbi čuječnosti – formalna praksa kot pomoč pri prevzemanju odgovornosti za lastno zdravje, dobro počutje in ustvarjalnost

Practicing Mindfulness – Improving Health, Well-Being and Creativity with Formal Practice

Robert Križaj

Center za čuječnost
info@mbsr.si

Opis delavnice

Zgolj aktiven pristop preko namenske vadbe in gojenja čuječnosti lahko prinese spremembo. Pri tem sta bistveni naravnanost in namera s katerima se lotimo vadbe posvečanja pozornosti in ohranjanja prisotnosti v sedanjem trenutku. Pri vadbi moramo biti prisotni s celim svojim bitjem, nič se ne bo zgodilo samo od sebe. Le ko je um odprt in sprejemajoč se lahko zgodijo učenje, razumevanje (vpogled) in sprememba.

Na delavnici se boste seznanili z različnimi vajami za poglabljanje čuječnosti (sede, leže, stoje, v gibanju, komunikaciji), ki tvorijo jedro temeljnega programa čuječnosti (MBSR) in drugih na njem osnovanih čuječnostnih intervencij. Prav tako se boste seznanili z naravnanostmi in namero s katerima se je koristno lotiti vadbe.

Po vadbi bo nekaj časa namenjenega pogovoru o predstavljeni formalni vadbi in možnih oblikah neformalne vadbe ter predlogom za delo doma. Za udeležbo niso potrebne predhodne izkušnje.

Trajanje delavnice: cca. 120 min (90 min vadba, 30 min pogovor o vadbi)

Ključne besede: čuječa/meditativna hoja, čuječ govor, jogijske vaje, meditativno gibanje, pregled telesa, sedeča meditacija.

Workshop description

Only practice and cultivating mindfulness brings change. The attitude and intentions with which we undertake the practice of paying attention and being in the present are crucial. In practicing mindfulness we have to bring our whole being to the process, nothing will just happen without our full involvement. It is only when our mind is open and receptive that learning and seeing and change will come about.

On the workshop we will be practicing several different methods which form a core of MBSR program and its derivates. After the practice there will be time for feedback and Q&A about presented formal practice and different ways of non-formal and home practicing will be suggested.

Duration: approx. 120 min (90 min practice, 30 min Q&A, and suggestions for practice at home)

Keywords: body scan, mindful yoga and movement, sitting meditation, walking meditation.

Literatura

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (rev.ed.). New York: Bantam Books.

Kratka predstavitev avtorja

Robert Križaj je potrjen MBSR učitelj (Qualified Teacher, CFM/UMass); višje certificiran učitelj joge po metodi Iyengar; ustanovitelj in vodja City joga centrov (www.cityoga.org) ter Centra za čuječnost SATI (www.mbsr.si; www.sati.si).

Robert ima dolgoletne izkušnje s čuječnostno meditacijo (Vipassana, MBSR) in jogo, ki ju vadi od leta 1998 in poučuje od 2001. Od leta 2010 je vodil več kot trideset 8-tedenskih skupinskih tečajev čuječnosti MBSR. Izobražuje se v tujini na profesionalnih izobraževanjih pod vodstvom utemeljitelja treningov čuječnosti dr. Jona Kabat-Zinna in njegovih sodelavcev. Na področju vpeljevanja čuječnosti v podjetja se izobražuje na Oxford Mindfulness Centru univerze Oxford, VB. Ves čas poglablja svoje znanje in izkušnje na izobraževanjih, meditacijskih odmikih in pod supervizijo CFM. Je oče treh sinov in dveh pastork.